

Pour une nouvelle construction de l'interculturel. Problèmes, positionnements et perspectives

Claudia Gaiotti
Université de Buenos Aires, Argentine
claudiagaiotti@gmail.com

Synergies Argentine n° 2 - 2013 pp. 11-25

Reçu le 15-12-2012/Accepté le 18-02-2013

Résumé : Qu'est-ce que l'interculturel ? Quels sont les problèmes qui le contournent ? Quelles en sont les perspectives pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ? Quels choix et quels positionnements sous-tendent le discours et les pratiques des enseignants ? Ces interrogations, parmi d'autres, orienteront la discussion sur un phénomène, multiple et malléable, qui revendique la diversité dans tous les sens.

Mots-clés : langues-cultures ; diversité ; positionnements ; pratiques enseignantes

Por una nueva construcción de la interculturalidad Problemas, posiciones y perspectivas

Resumen: ¿Qué es la interculturalidad? ¿Cuáles son los problemas en cuestión? ¿Cuáles son las perspectivas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas? ¿Qué elecciones y qué posicionamientos conllevan los discursos y las prácticas docentes? Estos y otros interrogantes orientarán la discusión sobre un fenómeno, múltiple y maleable, que reivindica -en todos los sentidos- la diversidad.

Palabras clave: lenguas-culturas; diversidad; posicionamientos; prácticas de enseñanza

For a new construction of the interculturality Problems, positions and perspectives

Abstract: What is interculturality? Which are the problems on this matter? What are the perspectives for the teaching-learning process of the languages? What choices and what positions imply the teaching discourses and practices? These and others questions will guide the discussion about a multiple and malleable phenomenon that revindicates - in all senses - the diversity.

Key-words: languages-cultures, diversity, positions, practices of teaching

Dans cet article, je me propose de repenser un concept qui, traversant différents terrains disciplinaires, recoupe des préoccupations, des intérêts et des positionnements fort divers. L'interculturel est omniprésent dans nos pratiques

enseignantes : il s'agit donc d'un concept qui transperce -de part et d'autre- nos discours et nos échanges quotidiens. Qu'est-ce que l'interculturel ? Quels sont les problèmes qui le contournent ? Quelles en sont les perspectives pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ? Quels choix et quels positionnements sous-tendent le discours et les pratiques des enseignants ? Ces interrogations, parmi d'autres, orienteront la discussion sur un phénomène, multiple et malléable, qui revendique la diversité dans tous les sens.

Premièrement, nous présenterons quelques références théoriques qui sous-tendent notre contribution. Puis, on précisera quelques problèmes ayant rapport à l'objet qui nous occupe : la langue. Ensuite, nous ferons le point sur des approches du phénomène surgies dans le cadre de la didactique des langues et des cultures. Enfin, nous proposerons quelques arguments et quelques perspectives portant sur la construction de l'interculturel et sur nos positionnements pédagogiques.

1. Quelques notions préliminaires

Autour de l'interculturel, il y a sans doute un certain nombre de notions et de problèmes qui tourbillonnent et qui ouvrent des perspectives de discussion pour l'enseignement-apprentissage des langues. Qui dit « interculturel », dit « culture » et c'est par le biais de la culture que l'on pense aux identités et aux appartenances sociales, multiples et changeantes, qui habitent les langues. En effet, l'interculturel met en scène différents discours et pratiques qui fondent et qui récréent - sans cesse - la diversité, un phénomène indépassable des liens sociaux.

Voyons quelques notions qui sont à l'origine de ce phénomène et qui nous permettront de proposer quelques voies d'action pour nos cours de français langue étrangère.

1.1. Commençons donc par le concept de *culture*. Il faut tout d'abord remarquer qu'il s'agit d'un concept polysémique et protéiforme qui varie selon les disciplines et les approches théoriques convoquées.

Ici, je retiendrai une approche de la culture associée à l'action de l'homme dans le monde où nous vivons. Arendt ([1963] 1972) précise qu'il faut « définir l'homme comme un être capable d'action car cette capacité paraît être devenue le centre de toutes les autres possibilités humaines » (Ibid. : 86). Dans cette perspective, la culture renvoie à une réalité, fragile et malléable, qui est constamment vivifiée par nos actions plus ou moins individuelles, plus ou moins partagées. Concevoir la culture en termes d'action revient donc à interpréter une série de déterminations qui témoignent des valeurs, des croyances et des positions construites au sein des groupes sociaux. Cette conception de la culture mène donc à nous interroger sur le sens de nos actions et sur la possibilité que nous avons de construire un « monde commun ».

1.2. Un autre élément à retenir c'est le concept d'*identité*. A la suite de Bauman (2002), nous dirons que toutes les identités sont constituées de différences et de continuités. Ce phénomène reflète l'ambivalence nucléaire du concept : sur

l'identité convergent, d'une part, l'ordre construit et préservé par les normes sociales et, d'autre part, la rupture et la différence, voire la discontinuité, qui caractérisent également les pratiques culturelles. Dans cette perspective, la question identitaire n'est pas une chose donnée, au contraire, elle renvoie à une « tâche » (Bauman, op.cit. : 51), c'est-à-dire, une question qui nous interpelle à agir. Ainsi, loin de penser les identités comme des réalités figées, homogènes et univoques, on privilégie des identités qui redimensionnent leurs potentialités de mouvement et donc d'action.

A ce sujet, citons également les propos de Serres (1997) qui signale qu'il ne faut pas confondre notre identité avec l'une ou l'autre de nos appartenances. En effet, l'identité renvoie à un processus de construction permanente qui varie tout au long de la vie. On devrait donc penser l'identité à partir d'une pluralité d'appartenances sociales, fluctuantes et variées. S'agissant d'une tâche qui n'est jamais achevée (Bauman 2005), l'identité devient essentiellement mouvement. Pour notre part, nous dirons que l'identité renvoie à une construction socio-subjective, mobile et changeante, fragile et provisionnelle, qui façonne notre relation au monde, bref, notre relation à autrui.

1.3. Un autre concept ayant trait à notre époque actuelle c'est la *postmodernité*. L'interculturel intègre et réfracte des signes d'une « modernité liquide » (Bauman 2006), ambiguë et ambivalente, qui fabrique et recycle des identités. Ainsi, dans le contexte de la mondialisation, les échanges culturels, et par là-même les langues, mettent en scène des représentations, des discours et des pratiques qui répondent à l'ordre du monde globalisé. Dans cette approche, l'interculturel reproduit les échos d'une culture postmoderne, caractérisée par la libéralisation des flux économiques, la déterritorialisation des échanges, la configuration d'un monde « fluide » où circulent des identités fragmentaires, incertaines et éphémères.

Ainsi, aux antipodes des lieux identitaires -relationnels et historiques- les « non-lieux » (Augé, 1992) deviennent de plus en plus prégnants dans notre monde quotidien : ce sont des espaces de communication, de circulation et de consommation où des individualités, partout pareilles, ne trouvent pas de place pour l'histoire car « l'actualité et l'urgence du moment présent y règnent » en permanence (op. cit.: 130).

Par ailleurs, certains précisent que la culture mondialisée est loin d'être imposée de l'extérieur : ce n'est pas une idéologie imposée de façon exogène. Dans cette optique, Ortiz (2005) signale que c'est la « modernité-monde », caractérisée par le flux permanent de nos échanges, ce qui peut nous aider à interpréter notre réalité. Nous vivons dans un « espace transglossique » dans lequel différentes langues et cultures entrent en contact, même en conflit, et interagissent les unes sur les autres (op. cit. : 22). En effet, le processus de mondialisation de la culture engendre de nouveaux référents identitaires : la culture mondialisée traverse ainsi différemment les sociétés. Dans cette perspective, la construction de l'identité perd donc de sa centralité : la mondialisation ferait donc émerger des identités distinctes car l'appropriation des référents culturels serait donc inégale et différenciée.

1.4. Pour compléter ce parcours initial, voyons quelques considérations concernant la *diversité*. Cette notion renvoie, tout d'abord, à la coexistence d'univers multiples et différents. La diversité des langues est, donc, partie prenante d'un monde pluriel et hétérogène. Ici, nous viserons deux aspects: d'une part, la diversité en tant que valeur d'échange au sein de nos sociétés contemporaines et, d'autre part, la diversité proprement linguistique, ayant trait aux usages de la langue, multiples et variés.

García Canclini (2005), soutient que, dans nos sociétés multiculturelles, hautement interconnectées, le développement de la culture le plus productif est celui qui met en valeur la diversité, c'est-à-dire, la richesse des différences. Il s'agit d'un développement qui rend propice la communication et qui contribue à corriger les inégalités. Ce projet de construction collective ouvre des horizons à une interculturalité qui, selon García Canclini (2004), devrait interroger simultanément les différences ethniques, économiques et communicationnelles qui traversent nos échanges quotidiens. En ce sens, Mattelart (2007) signale que le débat sur la diversité culturelle devient un excellent moyen de restaurer et de refonder des systèmes de solidarité entre les cultures.

En ce qui concerne la diversité linguistique, nous ferons notamment référence aux usages de la langue et à ses empreintes socio-discursives. Selon Calvet (2004), la diversité des usages renvoie tout d'abord à la variation : les usages linguistiques varient d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre, d'une classe sociale à l'autre. Cette diversité a trait également à d'autres questions : les représentations, les politiques linguistiques, la pédagogie, etc. Il faudra ainsi réfléchir non seulement à la « diversité des usages » mais aussi aux « usages de la diversité ».

2. Langue et culture : quels rapports ?

Passons maintenant à quelques problèmes concernant spécifiquement l'objet qui nous occupe : la langue. Ici, nous proposerons trois vecteurs de réflexion axés sur les relations suivantes : langue-culture, langue-usage et langue-représentations¹.

-Nous pourrions définir la relation **langue-culture** comme une relation transitive et réciproque. Toute langue véhicule des cultures qui lui sont propres. Et, en même temps, ces cultures se projettent et se transforment au moyen de la langue. En ce sens, la langue se présente comme un lieu d'ancrage de la culture mais, en même temps, elle devient sa force de propulsion et, donc, de création. Si nous concevons la langue comme une « praxis sociale » (Bauman, 2002), nous verrons que ses manifestations discursives reflètent, d'une part, l'idée d'ordre ou de régulation et, d'autre part, l'idée de création. Langue et culture sont donc inscrites dans cette ambivalence : elles renvoient tantôt à la préservation, tantôt à la création libre et spontanée.

-L'autre élément à retenir c'est la relation **langue-usage**. Selon Bourdieu (1982), les langues n'existent qu'à l'état pratique. Le dictionnaire présente une série d'usages superposés, une langue normalisée, c'est-à-dire, une langue

plus ou moins homogène et uniforme. Mais le dictionnaire ignore, très souvent, des usages populaires et des formes dialectales qui n'appartiennent pas à la sphère de la langue standard. La légitimité de cette langue renvoie donc à la « domination symbolique ». Et cette « domination symbolique » prend la forme des « actions » inscrites dans un « marché linguistique ». Suivant cette approche, nous dirons que la langue ne peut pas être perçue comme une entité unique, homogène et univoque car ce sont les « usages sociaux », ceux qui reproduisent différents ordres symboliques, différents systèmes de hiérarchies et de styles, différentes empreintes discursives et sociales.

-Enfin, passons à la relation **langue-représentations**. Si nous admettons que « les langues du monde sont fondamentalement inégales » (Calvet 1999 : 12) car elles n'ont pas les mêmes fonctions, les mêmes rôles ; elles ne véhiculent pas les mêmes contenus et ne régulent pas les mêmes relations sociales, nous devons alors faire place aux *imaginaires* qui habitent les langues. Ces représentations sociales mettent en scène des valorisations, des croyances, des attitudes et des stéréotypes qui régulent les contacts entre les cultures. Il est évident que ces représentations ne sont pas neutres : elles sont colorées par les usages qui en font les locuteurs. Nous postulons donc que les représentations véhiculées par les langues deviennent des lieux d'observation, de décryptage et de réélaboration de la culture.

3. L'interculturel, qu'est-ce que c'est ?

Dans ce troisième volet, nous aborderons d'une part, quelques évolutions qui ont façonné ce concept et, d'autre part, une série de références théoriques sur des approches de l'interculturel en didactique des langues-cultures.

3.1. Quelques évolutions autour d'un concept²

Si l'on tient compte de l'évolution des concepts dans les différentes traditions de l'enseignement du FLE, nous verrons que vers les années '50, les méthodes réservaient une place importante à l'enseignement de la dite « civilisation ». Et voilà le maître mot qui évoque à ce moment-là la culture. Citons le cas du célèbre « Mauger Bleu », l'un des manuels qui a le mieux traduit cette conception de l'enseignement. Dans sa préface, on signalait que ce n'était pas « seulement une méthode de langue, mais encore (...) un livre de civilisation française ». Ceci était, par ailleurs, clairement annoncé par le titre du manuel: *Cours de langue et de civilisation françaises* (G. Mauger, Hachette, 1953).

Le terme de « civilisation » avait certainement une résonance de supériorité : il évoquait l'histoire d'un mot qui, tout au long du XVIIIe et du XIXe siècle, avait imposé non seulement l'idée d'un processus de transformation, mais surtout l'image d'une civilisation qui se présentait comme un optimum à atteindre. Ce discours social et, donc, idéologique a façonné les représentations de la culture française et, par là-même, les approches didactiques de la langue. L'approche culturelle était ainsi une approche centrée sur un pôle qui propulsait une culture savante, une culture légitime, une culture hégémonique.

Dans les années 60, les méthodes pour l'enseignement du FLE viseront surtout la langue « vivante ». En disant qu'« une langue ne vit que si elle est parlée », les méthodes audio-orales et audio-visuelles (*Voix et images de France*, CREDIF, 1961) privilégient des scènes pédagogiques où le monde social, qui y est reflété, n'est pas du tout réaliste. Le manuel constitue un support qui permet de présenter, non pas un patrimoine culturel, mais une *progression* qui mène à l'acquisition de la langue orale, son rythme, son intonation.

Bien évidemment, il ne s'agit pas ici de répertorier l'évolution des manuels³, mais il est à remarquer qu'il faudra attendre l'apparition de l'approche communicative pour que la discussion sur la différence entre la culture livresque ou savante et la culture comportementale ou quotidienne soit installée. Et c'est surtout par le biais du document authentique que cette différence a donné lieu à la « dichotomisation » du concept de culture en : *culturel* (culture quotidienne) et *cultivé* (culture savante). En ce sens, le culturel qui est visé par l'approche communicative renvoie surtout à la réalité socioculturelle qui sous-tend les énoncés linguistiques.

Un autre phénomène qui accompagne toutes ces évolutions pédagogiques c'est la coexistence et les échanges entre différentes ethnies dans les mêmes espaces. En ce sens, la circulation des biens et des capitaux dans le monde donne lieu à la naissance du multiculturalisme. Ici, il s'impose une distinction : l'interculturel s'oriente à la construction et à la compréhension de la diversité culturelle tandis que le multicultural renvoie, tout simplement, à la reconnaissance d'une pluralité de groupes sociaux.

En France, le terme interculturel trouve son origine dans le cadre du français langue maternelle vers les années '70 et il s'inscrit dans une approche pédagogique destinée aux enfants migrants. Evidemment, au cours des années '80, ce concept fait son ancrage dans le domaine de la didactique en langues étrangères où nous verrons surgir un certain nombre d'apports de théorisation et d'application (Porcher, Zarate, Abdallah-Pretceille, Puren, entre autres) qui redimensionnent les débats sur cette problématique.

3.2. Quelques apports en didactique des langues et des cultures

Il y a de nombreuses approches de l'interculturel qui montrent la pluralité de domaines et de conceptions théorico-méthodologiques qui s'intéressent au phénomène⁴. Ici, nous nous bornerons à un certain nombre de notions-clé, élaborées par certains didacticiens de la langue étrangère.

-Pour commencer, nous convoquerons les apports de Zarate qui se propose de prouver que les apprentissages des cultures, maternelle et étrangère, sont de nature différente. Et pour ce faire, elle réserve une place importante au fonctionnement des implicites. A la suite de Foucault (1969), qui remarque que l'implicite propose un texte troué, Zarate (1986) signale :

« (...) *l'implicite culturel est avant tout échange, complicité, œillade : il ne peut exister sans l'autre. Ce qu'il contient d'inarticulé, d'inachevé, d'ébauche, l'autre est censé le compléter.* » (*Ibid.* : 16)

Dans cette approche, tout implicite procède d'une stratégie d'adaptation à l'autre et il met en scène une certaine organisation, une certaine perception du quotidien, bref, une certaine vision du monde. Ainsi, Zarate prône pour une redéfinition des objectifs dans la classe de langue et elle met l'accent sur la *dimension formative* de l'approche d'une culture étrangère.

Plus spécifiquement par rapport au concept de compétence culturelle, elle précise : « la compétence culturelle ne relève pas d'une culture étrangère ou maternelle, mais d'aptitudes à interpréter qui ne sont pas strictement corrélées à un ensemble culturel précis » (Zarate 1989 : 20). Pour interpréter la culture étrangère l'apprenant aura appris à « se situer socialement » (Ibid. : 21). Tout en prenant conscience des effets de l'ethnocentrisme, l'apprenant devra s'entraîner dans la perception de la différence.

-Pour sa part, Porcher (1995) soutient :

« Ce qui importe, pédagogiquement, dans l'interculturel c'est sa dimension dynamique, son caractère mouvant par définition, les remises en question auxquelles il conduit, les interrogations auxquelles il ouvre sur soi-même » (Ibid. : 60)

Pour ce faire, il faut se former au repérage des éléments constitutifs de la langue. L'épaisseur historique, les usages sociaux, les implicites et les stéréotypes, parmi d'autres, constituent des points de repère de la matière linguistique.

Dans l'ouvrage « Education et communication interculturelle », Abdallah-Pretceille et Porcher (1996) signalent :

« L'interculturel repose sur un principe fort et simple, déjà dit : l'Autre est à la fois identique à moi et différent de moi. S'il manque l'un de ses termes, on se trouve inévitablement projeté vers un enseignement de l'exclusion ou de la relégation. La pédagogie interculturelle installe une dynamique (...). Elle se situe du côté du mouvement contre l'immobilisme et les formes défensives vindicatives, elle fait de l'école à la fois un lieu d'apprentissage et un lieu de vie » (Ibid. : 8-9).

Ici, on propose un parcours qui témoigne de la multi-dimensionnalité de l'approche. La notion d'hétérogénéité et de diversité culturelle y trouve donc sa place primordiale : cette pédagogie tente essentiellement de récupérer la multiplicité des composantes culturelles. L'intérêt est d' « échapper à l'immobilisme » et à la simple juxtaposition des appartenances culturelles.

Un autre aspect significatif dans cette approche c'est la rénovation des conditions épistémologiques du savoir. S'il est vrai que les épistémologies contemporaines sont de nature « insulaire » ou « archipiélagique », l'approche interculturelle multiplie les échanges et les relations entre les savoirs. En ce sens, cette approche crée des « passages qui relient une île à une autre » (Ibid. : 21). Ainsi, l'interculturel se dresse en réalité naturelle : la classe devient « un lieu des intercultures » (Ibid. : 25). En effet, la pédagogie interculturelle est conçue comme une « pédagogie du travail en commun et de la réciprocité » (Ibid. : 33).

Enfin, il y a également une place significative accordée aux représentations qui « ne sont pas autonomes mais actualisent un contexte et expriment une relation » (Ibid. : 62). En ce sens, Abdallah-Pretceille et Porcher concluent en disant : « Plus que le métissage des cultures, c'est la culture du métissage qui tend à devenir l'axe de création des processus culturels » (Ibid. : 68).

-Passons maintenant à une autre référence théorique qui trouve sa place dans cette discussion : la notion actuelle de compétence interculturelle. La compétence interculturelle renvoie à un certain nombre de savoirs orientés à « comprendre et agir » dans les deux espaces de communication des cultures en présence. Actuellement, lorsqu'il s'agit de définir la compétence interculturelle, le personnage central devient le « locuteur interculturel » - « intercultural speaker », dans les termes de Byram (1997). Il s'agit d'un « médiateur » entre la culture d'origine et la culture cible. Cette notion de « médiateur » implique un « positionnement intermédiaire » entre deux cultures. Byram (2011) nous avertit sur la fréquence des termes qui contournent le phénomène « interculturel » : « compétence interculturelle », « savoirs-faire interculturels » et « prise de conscience interculturelle ». En général, il y a des discussions sur les expressions, les modèles et les approches. A ce propos, il signale que la dimension de l'interculturel semble être de l'ordre du « devoir faire » et non pas de « ce qui est fait » en classe de langue. Au-delà de la diversité des approches et des problématiques d'étude, aujourd'hui, la compétence interculturelle renvoie aux « conditions sociales de l'enseignement-apprentissage », aux « contextes sociaux et politiques » et, même, à la composante « éthique » se rapportant à l'éducation aux Droits de l'Homme.

Enfin, pour venir à bout dans ce parcours, on fera le point sur quelques apports surgis dans le cadre de la didactologie des langues et des cultures.

Commençons par un concept de Galisson (2002) qui a trait à l'une des démarches proposées pour l'abordage de l'interculturel. En avertissant que « tous les chemins peuvent mener à la culture cible, mais tous n'y mènent pas avec la participation effective des apprenants » (Ibid. : 508), Galisson signale que, pour aborder l'interculturel, on pourra prendre appui sur l'*intra-culturel*. « Ce passage par le connu pour accéder à l'inconnu » pourra, d'une part, neutraliser les effets du choc (culturel) possible et, d'autre part, rendre sensible l'apprenant au décentrement. Il s'agit donc d'une démarche qui, loin d'écarter la culture maternelle, lui attribue le rôle de « tremplin » vers les autres cultures.

Passons enfin au concept de « co-culturalité », proposé par Puren (2005) :

« Une classe de langue, en tant que projet collectif, implique donc en tant que tel, au-delà de l'interculturalité, une « co-culturalité » que je définirai comme l'ensemble des conceptions didactiques créées par et pour l'action conjointe d'enseignement-apprentissage et partagées entre enseignants et apprenants ». (Ibid. : 391-392)

Cette approche propose un enseignement-apprentissage de la culture qui renvoie non seulement à « vivre ensemble », mais aussi à « faire ensemble ».

Et, encore une fois, l'accent est mis sur l'action, plus spécifiquement, sur l'action conjointe.

Si l'on emprunte à ces concepts, on peut concevoir l'interculturel comme *une action qui croise différents acteurs, différents contextes, différents discours à partir d'un projet d'échange et de construction commune.*

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous dirons donc que l'interculturel renvoie aux éléments suivants:

a - Interaction : On met l'accent sur les échanges et l'intersubjectivité qui permettent aux interlocuteurs de s'influencer réciproquement.

b - Identité : L'interculturel prend comme point de départ l'identité de l'élève. Le but n'est pas seulement pragmatique mais surtout formatif. Il faudrait, d'une part, développer des compétences, des savoirs qui brisent les certitudes et, d'autre part, interroger les représentations, les stéréotypes et les implicites, entre autres.

c - Socialisation : Le défi de l'interculturel n'est pas de donner à l'étranger la compétence culturelle du natif mais de mettre en œuvre un processus de socialisation où convergent la langue maternelle et la langue étrangère.

4. Nouvelles constructions, nouveaux enjeux

Dans ce volet, on présentera quelques repères ayant trait à la construction de notre champ de recherche. Puis, on retiendra quelques notions qui contribuent à complexifier et donc à reconfigurer l'interculturel. Enfin, on proposera quelques pistes de réflexion portant sur nos choix et nos positionnements.

4.1. Autour d'un champ disciplinaire

La production des connaissances dans le domaine de la didactique des langues et des cultures préfigure un champ composite, divers et varié⁵. Tout d'abord, nous dirons qu'il s'agit d'un champ disciplinaire où abondent les recherches empiriques centrées sur les expériences et les innovations didactiques. On perçoit également une préoccupation permanente visant l'application de nouvelles méthodes, la mise en place de nouvelles options théoriques qui resignifient nos discours et nos pratiques de classe.

Un autre aspect à retenir c'est la construction d'un champ de recherche qui dialogue en permanence avec d'autres disciplines. Ainsi, la linguistique, l'anthropologie, la sociologie et la psychologie, entre autres, ont apporté des concepts retravaillés dans le domaine de l'enseignement des langues. A ce propos, Beacco (2011) précise que la contextualisation des objets et des méthodes de recherche représente l'une des empreintes épistémologiques inhérente à ce champ d'étude.

Ces nouveaux objets, issus des coordonnées qui traversent l'acte pédagogique, mettent en scène différents problèmes et définissent un territoire disciplinaire à partir des acteurs sociaux, des savoirs et des traditions, des discours et des pratiques qui convergent dans l'enseignement des langues.

Un dernier aspect à relever c'est le versant interventionniste qui caractérise certaines recherches en didactique des langues. Quelques approches focalisées sur des phénomènes sociolinguistiques cherchent donc à transformer les réalités politiques et/ou institutionnelles visant notamment la pluralité, le contact et l'échange entre les cultures.

4.2. L'interculturel : un phénomène multifocal

L'interculturel, en tant que phénomène omniprésent et multifocal, dialogue avec d'autres notions affines qui dessinent de nouveaux contours et ouvrent encore des interrogations. C'est le cas du plurilinguisme et de son corrélat, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle.

Vers la fin des années '90, lors de l'avènement du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues), la figure du plurilinguisme fait son apparition sur la scène pédagogique. Castellotti et Moore (2011) signalent que la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP) représente « une référence essentielle pour penser le rapport à la pluralité et à la diversité, du point de vue des questionnements sur l'appropriation » (op. cit.: 242). Cette approche cherche à se distancier d'autres visions binaires de l'enseignement-apprentissage des langues où les locuteurs bi-plurilingues étaient censés avoir le même degré d'acquisition et/ou d'appropriation dans les différentes langues.

A partir de cette notion de CPP, on soutient que les locuteurs plurilingues n'utilisent pas les langues de façon pareille car les usages qu'ils en font ne sont pas équivalents mais divers. Cette notion reprend des discussions ayant trait au « capital social pluriculturel » (Zarate 1998) et aux enjeux que soulève le fait de « gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée » (Coste 2001 : 192).

Ici, on retrouve des éléments de réflexion sur la diversité de degrés d'appropriation, inhérente à la pluralité des cultures. La CPP est une notion qui récupère donc une série de préoccupations portant sur les relations interculturelles. En effet, on met au centre des discussions le mouvement, la circulation et la médiation qui émergent de la diversité des langues: diversité de ressources linguistiques, diversité de représentations culturelles et diversité de pratiques discursives.

En reprenant Dahlet (2011), nous dirons qu'il faudrait étudier ce phénomène à partir de recherches qui proposent des objets « contextuels et singuliers », des recherches ancrées dans le « vécu langagier » (op. cit. 45-46). Le plurilinguisme brise, en quelque sorte, « l'illusion de la naturalité supposée du lien entre la langue et la pensée » (op. cit.: 55), alors la réalité pluriculturelle nous invite à explorer les asymétries, les conflits et les fluctuations qui émergent des usages différenciés de chaque langue. Il faut donc discuter l'entre-deux-culturel et le re-contextualiser en faisant place aux processus d'appropriation singulière, aux appartenances socio-subjectives des locuteurs et, enfin, à l'agir social qu'ils assument dans le cadre de la société mondialisée.

4.3. Quelques perspectives didactiques

Pour quelles raisons pourrions-nous privilégier l'interculturel dans nos cours de français langue étrangère (FLE)? Voici un certain nombre d'arguments qui, loin de toute simplification, présentent quelques éléments pour une prise de position.

Notre premier argument renvoie à la **dynamique** d'une approche qui se projette d'une culture à l'autre. Il s'agit d'un mouvement qui rend compte non seulement de la diversité linguistique mais aussi de la multiplicité d'acteurs et de contextes sociaux qui déclinent la culture aux facettes et aux réalités diverses.

Cette dynamique implique le fait de pouvoir se décentrer de la culture d'origine, de se mettre à distance des images légitimées par la propre culture d'appartenance. Cette dynamique permet, en effet, de plonger dans de nouveaux univers de sens et de s'initier à la diversité et à la différence. En plus, il s'agit d'une approche centrée sur une relation réciproque entre les cultures : une relation d'interférence, une relation de contact et, même, une relation de transformation mutuelle. Tout ceci ouvre de nouveaux sens entre les sujets et entre les différentes communautés discursives.

En second lieu, la socialisation interculturelle, qui renvoie au passage permanent entre mêmeté et différence, permet de resignifier une série d'appartenances multiples, mobiles, malléables et changeantes, qui s'inscrivent dans le terrain de l'**hétérogénéité**. Et voilà le mot qui décline un nouvel argument. L'approche interculturelle relance, ainsi, des échanges identitaires qui dépassent les frontières nationales et/ou régionales. Pour traiter cette hétérogénéité, l'approche interculturelle privilégie des scènes pédagogiques croisant des manifestations culturelles distinctes : cultures générationnelles, cultures urbaines, cultures de loisirs, etc. Il ne s'agit pas donc de réalités monolithiques mais de phénomènes complexes qui fusionnent différentes pratiques sociales, différents discours, différentes voix.

Puis, une autre raison pour privilégier l'approche interculturelle c'est qu'elle s'appuie essentiellement sur l'**action**. L'action d'un apprenant qui ne reçoit pas l'objet de son apprentissage comme une entité figée, déjà configurée à l'avance et donc achevée, mais un sujet apprenant qui contribue à l'élaborer. Il ne s'agit donc pas d'une action clôturée : l'interculturel se construit et se reconstruit en permanence. C'est bien l'apprenant qui devra objectiver les représentations, les stéréotypes, les implicites, les imaginaires qui habitent les langues, maternelle et étrangère.

Finalement, l'entre-deux-culturel s'inscrit dans un mouvement social particulier : la mondialisation. En ce sens, cette approche, inscrite dans des coordonnées de production précises, se propose de forger un regard **critique** sur les phénomènes culturels et sur les impératifs de notre condition postmoderne. Il s'agit d'une approche qui cherche à s'insérer dans la « scène globale ». Cette société mondialisée ouvre des perspectives à la diversité en classe de FLE. Elle pourra créer de nouvelles résistances, de nouvelles solidarités, bref, de nouvelles significations du lien social. Et c'est dans ce contexte que nous

pourrions interroger notre relation au monde, nous pourrions mettre en question le discours hégémonique, bref, nous pourrions forger des passerelles de sens entre les cultures.

Conclusion

Dans cette contribution, nous avons fait le point sur des notions et des problèmes qui contournent l'interculturel en classe de langue étrangère. Il s'agit sans doute d'un phénomène multiforme qui reçoit des colorations variées selon les travaux et les disciplines qui le convoquent. L'enseignement-apprentissage des langues se construit, certes, sur le désir de communiquer avec les autres. C'est donc la construction de l'altérité ce qui se joue -à tout moment- lors des contacts des cultures.

En ce qui concerne le positionnement pédagogique, il faudrait s'impliquer dans un nouvel agir professionnel : le rôle des enseignants de langues est, avant tout, de réélaborer et de diversifier les images de l'altérité. Pour cela, il faut concevoir la culture au pluriel : nous devrions construire une vision de la langue centrée sur le multiple et le divers, une vision qui recoupe des tensions et des ruptures, une vision qui revendique la diversité dans tous les sens.

Dans cette optique, les enseignants pourront favoriser une approche critique des textes et des discours⁶. Une approche qui permette de décortiquer les représentations et les idéologies inscrites dans les outils didactiques qui font partie du monde-classe. En ce sens, la matérialité discursive à l'œuvre dans les manuels, conçus pour l'enseignement d'une langue, constitue un terrain perméable aux questionnements sur les rapports entre les cultures.

L'interculturel nous interpelle ainsi à construire des points de vue au travers les langues. L'altérité réside non seulement dans le contact d'une culture différente mais surtout dans la construction d'un positionnement discursif « autre » car l'on transite différemment les langues. L'interculturel est donc essentiellement réélaboration et recontextualisation du *vécu langagier*, un vécu individuel et social, un vécu singulier et divers. Il faut donc resignifier les vecteurs sociaux, et donc idéologiques, qui traversent les langues: on cherchera à décrypter les représentations sociales tout en proposant des contrepoints didactiques qui permettent de faire dialoguer la culture cible et la culture des apprenants.

En reprenant Mattelart (2007), nous dirons que les combats pour la diversité culturelle ne prennent de sens qu'à la lumière d'une interrogation plus vaste sur le modèle de société que nous privilégions. Alors tout notre défi est là : construire des interrogations et transiter le croisement des cultures. En tant que des acteurs de la pluralité de mondes - contextes, pratiques et discours-, nos actions sont nécessairement imbues de diversité. Au lieu de retracer des identités prescriptives, univoques et instrumentalisées, nous pouvons proposer des activités pédagogiques non clôturées qui permettent d'insérer nos voix et celles des apprenants. L'interculturel nous interpelle ainsi à repositionner nos choix et nos actions, l'interculturel nous interpelle à forger des sens.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Arendt, H. [1963]1972. Le concept d'histoire : antique et moderne. In : H. Arendt, *La Crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Augé, M. 1992. *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Seuil.
- Bauman, Z. 2002. *La cultura como praxis*. Barcelona : Paidós.
- Bauman, Z. 2005. *Identidad*. Buenos Aires : Losada.
- Bauman, Z. 2006. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beacco, J-C. 2011. Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In : Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines - AUF, pp. 31-43.
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 2011. La compétence interculturelle. In : Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines - AUF, pp. 253-260.
- Calvet, L-J. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Calvet, L-J. 2004. «Diversité des usages et usages de la diversité. L'aïoli et l'Académie». *Dialogue et Cultures*, n° 50, XI Congrès mondial des professeurs de français, Atlanta (USA), pp. 88-93.
- Castellotti, V. et Moore, D. 2011. La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. In : Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines - AUF, pp. 241-252.
- Coste, D. 2001. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? In: Castellotti, V. (dir.) : *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, PUR: Rouen, pp. 191-202.
- Dahlet, P. 2011. Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques. In : Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines - AUF, pp. 45-60.
- De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- Dervin, F. 2009. « Constructions de l'interculturel dans le deuxième programme à moyen terme du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) : l'exemple de La communication interculturelle dans la formation des enseignants ». *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n°6, pp. 77-88.

Foucault, M. 1969. *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

Gaiotti, C. 2003. *Le lecteur émancipé : approche idéologique de la lecture critique*. Master II en Sciences du Langage, Université de Rouen. Directeur : Philippe Lane.

Gaiotti, C. 2006. « Representaciones e ideologías en los manuales de Francés Lengua Extranjera: una mirada diacrónica del diálogo intercultural » *Revista SAPPESU* (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria), n° 29, noviembre, pp. 44-54.

Gaiotti, C. 2012a. « Idéologies et culture dans les manuels de FLE: scènes discursives et empreintes sociales ». *Revista de la SAPPESU* (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria), n° 35, octubre 2012, pp. 71-80.

Gaiotti, C. 2012b. « Formar docentes en Lenguas Extranjeras. Construyendo un campo disciplinar: posicionamientos, contextos y prácticas ». *Revista SAPPESU* (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria), n° 35, octubre, p. 61-70.

Gaiotti, C. 2013. « L'interculturel: qu'est-ce que c'est? Positionnement discursif et nouvel agir professionnel ». *Revue SF&RP* (Savoirs, Formations, Recherches et Pratiques), n°3, sous presse.

Galisson, R. 2002. « Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures ». *ELA*, n° 128, décembre.

García Canclini, N. 2004. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona : Gedisa.

García Canclini, N. 2005. "Todos tienen cultura: ¿quiénes pueden desarrollarla?". Conferencia en: Seminario sobre cultura y desarrollo, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, 24 de febrero.

Mattelart, A. 2007. « Genèse géopolitique de la diversité. La Convention de l'Unesco comme un symptôme des nouveaux enjeux civilisationnels ». *Colloque International : Le désir de diversité culturelle*, les 7 et 8 mars, Bruxelles.

Ortiz, R. 2005. *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette.

Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle - co-culturelle ». *Les Langues modernes*, n°3, juillet-août-septembre. Paris : APLV, pp. 55-71.

Puren, C. 2005. « Présentation ». *Interdidacticité et interculturalité*. *Revue ELA*, n°140, octobre-décembre.

Serres, M. 1997. « Qu'est-ce que l'identité ? ». *Le monde de l'éducation, de la culture et de la formation*, janvier.

Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Zarate, G. 1989. « Qu'est-ce qu'un exercice de civilisation ? » *Revue Reflet*, n°29.

Zarate, G. 1998. « D'une culture à d'autres : critères pour évaluer la structure d'un capital pluriculturel ». *Lidil*, n° 18, pp. 141-151.

Notes

¹ Dans ce volet, nous reprenons des concepts versés dans Gaiotti 2013.

² Ici, nous reprendrons quelques évolutions évoquées par De Carlo 1998.

³ Pour d'autres études portant sur des manuels: Cf. Gaiotti 2006; 2012a.

⁴ A titre d'exemple, citons les travaux de Puren 2002 et de Dervin 2009 qui rendent compte de la circulation de concepts et de multiples constructions de l'interculturel.

⁵ Pour une version plus développée: Cf. Gaiotti 2012b.

⁶ Pour quelques travaux dans cette perspective: Cf. Gaiotti 2003.