

Pour une pédagogie différenciée en classe de FLE. Une sensibilisation à un regard anthropologique et dialogique lors de l'approche de l'autre



Brigida Ticiane Ferreira da Silva
Université de Franche-Comté, France
brigidaticiane@yahoo.fr

Résumé : La culture nous paraît un macro concept englobant notamment, la langue et son lexique, les habitudes, les manifestations culturelles et religieuses et les manières de penser particulières à chaque société. C'est donc cette différence de traitement des composantes d'une culture en classe de langues qui nous intéresse dans cet article. De ce fait, ne pas perdre de vue la finalité que l'on souhaite assigner à l'étude des éléments non fondamentalement langagiers ne serait-elle pas la problématique essentielle de l'enseignement des langues pris dans le tourbillon de la mondialisation ? Nous verrons au fur et à mesure de nos réflexions que le défi majeur est donc d'engager la formation des enseignants sur des voies nouvelles, qui donnent priorité au renouvellement épistémologique et méthodologique à travers une réorientation de la formation vers l'humain, le social, le changement, le pluriel, renonçant ainsi à un enseignement mythique, produit d'une série d'habitudes éducatives déterminées par un ancrage culturel fort. Ce sont ces pistes qui serviront de fil conducteur à l'étude qui suit afin de comprendre les éléments significatifs, construisant tout regard anthropologique et dialogique lors de l'approche des cultures.

Mots-clés : culture, enseignement, représentation, formation, habitudes éducatives.

Por una pedagogía diferenciada en un curso de FLE. Una sensibilización a una mirada antropológica y dialógica en la aproximación al otro

Resumen: La cultura aparece como un macro concepto que abarca principalmente, la lengua y su léxico, los hábitos, las manifestaciones culturales y religiosas y las maneras de pensar particulares de cada sociedad. Es entonces esta diferencia de tratamiento de los componentes de una cultura en clase de lengua que nos interesa abordar en este artículo. Por este hecho, no perder de vista la finalidad que se desea atribuir al estudio de los elementos no fundamentalmente lingüísticos, no estaría allí la problemática esencial de la enseñanza de lenguas entendida dentro del torbellino de la globalización?. Veremos en el avance de la reflexión, que el desafío mayor está entonces en comprometer la formación de profesores sobre nuevos caminos, que den prioridad a la renovación epistemológica y metodológica, a través de una reorientación de la formación hacia lo humano, lo social, el cambio, lo plural, renunciando así a un profesor mítico, producto de una serie de hábitos educativos determinados por un anclaje cultural fuerte. Son estas pistas las que servirán de hilo conductor en este estudio, con el fin de comprender los elementos significativos, construyendo toda mirada antropológica y dialógica al momento de la aproximación de las culturas.

Palabras clave : cultura, enseñanza, representación, formación, hábitos educativos.

For a differentiated pedagogy in a FLE course. Sensitization to an anthropological and dialogical look in approaching to the other

Abstract: Culture appears to us to be a macro concept including notably, language and its lexicon, the habitus, the cultural and religious manifestations and the ways of thinking particular to each society. It is thus this difference in treatment of each of the components of a culture in language class which we are concerned with in this article. Would not then the essential matter of teaching languages in the midst of the whirlwind of globalization be to keep in sight the finality which one wishes to assign to the study of elements not fundamentally pertaining to language? We will see in the course of the development of our reflection, that the principal challenge is to orient teacher-training along new lines which give priority to epistemological and methodological renewal through a re-directing of the training towards the human, the social, change, the plural, thus abandoning a myth-based teaching, the product of a series of educational habits determined by a strong cultural anchorage. These are the leads which will serve as main frame in the study which follows in order to understand the significant elements which go to construct an anthropological and dialogical vision when cultures approach each other.

Key words: culture, teaching, representation, training, educational habits.

1. Introduction

Former les enseignants à s'orienter dans des situations complexes, contradictoires et parfois conflictuelles n'est pas une tâche facile. Les méthodes de travail employées dans certaines institutions éducatives ne favorisent pas le développement d'une attitude critique et réflexive et ne collaborent pas à former des citoyens autonomes. L'élève est ainsi placé tout au long de son apprentissage scolaire dans une position passive et réceptive, ayant comme rôle principal d'emmagasiner des savoirs, sans pour autant comprendre la fonction sociale de ce qu'il apprend. C'est ce que Paulo Freire, un célèbre pédagogue brésilien, a décrit comme *L'éducation bancaire*¹ : [...] *l'enseignant, finalement, est le sujet du processus; les apprenants, de simples objets*² [...] (Freire, 1983: 68). Ainsi, dans la formation et la pratique des professeurs de langues s'inscrivent des habitudes calquées sur des modèles rencontrés au cours de leurs biographies scolaires. De ce fait, les modèles éducatifs sont les produits d'une politique éducative qui dépend directement de l'histoire nationale et des orientations géopolitiques qui déterminent souvent l'acte pédagogique.

Ces habitudes d'apprentissage fortement installées dans la vie scolaire des enseignants rendent difficile l'organisation d'une démarche de travail qui serait orientée vers la compréhension des dimensions culturelles. Lors de l'enseignement, les représentations de la réalité culturelle étrangère, la notion d'ethnocentrisme ou une approche sémiologique des faits de nature culturelle font partie d'une démarche pour une

meilleure compréhension des dimensions culturelles, ce qui aiderait les enseignants à raisonner sur le mode de la relativité, à faire preuve de sens critique et donc à sortir d'une relation schizophrénique qu'ils pourraient entretenir avec la culture cible.

Dans la plupart des cas, les règles et rituels d'action, particuliers à une communauté culturelle ont été bien peu examinés pendant la formation des enseignants. L'étude de la culture est bien souvent réduite à quelques hauts lieux, hauts faits ou grands hommes de la littérature française. Les aspects culturels ne bénéficient pas toujours du traitement qu'ils mériteraient. Dans ces conditions, nul ne peut prétendre s'engager et participer à un monde auquel il n'a pas été préparé. Conçue comme une formation à l'enseignement selon une approche fonctionnelle, la formation des enseignants de langues en générale, ne prend pas assez en compte le fait que l'enseignant est aussi un acteur social, et qu'il est, ou devrait être, engagé dans un contexte qu'il comprend et maîtrise, au moins intellectuellement.

2. L'évolution du concept de culture et les enjeux didactiques

Aujourd'hui cette idée de culture en tant que système clos n'est plus d'actualité, car nous observons des facteurs qui contribuent au renouvellement constant de la culture : les différences qui s'effondrent ou se construisent, les métissages, la mondialisation et Internet font que l'idée de culture prend un nouveau sens. Nous rejoignons l'idée de B. Latour (2003), à la fois philosophe et sociologue, lorsque celui-ci postule que « rouvrir la négociation entre les cultures, c'est donner à l'anthropologie une forme de reconnaissance des autres plus adéquate que ce que laissait supposer les anciennes définitions » (préface). La culture, au lieu d'être la responsable d'une uniformisation identitaire collective devient sa conséquence et son produit. Elle est une construction sociale en mouvement constant.

L'évolution importante qu'a connue la notion de culture, dans la deuxième moitié du XX^e siècle, a aussi apporté des changements dans le champ de la didactique des langues. L'introduction de la dimension culturelle en didactique du FLE s'est faite grâce au travail d'organismes tels que le BELC ou le CNDP, à des articles publiés dans différentes revues comme *Le Français dans le Monde*, *Reflets*, *Echos*, à la présence d'une pluralité culturelle dans les classes et à l'intérêt des chercheurs du domaine.

La définition de la notion de « culture » proposée par le Conseil de l'Europe en 1986 est tributaire de l'évolution de la notion qui coïncide avec l'introduction de la réflexion sur l'enseignement des cultures, comme l'affirme M. de Carlo : *Si au terme de 'culture' on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie, et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus*

que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. (De Carlo, 1998 : 41).

Cette définition est intéressante car elle est l'interface entre des préoccupations d'ordre sociologique et d'ordre anthropologique. Elle met en évidence des modèles et des manières de vivre propres à une société mais elle fait référence aussi aux représentations en tant que produits symboliques utilisés par des individus pour véhiculer leurs valeurs. En considérant l'évolution des réflexions par rapport à la composante culturelle de l'enseignement des langues étrangères, J. R. Ladmiral et E. M. Lipiansky expriment qu'on est bien loin du cours de « civilisation » : *La notion de culture doit être entendue ici dans son sens anthropologique. Elle désigne les modes de vie d'un groupe social : 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. La culture recouvre aussi bien les conduites affectives que les représentations sociales et les modèles qui les orientent (système de valeurs, idéologie, normes sociales...)*. (Ladmiral, Lipiansky, 1989 : 8-9)

En didactique des langues, l'enseignant doit tenir compte de ce sens anthropologique de la culture, des diversités de focalisation, des attitudes subjectives, des façons d'agir et de sentir, donc des cultures. C'est ce qui constitue les cultures, leur partie vivante et dynamique et non des traits culturels indépendants de toute interaction sociale. Nous ne saurions vivre sans les repères culturels construits au sein de notre groupe, sans les codes qui nous nourrissent. L'originalité d'une culture se trouve dans les différentes interprétations, dans les différents points de vue qui construisent nos relations (Coïaniz, 2005).

Prenons comme exemple le chien qui peut avoir différentes représentations selon les communautés. Dans beaucoup de pays arabes, de tradition religieuse, les chiens sont considérés comme des animaux impurs - exception faite des chiens de berger, de chasse et de garde - de ce fait, il est très rare de voir des chiens et ils n'ont de toute façon pas leur place à l'intérieur des maisons. En France, les chiens sont des animaux de compagnie très prisés et tiennent une place importante au sein de la famille. Une didactique des langues-cultures ne devrait-elle pas d'abord conduire l'apprenant à la prise de conscience des multiples focalisations d'un même objet ? Lorsque nous nous représentons le mot « chien », nous ne le référons pas à la même réalité, aux mêmes pratiques, à la même culture qu'autrui, et nous vivons donc obligatoirement des situations interculturelles.

Certes, la culture c'est la littérature, la musique, la peinture, etc., c'est-à-dire tout ce qu'englobe la « culture cultivée » (Porcher, 1995), mais elle englobe aussi toutes les façons de vivre et de se conduire, de penser, de se représenter le monde, que nous réunissons sous le nom de « culture anthropologique » (Cuq; Gruca, 2003)

évoquée précédemment par Ladmiral et Lipiansky (1989). Jusqu'au milieu des années quatre-vingt, cette dimension de l'enseignement du français langue étrangère était quasiment inexistante. Les pratiques culturelles étaient bien recensées mais les enseignants ne s'en servaient que très peu dans la mesure où elles n'étaient pas considérées comme représentatives d'une identité nationale. Désormais, c'est le centre même d'un apprentissage de civilisation étrangère qui oblige en outre à s'interroger historiquement et à comprendre qu'une société se transforme constamment. (Cf. L. Porcher, 1995, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette).

A. Gohard-Radenkovic enrichit cette perspective et propose le terme « cultures non-distinctives³ » pour désigner la culture au sens anthropologique : *Il s'agit en fait de tout ce qui constitue ce qu'on appelle couramment « l'identité collective d'un peuple », soit un ensemble de traits communs acquis et transmis à travers l'histoire, de générations en générations, qui peuvent subir des altérations, des modifications selon les pressions de l'environnement.* (Gohard-Radenkovic, 2004 : 117).

Nous considérons qu'en langue maternelle, la culture anthropologique s'acquiert naturellement, par le biais de la famille, du groupe et de la société. L'école est plutôt chargée de l'initiation à la culture cultivée. En langue étrangère, l'acquisition de cette culture anthropologique se fait par la classe de langues ; hors de la classe elle est moins fréquente, voire absente comme c'est le cas des contextes alloglottes. L'enseignant doit prendre en charge, non seulement la partie de la culture cultivée, particulière à la langue étudiée, mais aussi fournir les éléments pour que les apprenants acquièrent la culture anthropologique car *il s'agit de maîtriser suffisamment le réseau symbolique qui la constitue en tant que langue étrangère pour être capable de produire et de recevoir du sens dans cette langue.* (*ibid.* p. 84).

En effet, la réflexion engagée favorise la consolidation de la place de la culture dans la didactique des langues étrangères et retire à l'enseignement linguistique la suprématie qu'on lui accordait jusque-là. Nous pouvons dire que l'enseignement de la culture n'est plus envisagé - ou ne devrait plus l'être - sous l'angle de la vision statique et abstraite du courant culturaliste et que l'évolution de la conception de culture a beaucoup contribué à l'apparition des nouvelles réflexions sur l'enseignement/apprentissage des langues, notamment celles concernant les problématiques interculturelles.

3. La classe comme lieu de rencontre entre les cultures

Nous ne pouvons pas rendre compte, par les voies de l'enseignement, de ce qui fonde l'accord profond et harmonieux qui lie les hommes et les choses, les personnes et les territoires (Thevenin, 1980). La culture est ce qui donne sens aux pratiques sociales

dans le sens anthropologique du terme; elle est la référence de base qui permet à l'individu de se situer dans une relation d'appartenance ou d'exclusion face à un groupe social :

Elle contribue à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire, les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité » (Porcher, *op.cit.*, p. 55).

Ces héritages partagés vont forger en grande partie les représentations des apprenants. C'est ce premier point, capital pour l'enseignement, dont l'enseignant doit tenir compte lors d'un travail sur la culture cible.

Le deuxième point à prendre en considération porte sur l'enseignement de la culture étrangère en classe, qui dans notre contexte d'étude, le Brésil, est dispensé aux apprenants dans un milieu alloglotte où ni la langue ni la culture française ne sont présentes en dehors des heures de cours de français. Par ailleurs, il est intéressant de signaler que, même si les apprenants et les enseignants n'ont pas bien souvent l'occasion de se rendre en Guyane française (le DOM le plus proche) ou en France, les moyens de communication de masse permettent l'accès d'une manière plus rapide à certains aspects culturels des pays étrangers - même si dans la plupart des cas, les images véhiculées sont nettement stéréotypées.

Nous ne pouvons pas ignorer qu'au Brésil, la télévision est un moyen de communication très présent dans toutes les couches sociales⁴. Dans le contexte brésilien, elle met en « relation » une grande partie de la population avec le monde. L'importance accordée à la télévision par les Brésiliens prend une place considérable dans leur vie. Elle participe à la vie sociale et culturelle des familles comme un facteur déterminant la manière de s'habiller et de parler, à travers les « telenovelas » (feuilletons télévisés) diffusés par la chaîne « Globo » qui détient une grande partie de l'audience nationale. Enfin, la télévision modèle les comportements, *elle apporte l'inestimable don de la passivité, de l'inactivité du regard [...]. Elle immerge le téléspectateur dans un monde de simulation, accepté passivement comme réalité.* (Sfez, 2004 : 247). En effet, c'est à travers la télévision, parmi d'autres moyens, que les enseignants et apprenants construisent des représentations sur un groupe.

Or, un problème d'ordre méthodologique se pose pour l'enseignant d'un contexte alloglotte : faire référence à une culture étrangère qui n'est présente que dans les manuels et dans les médias s'avère délicat car l'enseignant ne possède pas, dans la plupart des cas, des connaissances suffisantes de la culture étudiée pour pouvoir mettre en œuvre une pratique moins descriptive et plus réflexive.

Dans ce cas, l'enseignant ne fait pas découvrir la culture dont il est le médiateur en

classe. Il en construit des représentations possibles. Il est responsable, non seulement, de trier les données culturelles qui seront traitées, mais encore et surtout en raison de sa propre personnalité, de la façon dont ces données seront transmises. Or, nous savons que la personnalité est le reflet, avec certaines inflexions particulières, de la culture à laquelle elle appartient. C'est-à-dire que l'enseignant, se concevant comme médiateur - et se représente en tant que tel - entre les cultures, se trouve davantage encouragé à privilégier certaines informations concernant la culture étrangère. Son choix dépendra, à notre avis, de son niveau de connaissance de la culture cible ainsi que de l'intérêt qu'il porte à la culture enseignée.

3.1. L'enseignant : le médiateur culturel en classe de langues

Selon le *Dictionnaire de Didactique du Français*, la médiation est une relation qui s'opère entre deux personnes sous le guidage de tiers spécialistes. (Cuq, 2003). Dans notre étude, le rôle de médiateur revient normalement à l'enseignant, dans le sens où il sera l'intermédiaire, l'interprète de la culture étrangère, vu qu'elle est présente en classe par procuration. G. Zarate évoque que l'enseignant occupe plus au moins consciemment une position stratégique dans le système éducatif *puisque'il construit cet espace interstitiel entre le lointain et le proche, le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur.* (Zarate, 1994 :11). Cette position stratégique présente des avantages lorsque l'enseignant appartient à la même culture que l'enseigné, car ses connaissances sont socialement et culturellement situées.

Pour décrire une culture étrangère à une personne qui ne la connaît pas, on adopte les systèmes de perception qu'on utilise dans notre propre culture. Lorsque ces classements sont systématisés lors de l'enseignement, ils tendent à donner aux apprenants une vision universalisante, c'est-à-dire qui tend à sous-estimer le contexte culturel de réception où il sera interprété, avec le risque majeur de créer une interprétation ethnocentrique.

En effet, ce que nous constatons dans la mise en pratique est que, dans la majorité des cas, les enseignants possèdent une parfaite connaissance culturelle des modes de fonctionnement de leur culture maternelle. Cependant, la situation change lorsqu'il s'agit de leur niveau de connaissance de la culture qu'ils sont censés enseigner et représenter. Or, l'enseignant participe au système culturel qu'il a pour charge de diffuser mais, contrairement à la situation vécue dans sa culture maternelle, cette fois beaucoup plus par le savoir que par l'existence. Le degré et le mode de participation de ces médiateurs de la culture cible sont en effet très variables selon les enseignants.

Par conséquent, nous nous posons la question suivante : est-ce que l'enseignant

non natif possède les connaissances socioculturelles suffisantes pour représenter la culture étudiée et jouer le rôle de médiateur entre les cultures ? Si c'était le cas, seuls les enseignants natifs pourraient être considérés comme de véritables médiateurs entre leur culture et celle de l'apprenant. Pour nous, la fonction de médiateur ou d'intermédiaire en classe, exige beaucoup plus que la parfaite maîtrise et connaissance des aspects sociaux et culturels de la culture cible. Il ne s'agit donc pas pour le médiateur de transmettre des contenus maîtrisés, mais de donner sens à la relation entre les cultures en présence, ceci est renforcé par le psychanalyste R. Kaës pour qui le médiateur est celui qui doit pouvoir *construire des représentations capables de faire lien et sens entre des éléments disjoints et séparés*. (Kaës, 2002 : 15). La prise de conscience de ces schèmes de représentations, autant sur la culture maternelle que sur la culture cible, facilite la compréhension, la reconnaissance de l'autre, ce qui est un des objectifs de la démarche interculturelle.

La culture étrangère n'existe donc, en classe, qu'à travers les représentations. Travailler à partir des représentations est une activité complexe qui exige un travail délicat de la part de l'enseignant. Ce travail comprend deux dimensions : l'une concernant des savoirs et des contenus culturels à transmettre, et l'autre étant une capacité relationnelle. Ces dimensions doivent être prises en compte par l'enseignant, afin de pouvoir développer une approche des cultures davantage réflexive et de savoir mieux gérer les dysfonctionnements culturels qui peuvent surgir lors de la rencontre - symbolique - entre les cultures.

3.2. L'enseignement : du « contact » des cultures aux représentations

Les échanges entre des individus appartenant à des cultures différentes se font, dans la plupart des cas, dans les deux sens. Mais que se passe-t-il lors du contact des cultures à travers l'enseignement ? L'échange ne se fait-il pas dans un sens unique, vu que la culture étrangère est partiellement présente en classe ?

Pour répondre à ces questions nous revenons au sujet évoqué précédemment : la personnalité de l'enseignant est le reflet de la culture à laquelle il appartient. L'enseignant étant le représentant de la culture étrangère mais ayant une personnalité construite par le biais des interactions intraculturelles, c'est-à-dire entre les membres de son groupe, va privilégier certains traits de la culture à enseigner. Donc, le contact établit entre les deux cultures en classe n'est ni direct ni continu. Dans ce sens, la culture étrangère n'existe qu'à travers le discours des enseignants.

Cependant, c'est la représentation qui donne sens, qui remplit le discours. L'enseignant expose les apprenants, d'abord, à des mots et à une signification abstraite,

mais si l'image apparaît, les mots prennent une forme réelle et commencent à exister dans la conscience des apprenants. Pour J.P. Sartre, ce type de mécanisme est *un effort de la pensée pour prendre contact avec les présences*. (Sartre, 1940 : 135). Ainsi, l'enseignement fonctionne comme un *analogon* (*ibid.*, p.165) de la culture étrangère qui est présente en classe par intermittence et bien réelle ailleurs.

Les représentations construites en classe ou en dehors de la classe ne cessent de se recomposer, de se nourrir, de se remodeler, de se fortifier au fur et à mesure qu'elles se rapprochent de la culture à laquelle elles prétendent correspondre. Cependant, elles ne sont pas dépendantes, comme toutes les images, de l'imaginaire, car elles se nourrissent, pour prendre forme, de l'affectivité. Or, l'affectivité est un des facteurs qui détermine le contenu et l'intensité des représentations. Cela veut dire que, plus l'enseignant entretiendra une relation affective avec la culture enseignée, moins il en aura des représentations figées, collectives, qui risqueraient de se transformer en stéréotypes.

Nous assistons - par rapport aux représentations construites à travers l'enseignement - à un déplacement des axes cognitif, existentiel et représentatif du système culturel enseigné, tels qu'ils ont été développés par E. Morin (1969, 1991). Au sein de ce processus, l'axe cognitif ne souffre pas de déplacement, car il vise la transmission de connaissance, de codes présents autant dans la culture maternelle de l'apprenant que dans la culture étrangère. Par ailleurs, l'axe existentiel disparaît. Le rapport existentiel que l'enseignant entretient avec sa culture maternelle ne sera pas le même que celui qu'il entretiendra avec la culture qu'il enseigne, car les deux cultures en question - maternelle et étrangère - ne partagent pas les mêmes habitus. L'enseignant, lorsqu'il travaille sur la culture cible, n'a plus de repères, car il s'agit d'un autre mode de vie, de penser et d'agir, auxquels il ne participe pas quotidiennement. En contrepartie, l'axe représentatif se fortifie, dans des proportions considérables. L'enseignant, à travers le manuel utilisé, ses expériences personnelles et à travers les médias se fait une certaine représentation de la culture enseignée.

Rappelons que les images que nous nous faisons de notre propre culture seront probablement partagées par notre entourage, car nous avons en commun les mêmes références sociales et culturelles. Celles-ci passeront par une sorte d'approbation collective, tandis que les représentations que nous avons forgées de la culture étrangère ne seront pas obligatoirement partagées par tous les membres du groupe dont nous faisons partie. Cela dépendra d'abord du niveau de connaissance que chacun possède sur la culture étrangère et de l'intérêt porté à cette culture. Donc, l'axe existentiel se trouve ici dépossédé par l'axe représentatif.

3.3. La classe : un contact discontinu entre les cultures

Il nous semble que l'enseignement ne soit pas à la hauteur de réaliser une des conditions essentielles jugée capitale par les anthropologues, afin d'opérer une véritable rencontre entre les cultures, à savoir : la continuité des contacts. Cette dernière, réalisée par l'enseignement est discontinu car elle n'a lieu que pendant les heures de cours, comme nous l'avons déjà souligné. En dehors du cours de français, l'apprenant se voit replongé dans sa culture maternelle, exposé aux comportements, aux habitudes, aux manières de penser habituelles de son groupe. Il n'a pas un contact régulier avec la culture étrangère qui puisse provoquer des emprunts ou des échanges entre les deux cultures.

Il est évident que l'enseignement, même s'il ne provoque pas un vrai contact entre les cultures en classe, réalise tout de même une sensibilisation à l'altérité culturelle. À défaut de la présence continue de la culture étrangère, l'enseignement favorise un contact partiel, mais intéressant. C'est-à-dire que les informations transmises par l'enseignant sont reçues par les apprenants avec un haut degré de densité. De plus, elles sont rattachées à la mémoire culturelle des apprenants, à leur environnement, à leur motivation. Les informations données dans un cours de langues étrangères ne sont pas traitées de manière objective comme celles données dans un cours de mathématique ou de physique. Elles relèvent de la subjectivité, de l'affectivité de l'apprenant.

Chaque information, chaque mot sur la culture étrangère prend un caractère subjectif, car, avant d'être intériorisées par l'apprenant, les informations doivent passer par son filtre subjectif, à travers lequel il construit sa manière de voir le monde : ainsi *chaque objet est perçu isolément, dans une perspective qui lui donne sens*. (Beacco, 1981 : 25). Par conséquent, la rencontre avec la culture étrangère, avec un autre système culturel, par la voie de l'enseignement, provoque des remises en question des apprentissages culturels, et peut amener l'apprenant comme l'enseignant à relativiser tant les informations concernant leur propre culture - qui pour eux ont un statut d'évidence - que les représentations qu'ils auront construites au fil de temps sur l'autre et sa culture.

Donc, il y a bien un certain changement causé par l'enseignement, mais il ne s'agit pas d'emprunt, d'assimilation de traits culturels, ou d'acculturation⁵ telle qu'elle est pensée par les anthropologues. Il s'agit, d'après nous, d'un processus *d'introspection culturelle* (Gohard-Radenkovic, 2004), provoqué par l'enseignement : l'introspection oblige l'apprenant, dans un certain sens, à « faire le deuil » de sa manière de voir sa culture, lui permettant une rencontre avec la « suite » de lui-même, d'accepter l'évolution de son regard, de ses valeurs jamais remises en question.

En effet, lorsque l'enseignant fait connaître à ses apprenants d'autres modes de vie qui diffèrent des leurs, ne s'opèrent-t-il pas chez ces apprenants des changements dans

leur manière de penser et d'analyser leur propre culture ? Ils élargissent leur vision du monde, en même temps qu'ils prennent conscience de l'existence d'autres types de comportements, d'autres manières de penser. Ainsi, nous voyons naître un regard moins ethnocentrique, à travers la prise de conscience de l'existence de l'autre. Cette prise de conscience est toujours accompagnée de souffrance, donc de conflit... ce qui est impératif pour l'évolution, la maturation de la représentation car c'est en réagissant à cette souffrance ou à ce *principe de coupure* (Bastide, 1955) que la fonction symbolique, fonction de représentation, pourra se construire.

Certes, donner à connaître, ce n'est pas faire vivre la culture étrangère par l'apprenant, dans le sens de le faire participer effectivement aux modes de vie que l'on décrit pour lui. Mais c'est participer à ce qui est autre, sous la forme d'une première reconnaissance de l'altérité. Nous sommes conscient qu'il ne s'agit pas d'une prise en compte de l'altérité résultant d'un contact original entre deux individus, appartenant à des cultures différentes, mais d'un travail intraculturel : cela signifie, à travers la reconnaissance de l'altérité, amener l'apprenant, ainsi que l'enseignant à analyser différemment leur propre culture. Ce type de comportement contribue aussi à la construction de représentations culturelles moins figées sur l'autre, plus évoluées, dans la mesure où l'apprenant reconnaît chez l'autre des valeurs qui sont dignes d'appréciation, même si elles diffèrent des siennes.

Mais la sensibilisation à une approche davantage humaniste des cultures pose un double problème pour l'enseignant : celui du rapport à l'autre et celui des contenus didactiques proposés. Cette situation n'est pas sans conséquence sur la pratique pédagogique quotidienne car c'est à l'enseignant que revient la responsabilité de fournir des informations dans des domaines qui, la plupart du temps, n'ont pas été abordés dans sa formation académique. Il est face à l'enseignement aussi bien d'une « culture cultivée » que d'un type de culture mouvante, relevant du niveau socio-anthropologique. Le débat sur la pluralité et son pouvoir mobilisateur de la différence culturelle *ouvre la porte à une approche compréhensive de la pluralité permettant de prendre en compte les continuités et les discontinuités observables dans ces parcours pluriels*. (Zarate, 2005 : 16).

Placé en situation de gérer cette pluralité culturelle des deux systèmes en question, l'enseignant doit mettre en relief la prise en compte équilibrée des deux groupes culturels et de leur identité, mission d'autant plus délicate que les cultures concernées présenteront des « écarts différentiels » (Lévi-Strauss, 1960) considérables. Car, dans la réalité de la salle de classe, c'est à travers un discours propre à chaque enseignant - en grande partie d'ordre subjectif et idéologique - qu'il va introduire l'approche de la diversité en milieu éducatif. Il va sans dire que son discours, autrement dit l'ensemble des représentations qu'il véhicule, aura un rôle essentiel dans la construction des

connaissances culturelles des apprenants, car l'importance accordée à la parole de l'enseignant implique une considération marquée envers celui-ci.

4. Le rétablissement d'un équilibre

Dans une pédagogie plus humaniste, le rétablissement d'un équilibre entre les trois composantes du « triangle pédagogique » tel qu'il est évoqué par J. Houssaye (2000) - l'apprenant, l'enseignant et l'objet de l'enseignement/apprentissage - est indispensable pour une véritable reconnaissance progressive de l'altérité. Dans la plupart des cas, l'échec des pratiques pédagogiques tient au fait qu'elles accordent une plus grande importance à deux de ces composantes - la seule relation enseignant - apprenant ou la seule relation enseignant - objet de l'enseignement - au détriment de la troisième. Ce n'est qu'à travers ce rééquilibrage que peut donc implicitement se mettre en œuvre une pédagogie plus humaniste, de l'ouverture à l'autre, de la curiosité intellectuelle et du dialogue équilibré. Cependant, la mise en œuvre d'un tel dialogue ne peut se faire en classe qu'à travers un processus de décentration, car toute sensibilisation à la culture de l'autre et donc à la sienne propre [...] est une lutte contre l'ethnocentrisme, *pariant la connaissance objectivée de son propre système et donc, à long terme, l'ouverture à l'autre.* (Gohard-Radenkovic, *op.cit.*, p.13).

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la langue-culture française, l'instauration de ce dialogue permettrait un recadrage dans un contexte où la culture éducative traditionnelle place les étudiants et les enseignants dans des positions nettement hiérarchisées. L'enseignant bénéficie du monopole exclusif du savoir tandis que les apprenants jouent un rôle passif dans le processus d'acquisition de connaissance et ne sont pas vraiment stimulés à réfléchir. Reconsidérer les rôles de chaque acteur dans le processus d'acquisition de savoirs culturels et linguistiques favorise une expression langagière plus libre et une plus grande implication de l'apprenant dans la construction de ses connaissances.

Dans ce sens, il serait intéressant de partager en classe les expériences faites en France ou dans un pays francophone. Une telle activité est susceptible d'agir sur la motivation des apprenants, car elle a pour effet de leur donner le sentiment d'être autorisés à s'intéresser - à titre individuel - à certains aspects de la culture cible, présents dans le récit, et par conséquent leur permet de développer un sentiment de familiarité. Un tel rapprochement n'est pas observé, dans le cas d'une description a priori objective - comme celle présente dans les manuels par exemple - bien que non dissociée de la relation entretenue par l'enseignant avec la culture cible. Cependant, l'efficacité du témoignage dépendra surtout de la manière dont l'enseignant explorera le récit et gèrera ses propres représentations. De ce fait, la relation pédagogique et les rapports interpersonnels au sein de la classe en seront positivement affectés. Ainsi,

le discours de type dialogique pourra être mis en œuvre et aidera à initier les apprenants à voir les phénomènes culturels [non seulement] pour ce qu'ils sont, mais de les voir comme ils sont pour autrui. (Kramsch, 1997 : 97). Car la présence de la culture étrangère se manifeste, parmi d'autres moyens, sous des formes discursives.

En rompant avec le statut de détenteur exclusif du savoir, l'enseignant laisse place à une démarche de construction conjointe et œuvre à une pédagogie de curiosité culturelle et d'ouverture à l'autre. En suscitant de nouvelles opérations logiques chez les apprenants, l'enseignant contribuera à la réduction des stéréotypes et du « sentiment de malaise » provoqué lors d'un travail sur un système culturel autre que le sien.

Pratiquer un enseignement qui vise une construction conjointe de savoirs culturels requiert un travail de déconditionnement méthodologique de la part de l'enseignant. Ce type de travail que nous mettons en avant a pour objectif de développer chez les enseignants une véritable conscience anthropologique et dialogique dont parle E. Morin (2000) et de questionner les approches majoritairement culturalistes auxquelles ils ont été, pour la plupart, habitués lors de leur formation.

5. Conclusion

Aborder en classe de langues la culture, au sens anthropologique du terme, nous paraît indispensable pour mieux comprendre notre système culturel ainsi que les façons de vivre, de se conduire, de penser et de se représenter le monde des personnes appartenant à des groupes culturels différents. Cette démarche implique à la fois un retour individuel sur des expériences personnelles et une réflexion collective sur les mécanismes d'imposition des représentations dominantes.

Nous considérons que si l'enseignant opère le choix qu'il veut dans l'organisation de son cours, il est également souhaitable qu'il prenne en compte qu'il influence fortement, à travers son discours, ses apprenants dans leur manière de voir l'autre. Même si les apprenants en ont déjà une certaine image, c'est la parole de l'enseignant qui compte, car elle est perçue comme la parole de vérité, grâce à la place privilégiée qu'il occupe dans la classe.

Ainsi, essayer d'adopter une pratique plus réflexive et une vision moins statique du concept de culture permet d'échapper à un enseignement de type monoculturel. Cette démarche s'organise autour d'une présentation de type descriptive de la culture cible et comporte le risque d'imposer de façon implicite des représentations figées que les apprenants peuvent percevoir sur le mode de la valorisation/dévalorisation, en fonction du discours qui sera tenu par l'enseignant.

Les réflexions engagées sur la culture étrangère et maternelle montrent qu'il faudrait remettre en question l'évidence des composantes socioculturelles présentes dans toutes les sociétés qui sont avant tout ethnocentriques. Ce nouveau regard sur les cultures en classe de langues est nécessaire car il se structure sur des rapports de forces intraculturels qui vont déterminer, implicitement, le type de rapport avec l'autre, dont les représentations sont le produit. Il s'agit d'amener les apprenants à entrer dans la logique d'un fonctionnement social qui leur est *a priori* extérieur et à transformer un questionnement sur le fonctionnement de leurs propres représentations en un questionnement sur le fonctionnement interne des représentations de l'autre culture.

Pour conclure, il faudrait prendre en compte, lors de la formation de futurs médiateurs culturels, que, derrière les frontières géographiques, les mutations sociales, les mobilités dues aux déplacements incessants des personnes d'univers culturels différents, s'affirme un besoin fondamental : apprendre à communiquer au-delà de la langue, soit « au-delà des signes apparents de la culture » (Hall, 1979). C'est là un des objectifs principaux d'une éducation à la diversité/pluralité des cultures.

Bibliographie

- Beacco, J. C., Lieutaud, S. 1981. *Mœurs et mythes. Lecture des civilisations et documents authentiques écrits*. Paris: Hachette/Larousse.
- Bastide, 1955. *Le principe de coupure et le comportement afro-brésilien*. In *Anais do XXXL Congresso Internacional de Americanistas*, São Paulo, vol. 1, pp. 493-503.
- Coianiz, A. 2005. *Présentation du culturel à l'interculturel en didactique du FLE*. In *Travaux de didactique du FLE*, n° 53, pp. 5-11.
- Cuq, J-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdisfle / Clé International.
- Cuq J-P. & Gruca I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. In coll. FLE, Grenoble: Presses Universitaires.
- De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. In Galisson R. (dir.) *Didactiques des langues étrangères*, Paris: Clé International.
- Freire, P. 1983. *Pedagogia do oprimido*. 13^e éd., Rio de Janeiro: éd. Paz e Terra.
- Gohard-Radenkovic, A. 2004. *Communiquer en langue étrangère : Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. 2^e éd., Bren, Berlin, Bruxelles, Franckfurt, New-York: Peter Lang.
- Hall, E. T. 1976. *Au-delà de la culture*. Paris: Points/Seuil, 1979 (Trad. de l'anglais par Hatchuel et Graëve).
- Houssaye, J. 2000. *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Vol. 1, *Le triangle pédagogique*, Bren, Berlin, Bruxelles, Franckfurt, New-York: Peter Lang.
- Kaës, R. 2002. *Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaires*. In Chouvier, B. et al. *Les processus psychiques de la médiation*, Paris: Dunod, pp. 11-28.
- Kramsch, C. 1997. *Imagination métaphorique et enseignement des langues*. In revue *Représentations en didactiques des langues et des cultures*, n° 2, E.N.S. Fontenay/Saint Cloud et Université R. Descartes.
- Latour, B. 2003. *Un monde pluriel mais commun*. Paris, Éditions de l'Aube (entretien avec François Ewald « À voix nue », France Culture).

- Ladmiral, J. R. et Lipiansky, E. M. 1989. *La Communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- Lévi-Strauss, Cl. 1960. *Anthropologie Structurale I*. Paris: Plon.
- Meirieu, Ph. 2002. *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris: ESF.
- Morin, E. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère : Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette Éducation.
- Sartre, J. P. 1940. *L'imaginaire*. Paris: Gallimard.
- Sfez, L. 2004. *Une télévision sans regard*. In *Communications*, n° 75, Paris: Seuil, pp. 243-252.
- Thévenin, A. 1980. *Enseigner les différences*. Paris-Montreal: Éd. Études vivantes.
- Vasconcelos, C. S. 2004. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 14^e. São Paulo: éd. Libertad.
- Zarate, G. 1994. *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Crédif.
- Zarate, G. 2005. *L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel*. In Bertrand, O., (dir.), *Diversités culturelles et apprentissage du français : approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Palaiseau: Éditions de l'École Polytechnique, pp. 11-18.

Notes

1. Educação bancária (Notre traduction).
2. O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Notre traduction).
3. Elles englobent la culture patrimoniale ou nationale, la culture populaire ou de masse, la culture ordinaire ou quotidienne. Tandis que les « cultures distinctives » désignent la culture cultivée ou savante, la culture sexuelle, la culture générationnelle, la culture régionale, etc. Ces catégories font référence à des micro-cultures qui se créent à l'intérieur d'une culture nationale, produit des pratiques sociales et culturelles ou pour reprendre la terminologie de Bourdieu, des habitus.
4. Elle fait partie de ce que Porcher appelle *culture médiatique* : *Des habitus médiatiques s'installent dorénavant dès les inculcations familiales les plus précoces. La consommation de médias influence même directement les pratiques culturelles. Elle façonne les manières de se comporter et de voir le monde, surtout l'étranger*. (Porcher, 1995 : 66).
5. Aujourd'hui, on ne fait pratiquement plus usage de ce terme : on parle de « contact des cultures », de « changement culturel », d'« hybridation », de « métissage », voire de « créolisation » des cultures, afin de souligner, lorsque c'est le cas, le caractère créatif de ces processus. (Cf. l'article de N. Journet, 2000 « Les déclinaisons d'une notion » in *Revue de Sciences Humaines* : Cultures : la construction des identités, n° 110, pp. 22-27).