

L'acquisition de compétences inter- et multiculturelles¹



Jan Lindschouw

Université de Copenhague, Danemark

janl@hum.ku.dk

Résumé

Ce travail d'ordre qualitatif étudie la perception qu'ont les étudiants de français à l'Université de Copenhague de la façon dont ils acquièrent des compétences inter- et multiculturelles, ainsi que les réflexions qu'ils font à ce sujet en réponse à un questionnaire. D'un point de vue théorique, cette étude se focalise sur la notion complexe de culture (Bundgaard 2006) et sur le concept de culture de langue (Risager 2009), ainsi que sur une typologie d'approches culturelles mises en pratique dans l'enseignement des langues étrangères dans un contexte européen, y compris danois (Risager 1998). Les réponses des étudiants témoignent d'une attention et d'une réflexion sur la notion de culture en général et sur l'inter-culturalité et la multi-culturalité en particulier. Tout en reconnaissant que ce n'est pas une tâche facile d'étudier la langue appliquée en contexte, les étudiants affirment néanmoins qu'une telle approche de la langue est pertinente pour les études universitaires des langues étrangères et devrait constituer une part plus importante des études, qui développent largement la dimension théorique de la langue sans prendre en considération les intentions et les identités des locuteurs dans la communication.

Mots-clés : la notion complexe de culture, culture de langue, inter-culturalité, multi-culturalité, étude qualitative

Acquisition of inter- and multicultural Competences

Abstract

This qualitative study analyses French students' perception of their acquisition of inter- and multicultural competences at the University of Copenhagen and their reflexions about these concepts manifested through a questionnaire. From a theoretic point of view this article focus on the complex notion of culture (Bundgaard 2006) and the concept of language culture (Risager 2009) as well as on a typology of cultural approaches to the teaching of foreign languages in an European, including Danish, context (Risager 1998). The students' responses show an attention of and a reflexion about the concept of culture in general and more specifically about inter-cultural and multi-cultural matters. Although the students acknowledge that studying language applied in a context is not an easy matter, they state that such an approach is pertinent to foreign language university studies and should play a more crucial role in the programmes, which emphasise the theoretic dimension of foreign languages without focusing on the intentions and identities of the users of language.

Keywords: the complex notion of culture, language culture, inter-culture, multi-culture, qualitative study

1. Introduction

Le présent travail est une étude essentiellement qualitative qui se propose d'étudier la perception du processus d'acquisition des compétences inter- et multiculturelles des étudiants de français à l'Université de Copenhague en premier cycle, ainsi que leurs réflexions sur ces notions. Par le terme d'*interculturel*, nous entendons la rencontre et le rapprochement entre la culture de l'apprenant et la culture cible (voir 2.3.2.), alors que par le terme de *multiculturel*, nous entendons les différentes cultures et ethnicités qui coexistent à l'intérieur d'une nation, celles du pays cible comme celles de l'apprenant (voir 2.3.3.). Le programme d'études de français de cette université repose sur un paradoxe. Le profil de compétences prévoit qu'un étudiant de français acquerra des compétences inter- et multiculturelles au cours de ses études, alors que les objectifs de chaque matière sont très vagues dans ce domaine et ne donnent aucune instruction pratique quant à l'enseignement de ces dernières (Studieordning, 2005/2008). Il incombe donc à l'enseignant d'organiser un cours qui aborde les compétences inter- et multiculturelles. Pour ce faire, nous avons choisi un cours intitulé *valgfag* 'matière optionnelle' au troisième semestre du niveau BA, qui est centré sur la notion de ville. Ce cours consiste en trois filières (littérature, société, langue). Nous avons enseigné la dernière filière du cours et avons mis l'accent sur la variation linguistique et l'identité des locuteurs dans une ville multiculturelle telle que Paris du fait des nombreuses variétés de langue qui y coexistent (langues des jeunes et des immigrés, les sociolectes et les multiethnolectes) (Calvet 1994). Nous supposons qu'un tel cours offre un cadre pertinent pour étudier la perception de l'acquisition des compétences inter- et multiculturelles des étudiants.

Les termes imprécis du programme d'étude pour la question qui nous occupe s'expliquent en partie par la notion de cursus continental (Kristjánsdóttir, 2010 : 26) sur laquelle repose ce programme. Selon ce dispositif, l'aspect inter- et multiculturel peut parfaitement être acquis pendant un cursus scolaire sans pour autant être explicité dans le programme d'étude, contrairement au dispositif de cursus anglo-saxon selon lequel une compétence n'est acquise que dans le cas où elle est explicitement formulée dans le programme d'étude (Byram, 2000 : 8).

Cet article suit la structure suivante : différentes conceptions de la culture, en particulier *la notion complexe de culture* (Bundgaard 2006) et le terme de *culture de langue* (Risager, 2009) seront tout d'abord présentées et discutées, et mises en relation avec une typologie de diverses approches culturelles pertinentes pour l'enseignement des langues étrangères (Risager 1998) (section 2). Les questions de méthode seront ensuite présentées au travers d'un questionnaire adressé à des étudiants de français à l'automne 2012 (section 3). Enfin, les résultats qualitatifs de ce questionnaire seront présentés et discutés (section 4), ce qui nous mènera à une conclusion (section 5).

2. Cadre théorique

Dans cette section, nous discuterons différentes notions de la culture pertinentes pour l'étude des compétences inter- et multiculturelles.

2.1. La notion complexe de culture

La notion classique (anthropologique) de la culture est essentialiste et remonte au post-évolutionniste, Tylor (1870 cit. Bundgaard, 2006 : 132). Ce courant, largement dominant au 20^e siècle, considère la culture comme une entité homogène, continue et immuable qui est propre à tous les individus d'une nation. Ces individus sont considérés comme des civilisateurs passifs plutôt que des acteurs agissants (loc.cit.). Cette conception statique de la culture a fait l'objet de nombreuses critiques depuis la dernière partie du 20^e siècle. Abu-Lughod (1990 cit. Bundgaard loc.cit.) remarque que cette conception surévalue les rapports entre les individus d'une communauté culturelle, alors que Hastrup (2004, cit. Bundgaard loc.cit.) considère qu'elle contribue à créer une illusion d'homogénéité entre les individus.

Cette critique a conduit à une notion plus complexe de la culture selon laquelle la culture est une composante dynamique et processuelle qui est en changement constant et qui repose sur des oppositions et de la diversité. Selon cette approche, la culture est négociable dans le contexte social dans lequel les individus agissent et interagissent avec d'autres individus sur la base d'expériences différentes. La culture est donc un élément distribué, c.-à-d. qui n'est pas réparti de façon égale parmi tous les membres de la communauté culturelle, mais qui se regroupe dans des densités variables (Hannerz cit. Bundgaard 2006 : 137).

2.2. La culture de langue

La notion classique anthropologique de culture est appliquée au contexte linguistique, précisée et nuancée par Risager (2009) sous le terme de *culture de langue*, et définie de la façon suivante :

La culture de langue est la culture dans la langue (...). La culture de langue de la langue danoise est son potentiel créateur de signification ou de sens de différents types, dans le discours et dans la production et la réception de textes écrits² (Risager, 2009 : 131)³.

Cette définition repose sur une référence implicite à Hannerz (1992, cit. Risager 2009 : 128) qui considère la culture comme porteuse d'un sens. Sur cette base, Risager (op.cit. : 131) affirme que la culture se traduit, du moins partiellement⁴, par les

expressions linguistiques, c.-à-d. que la culture se transfère et se crée par le biais de la langue.

La *culture de langue* peut être analysée à trois niveaux différents selon Risager (op. cit. : 131-132) : 1. La sémantique et la pragmatique ; 2. La poétique ; 3. L'identité. La sémantique et la pragmatique de la langue concernent le sens que véhiculent les mots et les phrases d'une langue et les différences de sens qui se manifestent à travers les langues. On peut se demander pourquoi Risager n'inclut pas la morphologie et la syntaxe dans cette catégorie, dans la mesure où certains théoriciens, par exemple Sapir (1987) et Whorf (1956), considèrent que ces éléments sont également liés à la culture. D'après eux, aucun élément linguistique ne serait compréhensible sans recours à la culture dans laquelle il est conçu. La poétique de la langue correspond à l'emploi esthétique et créatif de la langue que l'on peut étudier notamment à travers la littérature. L'identité de la langue se rapporte à l'identité ou à la signification socioculturelle que les locuteurs attribuent à la variation. Cette dimension est particulièrement pertinente pour le présent travail, dans la mesure où le cours évalué a pour but de rendre les étudiants conscients des différentes façons de parler des résidents d'une grande ville et de la façon dont les variations contribuent à marquer une identité et une appartenance sociale, comme le fait par exemple l'alternance codique entre le français et l'arabe ou le verlan.

Bien qu'elle considère que la culture et la langue sont reliées, du moins dans une certaine mesure, Risager n'adopte nullement l'hypothèse de Sapir et Whorf, notamment pas dans sa version déterministe⁵ présentée *supra*. Elle affirme en réalité que la langue et la culture sont à la fois séparables et inséparables, car au niveau analytique, elles peuvent être séparées, mais en pratique, par exemple dans l'enseignement et les programmes d'études, elles sont toujours inséparables.

2.3. Typologie des approches culturelles dans l'enseignement des langues étrangères

Le rapport entre langue et culture est également au centre de la typologie des approches culturelles pour l'enseignement des langues étrangères dans un contexte européen que Risager (1998) examine de plus près. Cette typologie est essentiellement chronologique et non hiérarchique, c.-à-d. qu'elle ne valorise pas les différentes approches, mais souligne qu'elles sont souvent simultanées et permettent à l'enseignant de passer de l'une à l'autre en fonction des objectifs du cours.

2.3.1. L'approche culturelle étrangère

Cette approche, que l'on pourrait également nommer *l'approche mono-culturelle*, est dans une large mesure fondée sur la notion classique de culture présentée en 2.1. Elle considère la culture comme une entité homogène liée à un peuple, une langue et un territoire (op.cit. : 243). Elle s'intéresse surtout à la culture de la langue cible, alors que la culture de l'élève ou celle d'autres pays ne sont pas prise en compte par cette approche. En revanche, la culture de la langue cible est valorisée de multiple façon, souvent admirée ou appréhendée au travers de stéréotypes nationaux positifs (op.cit. : 244). Cette approche met uniquement l'accent sur la langue cible en tant que langue maternelle pour la population du pays ; l'objectif de l'enseignement est donc que l'apprenant obtienne des compétences communicatives et culturelles comparables à celles d'un locuteur natif du pays cible.

Selon Risager (loc.cit.), cette approche philologique nationale a été très dominante pendant plus de 100 ans partout en Europe. Force est de constater qu'elle domine toujours, dans une large mesure, les études universitaires de français au Danemark, voire dans toute la Scandinavie.

2.3.2. L'approche interculturelle

A compter des années 1980, l'approche mono-culturelle commence à être attaquée dans le monde de la pédagogie, qui l'accusait de considérer la culture comme une entité essentialiste et stable. En réaction, l'approche interculturelle apparaît. Dans ce nouveau cadre, les diverses cultures sont présentées comme étant structurellement liées, et l'accent est désormais mis sur la rencontre et le rapprochement entre elles. Cette approche s'intègre cependant à l'approche mono-culturelle, dans la mesure où ce sont la culture du pays cible (en tant que monoculture) et l'identité nationale qui sont au centre. Ce qui différencie cette approche de la première est le fait que le pays et la culture de l'apprenant sont également pris en considération, car la comparaison entre sa langue et sa culture et celles du pays cible est essentielle. Ainsi, l'apprenant fonctionne comme médiateur entre les deux langues et les deux cultures, d'où l'apparition d'une compétence réflexive chez l'étudiant : en apprenant la culture dite *étrangère*, il sera plus conscient de sa propre culture (op.cit. : 244-246).

Ce courant domine également les études de langues étrangères au Danemark, y compris le français, depuis les années 1980. Il est surtout visible dans les cours de traduction entre les deux langues, mais aussi dans les matières culturelles où il est requis que l'étudiant soit capable de comparer la culture française avec la culture européenne, y compris la culture danoise (Studieordning, 2005/2008 : 16).

2.3.3. L'approche multiculturelle

L'approche multiculturelle développe l'approche interculturelle, de sorte que le terme de « culture » n'est plus considéré comme unique, mais pluriel, c.-à-d. que l'enseignement doit prendre en considération le fait qu'il existe plusieurs cultures et ethnicités à l'intérieur des nations étudiées, tant dans le pays cible que dans celui de l'apprenant. Cette approche fait écho à la notion complexe de culture proposée par Bundgaard (2006). La langue cible n'est pas nécessairement la langue maternelle des locuteurs du pays cible, mais peut aussi être la langue seconde et la première langue étrangère d'un pays (cf. la francophonie). Comme dans l'approche interculturelle, l'apprenant agira en tant que médiateur et doit également acquérir une compétence réflexive, mais sur une échelle très large, dans la mesure où il doit tenir compte de toutes les cultures qui existent dans son propre pays comme dans le(s) pays cible(s). Cette approche vise ainsi à développer chez l'apprenant une attitude antiraciste vis-à-vis des cultures impliquées (Risager, 1998 : 246-247).

D'après Risager (loc.cit.), cette approche dérive notamment de l'intérêt accru pour les pays postcoloniaux, souvent pris comme thème dans l'enseignement des langues étrangères⁶, ce qui a comme conséquence que la classe est considérée comme multiculturelle en raison de la présence d'élèves maîtrisant deux ou plusieurs langues.

Bien que le terme de multi-culturalité ne soit pas mentionné explicitement dans le programme d'études étudié ici, il est mentionné implicitement sous les termes de *culture francophone* et de *monde francophone* (Studieordning, 2005/2008 : 5). Malgré la force de ce courant, l'aspect multiculturel n'est pas dominant dans les études universitaires actuelles du français au Danemark.

2.3.4. L'approche transculturelle

L'approche transculturelle peut être considérée comme une élaboration de l'approche multiculturelle. Elle considère les cultures comme entremêlées, intégrées à des réseaux mondiaux, en raison de la migration, du tourisme et des médias électroniques. L'accent est mis ici sur des individus et des groupes d'individus plutôt que sur la culture en tant qu'entité permanente et immuable. L'intérêt se porte sur les situations dans lesquelles la langue cible est employée, par exemple à la télévision, au supermarché, dans la rue et surtout dans la classe multiculturelle. Selon cette approche, l'enseignement des langues étrangères ne doit pas se restreindre au pays cible, mais à tous les pays, les endroits et les contextes culturels dans lesquels la langue fonctionne comme langue maternelle, secondaire et surtout étrangère. Ainsi, la langue cible est perçue comme une *lingua franca* employée dans un contexte international et interethnique (Risager,

1998 : 248-249). En s'inspirant de Kramsch (1993, 2009), on pourrait affirmer que cette approche est fondée sur la conception de la langue en tant que *lieu tiers* 'third place', c.-à-d. un lieu symbolique et neutre entre deux ou plusieurs langues et cultures entre lesquelles l'apprenant doit agir.

Cette approche n'est nullement appliquée par les études universitaires de français au Danemark, du moins par celles de l'Université de Copenhague, ce qui peut surprendre, étant donné que le français fonctionne comme une *lingua franca* pour un grand nombre d'individus et de cultures du monde entier.

3. Méthode

Les notions et concepts théoriques passés en revue dans la section précédente constitueront le cadre pour évaluer les compétences inter- et multiculturelles acquises par les étudiants dans le cours étudié. Pour ce faire, un questionnaire a été proposé aux étudiants vers la fin du cours. Le cours s'intitule *valgfag* 'matière optionnelle' et est centré sur la notion de ville. L'accent a été mis sur la variation linguistique et l'identité des locuteurs dans une ville multiculturelle telle que Paris en raison des nombreuses variétés de langue qui y coexistent (langues des jeunes et des immigrés, les sociolectes et les multiethnolectes) (Calvet 1994). Le terme d'*identité* tel qu'il a été employé dans le cours concerne notamment les aspects identitaires du locuteur qui s'expriment au travers des expressions linguistiques (le verlan, l'alternance codique, etc.) et non-linguistiques (les choix vestimentaires, la musique, les rites, etc.). Le cours a été enseigné en français, alors que le questionnaire, qui comporte neuf questions, toutes formulées sous forme de questions ouvertes en raison de la nature qualitative de cette étude, est en danois. Les réponses des étudiants sont donc en danois, mais nous les avons traduites en français. Il va de soi que les conclusions que l'on peut tirer de cette étude ne sont aucunement généralisables et doivent être prises avec certaines réserves.

Les neuf questions portent toutes sur les compétences inter- et multiculturelles supposées acquises par les étudiants pendant le cours. Les questions, dont les réponses seront présentées dans la section suivante, aborderont toutes le rapport entre langue, société et culture sous différents angles.

Les participants n'ont pas étudié de textes théoriques sur l'inter- et multiculturalité pendant le cours ; ces thématiques ont été abordées indirectement par l'étude de textes sur la variation linguistique, la langue en contexte, les socio- et multiethnolectes et le rapport entre langue et identité. Le but de cette méthode était d'éviter que le matériel d'enseignement n'affecte les réponses des étudiants afin de maximaliser l'objectivité des résultats.

4. Résultats

Nous avons reçu 19 questionnaires, ce qui correspond au nombre de participants au cours. Dans ce qui suit, nous illustrons les questions posées en citant quelques exemples de réponses.

4.1. Le cours a-t-il changé votre conception du français et de la France et comment ?

A cette question la plupart des étudiants répondent que leur conception du français et de la France est devenue plus complexe et nuancée, alors qu'un petit groupe affirme que leur savoir préalable sur la variation linguistique en français a été confirmé et exemplifié à travers l'étude de textes théoriques portant sur le sujet, comme en témoigne la citation suivante :

Il est pertinent d'étudier la culture et la mentalité à travers la langue. (...) On se fait une idée de la culture complexe en France⁷ (questionnaire 13).

Dans cette citation, il y a une référence implicite au terme de *culture de langue* proposé par Risager (2009), car l'étudiant souligne que la langue, grâce à son potentiel créateur de sens, facilite la compréhension de la culture complexe en France. Il est fréquent qu'on trouve dans les questionnaires des références implicites à cette notion.

4.2. Le cours a-t-il influencé votre compréhension du rapport entre langue et identité ?

Dans l'ensemble, les étudiants répondent affirmativement à cette question. La citation suivante souligne clairement que l'étudiant s'est rendu compte que les deux éléments sont reliés :

Autrefois, je savais que la langue et l'identité de l'individu étaient reliées, mais je ne savais pas que le rapport entre elles était si étroit⁸ (questionnaire 1).

Il importe de souligner que certains étudiants considèrent le rapport entre langue et identité en termes de registres, c'est-à-dire comme une différence de niveaux formels, plutôt qu'en termes de culture. En se référant à la sociolinguistique moderne (Gadet 2003), on peut se demander si les différences de registres sont en fait reliées à l'identité et au niveau social des locuteurs. Gadet (op.cit. : 15) souligne que les styles, les niveaux et les registres de la langue dépendent de l'usage plutôt que de l'usager.

Un seul étudiant déclare avoir acquis la compétence réflexive mise en avant dans l'approche inter- et multiculturelle citée *supra* :

En outre, j'ai été très attentif à mon propre usage de la langue et me suis rendu compte comment j'adapte le langage en fonction de la situation communicative⁹ (questionnaire 11).

4.3. Votre conception de la langue a-t-elle changé grâce à l'étude de la langue en contexte ?

Les réponses à cette question ressemblent énormément à celles qui sont fournies à la question précédente : les étudiants affirment généralement avoir obtenu des connaissances plus approfondies en ce qui concerne le rapport entre langue et identité. Ces points de ressemblance ne peuvent guère surprendre, dans la mesure où les deux questions sont reliées : si l'on s'est rendu compte de l'importance du rapport entre langue et identité, on aura fort probablement changé sa conception de la langue en même temps.

4.4. Avez-vous jamais observé en pratique les différents types de langage traités dans le cours ?¹⁰

A notre grande surprise, la plupart des étudiants répondent négativement à cette question, et mettent en avant les limites de leurs compétences linguistiques comme la cause principale, comme en témoigne la citation suivante :

Il est frustrant d'être capable de comprendre la langue des médias sans problèmes (p.ex. le journal télévisé) et d'avoir des difficultés à suivre une conversation ordinaire entre deux jeunes¹¹ (questionnaire 8).

Cette citation soulève une question discutée dans le débat actuel sur les études universitaires des langues étrangères au Danemark : doivent-elles être guidées par des connaissances théoriques sur le langage ou plutôt être orientées vers l'aspect appliqué ? L'étudiant affirme qu'il manque aux études la dimension appliquée de la langue, ce qui rend difficile le décodage d'une conversation ordinaire entre deux interlocuteurs, interaction remplie d'argot et d'autres types de marqueurs linguistiques non-standardisés caractéristiques d'une interaction spontanée.

Certains étudiants affirment cependant avoir observé des cas de variation linguistique utilisée comme marqueur identitaire du locuteur, comme l'illustre la citation suivante :

Je crois avoir observé différents types de langage et me sentais isolé sans savoir pourquoi¹² (questionnaire 17).

Cette citation est particulièrement intéressante, dans la mesure où elle souligne l'importance d'être en mesure de comprendre les différents codes linguistiques pour faire partie d'un groupe déterminé ; on risque sinon de se sentir marginalisé et exclu.

4.5. Pensez-vous que ce cours soit plus difficile ou plus facile que les autres cours linguistiques, par exemple les cours de grammaire ?

Il est intéressant de constater que les réponses à cette question se répartissent dans trois groupes de taille plus ou moins égale : sept étudiants répondent que le cours est plus difficile, sept qu'il est plus facile et cinq qu'il n'est ni plus difficile ni plus facile.

Ceux qui considèrent que le cours est plus difficile que les cours de grammaire soulignent notamment qu'il exige beaucoup de compétences linguistiques en français, que le contenu est abstrait et qu'il n'offre pas de réponses définitives. Ceux qui pensent au contraire que le cours est plus facile affirment qu'il n'impose par le recours aux règles grammaticales normatives dans la même mesure que les cours de grammaire et qu'il combine langue et société tout en contenant des exemples « de la vie réelle ¹³» (questionnaire 4). L'explication du troisième groupe pour justifier que le cours n'est ni plus difficile ni plus facile que les cours de grammaire se résume dans la citation suivante :

Ce cours n'est ni plus difficile ni plus facile, mais il adresse un défi différent que les cours de grammaire¹⁴ (questionnaire 10).

Ces défis concernent en particulier le contenu abstrait du cours et les réponses peu concrètes.

4.6. Pensez-vous qu'il soit pertinent de travailler sur différents types de langage dans l'enseignement ?

Si un certain nombre d'étudiants affirme que ce cours est plus facile que les cours de grammaire, tous les étudiants soulignent, en revanche, qu'il est pertinent, voire très pertinent de traiter différents types de langage dans l'enseignement. Les étudiants avancent différents arguments. Le premier argument est présenté dans la citation suivante :

Il est très important de pouvoir identifier et comprendre la variation dans la langue (...) et de s'exprimer de façon appropriée dans différents contextes¹⁵ (questionnaire 1).

Cet étudiant est donc conscient de l'importance de posséder à la fois des compétences réceptives (*identifier et comprendre*) et productives (*s'exprimer de façon appropriée*) dans le domaine de la variation linguistique. Un autre étudiant souligne que l'étude des différents types de langage permet aux étudiants une meilleure compréhension de la culture, car « la langue égale la culture »¹⁶ (questionnaire 19). Il s'agit là, à nouveau, d'une référence implicite au terme de *culture de langue* proposée par Risager (2009). Ensuite, certains étudiants affirment que le fait d'étudier différents types de langage

permet d'avoir une vision globale du français, alors que si l'on étudie uniquement le français standard, on aura une image fragmentée du français. Enfin, le dernier argument en faveur de la pertinence du cours se trouve dans la citation suivante :

*On signale aussi quelque chose au moyen de sa façon de parler, et non seulement au moyen de ce qu'on dit*¹⁷ (questionnaire 11).

Nous interprétons cette citation comme une façon de souligner qu'il n'est pas suffisant de ne prendre en compte que le contenu propositionnel d'un énoncé ; il faut également considérer le contexte global et les intentions des locuteurs pour comprendre le fonctionnement complexe de la langue.

4.7. Ce cours a-t-il provoqué un changement de votre conception de la notion de culture ?

Les trois dernières questions concernent toutes la notion de culture, et les réponses pointent *grosso modo* dans la même direction.

Les réponses à la septième question peuvent être divisées en trois groupes. Dans le premier groupe, nous observons des références implicites à la notion complexe de culture (Bundgaard 2006), comme l'illustre la citation suivante :

*Avant, je considérais la culture comme innée, mais maintenant je la comprends plutôt comme quelque chose qu'on peut choisir*¹⁸ (questionnaire 11).

En d'autres termes, cet étudiant est conscient du fait que la culture ne constitue pas un élément permanent et stable, mais une composante dynamique, qui est constamment soumise à des négociations entre les locuteurs.

Dans le deuxième groupe, le terme de *culture de langue* (Risager 2009) apparaît à nouveau comme central, c.-à-d. que ces étudiants sont devenus conscients du rapport intime entre langue et culture. Un étudiant affirme même qu'il « existe des cultures de langue »¹⁹ (questionnaire 4) sans que ce terme n'ait jamais été introduit pendant le cours. Et un autre étudiant d'approfondir :

*C'est comme si les différentes cultures qui existent étaient représentées par leur langue individuelle*²⁰ (questionnaire 6).

Cette citation défend implicitement l'idée que la culture est dotée d'un potentiel créateur de sens (voir 2.2), ce qui se manifeste à travers la langue.

Le dernier groupe d'étudiants affirme que le cours n'a pas changé leur conception de la notion de culture. En général, cette affirmation n'est pas motivée, ce qu'on peut interpréter comme le témoignage que la notion de culture est si complexe qu'il est

impossible d'expliquer si et dans quelle mesure un changement de conscience relatif à cette notion s'est produit.

4.8. Ce cours vous a-t-il donné une attitude plus curieuse et ouverte par rapport à d'autres cultures qu'autrefois ?

La plupart des étudiants répondent par l'affirmative à cette question, bien que plusieurs d'entre eux aient des difficultés à expliquer en quoi consiste plus précisément cette ouverture d'esprit, ce qui peut être expliqué par la complexité de la notion de culture comme nous venons de le mentionner. Certains étudiants considèrent que le cours leur a fourni des outils pour comprendre, décrire et réfléchir à la culture et à la diversité culturelle. Certains affirment que cette curiosité a été éveillée notamment pour la culture française, alors que d'autres soulignent qu'elle s'est produite en relation avec leur propre culture, à savoir la culture danoise. Ce dernier point sera approfondi dans la section suivante.

4.9. Ce cours a-t-il changé la compréhension de votre propre culture ?

Plusieurs étudiants affirment qu'ils font maintenant plus attention aux points de ressemblance et de différence entre les cultures française et danoise, c.-à-d. au fait que les nombreuses formes de variation qui existent en français sont présentes ou absentes en danois. En d'autres termes, ils affirment avoir acquis une compétence réflexive grâce à la comparaison des deux langues, élément essentiel pour l'approche inter-culturelle (2.3.2.) et multiculturelle (2.3.3.). Cette compétence est souvent d'ordre réceptif et se traduit notamment par une réflexion plus approfondie sur les différentes sous-cultures et minorités qui existent au Danemark (questionnaire 4). Mais elle peut aussi être productif et toucher à l'attention des étudiants pour leurs propres productions en langue danoise (questionnaire 5).

Les réponses révèlent également que les étudiants ont appris à rencontrer d'autres cultures sur une base neutre (questionnaire 19), ce qui correspond à l'un des idéaux de l'approche multiculturelle (2.3.3.).

Enfin, l'une des réponses soulève une question méthodologique liée aux questionnaires qui demandent une autoréflexion de la part de l'apprenant. L'étudiant affirme en effet qu'il est difficile de s'éloigner analytiquement de sa propre culture pour la considérer de l'extérieur et de façon objective (questionnaire 11), défi méthodologique soulevé également par d'autres réponses présentées jusqu'ici (voir 4.1.8.).

5. Conclusion

Les résultats de cette étude témoignent généralement d'une attention et d'une réflexion des étudiants en ce qui concerne la notion de culture en général, et d'inter-culturalité et de multi-culturalité en particulier, en France comme ailleurs. Les données montrent également que les notions et approches culturelles, présentées dans la section 2, sont évoquées de façon plus ou moins directe par les réponses des étudiants aux questionnaires. Il s'agit notamment de la notion complexe de culture dont plusieurs étudiants disent être devenus conscients, sans pour autant employer ce terme. Plus précisément, les étudiants se sont aperçus que la culture ne constitue pas un élément fixe et immuable, mais qu'il est d'ordre dynamique et constamment soumis à des négociations entre les locuteurs en fonction de leurs rapports et identités socio-ethniques. Les étudiants ont également remarqué le phénomène appelé ici *culture de langue* (Risager, 2009), dans la mesure où plusieurs d'entre eux soulignent le potentiel créateur de sens de la langue apte à exprimer des caractéristiques identitaires et culturelles spécifiques, ainsi que des différences liées aux registres. En outre, de nombreux étudiants indiquent avoir acquis une compétence réflexive par rapport à leur propre culture. Enfin, beaucoup d'étudiants affirment avoir constaté l'existence de différents types de français à travers les langues de la ville et que ces différents types reflètent la multi-culturalité et la multiethnicité.

Il importe de souligner que l'apprentissage de ces notions est venu *de bas en haut*, c.-à-d. qu'elles sont le fruit naturel de l'étude approfondie de la langue en pratique, mais que cet apprentissage n'est pas « forcé » par des raisonnements et des réflexions sur ces notions abordées pendant le cours. Cela suggère que le rapport entre langue, culture et identité est souvent implicite dans de nombreuses problématiques abordées par les études de langues étrangères et pourraient être renforcées tant dans les programmes d'études que dans la pratique.

Cependant, le questionnaire révèle des problèmes liés à l'étude de la notion de culture en pratique. Plusieurs étudiants affirment que ce n'est pas une tâche facile que de travailler sur la langue et la culture en contexte, parce que c'est plus abstrait et moins concret que d'étudier la langue selon une approche plutôt systémique. A cela s'ajoute le fait que certains ne peuvent rendre compte de la façon dont le cours a contribué à changer leur compréhension du rapport entre langue, culture et identité.

Cela dit, cette étude a clairement montré qu'il est pertinent de mettre l'accent sur ce rapport dans l'enseignement des langues étrangères au niveau universitaire et c'est là que se trouve le deuxième défi : les questionnaires révèlent une critique implicite de l'organisation des études universitaires du français qui sont centrées sur les théories linguistiques et la norme linguistique présentées dans les grammaires de référence, à

savoir un emploi « pur » de la langue que l'on rencontre dans les médias et la littérature classique (voir 4.1.4). Cependant, plusieurs étudiants affirment avoir des problèmes de compréhension du français oral spontané que l'on rencontre dans les interactions verbales de tous les jours. Cette absence éclatante de l'aspect appliqué de la langue n'est pas limitée aux études de français, mais peut être généralisée aux autres cursus de langues. L'étude de la communication inter- et multiculturelle pourrait combler cette lacune, dans la mesure où elle permet de comprendre la fonction communicative et identitaire de toutes les variétés du français. Elle ne doit pas nécessairement être limitée à l'aspect réceptif du langage, mais pourrait parfaitement s'étendre à la dimension productive pour montrer qu'il n'existe pas un seul français, mais des français (Gadet 2009).

On pourrait proposer plusieurs initiatives dans l'avenir pour envisager les défis que cette étude a évoqués. Premièrement, il faudrait modifier les programmes d'études universitaires des langues étrangères afin d'y intégrer des matières qui relient explicitement langue, culture et société et qui focalisent en même temps sur la dimension appliquée de la langue. L'étude de la grammaire (hors contexte) est certes pertinente pour assurer l'apprentissage du côté formel, dont la maîtrise est cruciale pour ceux qui aspirent à une carrière linguistique, mais la dimension appliquée, y compris le traitement de la variation linguistique et de l'inter- et de la multiculturalité, est en même temps nécessaire pour développer la fluidité des étudiants et leur compréhension des multiples manifestations de la *parole*. Deuxièmement, l'aspect appliqué doit être évalué et apprécié lors des examens oraux et écrits, non seulement en théorie, mais aussi - et surtout - en pratique. Troisièmement, il faut songer à utiliser dans l'enseignement universitaire d'autres matériaux textuels que les textes strictement littéraires, philosophiques et historiques censés refléter la norme standard des langues. Il n'est pas moins pertinent - et moins motivant pour les étudiants - de travailler sur des textes « non-standard », tels que des textes reflétant les cultures populaires et/ou francophones, ainsi que des textos, des courriels et d'autres formes de communication électronique. Par le biais des réseaux électroniques, on pourrait initier des correspondances tant avec des interlocuteurs francophones qu'avec d'autres étudiants de français dans le monde entier dans le but d'intégrer les dimensions multiculturelles et transculturelles évoquées par Risager (1998, voir 2.3.3. et 2.3.4) dans les études universitaires. Il n'y a rien à perdre, mais beaucoup à gagner.

Bibliographie

- Bundgaard, H. 2006. Et antropologisk blik på kultur. In *Tosprogede børn i det danske samfund*. Copenhagen : Hans Reitzel.
- Byram, M. 2000. « Evaluering af interkulturel kompetence ». *Sprogforum*, n° 18, p. 8-13.

- Calvet, L.-J. 1994. *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris : Payot.
- Gadet, F. 2003. *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Gadet, F. 2009. « Y a-t-il un français ou des français ? » *Conférence tenue lors de la VIIIe Journée de la francophonie. Paysages francophones*. Copenhague : Université de Copenhague.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Kramsch, C. 2009. *The Multilingual Subject*. Oxford : Oxford University Press.
- Kristjánsdóttir, B. 2010. « Den gode ramme der ikke rammer ». *Sprogforum*, n° 48, pp. 25-36.
- Risager, K. 1998. Language teaching and the process of European Integration. In : *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Risager, K. 2009. « Sprogkulturer i de sproglige verdensnetværk ». *Utbildning och Demokrati*, n° 2, p. 127-142.
- Sapir, E. 1987. *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture, and Personality*. Berkeley/ Los Angeles : University of California Press.
- Studieordning for grundfagsstudiet på BA-niveau i Fransk - sprog, litteratur og kultur 2005-ordningen. Revideret 2008. Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet.
<http://fransk.ku.dk/studieordninger/grundfag/franskba2005rev2008endeligmedbogmrker.pdf> [consulté le 19 février 2014].
- Whorf, B.L. 1956. *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Massachusetts : MIT Press.

Notes

1. Nous tenons à remercier Lisbeth Verstraete Hansen, Annette Søndergaard Gregersen et Céline Guillot d'avoir lu une version antérieure de ce travail et d'avoir donné des conseils très utiles.
2. « Sprogkultur er kulturen i sproget (...). Det danske sprogs sprogkultur et dets potentiale til at skabe betydning eller mening af forskellig slags, i samtaler og i produktion og reception af skrevne tekster ».
3. C'est nous qui avons traduit en français toutes les citations danoises dans le présent travail.
4. La culture peut bien entendu s'exprimer aussi par la musique, la gastronomie, le mode, l'architecture, les vêtements, les rites, etc. (voir aussi Calvet 1994). La question de savoir comment la *culture de langue* et le reste de la culture sont distribués reste toujours une question empirique (Risager 2009 : 136-137).
5. Il importe de souligner que l'hypothèse de Sapir et de Whorf existe également dans une version moins déterministe qui reconnaît l'existence d'une certaine relation entre la langue et la culture, mais pas de façon absolue.
6. Risager ne précise pas de quel niveau du système éducatif auquel elle pense, mais elle se réfère probablement à l'enseignement secondaire.
7. « Det giver god mening at lære om kulturen og mentaliteten ved at se på sproget. (...) Man får indblik i den meget sammensatte kultur, der er i Frankrig ».
8. « Jeg var før klar over, at ens sprog og identitet hang sammen, men jeg tror ikke, at det var mig klart, hvor tæt sammenhængen var ».
9. « Desuden har jeg været meget opmærksom på min egen sprogbrug og har bemærket, hvordan jeg ændrer sprog alt efter hvilken situation jeg er i ».
10. Il s'agit notamment de l'alternance codique entre le français et l'arabe et du verlan.
11. « Det er frustrerende at kunne forstå mediesprog uden problemer (fx nyheder) og så at have svært ved at følge med i en almindelig samtale mellem to unge mennesker ».
12. « Jeg mener at have oplevet forskellige sprogtyper og følte mig udenfor. Jeg vidste ikke hvorfor ».
13. « fra det virkelige liv ».

14. « Kurset er hverken sværere eller lettere, men det er en anden udfordring end den grammatiske ».
15. « Det er meget vigtigt at kunne identificere og forstå variationen i sproget (...) og kunne udtrykke sig passende i forskellige kontekster ».
16. « sprog er lig kultur ».
17. « Man siger jo også noget med den måde man taler på, og ikke bare det man siger ».
18. « Før opfattede jeg kultur som noget man var født ind i, men jeg forstår det nu snarere som noget man selv kan vælge sig ind i ».
19. « findes sprogkulturer ».
20. « Det er som om de forskellige kulturer der eksisterer hver er repræsenteret ved deres sprog ».