

Rosalina Maria Sales Chianca  
Université Fédérale de la Paraíba/Brésil



**Résumé :** *L'acquisition de sa propre langue maternelle est aussi l'acquisition simultanée de la fonction du langage et c'est sur cette base que l'apprentissage d'autres langues viendra se greffer. Or, tout être est enraciné dans un vécu qui surdétermine la façon dont il s'engage socialement et affectivement dans un acte interactif. Il nous paraît alors impossible de gommer la présence de la langue-culture maternelle lors des échanges établis en 'langue étrangère'. Lorsque deux ou plusieurs personnes sont en interaction, les mots échangés n'ont pas nécessairement les mêmes représentations mentales pour les uns et les autres. Les apprenants se parlent, ou parlent à l'autre, s'appuyant sur leur capital culturel, ... leurs visions du monde, ce qui les amène à employer des mots imprégnés d'une expérience à la fois particulière et collective hors de leur contexte embryonnaire. C'est cette réalité inter-cultures qui va rendre conscient l'un des lieux de contact entre les langues-cultures maternelle(s) et étrangère(s). Il revient alors à l'enseignant de faire en sorte que les apprenants découvrent la charge affective et culturelle à laquelle chaque mot est rattaché. Ceci pourrait favoriser la découverte des aspects liés aux cultures croisées en présence, permettant des rencontres et des échanges au sein de ces cultures.*

**Mots-clés :** *langue-culture, représentations, altérité, interaction verbale, didactologie*

**Resumo:** *A aquisição da própria língua materna corresponde à aquisição simultânea da função da linguagem, e é a essas bases que a aprendizagem de outras línguas vem se superpor. Ora, todo ser está enraizado numa vivência que sobredetermina a maneira como ele se compromete socialmente ou afetivamente num ato interativo. A nosso ver, parece então impossível apagar a presença da língua-cultura materna no momento das trocas em 'língua estrangeira'. Quando duas pessoas ou mais interagem, as palavras trocadas não têm necessariamente as mesmas representações mentais para uns e para outros. Os estudantes se falam, ou falam ao outro, a partir de seu capital cultural e sua visão de mundo, empregando palavras impregnadas de uma experiência ao mesmo tempo particular e coletiva fora de seu contexto embrionário. É essa realidade interculturais que vai tornar consciente um dos lugares de contato entre as línguas-culturas maternelle(s) e estrangeira(s). O papel do professor é portanto fazer com que os alunos descubram a carga afetiva e cultural à qual cada palavra está ligada. Isso poderá favorecer a descoberta de aspectos próprios a culturas cruzadas, favorecendo encontros e trocas dentro dessas culturas.*

**Palavras-chave:** *língua-cultura, representações, alteridade, interação verbal, didactologia*

**Abstract:** *The acquisition of its mother tongue is also the simultaneous acquisition of the language function and this is the basis of the learning on which other languages would be acquired. Everyone is rooted in a 'way of life' that pre-determines how a person engages socially and affectively in an interactive act. So it seems impossible to erase the presence of the mother tongue and culture in foreign languages exchanges. When two or many people are interacting, the exchanged words do not necessarily have the same mental representations for the people involved. The learners talk to each other or to the 'other', considering their cultural capital, ... their perspectives of the world, a thing which leads them to use words impregnated by a private and collective experience that is out of its embryonic context. This reality between cultures will bring consciousness of one of the places of contacts between mother and foreign language-cultures. It is the teacher's role to make students find out the cultural and affective meaning each word is connected to. This could favor the discovery of cross culture aspects as it happens face to face, allowing meetings and exchanges within these cultures.*

**Keywords:** *language-culture, representations, alterity, verbal interaction, didactology*

## Introduction

L'oralité constitue l'espace essentiel de la communauté, puisque, comme le note M. de Certeau, «il n'est pas de communication sans oralité» (1983 : 19-24). Bien que l'oralité ait sa place dans l'enseignement-apprentissage de la langue/culture étrangère les quelques heures qui y sont consacrées ne permettent pas à elles seules d'établir d'emblée une communication en langue/culture étrangère dans la classe. De plus, même ceux qui possèdent apparemment une compétence linguistique qui leur permet de communiquer en langue étrangère peuvent se refuser à se rendre à «ce plaisir d'altérité et d'identité, pour des raisons souvent peu conscientes, d'ordre psychologique ou socioculturel», nous dit H. Besse, par peur de s'exposer à l'autre dans un langage qui n'est pas tout à fait maîtrisé, par crainte de «voir s'y dissoudre une certaine «image de soi» [...]» (1984 : 46-50), ou encore d'«incorporer» des comportements qui ne sont pas les leurs.

Ce *sentiment d'insécurité symbolique* met en jeu les codes qui nous constituent. D'après H. Besse, il est ressenti parce que celui qui s'engage dans l'interaction ne se trouve pas dans une situation d'égalité vis-à-vis de son partenaire. C'est ce qui peut se vérifier en cours de langue/culture étrangère car les enseignés peuvent avoir la sensation de se trouver dans un jeu communicatif aux règles incertaines (puisque méconnues par eux) et aussi dans une situation d'infériorité permanente face à la position «privilegiée» de l'enseignant qui se trouve être le seul à mener le jeu, compte tenu de son statut, seul médiateur entre la langue/culture cible et la langue/culture maternelle.

En effet, les enseignés ne possédant pas encore les moyens linguistiques et culturels dans la langue/culture cible pour prendre ou reprendre l'initiative de l'échange communicatif, ils peuvent se voir empêchés de converser sur un pied

d'égalité avec leur «seul» partenaire d'interaction. Ils se trouvent ainsi limités à l'emploi de certaines phrases toutes faites, à une réalité qui n'est pas toujours la leur, ce qui éloigne toute possibilité de négociation conversationnelle soit entre eux-mêmes, soit entre eux et l'enseignant. Dans ce cas précis, l'emploi «éclair» de la langue/culture maternelle en cours de langue étrangère est réalisé par les apprenants presque en cachette, comme une sorte de fuite de ce qui est perçu comme normal, c'est-à-dire de ce qui est prévu par le processus d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Et paradoxalement, malgré son caractère fugitif, cette fuite constitue pour les apprenants les seuls moments réels d'un essai de vraie communication. Il faut donc se pencher de plus près sur cette réalité des moments de la classe de langue étrangère.

Nous savons que tout être est enraciné dans un vécu historique (passé et présent) qui surdétermine en partie la façon dont il s'engage socialement et affectivement même, dans un acte interactif. Comment s'attendre donc à ce que des apprenants (quel que soit leur âge) agissent dans le cadre scolaire/universitaire comme s'ils ne possédaient pas une vie hors des frontières de la salle de classe ? C'est pourquoi il devient indispensable que les enseignés aient droit à cette oralité qui constitue l'univers dans lequel ils baignent dans leur quotidien.

La langue n'est pas un simple instrument de communication, elle est aussi l'expression de l'identité culturelle. Or, l'acquisition de sa propre langue maternelle est aussi l'acquisition simultanée de la fonction du langage en général et c'est sur cette base que l'apprentissage d'une langue seconde viendra se greffer. Nous savons aussi que toutes les représentations culturelles n'existent qu'à travers les individus qui en constituent le substrat vivant et ainsi, le discours est porteur des représentations propres à une culture (valeurs, mythes, croyances, concepts, idéologies, connaissances...). Pour J.-R. Ladmiral (1989) le discours apparaît ainsi comme l'un des agents essentiels de la socialisation puisque c'est avant tout dans le cadre et donc dans le discours familial, élargi et complété par la suite par l'entourage et par l'école, que l'enfant et le jeune adolescent se construisent peu à peu une vision de l'environnement, des êtres, et aussi des valeurs (donc une vision du monde). Cela les amène à construire progressivement «leur» culture qui est aussi celle de leur milieu d'appartenance.

### **Echange conversationnel et variables culturelles**

Comme tout discours, le discours sur la culture est inséré dans une situation de communication qui n'est pas neutre mais qui, au contraire est caractérisée par un certain nombre de paramètres (qui parle, à qui, dans quelles circonstances, selon quelle intention...). De cette façon, nous constatons que les problèmes interculturels rejoignent ceux de toute communication interindividuelle ou inter-groupale et que le contexte de communication, réel ou perçu, influence et détermine son contenu, en imposant réserves et nuances. De même, la communication doit être envisagée dans sa «conception interactive» où les phases d'émission et de réception sont en relation de détermination mutuelle. Ainsi les «sujets parlants» doivent être capables d'enchaîner leur tour de parole, comme nous l'explique C. Kerbrat-Orecchioni (1990), tout en étant capables

d'anticiper «le calcul interprétatif de l'émetteur» pour mieux interagir et argumenter. Ainsi les «sujets parlants» doivent aussi être capables de devenir, à tour de rôle, l'émetteur et le récepteur de «l'interaction verbale».

Selon les récentes analyses sur le processus de communication, pendant tout le déroulement d'un échange communicatif, les différents participants exercent les uns sur les autres «un réseau d'influences mutuelles, et dans ce sens, «parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant» (C. Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 17). De cette façon tout échange communicatif sous-entend que les participants de cet échange agissent les uns sur les autres à travers l'utilisation qu'ils font de la langue et des codes para-verbaux et non verbaux. Encore faut-il qu'ils s'engagent réciproquement dans cette «interaction verbale» pour qu'il y ait échange. Il ne suffit pas qu'ils se parlent alternativement mais qu'ils soient effectivement «engagés» dans l'interaction et qu'ils le fassent comprendre à travers des signes d'engagement mutuel. Comme le note C. Kerbrat-Orecchioni, «l'émetteur doit non seulement parler, mais parler à quelqu'un, et le signaler par l'orientation du corps, la direction dominante de son regard, et la production de marqueurs verbaux d'allocution ; il doit en outre s'assurer, par des coups d'œil intermittents, que l'autre écoute, et qu'il est bien «branché» sur le circuit communicatif ; [...] et éventuellement «réparer» les défaillances d'écoute ou problèmes de compréhension par une augmentation de l'intensité vocale, de reprises, ou des reformulations...» (Ibid., p.18). Le récepteur de son côté doit lui aussi, produire des signaux d'écoute et de participation effective dans cet échange communicatif. Il montrera son engagement, par exemple à travers les «régulateurs», telles les réalisations non verbales (regard, hochement de tête, froncement des sourcils, bref sourire, léger changement corporal, ...), les réalisations vocales («mmh» et autres vocalisations), ou encore verbales. D'après C. Kerbrat-Orecchioni, ces régulateurs verbaux possèdent différents degrés d'élaboration : morphème exclamatif, reprise avec ou sans reformulation ... Certaines réalisations sont compatibles entre elles et fonctionnent normalement en réseaux, les régulateurs verbaux pouvant être accompagnés de signes non verbaux (ibid. :17-24).

Tout discours étant socialement et culturellement situé, il s'ensuit que les règles et les principes qui déterminent et sous-tendent le fonctionnement des conversations et de tout échange communicatif de la vie quotidienne, ne sont pas universels, variant sensiblement d'une société à l'autre, voire à l'intérieur d'une même société. Divers travaux, notamment dans le domaine de l'ethnographie de la communication, ont montré combien les variations entre différentes cultures affectent la façon dont les sujets parlants conçoivent et organisent les différents échanges communicatifs. Les travaux des spécialistes de l'analyse conversationnelle - théorie contrastive des conversations - distinguent, avec Hymes et Gumperz, «la contrastivité «externe» (variations observables entre différentes cultures), et la contrastivité «interne» (variations entre différentes «sous-cultures» se côtoyant au sein d'une même société)». La variable culturelle va ainsi constituer l'ancrage de tout essai d'une véritable communication, visant à l'intercompréhension.

## Aspects para-verbaux

Dans cette conception de la communication, il devient indispensable que les partenaires de l'échange prennent en compte les *différents aspects* qui interviennent dans toute interaction verbale. Ils doivent être simultanément et/ou successivement à l'écoute l'un de *l'autre*, en s'accordant mutuellement la qualité pleine de sujets. Ils prennent ainsi la place qui leur appartient dans l'échange. La variation culturelle se trouvant partout, elle peut venir affecter tous les aspects. Elle est susceptible de se localiser à tous les niveaux du fonctionnement des interactions, sans se limiter aux différences de systèmes linguistiques (répertoires lexicaux, procédés morphosyntaxiques, etc.) des interlocuteurs engagés dans la «conversation». La variation culturelle peut aussi s'étendre à différentes données para-verbales et non verbales. Cela nous amène à dire que, parmi les partenaires d'une même communauté linguistique, la non prise en considération de ces paramètres peut amener des dysfonctionnements dans la communication. Ainsi, il nous paraît que la découverte de ces *paramètres*, en classe de langue étrangère, pourra permettre au jeune apprenant de les identifier, de comprendre le fonctionnement de la communication et d'en tenir compte dans ses échanges quotidiens. C'est-à-dire, dans ses échanges en langue/culture maternelle.

Il s'ensuit que pour communiquer avec autrui nous devons prendre en compte, entre autres :

- les comportements vocaux ou para-verbaux qui varient d'une société à l'autre, d'une microsociété à l'autre, (selon la catégorie socioprofessionnelle et/ou socioéconomique des interlocuteurs engagés dans «l'interaction», selon leur personnalité). Ainsi sont susceptibles de variation la vitesse d'élocution, l'intensité vocale. En ce qui concerne ce dernier paramètre, on constate que, l'on parle plus ou moins fort selon les sociétés. E.T. Hall note par exemple qu'en Angleterre «les Américains sont culturellement accusés de parler trop fort» (1971 : 175). Il précise que pour les Anglais, parler fort est une «forme d'intrusion, un signe de mauvaise éducation» (ibid.). Au Brésil, on trouve une grande variation de l'intensité de la voix soit par rapport à la région, soit par rapport à l'appartenance sociale (on a tendance à parler plus fort dans le *Nordeste*).

Nous le savons, l'accent joue une fonction identificatrice permettant d'identifier sociologiquement et culturellement un «sujet parlant». L'accent est un élément constitutif de l'identité d'un individu et la prise de conscience des différences de «musicalité» des langues (source et cible) par des activités de productions-écoutes du sujet s'exprimant alternativement dans les deux langues peut être interculturellement intéressante. Compte tenu de l'immense étendue du Brésil et du mélange de diverses ethnies en contact dans ce pays, nous pouvons trouver une différence assez accentuée quand il s'agit du paysage prosodique et sonore de cet immense sous-continent.

Nous pourrions également mentionner les interjections, qui se situent à la frontière du verbal, du para-verbal, et même du non verbal. Nous faisons allusion ici aux interjections, qui constituent marque d'appartenance à un groupe ou à un sous-groupe. Nous pouvons dire qu'au Brésil, certaines interjections sont la marque d'appartenance à une région spécifique (ainsi l'interjection «oxente» qui correspond à peu près au français «dis donc» est typique du *Nordeste*, à

Minas Gerais on utilise «uai» et dans le Rio Grande do Sul «sô», chacune de ces interjections indiquant une appartenance régionale).

### Aspects non verbaux

Ainsi que l'ont défini les chercheurs du «collège invisible», la communication est un processus social intégrant différents modes de comportement : parole, geste, mimique, espace interindividuel, regard, etc. (La nouvelle communication, 1981 : 24). Parmi les comportements non verbaux, nous nous intéressons à la proxémique, la kinésique, le regard.

Le terme proxémique, écrit E.T. Hall, est «un néologisme que j'ai créé pour désigner l'ensemble des observateurs et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique» (1971 : 13). Les proxémies comparées des cultures française, arabe, latino-américaine montrent qu'il existe des divergences sensibles. Des jeunes issus de milieux hétérogènes pourraient être invités à prendre conscience de ce qu'est la «bonne distance» dans la culture étrangère, et par là même de prendre conscience de la «proxémique» qui règle leurs rapports quotidiens en classe et dans la vie sociale. Certains gestes (bises, poignées de main, accolades) impliquent un contact et relèvent à la fois de la proxémie et de la kinésique. Les spécialistes de la communication non verbale se fondant à la fois sur les distances d'interaction, la fréquence des gestes de contact, et la durée des contacts oculaires, opposent les sociétés «à fort degré de contact» (high contact) : Europe méditerranéenne, Amérique latine, sociétés arabes et les sociétés «à faible degré de contact» (low contact) : Europe du nord, Extrême-Orient (la frontière entre ces deux zones traversant semble-t-il la France) (C. Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 20). Selon ces observateurs, l'Amérique Latine est une culture de contact plus proche que ne l'est la culture française. C'est sans doute une différence à exploiter dans une démarche interculturelle.

Le comportement kinésique (gestes, mimique) est une autre composante non verbale de nature culturelle. Nous pouvons considérer les gestes par rapport à des «différences quantitatives» ; l'abondance des gesticulations est extrêmement variable selon les sociétés et nous pouvons classer ces différentes sociétés sur une vaste échelle graduée, entre deux extrêmes opposés. Nous pouvons aussi nous intéresser aux «différences qualitatives» puisque les gestes sont fondamentalement conventionnels, et n'ont donc pas nécessairement la même signification dans les différentes sociétés. Il en est de même des mimiques. Dans certaines sociétés les «sujets parlants» restent pratiquement impassibles quand ils parlent/écoutent (cultures asiatiques), tandis que dans d'autres, les «interactants» se livrent à une grande activité mimique et gestuelle (p. ex. les cultures latino-américaines avec des différences quantitatives importantes, naturellement).

La dimension gestuelle doit donc prendre une place importante dans les cours de langue au Brésil, vu que les Brésiliens ont une gestualité coverbale abondante. Ils pourraient difficilement s'exprimer sans les mouvements des mains. C'est comme si les mots ne leur suffisaient pas ou alors qu'ils les considéraient insuffisants pour communiquer. C'est comme si, d'une certaine façon, les gestes constituaient des procédés de validation interlocutoire. Les gestes sont comme une projection de soi-même et indiquent l'implication du sujet dans

l'interaction. On notera que les Brésiliens du Nord sont plus impliqués dans la gestuelle et dans le contact corporel que ceux du Sud, le «toucher» faisant partie des modes d'expression et de communication dans ce pays. Ignorer la dimension gestuelle et les contacts corporels dans les activités pédagogiques en cours de langue étrangère, reviendrait à limiter les échanges et à admettre l'aliénation de l'une des expressions culturelles des Brésiliens. C'est pourquoi nous leur accordons la place pédagogique qui leur revient.

### **Démarche, postures, regard... et écarts culturels**

Nous citerons enfin l'importance de la démarche, des postures et du regard, autres composantes susceptibles d'écarts culturels, selon les normes culturelles des sociétés concernées. Selon C. Kerbrat-Orecchioni les sociétés à regard soutenu coïncident avec celles «à fort degré de contact» et celles où la durée du regard est «faible», sont les cultures «à faible degré de contact». Elle donne comme exemple le contexte d'une négociation commerciale au cours de laquelle les Japonais établissent un contact oculaire pendant 13% en moyenne de la durée de l'interaction. Ce pourcentage est de 33% pour les Américains et les Coréens, et 52% pour les Brésiliens (1994 : 24).

La démarche est un trait culturel marquant au Brésil, constituant aussi une fonction identificatrice de l'origine régionale (ainsi les habitants de Rio de Janeiro ont une démarche «dansante», ceux de l'intérieur du pays marchent de façon moins «rythmée»)<sup>1</sup>. Le regard est un autre élément majeur dans la communication au Brésil et il est important de donner sa place à ce phénomène culturel. Les Brésiliens communiquent très facilement par le regard, comme l'a constaté l'expérience racontée par C. Kerbrat-Orecchioni (ibid.). Ils établissent normalement un premier contact à travers un contact oculaire, qu'ils peuvent garder pendant une durée assez significative. Le Brésil peut être considéré comme une société à fort degré de contact et aussi une société à regard soutenu. Reste à souligner les écarts existant entre les cultures du Nord et celles du Sud dus aux différentes ethnies installées dans ces régions et aux contacts qui se sont établis et s'établissent depuis des siècles. Il revient donc à l'enseignant de langue étrangère de sensibiliser les apprenants à ces traits culturels, favorisant ainsi une approche conversationnelle interculturelle, que ce soit entre partenaires d'une même culture nationale ou alors entre des partenaires multinationaux.

### **En termes d'interaction**

Les recherches en ethnographie de la communication et particulièrement les analyses de D. Hymes ont montré que les relations langagières, dans un contexte culturel donné, étaient réglées par des protocoles sociaux plus ou moins apparents, plus ou moins codifiés, qui régissent en particulier le droit à la parole, la thématique appropriée, la propriété des formes utilisées, l'organisation générale de l'échange. Ces relations langagières sont ainsi de nature interactive puisqu'il s'agit d'une interaction verbale entre deux ou plusieurs personnes qui cherchent à communiquer dans un but d'intercompréhension mutuelle, d'engagement conscient et tacite. Pour cela, les sujets de ces relations langagières chercheront à ajuster leurs prises de parole, à les élaborer autrement

au cours de la conversation, s'il le faut à les adapter, changer de sujet, dans ce va-et-vient indispensable et primordial à toute «négociation conversationnelle». Ce processus s'effectue que l'interlocuteur soit réel ou potentiel, dans le cas d'un discours écrit ou encore d'un monologue, puisqu'il existe toujours consciemment ou non un «récepteur ciblé». Dans toute interaction verbale il y a donc de l'interprétation, de l'expression et de la négociation, nous dit C. Kramsch, pour qui «la négociation s'opère à travers l'organisation des tours de parole, le ménagement des thèmes du discours et l'accomplissement des tâches de la communication» (1984 : 17-22).

En dehors des éléments non verbaux (hochements de tête, gestes de mains, mimiques, mouvements du corps) et des éléments vocaux (intonation, ton, intensité vocale, accent) qui accompagnent l'échange, le rituel des prises de parole contribue à la création, en coopération, de l'objet du discours. Comme l'écrit C. Kramsch (1984 : 20), «on annonce qu'on va prendre la parole, ou on interrompt dès qu'on reconnaît une césure naturelle dans le discours de l'interlocuteur, on encourage son partenaire en donnant des signes qu'on a compris et qu'on est d'accord avec ce qu'il dit, on montre qu'on lui laisse la parole en cessant de parler ou en donnant des signes d'hésitation qui l'invitent à offrir de l'aide, on évite les interruptions prématurées en construisant son tour de parole de telle manière que l'auditeur comprenne qu'on n'est pas encore prêt à lui céder la parole». Selon l'auteur, les marqueurs d'hésitations («euh», «ben»), les faux départs («le/la», «les/les»,...), les formules atténuantes («disons», «bon ben», «en fait», «bon»,...), les répétitions et paraphrases, ainsi que les parenthèses, contribuent à garder la parole et à gagner du temps pour construire sa pensée, corriger la formulation en cours et éviter de se faire «couper la parole».

Nous voyons ainsi intervenir dans un essai de communication des aspects liés au système d'alternance des tours de la parole et de son fonctionnement (ordre, longueur, techniques des prises de tour, fonctionnement des régulateurs, différences qualitatives et quantitatives), aspects par ailleurs liés aux cultures d'appartenance des interactants mêlés dans l'échange conversationnel. Encore une fois nous insistons pour que ceux-ci fassent partie des découvertes socioculturelles lors de l'apprentissage de la langue/culture dite étrangère, dans une mise en parallèle avec les aspects communs et divergents de la langue/culture maternelle.

Ainsi, nous rappelle C. Kerbrat-Orecchioni (1994), la durée - minimale et maximale - de la pause qui sépare la fin d'un tour de la parole du début d'un autre tour («gap», «pause inter-tours») est relative à la culture des interlocuteurs engagés dans l'échange communicatif et la méconnaissance de cet aspect culturel peut occasionner des problèmes et même empêcher quelques partenaires conversationnels de prendre part aux échanges malgré leur maîtrise de la langue cible, sans qu'eux-mêmes comprennent la raison de ce dysfonctionnement. Ainsi des partenaires conversationnels appartenant à la même culture ou à des cultures multinationales, amenés à converser et à établir un échange communicatif, peuvent se trouver confrontés à des usages d'expression de communication différents, dans la mesure où la durée minimale et maximale de la pause inter-tours dans les cultures concernées ne correspondraient pas. De la même façon le «chevauchement» («overlap»



ou «discours simultané») est un phénomène culturel, et de ce fait est plus ou moins bien toléré et diversement interprété par rapport à la société des partenaires de l'échange conversationnel.

Encore une fois, nous constatons que ce phénomène se produit souvent au cours d'échanges conversationnels au Brésil, notamment parmi des partenaires originaires de la région *Nordeste*. Lors des réunions sociales, dans une même pièce, des sous-groupes différents, formés spontanément pendant ces réunions, conversent «en diagonale» non seulement avec des partenaires voisins mais aussi avec des interlocuteurs situés à l'autre extrémité. De la même façon, on peut intervenir au cours d'un dialogue déjà entamé, même si l'on n'a pas encore participé à l'élaboration du sujet, sans que cela choque ceux qui conversent. Dans ce cas, il peut même y avoir effort de la part de ceux qui sont déjà engagés dans cette conversation, pour mettre le nouveau venu au courant du sujet de la discussion. Ceci dit, pendant que le sujet se développe, l'un des interlocuteurs introduit le nouveau venu dans la conversation ou donne son interprétation du thème pour que ce nouveau partenaire conversationnel puisse «se placer» dans l'interaction verbale. Il arrive que même au cours de réunions plus officielles un phénomène de chevauchement se produise. On observera que si un tel phénomène peut arriver dans tous les milieux, il se produit cependant plus fréquemment dans des milieux moins «sophistiqués» (surtout dans les classes sociales moins aisées) car la «bourgeoisie» essaie de copier les normes européennes, évitant ainsi un comportement considéré comme attaché à une classe sociale moins valorisée. Ceci ne veut pas dire que ses membres réussiront toujours à garder ce comportement «réservé» au cours de toute une soirée.

Il revient aux enseignants d'essayer de préparer les jeunes à ces moments de conversations au cours desquels ils doivent apprendre à se poser et à exprimer leur opinion et leur position vis-à-vis du sujet en question et du choix du thème de conversation. La classe de langue peut favoriser cet apprentissage et offrir des occasions des discussions sur des thèmes d'actualité qui permettront aux jeunes apprenants de se rendre compte de l'importance non seulement de la prise de parole mais aussi des mécanismes culturels leur permettant de la garder et de la reprendre. Dans ce cas, l'emploi de la langue maternelle devient indispensable, principalement dans les groupes qui n'ont pas encore le niveau de langue étrangère permettant une discussion approfondie et d'une durée plus longue. La discussion se fera en langue étrangère chaque fois que cela sera possible et il reviendra à l'enseignant de langue étrangère de favoriser et d'intensifier ces moments de façon à ce qu'il y ait un déblocage chez les apprenants et qu'ils éprouvent le besoin et le plaisir de parler dans la langue étrangère, c'est-à-dire en français. La systématisation de ces moments de discussion en cours de langue devrait favoriser en outre la prise de conscience du droit à la parole de chacun, amenant aussi à une réflexion critique des thèmes abordés et à un développement du sens critique chez l'apprenant. Ces moments permettront ainsi l'existence d'une vraie communication langagière en cours de langue étrangère.

### **Représentations et échanges conversationnels**

Ainsi que l'écrit C. Lévi-Strauss, les faits culturels «ne se réduisent pas à des fragments épars ; ils sont vécus par des hommes, et cette conscience subjective,

autant que leurs caractères objectifs est une forme de réalité» (1973). C'est donc à travers des images et des représentations que les individus se perçoivent dans la vie quotidienne. Il ne faut pas confondre ces représentations et les discours portés sur elles avec la culture. Toutes les représentations culturelles n'existent qu'à travers les individus qui en constituent le substrat vivant et ainsi, le discours est porteur des représentations propres à une culture (valeurs, mythes, croyances, concepts, idéologies, connaissances, ...).

D'après D. Victoroff (1975) seule une partie de la représentation que nous avons d'un objet déterminé est constituée par des «données fournies par la perception ou conservées par la mémoire», le reste provient des idées concernant l'espèce à laquelle nous assignons «l'objet». De ce fait notre représentation est composée de caractères réels de l'objet et de ceux que nous lui attribuons, plus ou moins *a priori*. Ces caractères attribués *a priori* sont d'origine sociale, ne correspondant à aucune donnée cognitive immédiate. D'après ce sociologue, c'est cet élément qui peut être considéré comme un stéréotype (ibid.). L. Bardin définit le stéréotype comme «une composition sémantique toute prête, généralement très concrète et imagée, organisée autour de quelques éléments symboliques simples, (qui) vient immédiatement remplacer ou orienter l'information objective ou la perception réelle» (1977 : 52). L'auteur précise qu'il s'agit d'une structure cognitive acquise et non innée» et pour cela, soumise à l'influence du milieu culturel et social, de l'expérience personnelle, de moyens de communication... Selon cet auteur le stéréotype «plonge ses racines dans l'affectif et l'émotionnel car il est lié au préjugé qu'il rationalise et justifie ou engendre» (ibid.).

Un stéréotype est alors «l'idée que l'on se fait de ...» dit L. Bardin, l'image qui surgit spontanément lorsqu'il s'agit de... Si l'on applique cette définition au stéréotype national, on peut considérer qu'il s'agit de l'image que l'on se fait de son propre groupe national (autostéréotype) ou d'un autre groupe national (hétérostéréotype). La stéréotypie constituant une structure cognitive acquise, peut s'exprimer sous forme de jugement indifférencié (favorable ou non) suggérant qu'à l'intérieur d'une catégorie comme la nation, tous les individus sont semblables sous un certain aspect (V. Pugibet, 1986). Un stéréotype est ainsi la représentation d'un objet (choses, gens, idées) plus ou moins détachée de sa réalité objective.

Etant plongée dans l'affectif et l'émotionnel, la formulation d'un stéréotype peut correspondre à la production d'une formule qu'on sait ou croit savoir répondre à une attente, voire à une pression sociale. L'individu se trouvant impliqué dans ce qu'il énonce, le discours social peut devenir une forme de stéréotypie. Ainsi pour comprendre une société, on doit essayer de comprendre le discours que cette communauté tient sur elle-même et de ce fait, l'analyse des stéréotypes le concernant s'avère indispensable.

Qu'on le veuille ou non, les stéréotypes existent. Ils appartiennent aux images véhiculées par les groupes nationaux et/ou étrangers. Les ignorer serait négliger une chance d'application pédagogique qui, si elle est maîtrisée par l'enseignant, peut procurer des moments de réflexions critiques et de prises de positions en classe de langue.

A.M.G. de Queiroz Castilho (1991), professeur de français à Brasilia, a effectué une «étude-pilote sur la perception que quelques groupes d'étudiants brésiliens ont de la France en 1987». Une enquête a été réalisée dans les écoles du réseau public, auprès d'environ 2 000 jeunes de 12 à 18 ans de différents états brésiliens (Pará, Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte, Sergipe, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná et Distrito Federal). D'après les résultats, lorsque ces jeunes «pensent à la France», ils l'associent «à l'élégance, au charme, au chic et au bon goût», même dans le domaine de la production industrielle. Selon cette enseignante, la manière dont les jeunes Brésiliens se représentent la France pourrait se résumer en deux images : «Napoléon Bonaparte brandissant le drapeau français» et «Paris mythique et intemporel, avec une tour Eiffel entourée de luxueux magasins de mode et d'articles de beauté» (505-510)<sup>2</sup>.

L'«image» de la France se limitant à cet «aspect luxueux» unilatéral peut accentuer l'installation d'une sensation d'infériorité économique et «culturelle» chez les jeunes apprenants. Cette «image» fausserait par ailleurs la conscience d'une pluralité sociale et culturelle existant dans la société française. Il convient alors d'attacher une certaine importance à l'analyse d'hétéro-images véhiculées et ce faisant, de motiver une discussion sur les auto-images sociales et régionales. Cette perspective contrastive peut permettre une meilleure connaissance des différences sociales et culturelles inhérentes à toute culture nationale.

Il est donc important que l'enseignant de langue prenne en compte les stéréotypes et qu'en les étudiant, il les situe pour les apprenants comme stéréotypes, en marquant bien leur caractère partiel, figé et donc très réducteur. Il faut que les apprenants se rendent compte que la société étudiée est bien autre chose que ce que les stéréotypes peuvent laisser comprendre, même si elle est aussi cela. Pour y parvenir, l'enseignant doit être conscient de la nature des stéréotypes et connaître les règles de fonctionnement de l'ensemble du système social considéré pour être capable de montrer que les stéréotypes ne sont qu'une partie de la réalité et que, si l'on ne connaît que les stéréotypes, on a forcément une vue faussée de l'ensemble culturel cible.

Nous aimerions souligner que nous partageons sur ce point l'avis de nombreux didacticiens. Dans l'enseignement des langues, une place devrait être réservée à l'analyse des stéréotypes pour que, en les abordant, les apprenants soient amenés à se pencher non seulement sur la culture étrangère, mais aussi sur leur propre culture maternelle. Il s'ensuit que cette nouvelle dimension contrastive ne pourra que favoriser une capacité à établir des distinctions et à remettre en cause des «évidences». Et c'est là l'un de nos objectifs : que les apprenants (*apprentis sociaux*) réussissent à rendre leur rapport avec leur culture nationale plus objectif, dans le but d'être ainsi capables de se (re)découvrir par la découverte de *l'autre*. Comme nous le savons, prendre conscience de sa propre subjectivité est le chemin vers l'objectivité.

### Mots échangés et visions du monde

La rencontre entre individus appartenant à des cultures différentes relève des caractéristiques des rencontres interpersonnelles et pour cela la communication

y est médiatisée par les représentations que les cultures se font les unes des autres. «Ces représentations sont des *représentations sociales*, c'est-à-dire qu'elles ne résultent pas seulement des perceptions et des projections individuelles mais qu'elles s'ancrent dans un imaginaire social, fruit de l'histoire entre groupes ethniques ou nationaux» (E. Lipianski, 1989 : 199). C'est ainsi par les représentations que les membres d'une communauté construisent leurs visions du monde et les expriment à travers le langage. Le langage devient ainsi le champ où les objets et les mots sont produits comme représentations sociales, dit E.M. Lipianski (1989 : 95), pour qui le langage est la condition constitutive de la possibilité d'une réalité culturelle.

Pour S. Benadava, les visions du monde forment «une série de croyances, représentations, valorisations collectives ayant une origine plus ou moins décelable»(1982 : 37). Pour lui alors, les visions du monde, c'est la dimension axiologique de la culture. Et, dans ce sens, lorsque deux ou plusieurs personnes sont en interaction, les mots échangés n'ont pas nécessairement les mêmes représentations mentales pour les uns et les autres. Lorsque les apprenants se parlent, ou parlent à *l'autre*, ils s'appuient sur leur capital culturel, ... sur leurs visions du monde, ce qui les amène à employer des mots de la langue cible imprégnés d'une expérience à la fois particulière et collective hors de leur contexte embryonnaire, en milieu exolingue. C'est cette réalité inter-cultures qui va rendre conscient l'un des lieux de contact entre les langues-cultures maternelle(s) et étrangère(s). Il revient alors à l'enseignant de faire en sorte que ces apprentis sociaux (les enseignés et lui-même) découvrent la charge affective et culturelle à laquelle chaque mot est rattaché. Ce travail conscient-progressif pourrait favoriser la découverte des aspects liés aux cultures croisées en présence, permettant des rencontres et des échanges au sein de ces cultures.

### Considérations finales

La culture, peut être définie, après Lévi-Strauss, comme l'ensemble des codes symboliques qui permettent, à l'intérieur d'une société, la communication et l'échange. Lorsque plusieurs personnes sont en situation d'interaction, la communication, nous venons de le voir, ne passe pas uniquement par la parole. D'autres éléments entrent en jeu : comportements vocaux, kinésiques, proxémiques, vestimentaires, etc. Tous ces *aspects* sont donc des signes, des symboles qui créent des messages circulant entre les individus et les groupes. Ces signes tendent à être codifiés par la culture mais à l'intérieur d'une même culture ces codes tendent à se différencier suivant les groupes. Tout discours sur une culture apparaît donc dans une histoire individuelle et sociale, dans un contexte politique et économique et aussi dans un système plus ou moins équilibré, et en ce sens symptomatique d'une structure déterminée à un moment donné. N'oublions pas que, dans la salle de classe, nous nous situons dans un champ pluriculturel non seulement parce que les différents membres de cette micro-communauté appartiennent à différents réalités socio-économiques et culturelles mais aussi parce que tout groupe social est formé d'individus qui interagissent dans divers contextes sociaux. Ceci les amène donc à établir différents rapports sociaux, différents rapports interculturels, ce qui favorise le contact entre les cultures qui se fréquentent et se croisent....

## Notes

<sup>1</sup> Ceci est naturellement l'image du chercheur, image testée par une observation participante et une participation observante.

<sup>2</sup> Il nous arrive souvent de réaliser des sondages auprès des étudiants commençant à apprendre le français. Nous nous sommes rendue compte que les images que ceux-ci ont de la France, des Français, de la langue française, ... ne correspondent pas toujours aux images évoquées par les jeunes interviewés à cette époque-là. Ceci est normal car les images véhiculées par les uns et les autres dépendent de plusieurs facteurs, parmi lesquels, les groupes d'appartenance ciblés, l'âge des intervenants, leurs différentes micro-communautés d'appartenance, leur centre d'intérêt ... Nous le savons, bien que figées, les images stéréotypées 'bougent' avec le temps ; ceci est le résultat des transformations politico-sociales des sociétés et des contacts (en présentiel ou virtuel) des individus au sein de ces sociétés...

## Bibliographie

Bardin, L. 1977. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Benadava, S. 1982. « De la civilisation à l'ethnocommunication » dans *le Français dans le monde*, n° 170, Paris : Hachette-Larousse, p. 33-38.

Besse, H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, CREDIF, Didier.

Chianca, R.M.S. 2007. *L'interculturel - Découverte de soi-même et de l'autre*. João Pessoa : Idéia Editora.

De Certeau, M., Girard L. 1983. « La culture comme on la pratique » dans *le Français dans le monde*, n° 181, Paris : Hachette, p. 19-24.

Hall, E.T. 1971. *La dimension cachée*. Paris : Ed. du Seuil (titre original *The hidden dimension*, 1966, traduit de l'américain par A. Petit).

Hymes, Dell H. 1984. *Vers la compétence de communication*, note liminaire de Daniel Coste, Paris, CREDIF/ Hatier, coll. LAL (trad. de France Mugler, Franklin and Marshall College, Pennsylvania).

Kerbrat-Orecchioni, C. 1990. *Les interactions verbales*, tome 1. Paris : A. Colin.

\_\_\_\_\_ 1994. *Les interactions verbales*, tome 3. Paris : A. Colin.

Kramsch, C. 1984. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : CREDIF/ Hatier, coll. LAL.

Ladmiral J.R., Lipiansky E.M. 1989. *La communication interculturelle*. Paris : A. Colin, Bibliothèque Européenne des Sciences de l'Éducation.

Lévi-Strauss, C. 1958. *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.

Marquez Galvão de Queiroz Castilho, A. 1991. « Etude pilote sur la perception que quelques groupes d'étudiants brésiliens ont de la France en 1987 », dans *Images réciproques du Brésil et de la France / Imagens recíprocas do Brasil e da França*, vol.1, Actes du colloque organisé dans le cadre du projet France - Brésil, publié avec le concours du Ministère de l'Éducation Nationale (DAGIC) - France, et du Ministère de l'Éducation (CAPES) - Brésil, IHEAL, coll. Travaux et Mémoires de l'IHEAL n° 46, série Thèses et Colloques n° 2, p. 505-522.

Pugibet, V. 1986. « De l'utilisation des stéréotypes ». In : *La Civilisation*. Paris, CLE International, L. Porcher et al, p. 59-70.

Victoroff, D.1975. « Les stéréotypes. Stéréotypes raciaux et nationaux », p. 294-295, dans « Les cadres de l'opinion publique », dans *Encyclopédie de la sociologie. Le présent en question*, présentation de F. Balle. Paris : Larousse, p. 294-299.