

# **L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique**

*Philippe Blanchet*

Centre de Recherche sur la Diversité Linguistique de la Francophonie (EA 3207)  
Université Rennes 2 Haute Bretagne - France

***Résumé :** L'approche interculturelle se réalise à la fois par l'adoption d'une « posture intellectuelle » (une certaine façon de voir les choses) et par la mise en œuvre de principes méthodologiques dans l'intervention didactique et pédagogique (une certaine façon de vivre les choses). La notion d'interculturalité renvoie davantage, pour moi, à une méthodologie, à des principes d'action, qu'à une théorie abstraite. C'est la raison pour laquelle je lui préfère approche interculturelle.*

## **Éléments de définition**

L'idée fondatrice de cette approche est de s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels différents, même s'ils communiquent dans une langue (apparemment) partagée. Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.). Dans ce cadre, on opte pour une éthique personnelle et une déontologie professionnelle qui reconnaissent l'altérité, la différence, et qui l'intègrent dans les procédures d'enseignement, à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen de relation pédagogique.

L'enseignement / apprentissage des langues et cultures « autres » (terme préféré à « étrangères », réducteur et connoté, cf. Blanchet 1998) se donne alors pour mission, au-delà de l'objet langue / culture lui-même, de participer à une éducation générale qui promeut le respect mutuel par la compréhension mutuelle.

La nécessité d'intégrer une forte dimension culturelle dans l'enseignement des langues est, depuis plusieurs décennies, largement acceptée. La finalité de cet enseignement est de rendre possible la communication active avec des locuteurs de la langue visée, et notamment dans leur contexte usuel (dans un autre pays). C'est l'option dite « communicative », très majoritaire aujourd'hui. Or, il n'est pas possible de communiquer en situation de vie sans mettre en œuvre un certain nombre de compétences culturelles. Toutes les méthodes ont donc développé cet aspect, de façons diverses, même si c'est souvent au titre réducteur de la « civilisation ».

On peut y ajouter, de manière plus approfondie, que la langue est indissociable de la culture, car toutes deux sont, selon les termes de É. Benveniste, « les deux facettes d'une même médaille ». En effet, toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de ses lexiques, de ses syntaxes, de ses idiomatismes, des schèmes culturels d'un ou plusieurs groupes qui la parlent. Elle offre des « versions du monde » spécifiques, différentes de

celles offertes par d'autres langues (d'où la non correspondance terme à terme entre des langues différentes). Inversement, toute culture régit les pratiques linguistiques, qu'il s'agisse par exemple de l'arrière-plan historique du lexique, des expressions, des genres discursifs ou qu'il s'agisse des conventions collectives d'usage des langues (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations des variétés et « registres » de langue, etc.).

Une culture est un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (*comportement* incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages). Cette définition inclut la culture comme connaissance mais y ajoute une dimension concrète et active, en mettant l'accent sur la fonctionnalité de la culture lors des interactions.

Une identité (ici culturelle) est un sentiment d'appartenance collective (donc, d'appartenance à un groupe), conscient de la part de l'individu et du groupe, reconnu par le groupe et, de l'extérieur, par d'autres groupes (qui s'en distinguent alors). Il n'y a d'identité que souhaitée, acceptée, assumée. Une identité est un processus, en construction et en évolution constantes, toujours ouvert et adaptable, qui n'établit pas de frontière étanche entre les groupes, dont les caractéristiques identitaires (notamment culturelles) se recoupent en partie. Elle se manifeste par des indices emblématiques, notamment linguistiques, mais pas uniquement. Enfin, chaque individu et chaque groupe sont toujours porteurs d'appartenances multiples, d'identités multiples, qui se recoupent ou s'englobent partiellement, dans une ensemble complexe et nuancé.

Il n'y a du reste pas nécessairement de correspondance exclusive et totale entre identité culturelle et identité linguistique, même si la plupart des différences culturelles se manifestent par des différences linguistiques (entre langues différentes ou variétés diverses d'une même langue).

### **Émergence historique de l'approche interculturelle**

Historiquement, la prise en considération de la diversité linguistique et culturelle a coïncidé avec l'accentuation du flux migratoire des populations après la seconde guerre mondiale. C'est en particulier en Europe et aux États-Unis que le problème s'est posé : comment faire face à la pluralité des « ethnies », des cultures et des langues ?

La gestion de l'hétérogénéité ethnique et culturelle s'est d'abord effectuée selon un modèle « rigoureusement monoculturel » (De Carlo, M., 1998 : 37), par lequel on tentait d'effacer les cultures « minoritaires » au profit d'une unique langue-culture dominante, seule garantie prétendue d'une bonne « intégration » (en fait plutôt une *assimilation*). Cette gestion s'est ensuite orientée vers un « modèle intégrationniste » dans lequel sont prônés le maintien et la valorisation de l'identité linguistique et culturelle des individus (d'où les concepts de culture d'accueil / culture d'origine). Cette démarche supposait que les cultures et les identités étaient prises séparément les unes des autres, et juxtaposées, dans une optique *multiculturelle*. Enfin, la perspective a évolué et s'est orientée vers une gestion véritablement *interculturelle*, qui prend en compte l'inévitable métissage engendré par tout contact culturel. Le concept d'interculturalité met en effet l'accent non seulement sur le processus de contact culturel mais également sur l'interpénétration, le métissage, des cultures, et donc des langues. Cette approche est donc directement liée à la notion de compétence plurilingue développée notamment autour de D. Coste et V. Castellotti (Coste, Moore et Zarate, 1997 ; Castellotti 2001 ; Castellotti et Py 2002).

Ceci nous amène à envisager aussi les cultures en contact ailleurs que dans des situations de déplacement de populations : les cultures sont également en contact dans les situations d'apprentissage. Enseigner/ apprendre la langue de l'Autre, c'est aussi être confronté à sa

culture et transformer mutuellement sa propre identité linguistique et culturelle.

Ce bref parcours de l'évolution du concept a marqué les méthodes d'enseignement / apprentissage des langues étrangères : de méthodes issues de l'idée de suprématie d'une « civilisation » - et donc d'une langue - on s'engage d'abord dans une orientation multiculturelle, qui utilise la diversité culturelle et linguistique comme moyen d'apprentissage, puis dans une orientation interculturelle qui prend pour objet d'apprentissage la construction d'une interculture en contact.

### **Changement de langue et changement d'identité**

Si l'identité linguistique n'est qu'une composante des identités individuelles ou collectives, on admettra toutefois que les pratiques langagières sont au cœur des processus d'identification, en ce qu'elles inscrivent le sujet parlant dans des réseaux d'interactions. La langue est donc plus que le « véhicule » d'une identité : en permettant l'avènement du « soi » dans la sphère sociale, elle participe intimement de la construction identitaire du sujet individuel. Et en tant qu'objet social partagé, elle constitue une dimension spécifique de l'identité collective. Identification et affirmation de l'identité passent par des actes de langage, en particulier les « actes d'identité » (Le Page et Tabouret-Keller, 1985).

À l'instar d'autres ressources exploitées dans les dynamiques identitaires, les langues sont à la fois invariance (relative, à l'échelle de l'individu) et variation (à l'échelle de communautés, dans le temps et l'espace), permanence (relative, dans la transmission) et changement (relatif, dans l'appropriation par le locuteur). Elles permettent un large éventail de types d'appartenance, allant de groupes restreints (argot) à des communautés supranationales (francophonie, etc.). Elles requièrent la mise en place de stratégies tant individuelles (cf. l'accommodation situationnelle) que collectives (par exemple les politiques linguistiques).

De nombreuses études en psychologie sociale confirment que la langue pratiquée est, aux yeux des individus, l'un des principaux traits définatoires de leur identité culturelle, voire de leur identité personnelle. Parallèlement, de nombreuses analyses sociolinguistiques montrent que tout groupe se construisant comme tel tend à produire ses traits linguistiques emblématiques, aboutissant à une variété de langue (sociolecte, technoclecte, régiolecte, argot, jargon...), voire à long terme à une langue spécifique (Blanchet, 2000 : 114 et suiv.). La langue joue donc, dans les processus généraux de catégorisation, une fonction ethno-démarcative, à l'œuvre lorsque des langues différentes sont en contact, mais aussi entre des variétés d'une même langue.

L'identification à un (ou plusieurs) groupe(s) est donc hautement déterminée par les choix linguistiques, tout particulièrement dans le cas de groupes pratiquant une langue minoritaire ou toute variété insécure / stigmatisée : cette identification est en effet essentielle pour permettre à ces groupes de se démarquer par rapport à d'autres, hégémoniques au sein du même environnement. Linguistes et psychologues sociaux s'accordent pour faire de la *vitalité ethnolinguistique* un concept central dans l'analyse des rapports de force entre communautés linguistiques. Cette vitalité peut s'appréhender sur la base de facteurs « objectifs », en rapport avec les caractéristiques démographiques (distribution des membres du groupe sur un territoire donné, taux de natalité et de mortalité, etc.), les supports institutionnels (reconnaissance et représentation dans les structures politiques), le statut social de la collectivité. Mais il convient de tenir compte également d'une évaluation « subjective » de la vitalité ethnolinguistique, telle que la perçoivent les membres des groupes concernés, et qui implique de prendre en compte la fonction symbolique (parfois plus développée que les pratiques elles-mêmes) de la langue.

Dans cette évaluation subjective, les attitudes des locuteurs jouent un rôle essentiel.

On sait que le comportement langagier est la principale source d'information dont nous disposons pour nous forger une opinion sur autrui. Les traits linguistiques (qu'ils soient topoclectaux ou sociolectaux) agissent comme marqueurs identitaires et sont soumis à diverses évaluations : tel « accent » est ressenti comme lourd ou peu élégant, tel autre comme « pincé » ; telle prononciation irrite, telle autre est un signal de connivence. Et s'il est important de se démarquer vis-à-vis des autres groupes, il l'est tout autant de pouvoir être comparé avantageusement à ceux-ci. Seule une identité (ethno)linguistique positive renforce la vitalité ethno-linguistique. Cela permet de comprendre pourquoi le Québec, ayant développé ces dernières décennies une identité linguistique positive (au départ d'une variété du français considérée comme norme de référence : le québécois standard) se maintient comme « société distincte » au sein du Canada majoritairement anglophone. Cela explique aussi le déficit identitaire de communautés francophones périphériques comme la Wallonie ou la Suisse romande, marquées par une insécurité linguistique patente à l'égard du « grand voisin » français (Francard *et alii*, 1993-1994).

Dans tous les cas, on se situera sur le *continuum* (socio)linguistique de l'*interlecte*, de la *bilangue*, oscillant entre deux pôles linguistiques (ou davantage), et où se jouent les alternances et les mélanges de codes. Un bilingue (ou plurilingue), et *a fortiori*, une communauté bilingue, ne sont pas des « doubles monolingues » : ils jouent de leur répertoire linguistique plus étendu comme d'un seul répertoire global dans lequel ils font alterner et s'enrichir des ressources provenant de deux langues différentes (ou plus), de la même façon qu'en situation monolingue on joue sur les diverses variétés de la langue. Ces fonctionnements permettent d'articuler les référents identitaires et culturels multiples dont disposent les plurilingues. Même lorsqu'un processus de substitution linguistique a eu lieu au niveau collectif, c'est-à-dire lorsqu'un groupe devenu minoritaire (qualitativement et/ou quantitativement) a adopté la langue (ou la variété) d'un groupe dominant, le groupe minoritaire conserve, dans sa variété *interlectale* de la langue dominante, des caractéristiques linguistiques spécifiques (traits diatopiques ou autres), qui sont autant de marqueurs identitaires.

La diversité linguistique, pas plus que la diversité culturelle, n'entraînent inévitablement le conflit identitaire, à condition toutefois de se trouver inscrites dans le champ de la coopération sociale plutôt que dans celui de la compétition.

### **Complexité des relations interculturelles**

Toutefois, si le facteur linguistique est crucial dans ces aspects identitaires, l'appartenance à un groupe linguistique (par exemple les « francophones ») ne coïncide pas forcément avec l'existence éventuelle d'une même et unique culture qui serait ici « francophone ». En effet, des groupes culturels divers, plurilingues et pluriculturels aux appartenances multiples, sont en même temps linguistiquement « francophones », y compris à travers des variantes diverses du français, qui relèvent précisément de phénomènes de croisements interlinguistiques et interculturels. Appartenance linguistique et appartenance culturelle, qui ne sont que des façons parmi d'autres d'identifier des groupes humains, sont proches mais différentes. Au contraire, se joue alors l'*illusion de similarité* qui fait ignorer les différences culturelles sous la façade d'une langue partagée : c'est probablement dans ces situations, plus que dans celles marquées par une altérité ostensible, que les enjeux interculturels sont les plus grands.

Les relations interculturelles révèlent et provoquent ainsi différents processus positifs et négatifs de *changements culturels*, donc, au moins partiellement, de changement d'identité, voire de modification de sentiment(s) d'appartenance(s). La notion de *stratégie identitaire* permet de rendre compte des attitudes et comportements, conscients ou inconscients, adoptés lors de ces processus de changement (Camilleri, 1990).

Dans le cas de processus difficiles, on peut ranger notamment les phénomènes de construction de *stéréotypes*, processus de catégorisation et d'assignation allant jusqu'à

la caricature superficielle et la généralisation abusive. On peut également y ranger les phénomènes de *dissonances identitaires* (« conflit interne entre valeurs culturelles contradictoires), de *déculturnation* et d'*assimilation* (« perte d'une appartenance culturelle par acquisition exclusive d'une autre, notamment en situation d'*acculturation forcée*), de *dévalorisation* (qui provoque notamment désocialisation et agressivité), d'*exaltation fanatique* (par hypercentration sur soi et, en général, par insécurité identitaire, qui déclenche l'utilisation d'une appartenance culturelle comme stratégie dominante d'identification collective de soi), de construction d'*identités de façade* (« présentation artificielle de traits culturels attendus par réaction défensive d'évitement du risque d'évaluation péjorative ») ou *négatives* (« évitement pour soi ou projection contre l'Autre de traits identitaires dévalorisés » cf. Mucchielli, 1986), de *stratégies de dissociation* (« tendance à ne présenter une facette identitaire qu'en contexte favorable et à la dissimuler de façon étanche dans d'autres contextes ») ou *synchrétisme* (« juxtaposition incohérente de traits contradictoires issus de cultures différentes »).

Mais ces difficultés sont aussi des phases sur le chemin toujours en devenir d'une interculturalité mieux vécue, lorsqu'elles sont dépassées. L'une des façons d'éviter la difficulté consiste en un repli identitaire (voire un isolement social) qui évite le contact interculturel. En outre, en cas de trait culturel, d'identité ou d'appartenance stigmatisé, on observe l'affirmation d'une appartenance autre que celle critiquée (voire la même que celle du « critiqueur »), une stigmatisation inverse en retour, un retournement du stigmate en forme de valorisation, ou encore l'affirmation d'une *identité critique* qui accepte la stigmatisation de certains traits (alors en voie d'abandon) et affirme simultanément la valorisation de certains autres traits propres à la même culture. Ce dernier processus est de ceux qui ouvrent un processus positif d'*intégration* et de *synthèse interculturelle* des appartenances.

Dans le cas de processus positifs (ici nécessairement complexes), on peut ranger les phénomènes de *réflexivité relativisante* (« prise de conscience distanciée des caractéristiques culturelles »), de *synthèse culturelle* (« articulation cohérente de traits provenant de cultures différentes »), d'*intégration* (« acquisition d'un sentiment d'appartenance nouvelle sans perte des appartenances préalables »). Il est important de noter que, puisque les appartenances sont normalement multiples pour un seul et même individu, une appartenance nouvelle produit une synthèse nouvelle (une hybridation, un compromis, un métissage) avec les identités culturelles « déjà là » de cette personne : c'est tout le sens du préfixe *inter-* dans *interculturel*. En effet, un « pluriculturel » n'est pas un « pluri-monoculturel », tout comme un « plurilingue » n'est pas un « pluri-monolingue », qui tous deux juxtaposeraient en eux des cultures et des langues étanches entre elles. Poser ces cloisonnements comme des modèles ou comme des objectifs (ce qui s'est beaucoup fait dans l'enseignement des langues et des cultures), c'est non seulement viser l'impossible, mais surtout instaurer comme norme le repli identitaire et l'isolement communicationnel d'un éventuel « monolingue monoculturel », ce qui s'avère paradoxal et inacceptable sur le plan éthique.

### **Congruence nécessaire de la relation pédagogique**

Vis-à-vis des apprenants, c'est-à-dire mise en œuvre comme moyen de relation pédagogique et pas uniquement comme « méthode de relation » à enseigner, l'approche interculturelle appelle, de la part de l'enseignant de langue, une grande bienveillance et une grande compréhension. En effet, changer de langue est un processus long, courageux, délicat, qui déstabilise beaucoup la personne même qui apprend, puisque cela touche jusqu'à son identité individuelle. La langue, qui est l'un des éléments clés de notre relation au monde et aux autres, n'est pas qu'un outil : cela concerne l'ensemble de ce qu'est une personne humaine. Changer de langue, c'est changer de « version du monde », c'est donner une autre image de soi, c'est donc perdre momentanément ses repères (pour en construire d'autres). D'où des réactions fréquentes de régression, de refus, de blocage dans le chemin qui conduit vers la pratique de l'autre langue, de l'autre

culture et la rencontre de gens différents. C'est surtout difficile pour les monolingues, dont la version du monde, les schèmes linguistiques et culturels étaient de type « universels » jusqu'à ce que la rencontre de la différence (la vraie rencontre par la compréhension approfondie) les relativise fortement. Cette survalorisation de sa langue et de sa culture propres constitue l'*ethnocentrisme* (variante collective de l'égo-centrisme).

Cette « résistance au changement », tout à fait spontanée, ne peut être dépassée que par l'encouragement, la valorisation, la bienveillance, et surtout pas par l'autoritarisme, la dévalorisation et la sanction. On n'apprend à parler une langue qu'en la parlant, à vivre une culture qu'en la vivant : toute pratique « pédagogique » qui tend à décourager la prise de parole et la vie collective est de fait *anti-pédagogique*, au moins dans l'enseignement des langues, et probablement bien au-delà ! Et ceci d'autant plus avec de grands débutants, dont les maladresses et les tâtonnements, les erreurs relatives, sont la condition et la preuve de leur apprentissage : c'est leur différence de locuteurs commençants, et elle mérite tout notre respect.

Car si le bilinguisme n'est pas un « double-monolinguisme », tout locuteur bilingue (ou trilingue, etc.) associe l'ensemble de ses ressources linguistiques en un seul répertoire langagier, plus large que celui d'un monolingue, mais de même nature. Alors tout bilingue alterne, mélange, parfois dissocie momentanément, souvent consciemment et parfois non, volontairement ou non, les langues qu'il parle et comprend. Par simple et nécessaire « fidélité » à ses autres identités linguistiques et culturelles, « loyauté » envers ses autres groupes d'appartenance, mais aussi par phénomène spontané / inconscient, il va conserver dans la langue et la culture apprises des traits de sa ou de ses langues et cultures premières. C'est normal et de toute façon inévitable. Il n'y a aucune raison d'évaluer cela à l'aune des pratiques monolingues, et donc de rejeter ce métissage. D'une part parce qu'il n'y a aucune bonne raison de prendre les monolingues en exemple (on devrait plutôt leur proposer les plurilingues en exemples d'humains ouverts et plus compétents !), et d'autre part parce que rejeter le métissage est contradictoire avec la mission de « passeurs » entre les langues et entre les cultures, c'est-à-dire entre les humains, qui est celle des enseignants de langues. Le purisme est inefficace (pédagogiquement), infondé (scientifiquement) et dangereux (idéologiquement). Et même formulé en termes d'un supposé « perfectionnisme », tout aussi douteux et discutable, il est incompatible. Dans tous les cas, il faut bannir le fantasme de l'*assimilation* (la ressemblance parfaite). L'Autre reste toujours un Autre, même si j'apprends sa langue et sa culture, mais j'ai bâti un lien pour le rencontrer : cela n'aurait aucun sens de nier la différence dans un domaine où elle est fondatrice (car si les humains ne parlaient pas des langues différentes, nous n'aurions plus lieu de les enseigner...). En revanche, il est nécessaire de la reconnaître pour la dépasser. En tout cas dans le cadre de l'éthique d'une approche interculturelle...

Ce métissage porte un nom : sur le plan linguistique on appelle cela une *interlangue* (qu'il s'agisse de celle, provisoire, de l'apprenant, ou de celle, plus stabilisée, du bilingue confirmé) ; sur le plan culturel, on parle de *syncrétisme culturel*. Les objectifs de l'apprentissage, l'évaluation de leur atteinte, et les activités pédagogiques, se formulent alors en termes d'efficacité communicative et plus largement relationnelle (maîtrise consciente des effets de signification produits). Le but n'est pas de « parler bien » et de sanctionner des formes « incorrectes », il est d'établir une relation maîtrisée de façon adaptée, en tenant compte de l'ensemble des paramètres communicationnels (cf. ci-dessus) et notamment de qui sont les interlocuteurs.

C'est ainsi que se met en place le métissage linguistique et culturel des biplurilingues-interculturels...

## Bibliographie

- BILLIEZ Jacqueline (sous la dir. de) (2002), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- BLANCHET, Ph., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*, Louvain, Peeters.
- BLANCHET Philippe (2000), *Linguistique de terrain, méthode et théorie* (une approche ethno-sociolinguistique), Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- CAMILLERI, C. et alii, 1990, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- CARLO, M. de, 1998, *L'Interculturel*, Paris, Clé-international.
- CASTELLOTTI, V., (Dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen.
- CASTELLOTTI, V. & PY, B., 2002, *La Notion de compétence en langue*, Lyon, ENS-éditions.
- COSTE, D., MOORE D., et ZARATE, G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- FRANCARD Michel et alii (1993-1994), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Tome I : Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, n° 19 (3-4), 1993 ; Tome II : Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, n° 20 (1-2), 1994.
- LE PAGE, Robert B. et TABOURET-KELLER, Andrée (1985), *Acts of Identity : Creole Based Approaches to Language and Ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MORIN Edgar (2001), *La Méthode. 5 : L'Humanité de l'humanité. L'Identité humaine*, Paris, Seuil.
- MUCCHIELLI Alex (1986), *L'Identité*, Paris, PUF.
- RICŒUR Paul (1991), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- VINSONNEAU Geneviève (2002), *L'identité culturelle*, Paris, Armand Colin.