

Rosalina Maria Sales Chianca
Université Fédérale de Paraíba - Brésil



Résumé : *Pour mieux comprendre les individus et leurs relations interpersonnelles et intergroupales, une place est accordée en cours de langues, aux «représentations sociales» à travers lesquelles les individus se perçoivent dans leur quotidien. Essayer de les analyser et de les relativiser constitue l'une des tâches d'un enseignant des langues qui privilégie la prise de parole et l'acquisition d'une compétence conversationnelle interculturelle qui s'actualise en langues-cultures maternelle et étrangère. Dans ce sens, travailler dans une perspective interculturelle revient à placer l'apprenant au centre du processus d'enseignement-apprentissage en tant qu'une personne totale, dans sa complexité. Ce serait à partir de la prise de conscience des différences culturelles inhérentes à chaque culture présente dans cette micro-communauté et d'une mise en parallèle subséquente des aspects communs et divergents appartenant aux cultures nationales et transnationales présentes que les apprenants (apprenants sociaux) se rendraient compte d'une appartenance culturelle individuelle, régionale et nationale. C'est alors dans la salle de classe, y compris lorsque tous appartiennent à la même zone géolinguistique, qu'une expérience interculturelle peut avoir lieu. C'est ce dont nous allons parler au cours de cette intervention.*

Mots-clés : *interculturel, compétence conversationnelle interculturelle, représentations sociales.*

Resumo: *Para melhor compreender os indivíduos e suas relações interpessoais e intergrupais, um espaço é dedicado, em aulas de línguas, às “representações sociais” através das quais os indivíduos se percebem no seu cotidiano. Tentar analisá-las e relativizá-las constitui uma das tarefas de um professor de línguas que privilegie a tomada da fala e a aquisição de uma competência conversacional intercultural que possa se atualizar nas línguas-culturas materna e estrangeira. Neste sentido, trabalhar em uma perspectiva intercultural significa colocar o aprendente no centro do processo de ensino-aprendizagem enquanto pessoa total, em sua complexidade. Seria então a partir da tomada de consciência das diferenças culturais inerentes a cada cultura presente nessa micro-comunidade e de uma análise paralela subsequente dos aspectos comuns e divergentes pertencendo às culturas nacionais e transnacionais presentes na sala de aula, que os aprendentes (aprendizes sociais) dar-se-iam conta de uma pertença cultural individual, regional e nacional. É então na sala de aula, inclusive quando*

todos pertencem à mesma zona géolinguística, que uma experiência intercultural pode acontecer. É o que vamos tratar nesta intervenção.

Palavras-chave: *intercultural, competência conversacional intercultural, representações sociais.*

Abstract : *In order to better understand the individuals and their interpersonal and intergroup relationships a space is dedicated in language classrooms to the 'social representations' through which these individuals perceive their own daily lives. Trying to analyze and intermediate these 'social representations' constitutes one of the teacher roles who privilege the turn taking and the acquisition of an intercultural conversational competence and by doing it so, this professional can keep updated in its area of knowledge. In this way, working in an intercultural perspective means to put the student in the center of the teaching/learning process as a total individual in its complexity. Therefore, the 'awareness' of the intercultural differences typical of each culture present in this micro-community as well as a parallel analysis of the common and diverse aspects present in national and transnational cultures in the schools would help learners (social learners) understanding its proper individual, regional and national belonging culture. It is then, in the language classrooms, a place where everybody belongs to the same 'geolinguistic zone', an intercultural experience can happen and this is what we are going to study in this discussion.*

Keywords: *intercultural, intercultural conversational competence, social representations.*

Une hypothèse de base de la psychologie sociale est qu'il est possible et utile de définir (au moins en partie) l'individu en fonction de ses relations avec les autres et avec les groupes. Selon les spécialistes de ce domaine, il est aussi possible de définir ces relations interpersonnelles et intergroupales par la manière dont elles sont vécues et ressenties par les sujets concernés (cf. A. Lévy, 1965). Dans ce sens, l'individu doit être au centre d'un travail socio-pédagogique qui favorise les échanges interindividuels, les orientations qui en dérivent le plaçant en tant que sujet et acteur du processus d'enseignement-apprentissage en vue d'une "libération humaine". C'est par conséquent "à travers les individus et les groupes" que les activités pédagogiques doivent se dérouler. C'est pour mieux comprendre ces individus et leurs relations interpersonnelles et intergroupales qu'une place est accordée aux "représentations sociales" à travers lesquelles les individus se perçoivent dans leur quotidien.

C'est le sociologue E. Durkheim qui utilisa le premier le terme de "représentation collective" voulant par là souligner la spécificité de la pensée collective par rapport à la pensée individuelle, le social s'imposant ainsi à l'individuel. C'est néanmoins dans le domaine de l'anthropologie que l'étude de phénomènes sociaux est développée. D'après S. Moscovici la "représentation sociale" a trouvé sa place dans le domaine de la psychologie sociale beaucoup plus tard, bien que l'évolution théorique de la notion en ait toujours fait partie. Pour les spécialistes de ce domaine, l'étude de la "représentation sociale" est l'étude "d'une modalité de connaissance particulière, expression spécifique d'une

pensée sociale”, désignant à la fois “un processus et un contenu”. Dans les deux cas elle est représentée par le langage (1961 : 305-308).

D. Jodelet définit la notion de représentation comme “une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la réalité commune à un ensemble social” (1989 : 36). La représentation est ainsi déterminée par l’action sociale de sujets appartenant à un même groupe, pour devenir un “système d’interprétation” de soi-même et d’autrui. L’objet social modelé par la représentation est de ce fait le produit “partagé” des groupes, marquant leur différenciation par rapport aux autres groupes. Cet objet social constitue ainsi le vrai fondement de leurs activités et de leurs relations.

Les représentations, en tant que matériel opératoire, ont une double dimension puisqu’elles nous permettent de les cibler autant comme activité du sujet individuel que du sujet social, et d’intégrer l’acte d’enseignement dans sa dimension humaine et éducative. En ce sens, il ne s’agira plus de focaliser l’attention sur le contenu, mais de considérer les représentations comme la traduction de l’état d’un système interrelationnel, ainsi que de l’état psychologique et sociologique des groupes qui les produisent. Choisir de travailler au niveau des représentations signifie ne pas en rester au seul stade cognitif mais travailler sur le non-dit et sur l’éducation de la relation à l’*autre* à travers les cultures. Ainsi, les représentations qu’un individu ou un groupe d’individus ont d’un autre groupe informent davantage sur celui qui les formule que sur celui qui en est l’objet. D’où le besoin de cibler le public auquel l’enseignant a affaire, en vue de mieux le saisir et d’y adapter son enseignement. Dans cette quête de mieux signifier son travail didactico-pédagogique donnant sens à sa place dans *l’architecture des groupes*, l’enseignant va favoriser la prise de parole et l’entente dans la salle de classe vers une meilleure participation à l’oralité. Ce travail socio-pédagogique lui permet de jouer son rôle de citoyen à travers la reconnaissance de la place de chacun et de tous dans le monde de l’oralité et, par là, dans la société d’appartenance de chacun. Pour y arriver il est indispensable de prendre l’*apprenant* en tant que *personne totale* et de le placer en tant que sujet et acteur, au centre du processus d’enseignement-apprentissage.

Travailler dans une perspective interculturelle sous-entend placer le «sujet» au centre de ses préoccupations et de sa recherche et le considérer comme partie du «tout» dans lequel il est inséré, c’est-à-dire la famille, l’école et les autres sous-groupes (sous-systèmes) dans lesquels il évolue. C’est l’individu qui est «chargé» de culture et donc porteur de culture. La notion de culture doit être entendue ici dans son sens anthropologique. Elle désigne ainsi les modes de vie d’un groupe social, c’est-à-dire ses façons de sentir, d’agir ou de penser, son rapport à la nature, à l’homme, à la technique et à la création artistique. Dans ce sens, la culture recouvre aussi bien les conduites effectives que les représentations sociales et les modèles qui les orientent (systèmes de valeurs, idéologies, normes sociales...). C’est ainsi par l’individu que les cultures prennent sens et c’est lui aussi qui donne sens et signification à toute chose. C’est pourquoi il ne peut jamais être perçu comme une réalité indépendante de son vécu social et historique, individuel et/ou collectif.

Dans la perspective interculturelle, une place centrale est accordée, en cours de langue étrangère, à l'acte du langage et à la compétence de communication en langue maternelle (dans notre contexte, par le biais de l'acquisition de la compétence de communication en langue étrangère), considérés comme indispensables au développement de la personnalité des apprenants, donc indispensables au développement de l'enfant et des jeunes, à leur préparation à la vie. Cette perspective pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère impose donc que l'enseignant, l'enseigné et les autres «partenaires» du processus éducatif prennent en compte l'existence des différentes cultures «portées» par les individus en interrelation, ainsi que les échanges qui s'établissent au sein même de la salle de classe et de l'établissement scolaire. Dans cette perspective l'enseignant doit être attentif à l'individu et à la place qu'il occupe au sein de la famille et de la société. L'individu est autant produit du milieu où il vit qu'il est lui-même sujet et agent social de sa communauté d'appartenance. Dans ce sens les valeurs, les modes de vie et les représentations symboliques dont chacun est porteur doivent être pris en considération. Les interactions établies entre les divers «partenaires» mêlés au processus d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère sont de véritables échanges culturels engageant différentes micro-cultures, unifiées autour d'un consensus de valeurs. C'est ainsi que les différences culturelles existant au sein d'une salle de classe où enseignés et enseignants appartiennent à la même zone géolinguistique et partagent donc tous la «même langue» de communication, doivent être effectivement reconnues.

Dans ce sens la langue est considérée comme l'une des expressions de la culture, ce qu'elle est, et le langage est perçu au-delà de sa «simple» fonction de moyen de communication. Il est pris dans un ordre symbolique où les représentations, les valeurs et les pratiques sociales trouvent leurs fondements. Comme le note E.M. Lipianski, les représentations et les valeurs à travers lesquelles une société construit sa vision du monde et son identité résident essentiellement dans le langage. Le langage devient ainsi pour lui l'agent fondamental de la socialisation de l'individu et de son intégration à la culture (1989 : 95). La culture, nous le savons, n'est pas extérieure à l'ordre du discours puisque celui qui parle élabore son discours par rapport à son appartenance sociale et à son vécu culturel. Le langage est le champ où les objets et les mots sont produits comme représentations sociales, dit E.M. Lipianski, pour qui le langage est la condition constitutive de la possibilité d'une réalité culturelle. Le langage et les représentations sont donc le socle sur lequel se construisent les identités collectives et c'est ainsi «dans le discours que le groupe trouve une formulation de son unité et une image de son identité, par différenciation avec d'autres groupes» (ibid.).

Plusieurs cultures coexistent sur un même espace géographique et elles ne sont jamais totalement séparées puisque les coupures inter-culturelles ne sont pas globales. L'hétérogénéité culturelle amène le même individu à occuper des statuts différents et à jouer des rôles différents au sein d'une même société. Cette situation complexe devrait être perçue par tous les partenaires d'un échange conversationnel pour que chaque interlocuteur puisse se repérer socialement, repérer socialement les différents partenaires de la communication, trouver les

stratégies indispensables pour s'y reconnaître et pour reconnaître les autres. En langue-culture étrangère, cette finesse de perception culturelle ne pourrait cependant être atteinte que lors d'un long séjour «initiatique». C'est pourquoi ceci ne peut pas constituer un objectif socio-culturel dans un cadre pédagogique institutionnel, que ce soit pour l'«enseignant-apprenti culturel» et moins encore pour les apprentis d'une langue-culture étrangère. Il faut néanmoins privilégier la prise de parole en salle de classe en vue d'une compétence communicative en langue étrangère qui puisse s'actualiser en langue maternelle. Ce serait à partir de la prise de conscience des différences culturelles inhérentes à chaque culture présente dans cette micro-communauté et d'une mise en parallèle subséquente des aspects communs et divergents appartenant aux cultures nationales et transnationales présentes que ces apprentis sociaux se rendraient compte d'une appartenance culturelle individuelle, régionale et nationale. Dans cette perspective les langues-cultures nationale et transnationale deviendraient un objet à observer et à analyser. C'est ainsi que les aspects inhérents à la langue-culture nationale seraient objectivés vers une (re) découverte d'une identité individuelle et nationale. L'apprenant deviendrait ainsi un vrai partenaire du processus d'enseignement-apprentissage amenant à la salle de classe des témoignages de sa langue et donc de sa culture. Les aspects verbaux, non-verbaux (tels que la proxémie, la kinésie, le regard, entre autres...) et para-verbaux qui interviennent dans les actes de parole seraient explicités et mis en confrontation avec ceux des autres cultures présentes dans ce milieu exolingue d'apprentissage et de communication. Cette participation effective amènerait progressivement à une compétence communicative qui voudrait dire compétence conversationnelle interculturelle.

Pour R. Legendre, la compétence culturelle est indissociable de la compétence communicative. Il établit une équivalence entre les deux notions et définit la compétence communicative comme «la compétence culturelle ou socioculturelle ou le savoir relatif aux modes de vie, aux schèmes, aux valeurs et aux croyances diverses de la communauté linguistique» (1993 : 224). Dans ce sens alors, communiquer avec autrui c'est être capable de percevoir «culturellement» son «partenaire linguistique» dans l'échange conversationnel pour ainsi être capable d'effectuer ce va-et-vient indispensable entre les espaces communs et les espaces divergents des cultures présentes, dans une vraie réciprocité interculturelle.

L'acquisition de cette compétence culturelle et la mise en valeur de l'adaptation à de nouvelles données et à de nouvelles réalités permettent à l'individu de mieux se repérer dans sa culture d'origine, ainsi que de mieux analyser les faits et les situations concrètes de la société dans laquelle il vit, lui permettant d'y faire face au fur et à mesure qu'il s'adapte. Cette adaptation, comme l'explique A. Klineberg, c'est la socialisation dans son aspect dynamique (1959 : 544-550). Cette capacité d'adaptation et d'orientation vers différentes pratiques culturelles pourra favoriser une compétence communicative en langue-culture maternelle, ce qui constitue l'un des points clés de notre travail et l'un de nos objectifs, compte tenu de la réalité sociale au Brésil. Dans ce sens, la compétence culturelle n'est pas une addition de savoirs, mais plutôt une familiarité avec un nombre réduit de connaissances, limitées à une expérience plus ou moins

riche du monde (G. Zarate, 1986 : 37). Pour l'autochtone, cette familiarité s'accompagne d'un savoir-faire, d'un savoir-agir, d'un savoir-anticiper, d'un savoir se comporter... et donc, d'une certaine assurance, ce qui n'est pas le cas pour l'étranger car sa compétence interculturelle est a priori lacunaire. Dans ce sens l'étranger serait l'apprenti d'une langue-culture étrangère se trouvant dans le pays de la langue-culture cible, par opposition à l'autochtone qui serait celui qui se trouve dans son pays d'origine.

Puisque la compétence culturelle de l'autochtone et celle de l'apprenant-étranger sont différentes, il serait «illusoire» de poser comme objectif pédagogique que la compétence culturelle de l'étranger rejoigne celle de l'autochtone. Ce que l'enseignant doit se fixer comme objectif pédagogique, c'est la mise à distance de la réalité étrangère, de la culture étrangère, pour que l'apprenant puisse objectiver son rapport avec sa culture maternelle. Il s'agit de développer chez l'apprenant étranger «un savoir» spécifique qui l'amène à appréhender objectivement une réalité qui lui est extérieure. Autrement dit, c'est le contact de la langue-culture étrangère et, naturellement, la mise en place des démarches interculturelles vers l'objectivation de la réalité étrangère qui facilitent aux apprenants brésiliens l'objectivation de la culture brésilienne et par là, la (re)découverte de leur identité culturelle.

Pour les apprenants brésiliens cet apprentissage culturel en langue-culture étrangère va consister à percevoir, comprendre et maîtriser un certain nombre de situations socioculturelles pour comprendre comment fonctionnent les comportements étrangers, même s'ils ne vont jamais dans le pays de la langue cible. Cet apprentissage culturel leur permettra une ouverture à la culture de *l'autre*. Et une fois que des mécanismes de l'apprentissage culturel seront mis en relation et seront objectivés à travers un travail systématique, les apprenants seront amenés à établir (assumer) un comportement interculturel qui prenne en compte la diversité culturelle de leurs pairs et, d'une façon plus générale, de leurs compatriotes. Cet apprentissage consistera plus largement en un apprentissage et en une préparation pour la vie puisqu'il favorisera chez l'apprenant une réflexion critique sur les éléments culturels véhiculés par les méthodes d'enseignement (et par l'enseignant lui-même) de la langue cible, en confrontation avec ses propres éléments culturels et ses expériences vécues.

C'est pourquoi il nous paraît important de développer en cours de langue étrangère des stratégies pédagogiques qui permettent une mise à distance du regard étranger en vue de permettre la découverte de quelques paramètres socioculturels qui régissent les rapports interindividuels en langues-cultures maternelle et étrangère. Ce travail demanderait à l'enseignant une prise de conscience de la subjectivité de chacun et une formation soutenue afin qu'il réussisse à objectiver son rapport avec sa culture d'appartenance et la culture étrangère.

Dans ce sens, l'enseignant de langue étrangère a un rôle important à jouer puisqu'il est le médiateur entre la langue-culture maternelle et la langue-culture étrangère. Il est le détenteur d'un «pouvoir» : la transmission de la langue-culture étrangère. Il est alors indispensable pour lui d'avoir une connaissance

objective des rapports qu'il entretient tant avec sa langue-culture maternelle qu'avec la langue-culture étrangère afin de ne pas être perçu comme un agent de domination culturelle, ou comme une force colonisatrice et reproductrice d'une soi-disant «culture supérieure». Il importe qu'il soit perçu (et qu'il agisse de la sorte) comme celui par qui la culture étrangère prend forme, à travers les enjeux d'une démarche interculturelle, favorisant une mise en relation des cultures maternelles et étrangères pour promouvoir la conscience d'une identité individuelle de chacun et de tous (cf. Chianca, 2001 : 61-92). Ainsi le rôle du professeur de Langue Etrangère Moderne prend une importance considérable, non pas en tant qu'agent de domination culturelle mais en tant que connaisseur/passeur d'autres cultures (transnationales) et il devient ainsi un agent de transformation pour une société démocratique consciente.

Dans cette perspective, les enseignés sont appelés à avoir un rôle actif dans une pédagogie interculturelle où les protagonistes sont amenés à s'interroger autant sur eux-mêmes que sur les autres, dans une véritable réciprocité des perspectives. Ils ont aussi un rôle important à jouer, dans cette expérience interculturelle, puisqu'ils sont tenus pour de véritables partenaires du processus éducatif entretenant des rapports étroits avec l'enseignant et que, «porteurs» de cultures, des échanges inter-culturels ont lieu.

De cette façon, travaillant sur des procédés de mise en relation des cultures, l'enseignant de langue étrangère pourra favoriser en salle de classe une réflexion sur l'ensemble des traits culturels qui distinguent un individu - ainsi qu'un groupe d'individus - et permettent de décrire ses pratiques culturelles (son identité culturelle). Ainsi, dans la confrontation des cultures maternelles et étrangères, à travers des activités adaptées, l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère amènera à une prise de conscience des mécanismes de l'identité et, dans la confrontation avec *l'autre*, une définition de soi sera construite (ibid.).

Références bibliographiques

Chianca, R.M.S. 2001. « L'enseignement des langues étrangères dans une approche interculturelle : un moyen pour promouvoir la (re)découverte de l'identité culturelle de l'apprenant et mieux le préparer à la vie sociale » in MOARA - Estudos Lingüísticos, Revista dos Cursos de Pós-Grad. em Letras, UFPA, n° 15, Belém : Ed. Universitária, pp. 61-92.

_____. 2007. *L'interculturel - Découverte de soi-même et de l'autre*. João Pessoa : Idéia Editora.

Jodelet D. 1989. « Représentations sociales : un domaine en expansion », dans *Les Représentations sociales*. Paris : PUF, coll. Sociologie d'aujourd'hui, p. 31-61.

Klineberg O. 1959. « Les stéréotypes », trad. Fran. dans *Psychologie Sociale* t.2. Paris : PUF p. 544-550, *Psychologie Sociale II, t.2 : personnalité et interaction sociale*. Paris : PUF, traduit de l'anglais par R. Avigdor-Coryell, pp. 544-550.

Ladmiral J.R., Lipiansky E.M. 1989. *La communication interculturelle*. Paris : A. Colin, Bibliothèque Européenne des Sciences de l'Education.

Legendre R. (dir.) 1993. *Dictionnaire Actuel de l'Education*, 2° éd., Montréal : Guérin Education 2000 / Paris : Eska, imprimé au Canada.

Lévy A. 1965. *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains*, choisis, présentés et traduits par André Lévy, préface d'O. Klineberg et J. Stoetzel. Paris : Dunod.

Moscovici S. 1961. *Etude de la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : PUF.

Zarate, G. (dir.) et al. 1983. *D'une culture à l'autre*. Le Français dans le Monde, n° 181, Paris : Hachette.

_____. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, Coll. F.