

Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios



Josette Virasolvit

Université de Bourgogne/Cfoad, France

josette.virasolvit@u-bourgogne.fr

Résumé : Cette contribution pose la question des pratiques interculturelles en classe de FLE à partir de l'analyse de méthodes de FLE (pages dites culturelles) qui permet de distinguer deux grands types de pratiques, l'un informatif, l'autre ouvrant sur l'altérité. Elle revient sur les notions de culture et d'interculturel en didactique des langues-cultures, puis présente les perspectives offertes par une éducation à l'interculturel dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, ici du FLE.

Elle analyse ensuite la manière dont l'enseignant va pouvoir se situer, se positionner face à ces notions, se donner des repères et des principes d'action, se former à analyser des documents dans leur dimension culturelle et mettre en place des activités langagières et interculturelles dans son cours. Elle souligne l'importance de la formation à l'interculturel d'acteurs sociaux, mais sans pour autant mettre en retrait les progrès langagiers des apprenants. Les exemples d'activités qui illustrent ces propos proviennent des manuels de FLE.

Mots clé : langue-culture, formation, contextes, culture, interculturel, compétences

Abstract: This contribution approaches the notions of culture, intercultural in didactics of languages-cultures. It then introduces perspectives given by an education taking into account intercultural approach as part of the teaching of a foreign language, here French as a foreign language and challenges the role and place of the co-cultural in the field. Examples are taken from publishers.

It then analyses the way in which teachers will be able to position themselves facing these notions, gives landmarks and principles of action, to train teachers to analyse documents marked of cultural items, to put into practice a training including intercultural as part of their teaching. Examples illustrating these purposes are taken from textbooks of French as a foreign language.

Keywords: languages-cultures, training, context, intercultural, culture, competences

Présentation

L'analyse de pages de manuels FLE consacrées à la culture permet d'identifier deux types de pratiques de l'interculturel en classe de FLE (bien sûr, sans préjuger des pratiques de classe de chaque enseignant) : l'un plutôt descriptif et informatif, apportant des connaissances de type touristique et encyclopédique (voir un peu plus loin, en 2.1 notre analyse d'une page culturelle sur le Sénégal, extraite d'un manuel canadien), l'autre invitant à une démarche vers l'altérité, proposant un terrain favorable permettant de mieux se connaître, de mieux connaître l'Autre par le biais d'un travail à mener à bien en commun (voir un peu plus loin en 2.1 notre analyse d'un projet accompagnant un extrait d'un manuel français sur le réchauffement climatique). On peut donc

se demander si l'un de ces deux types correspond mieux aux enjeux du contact des langues-cultures (Galisson & Puren, 1999 : 51-52) dans l'apprentissage et l'enseignement du FLE : l'information suffit-elle ? Ne vaut-il pas mieux proposer des pistes pour permettre à l'enseignant et à sa classe d'engager une démarche interculturelle ?

L'enjeu d'une démarche interculturelle est en effet de taille. Il s'agit de faire en sorte que la pluralité culturelle dans le monde ne soit pas vécue comme une juxtaposition sans porosité, donc sans réflexivité ni interprétation (dans notre analyse, la page culturelle sur le Sénégal, extraite du manuel canadien ; mais aussi de pages de manuel sur les salutations et les vêtements extraites d'un manuel indien) qui, tout en restant informative sur la culture française, en propose une variante intéressante que nous analysons), mais puisse alimenter des passerelles, des connexions, des partages entre les cultures (dans notre analyse, la page de manuel sur le réchauffement climatique et son projet en 2.1). Autrement dit, il s'agit d'appréhender la diversité culturelle comme un enrichissement, de faire de l'expérience de l'hétérogénéité l'occasion d'une valorisation réciproque des deux cultures en présence qui pourraient travailler ensemble à des mises en commun sans renoncer à leur singularité propre. Comme on le verra, cela peut être compatible avec les enjeux fondamentaux de la culture de type patrimoine, œuvres, idées... enjeux qui sont historiques, sociaux, idéologiques, affectifs, symboliques. Aujourd'hui, ce travail sur l'altérité apparaît plus que jamais urgent : en effet, face aux conséquences de la crise monétaire, on voit se développer un rejet de l'Autre vu comme responsable des crises, y compris entre Européens.

Nous présentons tout d'abord notre positionnement théorique avec ses notions-clés, puis sur ces bases, nous analysons des situations, des activités, des applications dans la classe, et des documents culturels. Cela nous amène à nous interroger sur la manière de (se) former en tant qu'enseignant, et également de former ses apprenants à la compétence interculturelle sans perdre le fil des apprentissages de la langue. Et pour conclure, nous nous demanderons si les deux types d'approche du culturel repérés dans les méthodes de FLE ne pourraient pas correspondre aux deux grandes visions du culturel, d'un côté le modèle multiculturel, plutôt « juxtapositionniste », et de l'autre, le modèle interculturel, plutôt intégratif et porteur d'une démarche vers l'altérité.

Cadre théorique des analyses menées

Notions : culture, interculturel

L'anthropologie et la sociologie sont, depuis plus d'un siècle, associées à la notion de culture, qui se définit comme les aspects sociaux (organisation sociale, façon de vivre, attitudes, habitudes, activités, interactions quotidiennes), les événements survenus au cours de l'Histoire (héritage, valeurs, façons de penser), le rapport au milieu naturel, les aspects économiques, mais aussi les tendances et influences actuelles ; « *le corps complet d'instruments, les privilèges de ses groupes sociaux, les idées et les croyances, les coutumes humaines* », incluant langue(s), histoire, patrimoine, relations,

territoire et aussi comme « *un vaste appareil de conditionnement qui, par la formation, la transmission des compétences, l'enseignement des normes et le développement des goûts, unit éducation et nature et produit des êtres dont le comportement ne peut être déterminé par la seule étude de l'anatomie et de la physiologie. [...] Cela est rendu possible par le langage* » (Malinowski, 1961 : 73-75-79).

La culture d'un peuple donné apporte à ceux qui en sont la source et qui la partagent entre eux une vision cohérente du monde, avec du sens et une sécurité existentielle. Même devenue implicite, la culture native influence nos choix, comportements, représentations, et prend part, selon une réinterprétation singulière, à la culture universelle : littérature, arts, hauts faits historiques, etc., ce qui contribue à véhiculer une symbolique, un patrimoine, et permet la transmission.

Comment sommes-nous passés de la prise de conscience de l'importance des cultures à travers leur étude sur des terrains variés, à l'interculturel ? « *Le préfixe 'inter' du terme 'interculturel' sous-entend une relation ou plus précisément ce qui relève de l'altérité* » (Abdallah-Preteille, 1986 : 49). La sensibilité aux cultures née de l'anthropologie (notamment culturelle) s'est ensuite confrontée aux guerres, aux mouvements migratoires de l'après-Seconde Guerre mondiale, et donc aux contacts de cultures. Cela explique la nécessité d'une orientation interculturelle dans les sociétés marquées par la Seconde Guerre mondiale et ses conséquences : en France elle est d'abord partie des situations scolaires correspondant à l'arrivée dans les classes d'enfants de migrants dans les années soixante-dix. Une démarche pédagogique interculturelle incluant leur culture d'origine a été introduite afin de permettre à ces enfants d'apprendre à se situer et à coordonner leur culture-source et la culture-cible de l'école : « *L'approche interculturelle déplace, en quelque sorte, l'objet de l'analyse, ou plus exactement élargit le champ de l'analyse en portant le regard autant sur le contenu de l'apprentissage que sur la démarche opérée par l'apprenant pour s'approprier ce contenu ainsi que sur l'apprenant lui-même en tant que sujet* » (Abdallah-Preteille, 1986 : 83).

L'approche interculturelle est apparue ensuite dans les politiques du Conseil de l'Europe : c'est le Projet sur l'éducation et le développement culturel des migrants de 1981 et la Recommandation du 25 septembre 1984 du comité des ministres du Conseil de l'Europe sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration. Aujourd'hui, la diversité linguistique et culturelle actuelle des publics scolaires français notamment, mais pas seulement, a pris une nouvelle ampleur. On voit apparaître des phénomènes de mini-ghettoïsation quasi éphémères, créant et utilisant un langage codé, et cela se retrouve dans une même classe parfois. Au cœur de cette diversité, l'orientation interculturelle reste alors un outil de l'éducation citoyenne et de la communication dans la classe.

La démarche interculturelle dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères

Au-delà de l'orientation citoyenne évoquée ci-dessus, la démarche interculturelle participe à l'évolution des méthodologies d'enseignement d'une langue étrangère comme une des compétences de communication au cœur même de l'apprentissage : en effet, dans une situation d'interaction, le seul code linguistique ne suffit pas à percevoir et construire le sens du discours. Les actes de parole en interaction, que ce soit en situations de survie, à visée pratique dans le cadre d'échanges ou de séjours courts dans le pays de la langue cible, mettent ainsi au premier plan la nécessité de la maîtrise d'une compétence interculturelle au quotidien.

Au cœur de concepts comme *identité*, *ethnie*, *race*... qui entretiennent entre eux des rapports complexes et qui sont pourvoyeurs de polémiques tant qu'il y a décalage entre leur usage et leur définition (Brubaker, 2001), la démarche interculturelle en didactique des langues apporte une dimension humaniste à la langue vue simplement comme outil de communication, ou encore, de moyen d'éducation au plurilinguisme. Enfin ce positionnement interculturel nous paraît totalement compatible avec l'évolution actuelle en didactique des langues-cultures vers la perspective actionnelle. Faire ensemble, agir collectivement dans la vie sociale, professionnelle demande ce travail sur soi et vers l'Autre, la recherche de valeurs partagées et parfois l'élaboration de nouvelles valeurs, sur une base de « décentration » (concept issu des travaux de J. Piaget). Dans ce cadre, l'interculturel est le fondement de la démarche, le positionnement initial. En construisant ensemble, les apprenants vont pouvoir acquérir des compétences non seulement langagières, mais aussi éthiques et citoyennes au sein même de l'apprentissage de la langue.

Selon la présentation qu'en fait C. Puren (Puren, 2002 : 55-71), présentation que nous adoptons, il ne s'agit alors ni de minimiser la différence entre cultures, ni de rejeter sa propre culture, mais de composer avec, de réfléchir avec la culture d'autrui et la sienne propre, non comme but en soi, mais en vue d'un retour sur le projet. Ainsi, dans cette sorte de parcours impliquant des pauses, retours, réflexions, et pas seulement de la parole, il se crée un processus qui permet à chaque participant de se décentrer, de se repositionner, toujours dans un objectif commun de projet. Alors, les stéréotypes ne sont pas pris frontalement, ils se dissolvent dans le mouvement même de l'activité commune.

Ce travail d'analyse et de positionnement interculturel, comment y entraîner nos apprenants ? Cette action commune qui convoque les enjeux interculturels, comment la mettre en scène dans le cadre de la classe et des groupes d'apprenants, cela sans réduire ni pénaliser la formation à la langue ?

Analyse de pratiques

Réfléchissons maintenant à quelques pistes pour l'enseignement / apprentissage de cette démarche interculturelle à travers l'action commune, dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère. Nous verrons cela à travers des manuels et leurs usages, puis nous aborderons la formation des enseignants, et enfin nous proposerons des activités de classe sous forme de cas pratiques.

2.1. Les manuels de FLE

Examinons tout d'abord la place et le rôle des éléments culturels présents dans les manuels. Nous prenons les exemples de manuels de FLE se réclamant généralement de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, en éditions françaises et étrangères.

Dans les premières mises en pratique de l'approche communicative, la prise en compte de la culture dans les manuels était souvent à tendance « folklorisante » (cuisine, artisanat, danses, fêtes...). Elle se présentait sous forme de connaissances, d'informations, d'illustrations, de descriptions de type touristique et de statistiques. Le tout était basé presque toujours sur la comparaison (souvent accompagnée d'une consigne d'activité de type « et chez vous ? », ce qui présentait le risque d'accentuer les stéréotypes, voire d'en faire émerger de nouveaux. Les sommaires de ces manuels étaient en cela révélateurs : on était face à une présentation ethnologique des pratiques du quotidien comme l'alimentation, la famille, les croyances, l'habitat, les rythmes de vie, etc., en pages à part, dites généralement « culture », « moments culturels ». Les autres activités portant sur ces documents culturels étaient presque exclusivement prétextes à entraînement complémentaire aux compétences écrites et orales de compréhension et de production.

En outre, ces supports étaient rarement exploités pour eux-mêmes : l'utilisation avait une visée de communication, elle voulait permettre aux apprenants d'acquérir des outils pour pouvoir rapidement analyser un contexte, une situation d'interaction, repérer et interpréter les gestes, postures, silences, et inférences.

Le manuel *Discovering French*, (édition canadienne Mc Dougal Littell, 2004, niveau débutant, page « culturelle » 105, sur le Sénégal) illustre en partie ce positionnement. Le sommaire annonce pour l'unité dont est extraite la page « note culturelle » analysée ici, des activités sur les « préférences, souhaits, invitations, expressions » pour la conversation, « mots utiles », « expressions pour la conversation », « le verbe *faire* », vocabulaire expressions avec *faire*, interrogation avec inversion, prononciation de la voyelle *y* et communication/révision « à votre tour » : on est dans l'apprentissage de la langue pour communiquer, pour maîtriser des dialogues, pour échanger, pour avoir un bagage conversationnel minimum de type « visée pratique ».

Mais les « page culturelle », traitées à part dans les unités, montrent que la culture est plaquée, en support, au service de la langue, comme prétexte à entraînement à la compétence d'expression orale, de compréhension écrite, en information, le tout étant assez représentatif des manuels des débuts de l'approche communicative.

Les documents proposés dans cette page sur le Sénégal sont informatifs (des informations historiques et géographiques, les langues parlées, le Sénégal et la musique africaine, le musicien Youssou Ndour). L'unique activité, en deux parties, de cette page « Connexions : la musique africaine et le Sénégal : « faites un panneau avec des illustrations sur le Sénégal, faites une recherche Internet, commandez le CD de Youssou Ndour » ne pourra permettre

d'apporter que quelques informations supplémentaires, de la compréhension et de l'expression écrites et ne travaille pas vraiment sur la dimension de la relation à l'Autre.

La deuxième partie du contenu de l'activité de ce « Connexions » propose «... ou la musique d'un autre pays francophone africain ». Un point positif est que les auteurs ont essayé de se démarquer de la cible habituelle : la France et Paris. L'enseignant peut s'appuyer sur cette base pour questionner l'identité des apprenants, aider à analyser, relativiser leurs représentations, effectuer une décentration par rapport à leur culture de référence plutôt que simplement décrire. Mais l'activité ne le sollicite pas ouvertement et tout reste à construire par l'enseignant.

Mais si on trouve encore des activités comme celle-ci (Forum 1. 2000 Hachette) : « *Qu'est-ce qu'un étranger doit apprendre pour se comporter poliment dans un restaurant dans votre pays ? Proposez quelques règles.* » qui, tout en se réclamant de l'interculturel, ne proposent qu'un travail d'expression, dans le constat : informatif, descriptif, de plus peu nuancé, car laissant penser qu'il n'y a peut-être qu'une manière d'être poli, depuis une quinzaine d'années, on constate que les éléments culturels présentés dans les manuels sont exploités davantage pour eux-mêmes. Citons quelques exemples représentatifs du traitement des documents culturels parmi les méthodes publiées depuis une quinzaine d'années :

Par exemple des méthodes comme *Echo B1* (2012 CLE), les activités s'appuyant sur ces documents culturels ne se résument plus à « et vous ? », « et chez vous ? » en guise de formation à l'interculturel. Cependant la rubrique « culture », reste une rubrique à part. Un espace « projet » se résume souvent à la présentation devant la classe d'exposés, une recherche sur internet faisant appel aux compétences de compréhension et d'expression essentiellement, parfois à des personnes à interviewer ou encore à l'élaboration d'un panneau d'affichage dans la classe ou le hall de l'établissement ;

Alter Ego A1 (2012 Hachette), sur une thématique d'unité « Voyage, voyage » propose le projet suivant « *Pour concevoir un séjour dans un pays francophone vous allez : Elaborer un programme pour le séjour* » (page 119), qui peut se résumer à une simulation, prétexte à entraînement à l'expression orale, à la compréhension écrite ;

Dans *Agenda 3* (2012 Hachette) le traitement de la culture par rapport à la langue fait également l'objet d'une rubrique à part dans l'unité : par exemple « Fêtes de Bayonne » (pages 96 et 97) où les activités sur les illustrations de ces fêtes invitent à « découvrir » et à « savoir » : on reste dans les seules connaissances et informations culturelles, complétées sur les mêmes pages par un entraînement à l'usage des pronoms *y* et *en*, au discours indirect au présent, à la révision de la place des doubles pronoms et du conditionnel passé, par un renforcement du vocabulaire et des expressions (de la peur, de l'inquiétude, de l'obligation, de l'interdit, du regret et des remords). Une autre activité est proposée sous la rubrique « à faire » : « Organiser une fête de quartier » : il y a ici la possibilité de mettre en action ces connaissances culturelles, mais tout reste à construire par l'enseignant et le thème n'est

pas forcément attractif. Une solution serait de faire choisir par les apprenants un thème parmi plusieurs, ce qui aurait aussi pour l'enseignant l'avantage d'inclure les entraînements / réinvestissements de connaissances langagières et culturelles dans le dit projet.

L'influence de la perspective actionnelle depuis 2001 fait que, dans la plupart des manuels publiés depuis cette date, sont proposés des prolongements, des exploitations favorisant non seulement une sensibilisation des apprenants à l'interculturel, mais aussi des outils permettant d'engager une démarche de contact des cultures. Le tout est proposé autour d'objectifs, de pistes de travail, de projets qui tiennent aussi compte des apprenants et de leur contexte, de la culture éducative de chacun, du contexte local. Dans une mise en scène au service de l'élaboration et de la réalisation d'un projet, même modeste, sont mis en avant le relationnel, la diversité, la construction de la prise en compte de l'Autre : autrement dit, une démarche interculturelle.

Analysons en exemple un scénario présenté en appui avec une unité de la méthode *Version originale* avec VO2 (2011, Maison des langues, Paris, page 82) et commenté ici. Il est inclus dans un projet plus global. Le projet global avait pour base thématique la géographie (inspiré de Dasen, P., Perregaux, C. (Eds). 2002. Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ? De Boeck). Dans la préparation du projet, la recherche des données sur l'autre culture et la comparaison la plus scientifiquement possible avec la sienne, va servir de base tout en permettant d'accorder une part importante à l'étude de la langue.

L'option choisie pour le projet est « le devoir citoyen » : dans cette optique, selon les auteurs, il s'agira d' :

- « Exercer son esprit critique vis-à-vis de l'utilisation de la géographie comme instrument de manipulation à des fins économiques ou politiques : découvrir comment manipuler la constitution d'une identité culturelle :

- en produisant des cartes à une certaine échelle plutôt qu'à une autre, ou avec des limites variables ;

- en laissant croire que les frontières culturelles existent dans la réalité, alors qu'elles sont le fruit d'une construction mentale répondant à certains objectifs ;

- en sélectionnant certains critères et pas d'autres pour mettre en évidence une "unité" territoriale soi-disant constante, et même une « originalité » territoriale, sans évoquer leur caractère relatif dans le temps et dans l'espace - pour mieux séparer "eux" et "nous" ;

- en mettant l'accent sur les caractères dominants d'une société, contribuant par là à ne pas accorder de reconnaissance aux minorités ;

- en omettant de signaler que tout concept est étroitement lié à un système de valeurs, qui n'est pas nécessairement partagé par tout le monde (voir par exemple, la conception du développement durable selon les cultures). »

Ce choix de projet est décidé entre l'enseignant et les apprenants, (l'enseignant prévoyant dans tous les cas d'intégrer au projet les aspects linguistiques à étudier). Dans cet exemple présenté ici, des enseignants ont élaboré le projet à la suite de l'étude de l'Unité du manuel (VO2 Maison des Langues 2011) sur

le réchauffement climatique, ce thème de l'environnement permettant de s'impliquer de manière citoyenne et favorisant un travail très dense sur les représentations face aux positionnements des pays sur les actions à mener.

Le thème, le réchauffement climatique, parcourt l'unité et n'est pas une page culturelle à part, est d'actualité, les documents sont authentiques (météo France, *Greenpeace*). La présentation, avec une illustration de la planète sur fond de terre craquelée par la sécheresse frappe et veut signifier que le thème ne s'arrête pas à nos frontières. Le choix sobre de deux couleurs symboliques : le vert contre le marron de la terre desséchée est efficace et dramatisant.

L'extrait d'une déclaration de *Greenpeace* porte sur les conséquences du réchauffement climatique pour les générations à venir et sollicite l'intérêt. *Greenpeace* est connu pour ses actions coup de poing et médiatisées. Sont également proposées des informations sur l'eau, le tourisme, l'agriculture (avec le clin d'œil culturel local et plein d'humour : le vin, qui risque de se bonifier avec quelques degrés (d'alcool) en plus !), ne sont pas que de simples faits énoncés, mais suggèrent la perte des repères sociaux. Le contexte est clairement posé, nous ne sommes pas dans l'abstrait d'une étude de textes. Des exercices dont une consigne « Relevez les informations qui vous surprennent », en plus de leur utilité pour l'entraînement à la compréhension, sensibilisent, alertent et titillent l'apprenant. L'ensemble vise à responsabiliser ce dernier. Il y a ici une prise en compte de la culture qui dépasse celle du simple support habituel. Le souci de maîtrise des règles du langage est en effet contextualisé dans une dimension sociale, permettant une ouverture sur la compréhension d'autres cultures, sur les représentations autour de cette thématique.

Continuons avec un autre exemple de VO1, niveau A2, (2010, Maison des langues, pp. 78-79) : la première page « Regards sur » apporte des informations, des connaissances sur « la France et ses peintres », jusqu'au XX^e siècle, avec un zoom sur la période du fauvisme. Le choix des auteurs du manuel est moderne (le fauvisme) et cherche vraisemblablement à frapper le lecteur, lui donner envie d'aller plus loin avec la présentation de ce tableau de Matisse, son *nu bleu*, de 1956. La deuxième page confirme cela. Il y a une fiche pratique et des d'activités aux titres dynamiques, invitant à l'action. Cette fiche pratique sur les musées est, au-delà d'une information simple sur le patrimoine, une volonté des auteurs d'inviter les apprenants à découvrir la société française sous un angle social important : la visite du musée, doublée d'une visée pratique, apporter un savoir-faire autour de la fréquentation des musées. La colonne de droite présente une série d'activités précédées d'un titre alléchant « ma vie en couleur », mais les activités sont simplement A) de l'acquisition de vocabulaire, B), C) et D) des questions de compréhension (écrite ou orale) de type communicatif. L'activité E) vient solliciter l'apprenant avec une question permettant, comme on le voit souvent dans les manuels, de générer une interaction, un entraînement à l'expression orale en motivant l'intérêt, impliquant l'apprenant par la comparaison.

La dernière activité s'intitule « Et si on allait au musée » : ce titre accrocheur semble vouloir couronner tout le travail précédent par une application non simulée, bien réelle, en bref une tâche de perspective actionnelle pouvant

ouvrir un terrain favorable à une éducation à l'interculturel. Mais si on regarde bien les questions, toutes, sauf la dernière sont des questions de connaissance sur la peinture française, le fauvisme, Matisse, permettant de réinvestir ses acquis et de s'entraîner à l'expression orale ou écrite, en réemployant du vocabulaire et des expressions spécifiques, le tout bien ancré dans une approche communicative. Rien n'empêche cependant l'enseignant de proposer une tâche à partir de cette dernière activité « ... peintre d'un pays que vous aimez » qui soit plus inventive qu'un simple exercice d'expression écrite et qui permette de travailler sur la peinture d'autres cultures (même si le public des apprenants appartient à une même culture qui n'est pas celle de la langue cible).

Selon les publics, les lieux, selon que l'on enseigne le français à l'étranger, en pays francophone ou non, en France, en Alliance ou écoles privées..., des ajustements sont nécessaires, mais la construction ensemble d'un objectif commun, dans un projet impliquant les apprenants, qu'il soit englobant ou modeste, est un passage essentiel pour mettre en place une éducation à l'interculturel. Il permet de construire avec l'Autre, de se décentrer, non de se regarder, non de stigmatiser les stéréotypes, mais de les négocier ensemble, mais vers un objectif, une réalisation commune et finale.

Il ne faut pas oublier les éditions étrangères qui donnent souvent un éclairage plus éloigné des consignes communes du CECR ; c'est parfois dérangent, mais suscitant toujours des remises en question.

Nous avons analysé plus haut la « page culturelle » du manuel *Discovering French*, édition canadienne Mc Dougal Littell 2004. Un autre exemple de traitement de la culture est proposé à notre réflexion avec le manuel indien *Synchronie 1*, (niveau A1/A2 éditions Samhita Publications, Goyal Publishers and Distributors, Delhi, 2011). Il nous paraît représentatif d'une volonté d'acculturation de la culture cible, les situations de communication se situant toujours en terrain social indien avec communication culturelle française transposée. Ici les salutations (page 15) en sont un exemple parlant : des illustrations montrent de jeunes Indiens, dans leur cadre de vie (la rue, un magasin...), en Inde, se saluant à la manière des Français entre eux.

La volonté des auteurs est exprimée de la façon suivante : « *les enseignants et les apprenants indiens estiment que l'apprentissage d'une langue étrangère ne sera efficace que si les apprenants sont en mesure d'exprimer dans cette langue leur propre identité ainsi que les réalités du pays où ils vivent* ». Il s'agit avant tout de respecter la culture éducative de la langue première, le contexte. Les « pages culturelles » marquent une démarche similaire. Par exemple, page 47, une page culturelle sur la manière de se vêtir informe, en français simple, avec illustrations (photos prises par les auteurs) à l'appui. La page est uniquement informative, principalement axée sur les « costumes » indiens (sari, salwar kameez du Punjab, ghaghra du Gujarat, mundu du Kerala) et mention des principaux noms de la haute couture française avec une illustration sur l'industrie de la mode en France. Il y a volonté de rendre accessible cette nouvelle culture de la langue cible en la « recontextualisant ». Parmi les arguments avancés par les auteurs du manuel, on lit : « *les apprenants*

sont des enfants de chauffeurs de pousse-pousse etc., des gens simples, ils ne comprendraient pas, risqueraient parfois d'être choqués... ». Il semble y avoir ici risque d'aseptiser, ce qui paraît aller à l'encontre d'une ouverture sur autrui. Nous l'illustrons par la citation qui suit : « *En mettant l'accent sur l'altérité, il s'agit davantage de promouvoir une ouverture sur autrui, conditionnée par l'ouverture à soi, que d'aseptiser et donc d'assécher un enseignement présenté comme neutre et objectif* » (M. Abdallah-Pretceille, 1986 : 79). On peut cependant dire que, alors qu'on entend régulièrement parler de fracture didactique, avec des manuels souvent pensés en France et transposés dans le pays d'accueil sans tenir compte des politiques éducatives, des orientations de ce pays d'accueil, on a ici un positionnement courageux qui est certainement à respecter et peut-être même une occasion d'analyser ses propres représentations.

Pour conclure, une remarque s'impose : la langue (syntaxe, vocabulaire, capacité à s'exprimer, comprendre à l'oral et à l'écrit) et le sens ne sont jamais mis en retrait dans les manuels, bien au contraire ; la langue reste la priorité dans le processus d'apprentissage, l'objectif étant d'apprendre à dire et faire au plus simple (niveaux A1, A2) en ayant pour base une langue d'usage à la syntaxe correcte et, à un niveau plus avancé (B1, B2, etc.), de devenir capable de bien saisir et prendre en compte les connotations, les registres de langue selon les situations, et les genres discursifs. On peut parler ici de compétence de communication (Hymes, 1972 : 269-293), voire, comme Porcher, de compétence culturelle, celle-ci étant « *la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer, c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation* » (1988 : 92), ou encore, comme l'explique Abdallah-Pretceille, « *de s'orienter dans la culture de l'Autre à partir d'une démarche compréhensive et non plus seulement descriptive* » (1996: 32).

Au total, dans les manuels, la difficulté dans la formation des apprenants au culturel et à l'interculturel réside dans le fait que la langue est souvent opposée à la culture et est vue comme prioritaire, le culturel venant par surcroît. L'objectif premier à atteindre demeure l'usage correct de la langue, et il est difficile de faire entendre que la réalisation de cet objectif peut aussi passer par le culturel pour des apprenants engagés dans une activité. C'est pourquoi il est parfois difficile de mettre en œuvre une démarche de formation à la culture de l'Autre, et souvent, l'enseignant doit tout créer : cela en fait un concepteur et peut renforcer l'intérêt pour le métier, mais encore faut-il que le dit enseignant soit formé.

2.2. La formation des enseignants

Comment l'enseignant peut-il se former s'il veut intégrer les pratiques interculturelles et travailler sur les démarches de contact de cultures avec ses apprenants ? Apprendre et faire apprendre à se décentrer n'est pas inné. En outre, même une simple interaction dans laquelle on va être, soit partie

prenante, soit simple témoin extérieur, peut nécessiter l'usage de stratégies impliquant la connaissance des valeurs et enjeux sous-jacents. Alors, comment amener les enseignants à mieux analyser les interactions se produisant dans la langue et la culture de la langue enseignée ? Et, dans l'hypothèse d'une auto-formation, comment s'entraîner à repérer, évaluer ces situations et bien s'y situer ? Enfin, comment l'enseignant peut-il également prendre conscience de ses propres représentations, de façon à les analyser pour mieux se positionner ensuite ? Ces dimensions formatives et/ou auto-formatives vont ensuite influencer directement sur les choix méthodologiques pour la classe des enseignants ainsi formés, elles sont donc essentielles.

Nous proposons de partir d'une série de points d'ancrages forts caractérisant la démarche interculturelle afin de permettre à l'enseignant de s'y référer et de lui donner ainsi la possibilité de travailler chacun de ces points dans son propre quotidien pédagogique, soit une démarche progressive d'autoformation :

- 1-éviter de penser que la seule information, la seule connaissance vont aider à mieux se comprendre : « *L'approche interculturelle [...] suggère une approche des cultures basée sur la compréhension plutôt que sur la description* » (M. Abdallah-Pretceille, 1986 : 79) ;
- 2-avoir à l'esprit que les improvisations empiriques, la banalité, les discours de bonne volonté, les accumulations hétéroclites d'éléments culturels favorisent ce qu'on souhaite justement éviter, la formation de stéréotypes. C'est ce qu'ont montré de nombreux auteurs (par ex. Porcher, « Remises en question », pp.11-57, 1986, op. cit.) ;
- 3-choisir l'empathie ; ainsi que le rappelle M. Abdallah-Pretceille (1996), l'empathie est une démarche cognitive de compréhension de soi à autrui, qui permet d'apprendre à mieux comprendre autrui, à partager, plutôt que d'être dans la sympathie qui est trop centrée sur l'affectif et l'émotionnel, sans distance consciente et construite ;
- 4-choisir d'appréhender les interactions selon une logique de la complexité, de la pluralité, de la relativité, de la variation, ce qui permet d'éviter de se focaliser sur les différences ;
- 5-éviter de penser que l'interculturel se limite à du contact, de la cohabitation, une juxtaposition entre les cultures ; car cela, justement, c'est le multiculturel (et non l'interculturel) ;
- 6-rechercher dans les cultures, non seulement ce qu'il y a de différent, mais aussi ce qu'il y a de commun, jusques et y compris dans les variations observées ;
- 7-rechercher le complexe (et non le plus simple) : en effet, on a tendance à remarquer d'emblée les différences, alors que le repérage des ressemblances exige une démarche d'investigation, de construction pour dépasser le niveau du détail, de la subjectivité, de l'intuition spontanée ;
- 8-analyser, non les caractéristiques figées, à tendance stéréotypée, mais des processus, des interactions entre les cultures.

Cela dit, il faut noter que dans la démarche proposée ci-dessus, le positionnement face à la culture de l'Autre reste difficile, car il s'agit d'éviter à la fois les pièges de l'universalité, et ceux de la relativisation excessive (ou de l'expression exacerbée de la différence...). Dans la position d'acculturation, chacun se retrouve plus ou moins déstabilisé, et tend par réflexe d'auto-protection, soit au repli, soit à l'inverse, à l'adoption de la culture de la langue cible. Il faut donc redire qu'on peut travailler, communiquer, s'enrichir sans renier sa propre culture et sans s'ignorer soi-même. Il ne s'agit pas non plus de vouloir s'approprier une autre vision du monde, et encore moins, à l'inverse, de tout relativiser entre les cultures, de se laisser aller à l'a-culturel, ou de se réfugier dans les faits culturels patrimoniaux supprimant ainsi le risque d'être confronté à une réalité citoyenne au présent. Pour qu'un (futur) enseignant apprenne à se décentrer, il va lui falloir prendre conscience de ses propres réactions et représentations afin de les mettre à distance. Dans le cas de la France, ce travail formatif est souvent effectué à travers les journaux d'apprentissage et les biographies langagières insérées dans la formation des enseignants de FLE (diplômes de mention FLE et de maîtrise FLE), (Berchoud 2002).

Dans ce processus de distanciation oscillant entre des retours sur soi et des avancées vers l'Autre, de nombreux facteurs entrent en jeu :

- la culture éducative des enseignants, la (les) culture(s) présente(s) dans la classe,
- la (les) culture(s) d'origine des apprenants,
- la culture du pays d'accueil, les politiques culturelles et éducatives en vigueur,
- les enjeux sociopolitiques en matière de langues, que ce soit (selon les cas) ceux des pays d'accueil et ceux des instances du français à l'étranger,
- les représentations des apprenants sur le français ainsi que celles véhiculées par le français à l'étranger (hier le « bon usage », la « langue de référence », aujourd'hui français « standard », ce qui fait que la norme prescriptive reste un point de cristallisation).

Parmi les cas de figure possibles, prenons comme exemple de formation le cas d'un enseignant de FLE arrivant en poste dans tel ou tel pays d'accueil. Même si ses connaissances et certaines de ses pratiques culturelles sont excellentes, il va devoir ajuster ses principaux schémas de communication, maîtriser les éventuelles pertes de face (Goffman, 1974), et donc élaborer de nouvelles manières de faire. C'est pour lui l'occasion de travailler ses représentations. Ainsi, tout (futur) enseignant nouvellement nommé devra passer à l'action, entreprendre de se décentrer, et aussi se doter d'outils de terrain.

Voici des pistes pour une démarche de repérage et d'analyse des représentations présentes dans la culture du pays d'accueil :

- 1) Faire la démarche d'aller chercher, lire et analyser les documents institutionnels locaux sur l'éducation, en particulier ceux portant sur l'enseignement des langues. Cette pré-recherche permettra, une fois dans le pays d'accueil, d'observer et confronter une fois sur le terrain, certaines des représentations que l'on croit avoir perçues dans ces lectures ;

2) Ensuite, observer autour de soi, et aussi soi-même, ses façons d'être, ses réactions. Par exemple se placer dans les lieux publics comme la poste, les magasins, le marché, un arrêt de transport et s'attacher à comprendre la logique des interactions. Bien sûr, observer aussi son contexte de travail : une classe, un groupe d'apprenants (cette observation permet, en milieu éducatif, de traiter à la fois la culture éducative et la culture anthropologique) ; et bien entendu mettre à profit toutes les réunions d'accueil, en ayant toujours à l'esprit ce recul, cette volonté de croiser observations et expériences.

Dans l'observation, pensons aussi à l'importance du non verbal. Quelques contraintes rituelles du quotidien peuvent se laisser percevoir : par exemple observer les salutations dans la rue, observer un événement, la manière de faire la queue... Interjections, exclamations, onomatopées non lexicalisées sont souvent des actes ritualisés pour faire passer par exemple un soulagement, une fierté, une maladresse, visant à garder la face... Par exemple étudier les silences, qui peuvent aussi être la norme (synonyme de déférence dans une situation sociale...). De nombreuses situations publiques nous obligent à nous taire ou à parler ou à être attentifs, réceptifs. Ainsi, on peut feindre d'avoir compris pour éviter de faire répéter, etc.

Mais comment oser observer sans frôler l'indiscrétion, sans friser le ridicule (perdre la face) ? Sans se décourager par l'ampleur de la tâche, le peu de temps à disposition et l'inefficacité, voire l'anarchie apparente de cette « traque » ? Et sans tomber soi-même dans le stéréotype, ou conforter certaines de nos idées reçues ? En fait c'est là même, dans cette prise de conscience du risque de dérive par le futur enseignant dans son rôle d'observateur, que peut s'opérer en lui un début de travail de décentration vis-à-vis de la culture d'autrui. Il peut alors négocier avec lui-même, analyser pourquoi il est mal à l'aise, choqué etc., naviguer avec patience, tenir un journal, et faire des réajustements réguliers entre sa culture et celle du pays d'accueil ;

3) Manières de faire, manières d'être en situation d'expérience interculturelle.

On peut, par exemple, pratiquer la technique de l'association libre. A partir d'une situation que l'on vient d'observer, limiter son temps de réflexion sur la situation à une minute maximum en écrivant spontanément les cinq premiers mots qui viennent à l'esprit.

On peut aussi s'entraîner à se demander ce qui a le plus frappé lors de telle balade ou telle course récente et décider de rapidement l'exprimer à quelqu'un resté en France, sans réfléchir, très vite, etc. La spontanéité va révéler des positionnements de la part de celui qui observe qui seront révélateurs de lui-même et/ou du quotidien.

Enfin, comme le font les ethnologues, travailler à la rédaction d'un journal de bord permet de compléter l'analyse : prendre des notes en décrivant brièvement ce que l'on voit, même par mots-clés (car si on attend d'être tranquille pour écrire, il y a de fortes déperditions), permet de garder une trace exploitable de ses observations. Par exemple classer les termes utilisés, bien les situer, les relier pour mieux comprendre et éviter la juxtaposition. Il

faut donc être prêt à ne pas faire de généralisations trop rapides à partir des observations et ainsi, lors d'une autre occasion de recueil de faits observables, ne pas hésiter à remettre en cause ou à affiner sa première récolte, et bien sûr, rester à l'écoute. Voici pour illustration la relation d'une expérience d'enseignant :

« Je me trouvais dans un pays où exerçait un membre de ma famille à qui je rendais visite : dans une rue de la capitale, très passante, je viens d'observer depuis le trottoir d'en face deux hommes se croiser, et sans aucun autre signe précurseur, se heurter violemment les épaules respectives, mais opposées, ceci à deux reprises, suivi de quelques gesticulations, puis revenir à plus de sobriété et sans avoir attiré l'attention de qui que ce soit (à part la mienne), se mettre à discuter normalement, à l'arrêt.

Je me suis alors jetée sur mon calepin, ai écrit cinq premiers mots qui me sont venus à l'esprit, comme cela m'avait été conseillé dans ma quête (avec signes soit +, soit =, soit -), pour indiquer la manière dont cela m'avait plus ou moins interpellée, puis un peu analysé mes notes (qualificatifs utilisés).

Ensuite avec le recul, les qualificatifs et interprétations utilisés pour décrire la situation m'ont paru assez excessifs : « sans aucun autre signe précurseur », « se heurter violemment » ainsi que « gesticulations » et la mention de « sobriété » qui sont chargées péjorativement, mais reflet de ma réaction spontanée. J'ai noté : « début de bagarre pour une raison ou une autre (l'un a été bousculé ?) », « excès de virilité ? » ».

On voit l'importance d'être à l'écoute de ses réactions spontanées, de les noter, de se demander ensuite qu'en faire pour développer une réflexion distanciée. Le moyen le plus efficace consiste à raconter ce qui a été vu et vécu et, avant de croire qu'une pratique observée est générale et typique, de se poser la question : est-ce une pratique courante, désuète, située socialement ? Ensuite, il est fructueux de pratiquer un retour vers la pratique observée, par une nouvelle observation dans des conditions si possible similaires, ou par la relecture de ses notes. Et finalement, ce travail d'observation réflexive viendra prendre place dans la classe, lorsqu'on abordera les salutations, par exemple.

Dans l'exemple précis décrit ci-dessus, il s'agit d'une pratique de salutations, entre hommes, en voie de désuétude, mais malgré tout suffisamment pratiquée pour être signalée dans le Guide touristique *Lonely planet* sur l'Érythrée. On peut nuancer cependant et se dire qu'un guide de voyage cherche à présenter de l'attrayant et de l'exotique. Voilà un petit aperçu de la manière dont un (futur) enseignant peut se mettre en quête de ses propres représentations, afin de mieux comprendre leurs influences sur son vécu culturel de natif et ainsi de faire un pas vers la culture d'autrui. Voyons à présent un cas pratique, qui illustrera ce qui vient d'être énoncé.

2.3. Cas pratiques : l'interculturel dans le contexte de la classe et hors les murs.

Il va s'agir d'apprendre à poser des problèmes à partir de situations.

- 1-Avec le groupe d'apprenants, multiplier les occasions de recueillir puis revoir de petites scènes d'interactions quotidiennes (récits, séquences TV ou médias sociaux...), puis les analyser, recueillir les réactions des apprenants. Ensuite, l'enseignant peut travailler avec les apprenants à partir des attitudes, réactions, sentiments éprouvés et dits (par exemple, certains auront tendance à porter des jugements, à voir surtout le négatif). Ce travail permettra de décortiquer et de mieux comprendre ses propres représentations, d'ajuster ces sensations afin de les rationaliser. Signalons que se développe ainsi un savoir-faire interprétatif très précieux pour les apprenants : ainsi, l'objet de l'analyse ne porte pas prioritairement sur les contenus, mais s'adresse à l'apprenant et sa démarche, il s'agit de comprendre plutôt que de décrire ;
- 2-Travailler les représentations sociales à partir du « déjà là » avec des activités telles que Geneviève Zarate les proposait dans son ouvrage *Enseigner une culture étrangère* (1986), cela reste tout à fait intéressant, car il y a valorisation de la relativité et la pluralité par opposition à l'ethnocentrisme ;
- 3-Enfin, il convient aussi de ne pas oublier l'expérience vécue, l'action : l'apport de connaissance sur la culture étrangère (manuels, enseignants, médias...) ne peut à lui seul en tenir lieu et ne saurait servir de base à une formation éthique sans un véritable engagement individuel dans la démarche. Bien sûr, la lecture peut être un engagement et un auteur peut entrer en résonance avec un lecteur pour un dialogue interculturel à travers temps et espace ; mais dans la classe, la pratique de projets permet l'engagement de chaque apprenant, qui a un rôle précis, et donc doit aller vers l'autre culture, concrétisée par des personnes, des groupes, par exemple échanges par courriel, « chat », internet, etc. Dans ces cas, les perceptions stéréotypées, les croyances et les craintes se dissolvent dans l'échange et le partage. (Voir annexe 3, exemple de projet). Dans ce cas, la question essentielle est alors : que faire ensemble ? À la fois malgré et avec nos différences. L'action conduira à se réinterroger sur sa responsabilité, sa volonté personnelle, ses propres représentations et à les faire évoluer. Agir en commun au service d'un objectif commun vers un but à atteindre permet de mettre à l'épreuve perceptions, attentes, attitudes, comportements réciproques. Cela se fait sous l'égide d'un professeur, et l'on voit bien ici l'utilité que celui-ci soit formé.

Avec C. Puren (2009 : 119-137), disons que construire des projets communs sans pour autant renoncer chacun à son identité personnelle, c'est entrer en orchestration avec le voisin, instaurer une dynamique, une cohérence, quelles que soient les options didactiques dont on se réclame, c'est parvenir à une culture conjointe d'enseignement/apprentissage c'est-à-dire un ensemble de conceptions partagées ou élaborées ensemble et pas seulement une approche interculturelle de type « prise de conscience ».

Cette démarche qui comporte de nombreux avantages est fédératrice : elle permet de gérer l'hétérogénéité d'une classe et de réintroduire largement l'écrit dans la classe (recherche d'informations dans les textes, lecture et

rédaction). Et, du point de vue des apprentissages, elle permet de ne pas minorer la langue puisque l'enseignant propose un choix de scénarios et ainsi engage les capacités langagières des apprenants (y compris, vocabulaire, syntaxe, registres de langues...). Enfin, elle a l'avantage de ne pas présenter la culture de manière frontale, comme un tout fermé, mais plutôt comme un ensemble de relations, et ainsi d'introduire une progressivité dans le contact. Le bénéfice de ce cadre et de ces pratiques de classe est le développement d'une culture commune fondée sur l'action conjointe, ce qui englobe non seulement l'action menée, mais aussi les objectifs d'apprentissage linguistiques, communicatifs et culturels.

Enfin, sur un plan strictement pédagogique, la motivation de l'apprenant est à son maximum : réaliser et faire aboutir le projet est valorisant socialement et intellectuellement.

Cette démarche permet de ne pas faire de la communication une fin en soi mais un moyen au service d'actions socialement significatives. La question essentielle est : que faire ensemble ? À la fois malgré et avec nos différences. Cette question est bien antérieure à la perspective actionnelle du CECR, puisque les pédagogies actives, de type Freinet, la mettaient déjà en avant il y a près d'un siècle (Meirieu 2001).

Conclusion

En contexte social, par exemple une classe de FLE, participer à une situation de communication, même avec une simple visée pratique, c'est saisir la culture en actes. C'est essentiel pour apprendre et comprendre. Il s'agit donc de développer auprès de nos apprenants une compétence culturelle, intégrée à la compétence de communication.

La démarche interculturelle ne se place pas uniquement dans l'enseignement de la langue de communication, mais aussi dans une dimension humaniste de formation citoyenne : il s'agit de faire avec l'Autre de manière collective en vue d'un objectif commun, et cela vient à la fois épauler et prolonger la formation en l'ouvrant sur la longue durée. Former des citoyens responsables, solidaires, attentifs à la culture d'autrui, aux cultures diverses en didactique des langues-cultures, peut être ainsi parfaitement intégré au reste du processus d'apprentissage, sans pour autant minorer la place de la langue.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. 1986. « Approche interculturelle ». In : Porcher, L., *La civilisation*. Paris : CLE International.

Abdallah-Pretceille, M. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

Berchoud, M., 2002. « Le journal d'apprentissage : analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants ». *Recherches et Formation*, n° 39, pp. 143-159. Paris : INRP.

Brubaker, R. 2001. « Au-delà de l'identité », *Actes de la recherche en sciences*

sociales, n° 139 : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_2001_num_139_1_3508.

Galisson, R., Puren, C. 1999. *La formation en questions*. Paris : CLE international.

Goffman, E., 1974. *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.

Griggs, P., Puren, C., Richer, J.-J. 2009. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, onze articles pour faire le point*. Paris : Maison des langues.

Hymes, D. 1972. « On communicative competence ». In: J.-B. Pride, J. Holmes eds. *Sociolinguistics Selected readings*. Harmondsworth : Penguin.

Malinowski, B. 1961. *Les dynamiques de l'évolution culturelle*, traduit de l'anglais. Paris : Editions Payot.

Maurer, B. 2011. *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Editions des archives contemporaines.

Meirieu, P. 2001. *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : PEMF.

Porcher, L. 1988. « Programmes, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère », *Études de linguistique appliquée* n° 169. Paris : Didier érudition.

Puren, C. 2002. « L'interculturel, perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures, vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *Les Langues modernes*, n° 3 juil.-août-sept. 2002. Paris : APLV.

Richer, J.-J. 2012. *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles : EME & InterCommunications.

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