

La démarche transculturelle en Didactique des Langues-Cultures : une démarche discutable... et/ou qui mérite d'être discutée

Chantal Forestal
Université de Provence, France



Synergies Pays Riverains de la Baltique
n°6 - 2009 pp. 59-75

Résumé : *L'idée de cette communication est une prise de position contre une des tendances actuelles de la société et de ses valeurs, « la tentation relativiste », que l'on retrouve en didactique des langues, et qui s'appuie sur le plus souvent sur un principe de neutralité : neutralité bienveillante ou neutralité indifférente ?*

Dans cette perspective, la « composante transculturelle », qui concerne la problématique des valeurs universelles est-elle « discutable », au sens indirect de peu fiable et donc à écarter de la discussion, ou bien mérite-t-elle d'être justement plus que jamais discutée, notamment dans ses rapports avec les autres composantes méta-culturelle, interculturelle, multiculturelle ou co- culturelle ?

Mots-clés : *approche transculturelle, posture professionnelle éthique, transgression, émancipation.*

Abstract: *In this paper, I argue against one of the trends of contemporary society and its values, « the relativistic temptation », which can be found in language education, and which is often based on a principle of neutrality: kindly neutrality or indifferent neutrality? In this perspective, is the « transcultural component », which is related to the question of universal values, « discussable », in the indirect meaning of little reliability and thus can be rejected? Or does it deserve to be rightly and more than ever discussed, especially in its relations to other metacultural, intercultural, multicultural or co-cultural components?*

Keywords: *transcultural approach, ethical professional positioning, transgression, emancipation.*

I. Quelques éléments de réflexion à partir de l'étymologie du préfixe « trans »

I.1.

Préfixe emprunté au latin « trans » peut signifier « à travers » comme dans « transeuropéen » (qui traverse l'Europe), ou « par delà » comme dans

« transalpin » (par delà une frontière). Il signifie le passage, l'échange, lequel peut être considéré positivement ou négativement ou alternativement l'un et l'autre. Ainsi la transfusion sanguine au 17^{ème} suggère un échange possible de qualités entre les vivants. En France, à la Libération, les banques de sang sont vues comme des dépôts de redistribution d'un bien social commun ; la transfusion devient encore plus positive, elle est un élément de solidarité. Par contre, elle est considérée comme franchement négative dans la transmission de maladies (cf. le scandale du sang contaminé).

On connaît également les problèmes médicaux et bioéthiques que pose le « transsexualisme ». Celui-ci est d'abord la certitude négative de ne pas être à l'aise dans son corps et davantage lorsqu'on est l'objet en tant que communauté de transphobie (comme c'est souvent le cas en France par exemple), mais qui peut être la certitude positive d'être libre de changer son idéal du moi.

1.2.

Dans le domaine culturel « transculturel » peut signifier la traversée d'une culture à l'autre, que ce soit dans l'espace ou dans le temps : de la culture rurale à la culture urbaine, de la culture ouvrière à la culture bourgeoise, de la culture du Sud à celle du Nord, de la culture antique (latine ou grecque) à la culture moderne. On sait qu'en ethnologie, la « transculturation » concerne le processus de transition d'une culture à l'autre qui participe d'une transformation de la culture traditionnelle et qui s'accomplit dans le développement de la culture nouvelle. En didactique des langues ce peut être reconnaître la multiplicité interculturelle des possibilités de relations, d'échanges, de compréhension entre cultures-langues différentes. C'est aussi la possibilité d'être à l'aise dans la mondialisation (cf. devenir *multilingue*, *cosmopolite*, bref un homme planétaire). Mais les phénomènes d'acculturation, c'est-à-dire d'adaptation d'un individu au milieu socioculturel dans lequel il vit qui en résultent ne sont pas sans conséquences : traumatismes d'acculturation des immigrés qui peuvent être considérés tantôt comme « bien acculturés » tantôt comme « mal acculturés » selon leur degré maîtrise de la langue française. On se souvient de ce qu'on pourrait qualifier d'ingérence totalitaire, le rapport Bénisti, qui tenait à la fois de l'ineptie et de la violence institutionnelle et qui portait atteinte aux droits humains puisqu'il interdisait aux parents de parler une autre langue que le français à la maison. Comme le souligne le sociolinguiste Louis-Jean Calvet au sujet de l'exclusion des minorités, pour sécuriser les enfants immigrés dans le système scolaire français, il faudrait les conforter dans la langue de leurs parents (Lefranc, Sefta, 1982). En effet si on est fier de sa culture d'origine, il est plus facile d'« intégrer » la culture du pays d'accueil ou mieux de s'y *associer* (mot emprunté au vocabulaire de Rousseau, 1789-93). Le travailleur social ou le pédagogue se doit de considérer cette mise en tension permanente des deux cultures, tension qui n'est pas sans conséquence sur le plan psychique, mais qui, délibérément travaillée par les sujets, peut créer chez eux une troisième culture.

La question du cosmopolitisme et du multilinguisme est aujourd'hui d'actualité. La presse anglo-saxonne a ainsi avancé l'idée que la culture française serait en

net recul parce qu'elle serait trop repliée sur elle-même. S'agit-il seulement d'un « manque de porosité » de la langue-culture française d'un manque d'ouverture, d'adaptation à la communication transnationale et transculturelle, ou plutôt d'un problème de diffusion du aux limites actuelles de la traduction du français dans les autres langues ? Mais n'y-a-t-il pas un problème d'un autre ordre, à savoir la domination économique anglo-saxonne ?

Il ne faudrait pas oublier que les enjeux économiques et technologiques sont désormais au coeur de la culture, enjeux qui semblent gouverner une certaine conception de la transculturalité. Ainsi le Louvre est-il devenu une véritable multinationale qui doit savoir se vendre pour s'exporter. A quel prix ? Celui de l'autocensure concernant certaines oeuvres jugées plus ou moins scandaleuses ? On peut anticiper sur des conflits futurs (Abbou Dhabi est un projet complexe avec un risque de marchandisation mais aussi de colonisation : la culture doit sortir de sa tour d'Ivoire... mais jusqu'à quel point ?)

Aujourd'hui le transculturel semble être représenté principalement par un média, le média télévisuel. Celui-ci est très souvent déconsidéré car rendu responsable de l'émiettement, l'éparpillement de la culture. Pourtant une forme d'art pourrait reposer sur l'unité plurielle de la Culture qui sans uniformiser, rassemblerait et donnerait sens et forme à des éléments composites provenant des cultures « cultivées » « populaires » ou « commerciales » (cf l'émission « Le mauvais genre » à France-culture) ? Or pendant longtemps - et dans le domaine éducatif entre autres - la culture a été liée à son approfondissement, au temps nécessaire à son acquisition mais aussi à la stabilité, à la norme, à la hiérarchie des valeurs et des oeuvres : un poème de distribution des prix ne vaut pas un texte de Baudelaire, ni un slogan publicitaire une maxime de Chamfort. Mais la culture n'est-elle pas liée aussi à une pensée critique en acte, à l'autoréflexion, au doute, à ce qui en Europe depuis la Renaissance sait remettre en cause les traditions et les autorités ?

Un transculturel, qui favorise le retour critique sur les manières de faire et de penser, sur les institutions et les oeuvres, doit s'affranchir à la fois de l'adoration confite des grandes oeuvres tout comme du relativisme esthétique qui a envahi les médias comme la didactique du FLE (lorsqu'elle privilégie, par exemple, les documents authentiques). Une autre DLC devrait promouvoir une culture cultivée transculturelle renouvelée, celle des créations réflexives et recherchées, celle des êtres et des oeuvres qui traversent et transforment les nations, les ethnies, les classes sociales et les sujets humains. La DLC se doit de revisiter les cultures raffinées qu'elles viennent d'en haut - la culture créative légitime des grands romans, de la grande musique, du cinéma d'auteur - ou d'en bas - la culture créative populaire des chansons, des blagues, des proverbes ou celle du quotidien, du divertissement festif ou commercial - et cela afin de les faire dialoguer (coopérer et s'affronter) entre elles.

Autre média, le web, « média des medias », il semble être considéré actuellement comme le média le plus libre et le plus réactif et par conséquent le plus transculturel. Il favoriserait le libre accès à la connaissance, à travers les frontières des pays, des disciplines et des cultures. Mais ici encore la progression

de la connaissance quantitative augmente au détriment de la connaissance qualitative. On ne peut plus rien vérifier lorsqu'on tape « www » sur Google. Mini conclusion: lorsqu'on est installé dans la transculturalité, on est simultanément dans un principe d'expansion : un espace de rencontres et de pluralisme, mais inévitablement aussi un espace de conflit des valeurs, que celles-ci soient locales, communautaires ou nationales avec parfois désinstitutionnalisation, déhiérarchisation des oeuvres, déréglementation de l'accès aux codes. Ce peut être en économie comme en art. Nous prendrons comme exemple l'exposition publique des collections dites « l'Enfer de la Bibliothèque Nationale, à Beaubourg, où ont été présentés des ouvrages qui étaient jusqu'ici cachés, mis au secret parce qu'objets de scandale. Ainsi, que le changement et la « traversée » soient vus de façon positive ou négative, il y a toujours plus ou moins de la « *transgression* » dans TRANS.

1.3.

Le préfixe peut également signifier « *au-delà* », comme dans « transcendant » qui signifie s'élever avec une connotation de supérieur, du sublime. En philosophie, en théologie, « transcendants » se dit des termes qui sont d'une signification universelle et qui par conséquent dépassent toutes les catégories. Dans le domaine religieux le terme signifie le dépassement de toute expérience possible pour l'homme, seul possible pour un Dieu d'une nature radicalement supérieure. On peut également considérer que l'idée de Dieu, ni surnaturelle ni sur-culturelle, est une production culturelle parmi d'autres, et qu'il nous faut lutter pour ce que Michel Onfray (2006) désigne sous le terme de « *transcendance immanente* », une éthique temporelle immanente qui concerne les humains toutes catégories confondues. C'est ce sens du rassemblement sur un fonds humain commun que nous voulons donner à transculturel : ce qui exige tout d'abord de rejeter le différentialisme ethnociste ou sexiste, qui réduit chacun à son territoire culturel ou à son soi-disant déterminisme biologique. Dans ce cadre, on comprend dès lors la tentative dans le domaine juridique de mettre en place au niveau mondial une juridiction « *transculturelle* ». La « Cour Internationale de justice » (contestée par les USA pour cause d'ingérence) a pour but de protéger des droits fondamentaux. En se délocalisant, cette Cour Internationale *fait le pari* d'une justice fondatrice, justice qui veut lutter contre l'impunité des massacres contre les civils et qui s'attache à faire reculer les crimes contre l'Humanité... Mais cette Cour bute sur un problème : comment prendre en compte les valeurs universelles en tenant compte de la diversité des cultures juridiques nationales ? La tension est ici évidente entre valeurs devenues universelles des droits de l'homme et valeurs particularistes locales. Nous pensons à certains pays islamiques qui pratiquent ce droit archaïque qu'est la charia où Dieu est le seul souverain légiste (Cf. Tariq Ramadan). Cet islam intégriste, source de référence identitaire offensive et défensive fait débat, à juste titre, dans nos sociétés modernes.

Entre relativisme culturel et universalisme, le positionnement transculturel n'est pas un entre-deux, chacun présentant des versants négatifs et des versants positifs selon le lieu de l'énonciation. Il s'agit d'une *mise en tension* où se joue le fait que les valeurs des droits de l'homme sont un « au-delà d'ici bas »,

dont le processus de valorisation est nécessairement à la fois « *conflictuel* » et coopératif.¹

Ce détour par l'étymologie nous a permis de privilégier une certaine conception du « transculturel », proche de celle de Baumgratz-Gangl (1993) lorsqu'elle parle de « compétence transculturelle » : un transculturel qui est pour nous de traversée, de transgression, de transformation.

II. Le transculturel de traversée, de transgression et de transformation : une démarche discutable mais qui mérite d'être discutée

Après avoir fait ce détour par l'étymologie nous proposons un autre détour à un niveau plus théorique : d'une part la pensée différentialiste et ses rapports paradoxaux avec l'universalisme, et d'autre part la pensée relativiste et ses rapports avec la pensée inégalitaire.

II.1 La pensée différentialiste et ses rapports paradoxaux avec l'universalisme

Il n'est pas toujours facile de lutter contre le racisme lorsque cette lutte se fait au nom d'un idéal et au nom de principes universels à reconstruire. Les aspects paradoxaux ne manquent pas, notamment lorsque racisme/xénophobie/ethnicisme/sexisme se manifestent à travers un antiracisme à géométrie variable qui ne concerne tour-à-tour que les Arabes, les Juifs ou les Noirs, à l'exclusion des autres. Autre paradoxe, la pensée différentialiste et communautariste s'appuie sur un principe prétendument universel, à savoir l'irréductibilité des différences dans l'espèce humaine, qu'elles soient culturelles ou biologiques. L'effet de ce « racisme sans race » comme le nomme Taguief (1990), est ici de bloquer les sujets humains dans leur « origine » et dans l'identité que les dominants de leur groupe culturel leur a imposées, et de les empêcher de se construire leur identité à partir d'un rapport réflexif et instruit (cultivé) aux sociétés d'hier et d'aujourd'hui.

Essentialiste et conservatrice-réactionnaire, la pensée différentialiste et communautariste intimide les éducateurs en les invitant à renoncer à tout horizon universaliste. Liberté, égalité, fraternité, laïcité? Ce ne sont que de pures fictions inutiles voire nuisibles ! Dès lors libre aux autorités politiques et idéologiques de chaque société de célébrer tantôt l'idéologie de la compétition et des calculs égoïstes (ultra-libéralisme), tantôt celle du respect intimidé de quelque grand livre considéré comme incriticable (la Thora, la Bible, le Coran). N'est-ce pas le droit à l'indifférence qui l'emporte sur que le droit d'ingérence par exemple dans le cas du TPI, ou dans celui des Jeux Olympiques ? Est-ce sur ce principe de neutralité, sur ce principe de « réalité », adapté aux situations concrètes que doit se fonder un projet éducatif censé être « efficace » ou « fonctionnel »? Est-ce sur ce fond de « réalisme pragmatique », et commerçant, que l'on peut parler de « culture » en DLC ?

La DLC doit-elle osciller entre les cultures des groupes sociaux et les cultures commerciales, doit-elle rompre avec la dynamique de la culture humaniste faite de mélanges, de confrontations entre les cultures ? En abandonnant la notion de « civilisation », avec son atmosphère classique coloniale, pour se livrer

aux cultures traditionnelles et commerciales, la DLC n'est-elle pas tombée de Charybde en Scylla ? Doit-elle renoncer à une politique d'émancipation ou au contraire lutter contre l'émiettement des valeurs et prôner un universalisme vers lequel nous devrions tous aller ?

II.2. Le relativisme culturel et la pensée inégalitaire

La notion de transculturel suppose non seulement la communication d'une culture à une autre mais aussi la tension vers un *au-delà*, un au-delà des appartenances religieuses et des héritages culturels restrictifs, quelles que soient les représentations identitaires. Le transculturel c'est aussi du socio-historique qui émancipe des conceptions racistes. Français, nous n'avons pas la mémoire courte, et nous nous souvenons que le colonialisme français a, en Algérie, divisé les populations en cultivant la segmentation ségrégative entre les identités. L'État « républicain » colonialiste a en effet instauré des statuts inégaux pour les « Arabes », les « Berbères », les « Juifs », les colons européens ce qui violait les principes humanistes et égalitaires républicains.

Soulignons au contraire que le transculturel c'est le socio-historique qui émancipe, qui émancipe de l'ethnologisme conservateur voire essentialiste, qui fait de ses données d'observation des destins irréversibles, pour ne pas dire éternels. C'est cet ethnologisme qui domine l'interculturel politiquement correct *du laisser faire la famille*, qui peut être parfois une culture d'oppression ; et c'est une forme voisine de cette idéologie qui anime l'interculturel ultra-libéral, le *laisser faire la communauté ou l'entreprise*, avec leurs cultures d'exploitation. Comment, en 2008, faire l'impasse par exemple, au nom de l'interculturel, sur l'exploitation des enfants ? Alors que l'Europe sociale s'est construite au prix de longues luttes qui ont fini par obliger les patrons à ne plus exploiter les enfants dans les mines et les usines.

Des luttes dont le résultat, on le sait, n'est jamais définitivement acquis. Nous prendrons pour exemple la remise en cause de la laïcité en France. On peut s'inquiéter sérieusement des paroles édifiantes d'un Président de la République qui dans ses thèses développées au Latran puis à Riyad², se propose de revenir au Gouvernement des âmes et qui n'hésite pas à affirmer que « la France avec la laïcité a perdu le combat pour le sens », « qu'il serait temps de revenir aux questions fondamentales », non pas celles de l'avenir de la République, « mais celles que se posent les grandes religions.. », « la France a besoin de catholiques convaincus.., les Français ont trop peu de convictions spirituelles »,... « Jamais dans la transmission des valeurs un instituteur ne remplacera un pasteur ou un curé ».

Il devient urgent selon nous de revenir à la *laïcité à la française*, celle qui veut affranchir des dogmes, celle qui se réfère à un cadre laïque qui puisse faire autorité pour les institutions (famille, école..) et leurs représentants (y compris les hommes politiques), et qui pose au final, et avant tout, la question fondamentale de la nature du lien social. La laïcité a pu s'affirmer lorsque la dignité éthique et morale du politique a pu permettre des appartenances multiples et dégager l'individu citoyen de l'emprise de la « tribu » (Amselle 2000) que celle-ci soit

traditionnelle et religieuse (cf. Régis Debray) ou, sous une forme postmoderne et plurielle, la tribu consumériste que célèbrent le marketing et la publicité, pour laquelle l'effet aliénant du groupe, de l'appartenance catégorielle, n'est pas moins grand. La laïcité, défendons-la quelques instants, aide à penser en termes de principes, de valeurs et d'idéal à réaliser, et non en termes de dogmes à respecter, ni de réalisme et de pragmatisme soumis à la loi des plus forts et des plus riches. La laïcité, c'est d'abord ce dont nous avons su nous affranchir dans le passé, le fanatisme religieux et l'inculcation d'un Absolu pour toute vie humaine. Ce n'est pas une opinion, une idéologie totalitaire qui agit comme une religion, c'est un principe et une institution de rencontres, de mixité, d'échanges consensuels et conflictuels. Le dogme c'est le « laïcisme » qui exclut toute expression des croyances religieuses dans le débat public, et qui empêche du même coup l'examen contradictoire des opinions (le laïcisme est anti-laïque). La laïcité est une armature conceptuelle, un espace rationnel (non totalitaire) qui permet l'expression de toutes les opinions dans le cadre du respect de la loi et qui se doit de dénoncer par conséquent certains particularismes culturels inacceptables : l'excision, la lapidation, le délit de mécréance... et sur un autre plan le fascisme, le totalitarisme.

II.3. Le transculturel : c'est un au-delà nécessairement conflictuel pour des sociétés « plus » humaines qui s'appuient sur des valeurs universalisables, c'est la passion raisonnée de la liberté et de l'égalité dans leur interdépendance

La mondialisation nous a fait comprendre qu'il y a dorénavant une communauté de destin pour l'ensemble des humains : pour le meilleur, la justice sociale, ou pour le pire, la guerre de tous contre tous et le règne de l'individualisme égocentrique. Mondialisation « turbocapitaliste » au service des intérêts et des profits immédiats de quelques-uns, ou mondialisation humaniste tournée vers les intérêts collectifs des populations d'aujourd'hui ou de demain, il faudra choisir.

Même si notre définition du transculturel nous oppose au multiculturalisme, nous ne cherchons ni à nier ni à briser les solidarités nationales ou culturelles, mais plutôt à les inclure et à les dépasser. Devant la pression des obscurantismes (aux USA comme dans le monde arabo-musulman ; en Europe et en Afrique comme en Amérique latine ou en Chine) nous pensons que les institutions nationales (les systèmes éducatifs en font partie) et internationales devraient protéger et garantir les droits des individus de penser librement, devraient favoriser l'expression et la discussion des opinions et des croyances sur la base de principes et de *valeurs* « *universalisables* »³.

II.4. La liberté de pensée : il n'y a pas d'art sans transgression, il n'y a pas de pensée sans provocation

Le passé ce ne sont pas seulement des racines, ce sont aussi des fleurs et des fruits. Dans le passé le monde musulman a connu une époque d'ouverture économique et culturelle où les lettrés arabes ou perses échangeaient directement ou indirectement avec les lettrés d'Inde, de Chine ou d'Europe. Historiquement, en France, c'est à partir des Droits de l'homme que commence la reconnaissance des libertés fondamentales, notamment la liberté de pensée

conquête contre l'Église et d'autres forces politiques (Lefranc 2007). Du XIX^{ème} siècle à nos jours, c'est une histoire plus que chaotique qui passe par l'école laïque appelée « l'école des sans-dieu » et par le droit d'affichage et d'association. C'est ce noyau d'universalisme qu'il faut défendre à la fois en France mais aussi à l'intérieur de cet espace d'échange qu'est théoriquement la francophonie. Nous prendrons pour exemple un pays comme la Tunisie où il existe encore certains acquis du bourguibisme en matière d'éducation et du droit de la femme, mais dans lequel la liberté d'expression est déficitaire. Il en est de même au Maroc où la mécréance est toujours un délit...

En philosophie comme en sciences, en littérature comme dans les arts plastiques, la créativité est indissociable de la liberté de penser, d'imaginer, elle-même indissociable de la transgression et de la provocation : de *Madame Bovary* à *La religieuse* de Jacques Rivette, des dessins de *L'Assiette au Beurre* ou à ceux de *Charlie-Hebdo*, en passant par *Le déserteur* de Boris Vian.

Il est vrai que « tout se complique ». Par le moralisme et l'invocation du respect des cultures (même si elles ne respectent pas les droits de leurs membres à l'épanouissement), des leaders remettent en cause la liberté d'expression des sociétés à tendance démocratique. Le droit de choquer, de donner à penser (par l'humour, la caricature, la satire...), allié au droit de répondre et de discuter, doit être aujourd'hui défendu, illustré et renforcé. La notion d'humour à la fois endolingue et « exolingue » avancée par G.V. Martin (2001 et 2002) montre ainsi que le rire des humoristes - Smâïn, Boujenah, Tazaïrt, Djamel, Eric et Ramzy, - joue sur les répertoires français et arabe pour construire la signification comique des sketches. Par les thèmes récurrents du balai, de la douane, du contrôle d'identité, des conflits de générations, ces humoristes sont des passeurs culturels qui mettent en place une stratégie identitaire par le rire transgressif. Il faudrait ajouter Devos, ce « bonimenteur sidéral » qui a su jongler avec les mots, l'éventail de leurs significations, le sens mais aussi le non-sens, le contre-sens et cela jusqu'à la provocation.

Aujourd'hui encore, les libertés politiques républicaines, à la fois libérales et sociales, individualistes et solidaires, sont menacées par des minorités puissantes ou des autorités institutionnelles parlant au nom de la majorité silencieuse. Dans leurs activités publiques et professionnelles, journalistes, artistes, mais aussi enseignants pratiquent la censure ou l'auto-censure sous peine de représailles économiques, judiciaires ou physiques. Les jeunes stagiaires ou enseignants précaires, sont invités à « s'autonormaliser ».

III. Le transculturel : une démarche spécifique en didactique qui mérite elle aussi d'être débattue

Le relativisme culturel a prospéré à partir de l'idée que les cultures, les nations, les peuples étaient définis par des espaces-temps homogènes. Ce relativisme se révèle être un leurre, dans des situations de déplacements où l'individu se retrouve lié affectivement et idéologiquement à plusieurs, groupes, réseaux, et territoires, et quand il doit développer des capacités adaptatives. Ce relativisme se révèle indéfendable à une époque où les prosélytes religieux (bouddhistes, chrétiens, hindous, juifs ou musulmans) veulent remplacer le principe rationnel

d'un rapport critique et délibératif au monde par un rapport de soumission à une tradition et par la police de la pensée. Il y a là un défi pour l'instruction et l'éducation émancipatrices qui doivent tenir en respect ces idéologies, tout en les faisant connaître.

III.1 La dimension transculturelle promeut une culture ouverte aux droits de l'homme, une disposition à partager l'humain

Cette visée d'un horizon d'*universalité* fut l'idée majeure des philosophes dits des Lumières, dont il faut reprendre et prolonger le programme en luttant contre l'idée d'incommunicabilité des hommes et des cultures. Nous avons à nous affranchir des limites du multiculturalisme et de l'interculturalisme surtout lorsqu'ils nous cantonnent à la célébration de la différence, des singularités distinctes, au respect intimidé des héritages culturels et des formes de pensée et, en fin de compte, quand il oublie des traits communs à tous les humains : en particulier leur disposition à abandonner les routines et les protections dès qu'il goûte à un mieux-être fait de sécurité, de coopération mais aussi de liberté, et de création. Voltaire ne peut être le dernier écrivain heureux à croire à l'universalisme. Les forums sociaux, les associations sont autant d'instances de cet universel qui défendent le bien commun, le contraire par conséquent, d'une juxtaposition des différences. Les systèmes éducatifs d'enseignement-apprentissage des langues doivent devenir eux aussi des instances de relais de cet universalisme.

III.2 La dimension transculturelle implique un projet d'émancipation, une « humanistique » à faire progresser (Cf. Albert Jacquard)

Le cours de langue-culture étrangère peut être un lieu d'instruction d'un citoyen capable d'esprit critique, capable de juger du bien et du mal ou, en des termes moins métaphysiques, du « *bon* » ou du « *mauvais* ». Il s'agit de créer un espace de rencontre, d'échanges et de confrontation des visions culturelles et des opinions, afin d'ouvrir des possibles qui permettent aux individus liés ou affiliés à des groupes culturels de se construire en sujets par leurs désaccords et leurs accords réfléchis et discutés.

On comprend que dans cette perspective les approches appelées « humanistes » outre-atlantique, dont le meilleur de l'approche communicative nous semble faire partie, n'a pas dit son dernier mot en DLC (cf. Enrica Piccardo). Tournée vers l'action en société, la version transculturelle de la méthodologie humaniste devra exploiter les acquis de la perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de référence (*task-based learning*) en dépassant toutefois ses caractéristiques héritées de la culture d'entreprise dominante : hyperfonctionnelle, techniciste, mécaniste. Aujourd'hui comme hier au sortir du béhaviorisme appliqué, on doit s'efforcer de réhumaniser la didactique des langues-cultures, ou au moins, de ne pas se soumettre à la déshumanisation qui avance sous couvert de « professionnalisme ».

Au lieu de se contenter de former des apprenants opérationnels, la didactique des langues se devrait de développer une composante éthique où la citoyenneté serait au centre de la formation à la communication et à l'action collective (Langlois 2006). Dès lors un préalable s'impose : on doit lutter contre l'agnosticisme

méthodologique qui consiste à observer une neutralité bienveillante ou de non-intervention vis-à-vis des idées et des comportements des acteurs de l'enseignement-apprentissage, et qui fait semblant de croire que les savoirs et les manières de faire transmis n'ont aucun rapport avec la société, le monde extérieur et ses valeurs (Sachot 2006) ; pendant qu'un dispositif bureaucratique gagné par « l'évaluationnisme certificative » conduit les enseignants et les apprenants à se dispenser de réfléchir sur le bien fondé de certains objectifs. Ce réductionnisme fatal, qui cible essentiellement la cognition et les comportements observables et qui ignore les désirs, les affects et l'imagination des sujets humains, incite à renoncer aux finalités émancipatrices de la DLC. Si l'éducation aux langues-cultures aide à mieux vivre ensemble, c'est-à-dire à sublimer les peurs et les haines et à dépasser les préjugés et les incultures, elle ne peut faire l'impasse sur la transmission de valeurs qui ne résument pas la formation en langues-cultures à une formation professionnelle, ni à un formatage répondant aux demandes immédiates des employeurs. Tout cela implique une réflexion à un niveau méta-communicatif (Demorgon 2006)⁴, ce qui suppose un travail volontariste, celui des éducateurs et plus particulièrement des didacticiens.

Dans cette perspective, la *composante transculturelle* peut non seulement compléter mais aussi renouveler les différentes démarches d'enseignement-apprentissage de la culture. Vrai projet éducatif, il est nécessairement philosophique : il doit permettre à l'apprenant-citoyen qui a pu s'informer et discuter pour juger, de construire à travers plusieurs langues-cultures sa conception du *bien* ou du *bon*, du *mal* ou du *mauvais*. Pour une bonne vie ou au moins une meilleure vie en commun.

Par rapport à une démarche multiculturelle, la démarche transculturelle reconnaît les diversités externes et internes entre les populations-cultures, dans les populations-cultures et chez chaque individu, mais elle ne s'y enferme pas. En effet, elle lutte contre les fossilisations essentialistes des divers ethnicismes : communautarismes à fondement religieux et/ou racial, occidentalisme séparatiste du « choc des civilisations ».

Par rapport à la démarche interculturelle, la démarche transculturelle ne se réduit pas davantage à un principe purement « adaptatif », à savoir la capacité de viser une simple intégration dans une société étrangère. Ainsi, comme le rappelle Gilles Verbunt (2005), l'ouverture culturelle n'est pas nécessairement positive si elle se fait sur le mode de la soumission à des normes-valeurs régressives comme celles qui remettent en cause une valeur, un idéal d'égalité entre l'homme et la femme. L'échange entre cultures devrait correspondre certes à un projet élaboré en commun pour vivre ensemble, mais aussi à un « *plus culturel* ». Il ne s'agit pas en acceptant certaines normes-valeurs « d'ailleurs » de revenir à des valeurs similaires à celles dont des luttes historiques d'« ici » ont mis des siècles à s'émanciper (cf. celles d'Arnolphe et de Tartuffe). Si l'interculturel implique une adaptation, le transculturel va au-delà et implique une transformation. Régression ou progrès social il faut, ici encore, choisir et construire.

De même, si elle est co-culturelle (Puren 2002), la DLC transculturelle ne doit pas devenir une « co-neutralisation », une neutralisation mutuelle des idées et des discours qui fâchent. Contournant la question des finalités, la vision dite

« pragmatique » ne répond pas suffisamment à la nécessité de lutter contre les horreurs et les erreurs qui ponctuent l'histoire passée et présente de l'humanité et qui nous menacent toujours. La dimension transculturelle que nous visons, à la fois éthique et politique, ne peut se limiter à des buts et à des objectifs utilitaires subordonnés aux urgences de la survie dans le monde comme il va. Mouvement de transformation mutuelle, la démarche que nous défendons vise à réunir les conditions de possibilité pour des expériences de co-création émancipatrice. Elle instituerait des normes de communication et d'action productrices, qui conduiraient les participants à se protéger mutuellement des autoritarismes venus d'en haut ou d'en bas, venus d'ici ou d'ailleurs.

Tous les aspects abordés ci-dessus exigent *une réflexion épistémologique*. Nous avons eu l'occasion d'évoquer dans des articles antérieurs l'approche systémique des travaux du Conseil de l'Europe et ses implications en DLE. On remarquera que cette approche refuse de reconnaître ses liens avec la théorie de Marx, bien qu'elle fasse appel aux notions de rapports de forces et de dynamique qui la rapprochent du matérialisme historique et dialectique. Toutefois, ce qui, pour Marx, est présenté comme une méthode permettant d'analyser une réalité pour peser sur elle et la transformer fondamentalement, n'est pour la systémique qu'un outil destiné au mieux, à aménager le système en place ou, au pire, à le « réformer », au sens où l'on parle aujourd'hui de réformes *nécessaires* et *douloureuses* (pour les plus faibles et les perdants).

Que devient le Projet dit « multilingue » de la Commission Culturelle du Conseil de l'Europe en France comme ailleurs, lorsqu'on on réduit le budget de la culture, lorsqu' on licencie les collègues dans les instituts, lorsqu' on fragilise les acteurs que sont les enseignants dont le travail est minimisé et le salaire ridiculisé. Que deviennent les politiques multilingues lorsqu'elles se réduisent toutes plus ou moins au monolinguisme de l'enseignement de l'anglais ou quand elles ne peuvent s'envisager que dans le cadre de la privatisation de l'enseignement des langues (cf. les frondistiria en Grèce).

C'est une des limites de la démarche systémicienne des experts qui prône la non ingérence dans les systèmes éducatifs nationaux mais qui, de ce fait, abandonne ou détourne les propositions des formateurs, des chercheurs de ce même Conseil d'experts et empêche d'inventer des solutions « méta » qui sortiraient des limites du cadre ultralibéral. La perspective actionnelle du CECR privilégie-t-elle des activités d'adaptation ou des activités de transformation ? Reproduire ou transformer le système socio-économico-culturel mondialisé, il faut choisir...

IV. D'une posture professionnelle éthique à une pratique pédagogique

Trop souvent notre discipline s'enferme, nous l'avons dit, dans une technicité où la méthodologie est mise sous la tutelle de l'évaluation. Elle tend de plus en plus à minimiser les contenus culturels idéologiques. Tout autant qu'acquérir des méthodes ou des stratégies (que les démarches soient méta, inter ou co-culturelles), enseigner-apprendre une langue, n'en déplaise à notre Président de la République, c'est apprendre à construire et à partager du sens (Galisson 2006). Dans un monde idéologique gouverné par l'information de masse, il est plus que jamais nécessaire de former les esprits à la vigilance face à l'opinion commune,

d'apprendre à délibérer pour juger du bien et du mal, et cela dès l'enfance, suivant les conseils d'Alain, qui ne se voulait pas un gourou mais un éveillé. Trop souvent l'aspect technique et opérationnel a tendance à l'emporter sur le contenu existentiel. On se demande parfois si la didactique des langues-cultures ne devient pas alors une sorte de « management appliqué ».

À cet égard l'évolution de la recherche dans notre secteur est très révélatrice. Au CNU on assiste à une prolifération de dossiers en FLE sur l'évaluation, sur le rôle des outils multimédias, et des documents techniques. Ainsi nombre de travaux sur l'amélioration de la compréhension, se préoccupent de l'intégration pratique des cédéroms, des sites internet, de l'hypertextualité, de l'interactivité, de la multimodalité. Mais on ne parle guère de « Culture » avec un grand « C ». On débat fort peu sur le sens ou les effets de sens des messages. On ne se préoccupe guère d'éduquer préventivement les élèves à une lecture critique des sites obscurantistes (racistes, intégristes, scientistes ou ovnistes), ni à l'analyse salutaire des incultures, des populismes ou des élitismes. On parle des stéréotypes mais non des moyens de les détecter et encore moins de les dépasser ou de les mettre en question. Et sur le plan de la culture l'offre est du côté du contenant et insuffisamment du côté du contenu.

Trop souvent certains contenus sont considérés d'emblée comme trop risqués. À quand un manuel de FLE qui parlerait des prisons françaises, du nucléaire et des ventes d'armes, de l'agriculture industrielle, de nos lieux de mémoire et des luttes sociales, des soumissions et des résistances aux oppressions, des processus de dévoilement ou de revoilement des femmes au Maghreb, de l'accueil des immigrants et du problème de la situation des sans-papiers, etc.? Et qui, sur ces thèmes, confronterait le FLE aux langues -cultures allemande, anglaise, arabe, espagnole, ou chinoise... ? Et qui, parlant de laïcité, ferait un parallèle avec la laïcité turque et le régime séculier états-unien ou les « accommodements » de la laïcité québécoise ?

La perspective, à la fois éthique et pratique devrait s'appuyer sur une composante transculturelle faite, nous l'avons dit, de traversée/transgression/transformation des cultures. Désormais, avec la mondialisation, l'enjeu auquel est confronté tout système éducatif est d'assumer les conflits nés de la multiplicité des valeurs et des représentations. « Être dans le reflux du conflit ne peut que favoriser à plus ou moins long terme la violence généralisée » (Benasayag et del Rey, 2007). Pour faire face aux situations de désaccords idéologiques (moraux et politiques) entre apprenants de cultures différentes la démarche consisterait à soumettre les propos tenus à des reformulations croisées et mutuelles ; puis à une discussion argumentée en langue maternelle ou en langue cible, par le moyen de la reformulation en L2, du *code-switching* et de la traduction. Pour habituer les apprenants - et les enseignants - à se distancier de leurs opinions spontanées, et pour les entraîner à justifier ou à reformuler leur argumentation (compétence discursive), on choisirait plusieurs documents aux opinions contradictoires, susceptibles d'impliquer les lecteurs et de les conduire à une réflexion qui intègre la complexité des phénomènes et la pluralité des points de vue.

On pourrait à cet effet tirer parti de certains travaux plus ou moins récents tels que :

- les travaux du CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information) sur les médias ;
- le CD éducatif sur la déclaration des droits de l'homme produit par RFI et le CAVILHAM de Vichy ;
- certains manuels de préparation au DELF et au DALF ;
- le projet PrAX (prévenir le racisme, l'Antisémitisme et la Xénophobie) sur internet de Mathieu Valette et François Rastier a pour objectif de développer une pédagogie critique de la rhétorique raciste en créant un outil transversal⁵ (cf. *Les Langues Modernes*, avril-mai 2006) ;
- les approches non conventionnelles qui, dans leur ensemble, obligent à reconsidérer plusieurs aspects de la relation enseignant-enseigné, et qui invitent à fournir des supports existentiels forts au niveau des contenus d'apprentissage (Yaiche 1996) et qui s'inscrivent dans la longue tradition humaniste ;
- le dernier dossier proposé par le site « francparler.org » avec pour finalité de développer une conscience citoyenne en faisant rentrer le politique dans une classe de langue. Le dossier comprend des fiches pédagogiques concernant le militantisme, le discours des hommes politiques, les coulisses des élections.

Mais, comme disait Frédéric Dard « L'homme descend du songe tout autant que du singe ». Il peut s'agir aussi d'apprendre à rêver ensemble, à confronter nos imaginaires qu'ils soient du côté du merveilleux, des mythes fondateurs, de la religion, de la création artistique, de la littérature⁶, y compris par l'humour (Bouguerra 2007), la parodie et la caricature.

Conclusion

Si l'interculturel renvoie le plus souvent principalement aux rapports entre individus, le transculturel mobilise le collectif au-delà de chaque individu ou au-delà des rapports entre individus. Il implique pour les enseignants d'adopter dans notre domaine *une posture professionnelle éthique*.

Plus que d'autres, les enseignants-didacticiens des langues-cultures sont des « passeurs » (Galisson 1998). Plus que d'autres les didacticiens ne doivent plus se contenter « d'une discipline qui se suffirait à elle-même, coupée de la société, des institutions et des hommes » (Sachot 2006). Plus que d'autres ils doivent favoriser, si j'ose dire, une certaine « imprudence disciplinaire » et lutter contre une pseudo neutralité à l'égard des contenus, avec pour résultat une démission sur le plan éducatif. Le contexte historique et social ne permet plus à l'enseignement des langues étrangères d'éviter la question des finalités que visent les contenus et les démarches pédagogiques. La didactique des langues est en droit et a le devoir de se poser la question essentielle de notre survie et de notre avenir en tant qu'espèce humaine. Même si nous n'avons pas de certitude, même si nous ne pouvons trancher sur ce qui favoriserait l'avènement d'une nouvelle morale, nous devons parier sur un universel humaniste à construire. Et faire de la morale sans faire la morale⁷. Transversale aux démarches inter, méta et co-culturelles, la démarche transculturelle de la DLC a en effet une dimension philosophique, c'est-à-dire à la fois éthique et

politique, qui participe de la recherche d'une « bonne vie » pour chacun, et pour la communauté des hommes.

Si elle s'affranchit des réductionnismes économicistes ou ethnicistes, la didactique des langues-cultures fera vivre à des sujets parlants de tous les pays des expériences dialogiques où ils créeront ensemble des discours et des œuvres, à partir de leurs singularités sociohistoriques, de leurs accords et de leurs désaccords. Tourné vers une *praxis* qui va bien au-delà du « pragmatisme » en vogue, la DLC ne devrait plus se contenter de poser le contact interculturel comme un objectif essentiel devant à lui seul permettre un changement des mentalités et des relations. Avec Lipiansky (1998) et Lefranc (2008), nous pensons qu'il est préférable de proposer aux participants un cadre d'action commune et de coopération reposant sur des motivations profondes (professionnelles, culturelles, scientifiques, existentielles), de celles qui s'ouvrent à toutes les dimensions de l'humain, de la liberté de juger à la liberté de rêver éveillé ou de créer en utilisant, éventuellement, des approches non conventionnelles (Dufeu 1996). Parions que ces expériences collectives d'apprentissage créatif ne supprimeront chez les apprenants ni les antagonismes d'intérêts ni les inimitiés. Mais les cours de langues-cultures les *représenteront, les mettront en scène (et donc à distance)* comme des rapports entre personnes conscientisées, et non comme des oppositions entre porte-parole de telle ou telle ethnoculture. Au niveau de la pratique pédagogique il convient de mettre en place un cadre pédagogique qui permette à la fois de préserver sa face, de se sentir en sécurité et d'être reconnu.

En ce qui concerne les enseignants-formateurs, la formation devrait apprendre à distinguer, comme c'est le cas pour les éducateurs sociaux : la distanciation, l'implication, l'engagement. Ainsi à la suite de Jacques Ardoino, Yann Le Goff (2008), rappelle fort justement que prendre du recul ce n'est pas nécessairement rester indifférent et ne pas être impliqué. L'engagement « en tant qu'intervention consciente ... vient dire la façon dont l'éducateur s'y prend, fait références à ses valeurs, exprime ses positions... Il peut faire l'objet d'un repositionnement suite à une prise de recul » (Le Goff, 2008 : 324-327). On peut regretter que, dans notre domaine, la place n'ait pas été faite à une réflexion collective qui regrouperait tous les acteurs de la DLC désireux de créer « un comité d'éthique des Langues-Cultures » afin d'approfondir la réflexion sur les contenus éthiques et déontologiques (Le Goff 2005)⁸.

Nous souhaiterions terminer notre propos par le point suivant :

Nous avons renoncé à la notion de « compétence éthique ». D'une part parce que le terme de compétence renvoie au vocabulaire du management, d'autre part parce que l'éthique ne peut faire l'objet d'une compétence. Le bien et le bon, ou, au moins, le « suffisamment bon » (Winnicott 1975), sont constatables, ressentis et vérifiables mais pas mesurables. Le vécu dépassera toujours l'évaluation, du moins lorsque celle-ci se réduit à sa dimension technique et certificative. Il serait bon de conclure ici par une citation de Paul Ricoeur (1990): « Appelons « visée éthique » la visée de la « vie bonne » avec et pour autrui dans des institutions justes » (1990 : 202).

Bibliographie

- Balibar, E., Wallerstein, I. 2005. *Race, nation, classe, les identités ambiguës*, Paris : La Découverte.
- Baumgratz-Gangl, G. 1993. *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris : Hachette.
- Benasayag, M. et del Rey, A. 2007. *Eloge du conflit*, Paris : La Découverte.
- Bouguerra, T. 2007. « Humour et didactique des langues : pour le développement d'une compétence esthético-ludico-référentielle » in *ELA* n° 147, Didier Klinsieck.
- Demorgon, J. 1989. *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Armand Collin.
- Dufeu, B. 1996. *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Paris : Hachette.
- Jacquard, A. 2005. *Nouvelle petite Philosophie*, Stock.
- Forestal, C. et Lefranc, Y. 2007. « Tensions et controverses en FLE-FLS-FLM : des conflits créatifs » in *ELA* n° 145, Didier Klinsieck.
- Forestal, C. 2004. « *FLE / FLS, un enjeu politique, social, culturel et éthique* » in *ELA* n° 133
- Forestal, C. 1987. « *Quelques réflexions sur l'approche systémique et ses implications en DLE* », in *Une Introduction à la recherche scientifique en DLE*, Collection Essais, Didier.
- Galisson, R. 2006. « *Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures* » in *Hommage à Robert Galisson*, Université Aristote de Thessalonique, University Studio Press
- Galisson, R. 2002. « *L'humour au service des valeurs : défi salutaire ou risque inutile ?* » in *Le Français dans Le monde* n° spécial sur « L'humour et l'enseignement des langues ».
- Galisson, R. et Puren, C. 1998. « De l'éthique en didactiques des langues étrangères » in *ELA* n° 109.
- Kintzler, C. 2007. *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris : Vrin.
- Langlois, M. 2006. *Didactologie des langues-cultures et citoyenneté transculturelle*, thèse dirigée par Chantal Forestal et soutenue à l'Université de Provence.
- Lefranc, Y. et Sefta, K. 1982. « Les immigrés de « deuxième génération ». Quelle(s) langue(s) ? Quelle(s) culture(s) ? », in *Langage et société*, n° 22.
- Le Goff, Y. 2005. *Idéologie et déontologie en didactique des Langues-cultures*, thèse dirigée par C. Forestal et soutenue à l'Université de Provence.
- Le Goff, Y. 2008. *Le quotidien en internat*, Ed. Pente Vittoz.
- Lipiansky, E.M. 1998. « *Représentations sociales et rencontres interculturelles* » in *Ethnosociologie des échanges interculturels*, Paris : Anthropos.

Martin, G.V. 2001. « Eric et Ramzy : la médiation de l'humour dans l'apprentissage. » in *Ecarts d'identité* n° 97. Immigration, mon humour... Ed. Ecart d'identité / Adate / Aralis, Grenoble.

Martin, G.V. 2002. « L'humour français : malice au pays des merveilles. » in *Le français dans le monde. Recherches et applications. Humour et enseignement des langues*. Ed. Clé International. pp. 23-31.

Onfray, M. 2006. *La puissance d'exister, manifeste hédoniste*, Grasset.

Piccardo, E. « *Humain, trop humain : une approche pour esprits libres. De la nécessité d'une dimension humaniste dans l'enseignement des langues* » à paraître dans les Cahiers de l'Asdifle.

Puren, C. 2005. « Interdidacticité et interculturalité » in *ELA* n° 140, Didier Klinsieck.

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

Ricoeur, P.1990. *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.

Sachot, M. 2006. « *Taire le mal ou l'enseigner comme un bien ?* », « Enseigner le mal » in *Les Langues Modernes* (APLV), avril-mai.

Taguief, P.A, 1990. « *La force du préjugé, essai sur le racisme et ses doubles* », Collection Tel, Paris Gallimard.

Verbunt, G. 2005. « *Les obstacles culturels aux apprentissages* » in *ELA* n° 140 « Interdidacticité et interculturalité ».

Yaiche, F. 1996. *Les simulations globales, mode d'emploi*, Paris : Hachette.

Winnicot, D. W. 1975. « *Jeu et réalité* », Paris : Gallimard.

Notes

¹ Dans cette perspective il serait naïf de ne pas prendre en compte l'histoire des rapports de domination entre les cultures bien qu'en principe elles soient égales lorsqu'elles donnent un cadre de référence symbolique permettant de vivre ensemble (rite des morts, liens de parenté...)

² Discours des sites Internet de La Croix (discours de Latran), et du Figaro (discours de Ryad) qui ont comme source l'Elysée

³ Nous utilisons à dessein « valeurs universalisables » et non « valeurs universelles » car ces valeurs ne peuvent être posées comme des absolus, elles restent toujours à conquérir et ne sont jamais définitivement acquises. Ainsi l'égalité, la liberté sont des enjeux constants, quels que soient les lieux et les époques. Quelques principes pourraient être rappelés : la référence aux droits de l'homme (Amnesty parle des droits humains), le respect de la convention internationale concernant les droits de l'enfance, le respect de la vie privée par des lois relatives aux fichiers par exemple.

⁴ Jacques Demorgon souligne la nécessité pour l'enseignement et la formation de développer « la métacommunication », c'est-à-dire d'éviter de tomber dans une prétention à l'universalité de la communication, et d'apprendre à réfléchir sur nos communications-moyens (au service de la vie ou de la survie) pour les améliorer sinon les pervertir ou s'en libérer Pour l'auteur tout discours a une perspective et doit être considéré comme un moyen pour atteindre un but: « la perspective

utilitaire ramène la communication à des discours techniques, voire technicistes... Une perspective économique la ramène à des considérations liées à la vie marchande ou boursière. » Mais «... nos communications ne sont parfois qu'un moyen d'entretenir nos relations hiérarchisées ou tribales ». (cf. 2006, *L'exploration interculturelle* p. 156)

⁵ Les auteurs de ce site démontrent comment se développe la stratégie de persuasion des auteurs racistes et rappellent que leurs techniques sont détectables au niveau du lexique, des structures syntaxiques, de la structure sémiotique, des éléments graphiques.

⁶ La DLC en privilégiant le fonctionnel, le communicatif, a trop eu tendance au cours de ces dernières décennies à oublier la fonction subversive de la littérature, sans compter sa valeur émotionnelle et son usage plus démocratique de la langue.

⁷ Selon Nietzsche l'autocritique de la morale fait partie de la morale.

⁸ Pour la création d'un CELC (Comité d'Éthique des Langues-cultures).