

Quartier de lune, moulin, rosace et autres pensées :

Déambulations entre langues et cultures

Ekaterina Aléxevea

Université d'Etat de Saratov, Russie

Zahir Meksem

Université de Bejaïa, Algérie

Marielle Rispaïl

IUFM de Nice et laboratoire LIDILEM de Grenoble

La réflexion qui suit se présente comme une promenade dans les méandres des langues et des cultures. Elle doit son titre à Claudine Moïse¹ et beaucoup de ses points de repère au numéro de ELA coordonné récemment par Christian Puren et intitulé « Interdidacticité et interculturalité »². Elle s'appuie sur quelques faits, relevés çà et là, pour les mettre en synergie autour d'une interrogation commune : le plurilinguisme favorise-t-il la rencontre des cultures ?

La relation langues / cultures, que l'on se propose depuis quelques années d'enseigner conjointement, ne va en effet pas de soi. De quelle(s) langue(s) et de quelle(s) culture(s) parle-t-on ? s'agit-il d'une discipline langue / culture à explorer / enseigner en lui adjoignant un adjectif qui l'identifie géographiquement (créole, basque, germanique ...) ? ou d'enseigner les cultures à partir d'une langue ? ou les langues à partir d'un point de vue culturel ? Bref les notions de « langue » et « culture » sont-elles adjonctives ou disjonctives ? Fonctionnent-elles comme un système ouvert ou comme un système clos ? Et peut-on qualifier la classe de langue d'espace plurilingue ? En somme le champ est vaste et demande qu'on le restreigne pour y voir clair. Ce faisant, on n'en éclairera qu'un quartier, comme le soleil n'éclaire parfois qu'un quartier de lune.

Pour notre part, nous avons choisi d'examiner la question sous l'angle des langues, ou plutôt du rapport entre langues, de partir de lui et de regarder vers l'horizon culturel. Plus précisément, nous nous demanderons si le contact des langues favorise l'ouverture sur les cultures et leur rencontre, ou encore si le plurilinguisme a une influence sur la prise en compte de sa propre culture et de la culture des autres : les deux interrogations, par leur versant collectif et individuel, vont de pair. S'il n'est pas question, dans les limites d'un article, de répondre de façon définitive à un tel questionnement, on peut toutefois essayer d'apporter sous la lumière du doute quelques observations. Et en profiter pour redéfinir quelques notions.

Si les situations où se parlent et s'enseignent plusieurs langues déclenchent des phénomènes interculturels, il est difficile d'en mesurer avec quels enjeux et quels risques d'entente / mésentente. Nous posons cette première réserve dans le cadre de la didactologie des langues et des cultures, dont certains se réclament parfois un peu facilement pour postuler que l'enseignement des langues, la prise en compte du plurilinguisme des apprenants, ou le développement d'un plurilinguisme précoce, pourrait aller dans le sens

de contacts interculturels féconds et prometteurs³. Force nous est pourtant d'interroger cette fausse évidence, ou du moins d'essayer d'en définir les conditions d'existence.

De récentes expériences, dépassant la curiosité pour la culture de l'autre, que peut développer la pratique, d'une façon ou d'une autre, du plurilinguisme, sembleraient montrer que nous n'avons pas à faire à des faits qui, mécaniquement, s'enchaînent, mais au contraire à des semblants d'enchaînements qu'il nous appartient d'interroger et d'approfondir. Nous partons en effet de l'hypothèse que des malentendus peuvent se glisser à partir de zones d'entente (ou peut-être d'autant plus quand il y a des zones d'entente) qui cachent des niveaux plus profonds d'incompréhension ou de méconnaissance. Nous allons modestement apporter quelques faits, épars certes mais emblématiques de cette problématique, au moulin de la réflexion interculturelle. Nous ferons cela à travers le filtre de trois poncifs de la didactique des langues, qui pour être une discipline jeune, n'en a pas moins déjà ses scléroses :

- enseigner une langue, surtout une langue minorée à développement oral soumis à la variation, passe par l'enseignement de son écriture ;
- il faut s'appuyer sur les pratiques langagières et les habitus sociaux pour enseigner une langue ;
- pour enseigner une langue étrangère, on s'appuie sur la connaissance que chacun a de sa propre langue / culture.

Ces principes méritent qu'on s'y arrête pour les examiner. Ils risquent d'être en partie battus en brèche si on les confronte à des micro-événements didactico-langagiers.

Nous voulons nous demander par exemple comment l'enseignement d'une langue minorée, dans un contexte ouvert et plurilingue, peut programmer et produire des effets pervers, par le biais des acteurs eux-mêmes de cet enseignement, et par incapacité à lier et mettre en réseau les éléments linguistiques et culturels à disposition, dans une didactique intégrée et intégrative (3.1.). Nous examinerons ensuite combien des « évidences » culturelles peuvent cacher de méconnaissance envers soi et envers l'autre (3.2.). Nous mettrons enfin en évidence combien c'est en partant de la culture de l'autre qu'on peut arriver à sa langue et pas l'inverse (3.3.). Des situations que nous allons analyser, nous présenterons d'abord : le cadre sociolinguistique, la rencontre des langues, la rencontre d'au moins une notion essentielle à élucider, les questions (inter)culturelles qui se posent en aval.

Ces observations, quoique issues de terrains et situations bien différents, convergent vers des conclusions que nous dégagerons prudemment en fin de texte, pour défricher le terrain d'une réponse à une question qu'on pourrait résumer comme suit : le plurilinguisme mène-t-il à l'interculturel ? ou dans quelle mesure y mène-t-il ? ou peut-il y mener ?

1 - Quelques pensées pour ouvrir le chemin

Ces déambulations ne naissent toutefois pas ex nihilo et nous avons déjà posé quelques jalons préalables lors de précédentes méditations :

1 - Nous nous sommes souvent demandé s'il pouvait y avoir du culturel qui ne soit pas « inter », c'est-à-dire s'il n'y avait pas lieu d'écrire, comme le fait Calvet pour la (socio)linguistique, qu'il existe des phénomènes tout simplement (inter)culturels, voire si les parenthèses ne pouvaient pas être supprimées. En effet, c'est le regard de l'autre qui crée l'effet culturel : y aurait-il culture sans distanciation et rapport à l'autre ? Ou plus abruptement n'est-ce pas l'autre et son altérité qui font la culture ? Si un autre n'est pas là pour me dire que ce que je fais est différent de ce qu'il fait, cette différence existe-t-elle ? Demorgon parle d'« intérité⁴ », en disant : « d'abord il y a de l'inter »⁵, mais en précisant que cet « inter » peut déboucher sur de l'arrangement

comme sur de l'affrontement. L'inter n'est donc pas obligatoirement pacifique.

2 - Mettant par ailleurs en regard des cultures les situations de contacts des langues, nous pouvons adopter la position de De Pietro dans son texte « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques »⁶. L'auteur y expose en effet (p. 71) pourquoi « la communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutifs du fonctionnement de l'interaction, c'est-à-dire lorsque le recours à des procédés d'ajustement réciproque, d'auto / hétéro facilitation, etc., devient un travail saillant de la communication ». Par analogie avec la communication exolingue ainsi définie, nous proposons de désigner des pratiques ou conversations comme « exoculturelles », quand les partis en présence ont pour activité principale de s'ajuster à l'autre et ses pratiques culturelles, en tant qu'elles peuvent générer des gênes ou obstacles au passage interculturel. Il en va ainsi, nous semble-t-il, dans certaines situations d'enseignement / apprentissage, entre autre pour des langues non maternelles.

Si les langues et leurs usages véhiculent par ailleurs, comme le soutient par exemple Jacques Montredon⁷, à la fois l'expérience historique d'un peuple, son inscription dans l'espace-temps et sa relation première à la conceptualisation, on peut y lire en creux la formation des valeurs qui lui donnent corps et leurs relations entre elles. Ainsi se dessinent le paysage culturel d'une communauté, comme ses frontières. Le plurilinguisme aurait donc pour vocation de dessiner plusieurs frontières qui s'entrecroiseraient, formant une rosace à partir de leur point de rencontre. La dimension interculturelle de cette rencontre a été démontrée par Montredon (cf. ci-dessus) quand, analysant les gestes qui accompagnent l'expression du temps dans trois cultures (occidentale, africaine et aborigène australienne), il note que celles-ci se rejoignent dans la gestuelle de l'« ici et maintenant », mimant un enracinement par un geste de haut en bas qui désigne la terre ou les pieds du locuteur. Il semble qu'on pourrait à la fois travailler sur ces points d'ancrage interculturels, qui sans dessiner des universaux, permettraient peut-être de former des familles de cultures, à ne pas confondre avec les familles linguistiques. En effet, les modes de vie des communautés seraient peut-être des variables plus prégnantes que les familles de langues : on pourrait ainsi distinguer des peuples nomades ou sédentaires, maritimes ou montagnards, etc., même très éloignés linguistiquement et géographiquement, dont les imaginaires, et donc les habitus culturels et leur traduction linguistique, pourraient sinon coïncider du moins se ressembler et se faire écho.

3 – Nous trouvons par ailleurs particulièrement stimulante la réflexion de Demorgon⁸ sur les « antagonismes adaptatifs », nécessaires et vivifiants, qui peuvent nous aider à penser notre problématique. Il s'agit de montrer que des oppositions, désignées, symboliquement construites puis culturellement acquises, peuvent déboucher vers des conflits ou vers leur régulation, et que cette régulation se trouve, entre autre, « au cœur de la relation d'enseignement / apprentissage ».

4 – Nous utiliserons aussi les notions de culture d'enseignement / apprentissage ou d'« habitude culturelle d'apprentissage »⁹, liée aux valeurs véhiculées par une culture, aux comportements culturels qui les manifestent, aux représentations nouvelles qui peuvent apparaître dans le contact interculturel. Cette expression désigne l'ensemble des traditions didactiques, méthodologies d'enseignement, sommes des expériences antérieures, ancrées dans une situation donnée, et qui peuvent être bousculées si on fait varier des paramètres de cette situation.

5 – Enfin nous voulons rejoindre Christian Puren lorsqu'il exige du concept d'interculturalité qu'il recouvre plus qu'une expérience du vivre ensemble, mais plutôt un projet de faire ensemble et, dans le cas du processus d'enseignement / apprentissage, un travailler ensemble. La recherche et la découverte de l'altérité serait la face active d'un enjeu social, celui d'une réalisation et d'une transformation des conceptions de chacun des partenaires, c'est-à-dire de ses schèmes pour penser le monde.

2 - Un monde de langues, langues du monde

Attardons-nous à présent sur les thèses développées dans un ouvrage à paraître qui fera date sans doute : *Un monde de paroles, paroles du monde*¹⁰. Dans une dizaine de chapitres efficaces destinés à valoriser la diversité linguistique et culturelle dans le monde, les auteurs font le tour de quelques paramètres influant sur la vie des langues et des cultures. Ils y soulignent en particulier que « la langue familiale transmet l'identité culturelle du groupe, la symbolique et la mémoire collectives » et que « les relations intergénérationnelles forment l'identité personnelle et culturelle des individus »¹¹. D'emblée est donc posé le lien indissoluble langue / culture autour duquel se noue la construction qui lie à son tour communauté et individu. Dans l'optique de l'ouvrage, c'est surtout au moment où une langue est en danger que ce lien fait surface de façon forte. Fishman écrit dans ce sens¹² :

« Lorsqu'une langue meurt, la communauté de personnes qui l'ont parlée un jour (si celle-ci n'a pas disparu) a perdu le lien le plus riche et ancestral avec son patrimoine historique, bien que pas nécessairement son identité, puisque celle-ci peut être marquée par d'autres traits particuliers (vêtements distinctifs, musique, nourriture, etc.). Seulement, ce genre d'éléments se perdent dans la mémoire et la connaissance de soi (...) ».

Mais l'école a son rôle à jouer dans cette émergence car elle ne va pas de soi. Les enquêteurs auprès de la communauté bardi d'Australie ont par exemple recueilli ce témoignage : « tant qu'il y aura une « culture bardi », la langue n'est pas si importante ... ». Ce lien est donc sans arrêt à entretenir et revivifier.

En effet, si les réalités culturelles et linguistiques sont radicalement différentes : « on peut traduire une langue mais peut-on traduire une culture ? » demandent les auteurs, elles portent toutes deux des valeurs d'identité et d'estime de soi, à des degrés d'ancrage différents¹³. C'est ainsi qu'ils recommandent d'« expliquer aux parents les avantages psychologiques, culturels et économiques d'une éducation multilingue qui ne marginalise pas la langue maternelle »¹⁴. On pourrait croire que multilinguisme et avantages culturels sont alors associés, voire confondus. On se souvient, dans ce sens, des 27 mots inuits décryptés par Levi-Strauss pour désigner la neige, preuve selon lui que la langue dit le monde, et que ce « dit » du monde constitue la culture d'un peuple. Et que la culture ne peut se perpétuer sans ce dit.

Entre langue et culture, s'interposent donc des notions adjacentes (comme « identité » ...), rencontrées sur le chemin, qui nourrissent les premières, tout en complexifiant leurs relations. Dans l'ouvrage sus-cité enfin, les auteurs font remarquer que toute rencontre des cultures n'est pas obligatoirement profitable et qu'elle comporte une prise de risques non négligeable, nommée acculturation, due à l'inégalité inévitable entre les deux langues et cultures en présence :

« Quand une communauté donnée change sa culture en faveur d'une culture étrangère, plus influente et plus puissante, on assiste à un processus d'acculturation qui passe habituellement par trois phases (...) »¹⁵.

L'intuition de ce danger peut expliquer le refermement sur soi de communautés minoritaires dans un pays, comme c'est le cas pour la communauté russe dont nous parlerons plus bas. Toute rencontre ne débouche donc pas sur la construction d'un espace tiers, qu'on pourrait appeler interculturel, cette construction n'intervient que si des bases solides donnent un équilibre aux cultures en présence. Si l'identité culturelle et linguistique de base est plurielle, comme nous en aurons le cas plus bas avec les jeunes étudiants bi- ou trilingues de Bejaïa, la construction de cette assise peut s'avérer encore plus difficile. Elle peut donc expliquer le déplacement vers une culture autre comme une fuite devant la complexité.

Si, par la mise en danger ou la mort d'une langue (définitive dans le cas d'une langue minorée ou partielle car dans une situation particulière, d'émigration par exemple), la communauté subit une « perte de prestige » (id. p. 391), il faut « prendre en compte la façon dont une langue est liée à sa culture » (cf. op. cit., Fishman p. 399 à 403 « Que perdons-nous en perdant notre langue ? »), car ce lien peut s'exprimer selon des modalités très diverses. Là encore, l'école permettra la réflexivité, la construction d'une méta-culture qui inclut la réflexion sur les rapports avec « cette partie d'elle-même » qu'est la langue, ou que sont les langues dans le cas d'une culture plurilingue.

Mais quelle que soit la situation de départ, on ne peut que souhaiter l'ouverture et le passage du pluri-à l'inter-, au nom de l'enrichissement de l'humain et de l'utopie au nom de laquelle nous travaillons : « chaque langue est une interprétation de la réalité, mais aucune d'elles ne possède une perspective complète ou définitive des différentes dimensions de la réalité ». Il nous a semblé qu'examiner nos questions du début sous cet angle particulier de la préservation d'une diversité linguistique et culturelle, au vu de la menace qui pèse sur nombre d'entre elles¹⁶, pouvait nous aider à y voir plus clair.

C'est dans ce contexte que nous plaçons les exemples et réflexions qui suivent.

3 – Dans ce cadre, quelques observations

A la lumière des nuances qu'on vient d'évoquer, quelques « événements » récemment observés dont nous avons été témoins nous ont engagés à revoir certaines de nos certitudes.

3.1. Ecriture et enseignement de tamazight

Engagés dans le démarrage d'un magister de tamazight¹⁷ en Algérie, nous avons été amenés à penser son enseignement et envisager la didactique de cette langue, certes parlée par la majorité des habitants d'une aire géographique, mais vue comme une langue à usage oral et soumise à la variation, par son extension géographique. De plus, elle est parlée et reconnue depuis peu dans un pays à majorité arabophone et qui a du mal à donner un statut au français, langue de l'ancien colonisateur. Dans cette optique s'est immédiatement posée la question de l'écriture de tamazight, non seulement sur le plan linguistique et technique (quelle graphie adopter ? quel « standard » construire ? sur quelle variante se baser ? etc.) mais aussi sur le plan sociolinguistique des attentes des locuteurs et de leurs demandes.

Une enquête a ainsi été faite dans la population pour identifier ses besoins. Un questionnaire et des entretiens ont été réalisés¹⁸ afin de dessiner les contours de ce que Christine Barré de Miniac appelle le « rapport à l'écriture » des scripteurs ou futurs scripteurs. Les enquêtés sont des habitants de la ville de Bejaïa et ses environs, tous parents ou proches parents d'élèves du collège, apprenant tamazight en classe. Inspirée par les enquêtes francophones dans divers milieux socio-culturels (cf. recherches de Christine Barré de Miniac¹⁹, Rocheix et alii, etc.), cette enquête s'appuyait sur la notion d'écriture dans le sens de « code » spécifique du langage, ordre permettant de fixer sur papier de la langue, dans un but fonctionnel et utilitaire, moyen de s'inscrire à la fois dans la modernité et dans la mémoire, complémentaire de l'oral et différente de lui. A des questions du type « est-il utile de savoir écrire en tamazight ? », ou « savez-vous écrire ? si oui quand écrivez-vous ? ou si non pour quoi aimeriez-vous savoir écrire ? », nous attendions des réponses portant sur la communication quotidienne, l'utilisation de la langue dans les media ou la sauvegarde de la langue passant par sa nécessaire fonctionnalité dans l'enseignement.

Quelle ne fut pas notre surprise, lors du dépouillement, de constater que sur 40 personnes interrogées sur leurs pratiques d'écriture en tamazight, 18 écrivaient pour écrire des poèmes, et que 16 aimeraient écrire pour mettre sur papier des poèmes en tamazight.

Renseignements pris, nous avons fait expliciter une pratique culturelle peu connue en dehors de l'aire concernée et non prise en compte dans les structures didactiques en cours d'élaboration : la création poétique est une pratique sociale avérée dans toute la population, qu'on soit en ville ou à la campagne. Des joutes poétiques ont lieu chaque année, plusieurs dizaines de concurrents de tous âges, hommes et femmes mêlés, y participent. On a vu récemment un adolescent de 12 ans gagner l'un de ces concours, et deux étudiantes du département de tamazight ont fait partie des lauréates. Les concours, des éliminatoires aux finales, ont lieu dans des villages souvent isolés, difficiles d'accès et des dizaines de personnes s'y rendent malgré les transports mal commodes, pour y assister. Cet engouement, continuation d'une coutume ancestrale, qui place la poésie au rang des activités de la communauté²⁰, semble être la motivation par excellence au désir d'écriture. Là où le militantisme rêve d'une langue « outillée » pour parler d'abstraction et de politique, les locuteurs rêvent de savoir écrire pour pouvoir écrire des poèmes ! Ou pour coucher sur papier et faire durer des poèmes qu'ils écrivent de toute façon dans leur tête, puisque la tradition poétique fait de la poésie une pratique orale : on déclame son poème devant la communauté, qui élit alors les gagnants.

On voit quel parcours se fait alors entre écrit et oral, quels rapports se tissent entre le désir individuel et le désir collectif. On voit surtout comment une didactique qui passerait à côté de cette réalité serait inévitablement vouée à l'échec. Quel lien, nous dira-t-on, entre langues et interculturel, dans cette anecdote ? Il est dans notre questionnement de départ. La francophonie fournit d'évidence des outils pour penser la didactique dans plusieurs endroits du monde. Elle fournit aussi des présupposés censés être fondateurs. Mais les acceptions dans lesquelles sont prises les notions sur lesquelles pourra s'enraciner la didactique des langues, ici la notion d'écriture, méritent d'être définies avec soin, et comparées à celles de la culture de départ. Car notre culture francophone, fournissant des outils didactiques francophones pour aborder la question des langues, risque de créer malentendus et contre-résultats, par naïveté et méconnaissance des cultures d'origine où s'enracinent les langues à didactiser. Il suffit de ne pas comprendre le mot « écriture » de la même façon, de ne pas y mettre les mêmes espoirs et les mêmes rêves, pour que tombe à plat toute la bonne volonté d'enseignement dans les classes. Et il est à noter que cette « acculturation », que des mauvaises langues pourraient qualifier de « néo-colonialiste » est intégrée par les acteurs eux-mêmes de la didactique à mettre en œuvre. En effet, quel didacticien du berbère a pensé à s'appuyer sur les pratiques poétiques de son peuple pour l'engager dans la voie de l'enseignement / apprentissage de sa langue, et le conduire à son écriture ? Dans cette optique, la didactisation par la typologie des textes, encouragée par les programmes officiels, mise en œuvre dans les manuels scolaires, semble déconnectée de réalités sociales qui pourraient la favoriser. Cette réflexion s'inscrit, faut-il le dire, dans la nécessaire instauration d'une socio-didactique, adossée aux pratiques sociales, fondée sur elles et donc sur le respect de la culture qui accueille, et prend le risque de l'enseignement de sa langue.

3.2. *ta culture / ma culture ?*

Même décor, l'Université de Bejaïa, même époque (année universitaire 2005-2006), changement de situation institutionnelle. On change aussi de département : nous passons du département de tamazight au département de français. Nous sommes dans un module de l'École Doctorale franco-algérienne, destinée aux futurs magistérants algériens en Sciences du langage ou littérature française. Rappelons que dans cette région de l'Algérie, on est, pour dire vite, facilement bilingue (tamazight / français) ou trilingue (tamazight / français / arabe) dans des contacts de langues variés et compliqués. Cette complexité, pas toujours prise en compte dans les réflexions didactiques, n'aide pas à la conscientisation culturelle, voire interculturelle.

Quelle est notre culture ? se demandent parfois les étudiants. Ou quelles sont nos cultures ? Il semblerait que l'absence de réflexivité institutionnelle sur le plurilinguisme de la population fasse obstacle à sa propre prise de conscience (inter)culturelle. Une

enseignante française demande un jour aux étudiants de magister devant qui elle est venue animer un séminaire d'une semaine, de répondre par écrit et anonymement aux deux consignes suivantes : « citez 3 traits culturels de votre culture », « citez 3 traits culturels de la culture française ». Faut-il raconter la suite ? Les étudiants n'ont eu aucune peine à remplir la 2^e colonne – même si les stéréotypes culturels cités pourraient être analysés avec profit. En revanche, nombre d'entre eux n'ont pas rempli la première colonne. Certains ont expliqué que leurs seuls traits culturels se confondent avec des traits religieux²¹ et qu'ils ne savent pas dissocier les deux. D'autres ont écrit qu'ils ne voyaient pas de quelle culture parler. Attirés par la culture francophone ou française qu'ils rêvent plus qu'ils ne la connaissent, aucun (ou presque) n'a réussi à s'identifier à une culture locale, qu'on la nomme « arabe », « berbère » ou « maghrébine » pour englober une zone plus large. On voit ici comment un plurilinguisme qui occulte les cultures dans lesquelles il s'enracine rend du même coup aveugle sur sa / ses propre(s) culture(s), empêche de faire le pas vers une identité plurielle, et à coup sûr ne peut que passer à côté de « la » culture qu'on croit connaître, celle de l'autre, qui brille par des aspects superficiels, voyants et stéréotypés (la baguette de pain, la liberté, les fêtes de Noël, etc.).

Et les étudiants / militants berbères, inscrits en département de tamazight, dirait-on ? n'ont-ils pas une conscience plus nette de leur identité et de leurs différences ? A première vue oui, car interrogés oralement, les étudiants du département de tamazight se sont indignés des non réponses de leurs collègues du département de français. Et de citer moult traits de « leur » culture, à savoir la culture kabyle²² : les habits brodés et colorés des femmes, certains plats typiques, certains mots pour accueillir l'étranger, etc. Mais pressés de parler de leur langue et de ses traits, particulièrement de ses traits prosodiques (accents, intonation) les étudiants nous ont regardés avec des yeux ronds. Certains ont même dit ouvertement : « nous n'avons pas de prosodie ». D'autres ont prudemment demandé ce que c'était, ont exigé un exemple en français et conclu qu'en effet un tel phénomène n'existait pas chez eux ... Il a fallu une longue discussion, crayon en main et oreilles grand ouvertes, avec les collègues enseignants de tamazight, pour qu'on distingue enfin des accents de mots et de phrases, les courbes intonatives et surtout leur utilisation dans la rythmique poétique ou leur rôle pour renforcer les assonances de la langue, dans les proverbes par exemple.

Il allait de soi qu'une connaissance théorique des accents français ne prédisposait en aucune manière à regarder sa propre langue avec les mêmes lunettes et que des outils d'analyse pour l'autre ne pouvaient servir pour soi. On voit donc très vite les limites de ce contact des langues, certes existant, mais rigide et peu enclin à ouvrir des fenêtres sur soi et sur l'autre. De plus, apparaît le fait que celui qui se voit, voit l'autre dans le même mouvement du regard, altérité et identité mêlées, et que le regard s'il est limité ne peut l'être d'un seul côté : pas d'échappatoire, c'est tout l'horizon qui se bouche. Mais ce regard panoramique et dynamique, à la fois englobant et analytique, est à éduquer et construire. C'est le rôle de l'école. Car non décidément, plurilinguisme et interculturel ne marchent pas automatiquement au même pas.

3.3. de la langue à la culture, ou de la culture à la langue ?

Une collègue russe de l'Université de Saratov vient faire un stage de recherche à Grenoble. Après s'être initiée aux techniques d'enquête en sociolinguistique, elle est désireuse à la fois de connaître les pratiques langagières en français des étudiants russes en France, et en russe des exilés russes de la Région Rhône-Alpes, pour les mettre en relation avec les stratégies d'intégration culturelle des uns et des autres. Ces deux populations ont la particularité d'être en contact avec deux langues, le russe et le français, dans des contextes différents qui devraient susciter des représentations et pratiques sans doute différentes de ces deux langues, voire des cultures qui les portent.

Au cours de deux enquêtes préliminaires, quelques faits saillants sont à noter :

- les étudiants russes sont arrivés en France en pensant (nous citons l'auteure de l'enquête) que « la France est peuplée par des écrivains, des romantiques, de belles femmes, des mousquetaires » car ils n'ont été en contact avec sa culture que par les livres de Dumas, Hugo, etc.
- les Russes installés dans la région Rhône-Alpes sont souvent réunis en communautés assez importantes, dans des villages de montagne ou dans des vallées, qui gardent leur culture et leur langue ;
- les étudiants trouvent entre les deux cultures des différences surtout gastronomiques (la soupe, « même pas tous les soirs ») et relationnelles (Français « froids » et « réservés ») mais ont un grand désir de les surmonter et de s'intégrer ;
- les Russes ont préservé leur langue dans leur communauté, par la transmission de parents à enfants et surtout par la ritualisation des chants transmis de génération en génération.

Ce dernier fait peut retenir un temps notre attention. En effet, la langue se transmet et se conserve, grâce d'une part à des pratiques sociales qui soudent la collectivité, d'autre part grâce à des pratiques langagières qui conservent des formes linguistiques à la fois significatives et à valeur symbolique. De la même façon, les collègues berbères interrogés à propos des poésies créées par leurs contemporains ont affirmé qu'on y trouve des formes linguistiques soutenues, voire rares ou marquées historiquement, que leurs auteurs n'utiliseraient plus dans les usages du quotidien. Ces pratiques poétiques sociales ont donc une vraie fonction linguistique, voire métalinguistique, par les occasions qu'elles offrent de différencier les situations où employer les diverses formes de la langue. Une investigation plus poussée montrera de plus que les formes chantées des réunions entre Russes (familiales, amicales, festives ou autres) expliquent le jugement de « froides » porté sur la vie des Français. Mais le rôle fort, voire central, des chansons (cf. Dorian N.²³) et de leur transmission dans la vie d'une langue et la survie d'une culture n'apparaissent pas explicitement aux intéressés. Il faut le regard du chercheur pour les mettre au jour et mettre au jour, du même coup, leur absence / présence dans la rencontre des cultures française / russe. Ici encore, le plurilinguisme ou plutôt le contact des langues chez deux populations russophones en France ne débouche pas sur une réflexivité culturelle ou sur une (exo)culture. Si la conscience métaculturelle commence par la connaissance de ce que vit et pense et produit sa propre communauté, la situation interculturelle vécue par ces deux communautés ne les aide pas à comprendre leur propre fonctionnement ni donc à le faire évoluer vers une rencontre harmonieuse des cultures en présence, rencontre à réaliser sans exclusion ni rupture.

4 - Pour répondre à notre question de départ : Le plurilinguisme favorise-t-il la rencontre des cultures ?

Au terme de ce parcours exemplifié, nous sommes au regret de constater que l'angélisme n'est pas de mise en didactologie et que le plurilinguisme ne va pas de pair avec l'ouverture à l'interculturel. Tout du moins, des limites conditionnent la mise en œuvre du plurilinguisme pour qu'il débouche effectivement sur des ouvertures culturelles. L'observation première et sans a priori de faits culturo-langagiers à engranger en est la première étape – quitte à ce qu'elle mène sur des terrains que la didactique a peut-être peu l'habitude d'explorer (ici la poésie ou le chant par exemple). Une dialectique prudente et systématique entre d'une part situations et contenus d'enseignement, et d'autre part sources ou réinvestissement hors l'école s'impose ensuite, pour rectifier éventuellement le tir, ou (pour reprendre les termes de Jakobson décrivant la communication) garder par la fonction phatique le contact de la langue enseignée non pas avec sa culture originelle mais avec la situation qui a créé les besoins en enseignement linguistique. Enfin le décentrage régulier, de soi vers l'autre, par son inconfort, garantit la dynamique d'un travail qui ne peut s'accommoder (comme l'indique son étymologie) de l'immobilisme.

4.1. Une première suite de résultats

Ce qui précède appelle plusieurs points conclusifs.

1 - D'abord culture ou interculturel (on notera le passage du substantif à l'adjectif) ne sont pas des blocs indissociables. L'analyse suppose qu'on y distingue des couches, ou strates ou niveaux, qui ne s'organisent pas obligatoirement selon une continuité. Sous les mots, quelle réalité ? Une culture peut en cacher une autre ; disons plus sérieusement qu'une posture culturelle ne débouche pas automatiquement vers de l'interculturel. Connaître sa propre culture ne va pas de soi. La connaître et la dire sont deux choses différentes. La connaître, la dire et lui donner de l'élan pour aller vers celle des autres est encore une troisième étape.

2 - En didactique particulièrement, rien ne va de soi et on ne peut se permettre de sauter aucune étape. Les exemples qui précèdent montrent qu'aucun transfert n'est automatique et qu'on ne peut faire l'économie de l'analyse irréductible et unique de chaque situation. Les didactiques pensées et conçues dans un certain contexte culturel ne peuvent être impunément transférées dans un autre contexte culturel où langue et culture ont noué des rapports différents et où les mêmes mots cachent des réalités différentes.

3 - Concernant les rapports entre oral et écrit, des enjeux qui passent par des pratiques culturelles déterminantes sont à prendre en compte. De la même façon que la porte de la salle de classe doit s'ouvrir pour laisser entrer l'air du dehors, les portes de la didactique doivent s'ouvrir, devenir poreuses aux pratiques sociales qui les entourent. Sinon des pratiques scolaires coupées des usages hors l'école risquent de se développer, au risque d'un enseignement / apprentissage en éprouvette qui rendrait impossible tout impact sur le réel social, et toute interaction concrète des savoirs vers des savoir-faire.

4 - En aval, la nécessité d'une réflexion en didactique des langues s'affirme, qui passerait par la connaissance précise des besoins en langue(s) d'une communauté, sachant que la même communauté, dans des contextes sociaux ou historiques et politiques différents, peut avoir des besoins différents ; de la même façon que des besoins linguistiques identiques peuvent apparaître dans des contextes très éloignés, géographiquement ou culturellement. Les langues, pour quoi faire ? Même si une didactique des langues et des cultures ne peut se réduire à cette question, celle-ci mérite toutefois d'être posée, pour poser du même coup les limites de « l'instrumentalisation » des langues dont parle Hagège dans l'article sus-cité.

Enfin, dans les limites des garde-fous évoqués ci-dessus, on pourrait définir la didactique comme une rencontre des cultures qui serait fondatrice d'une rencontre des langues et de leur enseignement – et non l'inverse !

4.2. Une deuxième série de conséquences s'ensuit

Nous avons voulu rassembler les remarques qui précèdent pour qu'elles éclairent à présent le terrain scolaire et les situations d'enseignement / apprentissage. On peut alors en distinguer quelques traits non innocents :

1 – plurilinguisme et interculturel ne vont pas de pair, mais il faut interroger la notion « d'interculturel » dans l'apprentissage, de cultures des apprentissages, conflictuelles ou pas, en les définissant comme le « savoir travailler » ensemble. En effet, c'est à un travail à plusieurs que s'attelle une classe quand elle apprend. La rencontre des cultures de chacun a pour objectif la réalisation de tâches communes à tous : c'est ce qu'on peut appeler l'interculturel scolaire, spécifique mais à construire, car rarement conscientisé dans ces termes.

2 – il est nécessaire de se centrer, suite à notre questionnement, sur les représentations de l'enseignant, en se décentrant par rapport à l'apprenant. Ses habitudes didactiques

peuvent être remises en question, il doit y être prêt. En effet, qui enseigne une langue enseigne sa rencontre avec une autre langue. Et cette rencontre dévoile, derrière elle, ou en même temps, celle des cultures des apprenants avec celle de la langue-cible. Sur quelles pratiques va-t-elle buter ? sur quelles pratiques va-t-elle faire bouture ? Et dans quels échos avec les expériences interculturelles de l'enseignant lui-même ? Il nous semble qu'un champ de recherche peu exploré serait de considérer moins (comme Puren) les variations des apprenants que celle des enseignants et d'observer leur évolution au cours de leurs expériences didactiques. En particulier, enseigner une langue revient à enseigner certaines habitudes d'enseignement liées à cette langue, réutiliser dans la classe des habitudes hors la classe, etc. Ce travail de l'enseignant, observé, analysé, comparé à d'autres, pourrait faire émerger des conceptions, des représentations et des comportements nouveaux, formés ou à former. On passerait du contact des langues et des cultures au contact avec d'autres habitudes d'enseignement, peut-être ce que Puren appelle des « conceptions », avec la définition suivante :

« des schèmes d'action s'appuyant à la fois sur des valeurs, des principes, des normes, des modes opératoires et des critères d'évaluation »²⁴.

Nous sommes loin des simples « représentations » souvent examinées en recherche.

3 – peut-on dire qu'on va vers une inter-didactique ? comme on parle d'interculturel ou d'interlangue ? une inter-didactique qui, seule, peut faire le lien entre langues et cultures, dans l'optique de la classe et de l'enseignement, et qui intégrerait l'empan des remarques ci-dessus. Les faits cités dans notre développement justifient le fait de se demander si l'interculturel est vraiment pertinent pour penser les phénomènes en didactique des langues, ou pour penser l'interdidacticité. Dans ce cadre, le concept d'interculturalité pourrait être amené à faire pendant à celui-ci pour « aider à penser les phénomènes de contacts entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage » (id.).

Conclusions

Deux points s'imposent pour finir.

Notre déambulation nous conduit à envisager différentes conceptions du mot « culture » que nous pourrions classer selon trois rangs, comme trois pelures du même oignon :

- la culture comme ensemble de « traits » distinctifs, visibles, touchant à l'organisation de la vie quotidienne ;
- la culture comme ensemble cohérent de valeurs, de croyances débouchant sur des pratiques structurantes pour la communauté qui s'y reconnaît ;
- la culture comme capacité à rencontrer d'autres cultures, dans l'apprentissage entre autre, par reconnaissance parallèle de son identité et de sa propre altérité, par la reconnaissance de celle de l'autre, dans un va-et-vient infini et éclairant.

Du contact des langues interrogeant la rencontre des cultures, nous sommes passés, on le voit, à la rencontre des didactiques. Va-t-on vers une didactique comparée ? le terme en paraît déjà périmé (depuis son apparition vers 2002). Au-delà d'une interdidactique à penser à long terme, on est en tout cas déjà dans une logique à court et moyen termes de mise en réseau des phénomènes observés, dans une dynamique d'éclairages et d'échos, qui mettent en perspective différemment traits langagiers et culturels pour les faire converser. Car, même si on ne peut être dans l'humain sans communiquer, la conversation ne va pas d'elle-même. Notre déambulation veut donc être une contribution à la mise en avant du rôle de la didactique des langues, dans un contexte de plurilinguisme et de nécessaire marche des cultures les unes vers les autres. Il se peut qu'on se dirige alors moins vers une didactique comparée que vers une interdidactique qui fonctionnerait par une logique

de mise en réseau et d'échos différenciateurs, de contacts menant à des comportements d'adaptation à des environnements variés d'enseignement / apprentissage.

Alors ce parti pris de la complexité dans le contact des langues laissera peut-être la porte ouverte à une rencontre pacifiée des cultures.

Quelques références bibliographiques

- Barré de Miniac C., *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, éd. Septentrion, 2000
- De Pietro J.F., « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », in *Langage et société*, n° 43, pp 65-89.
- Hagège C., *Pour un multilinguisme précoce*,
- Hess R., *Pédagogues sans frontières, écrire l'intérité*, Anthropos, Paris, 1998
- Moïse C., « Déambulations sociolinguistiques », in ouvrage collectif à paraître, L'Harmattan (fin 2006)
- Montredon J., « Dimensions interculturelles : expression gestuelle du temps », in *Le Français dans le monde*, n° spécial, « Oral : variabilité et apprentissages », janvier 2001
- Ortega P. et alii, *Un monde de paroles, paroles du monde*, L'Harmattan (à paraître, 2006)
- Puren C., « Pour une didactique comparée des langues-cultures », in *ELA* n° 129, janvier-mars 2003
- ELA* n° 126, « Enseignement / apprentissage du français langue étrangère et public asiatique », avril-juin 2002
- ELA* n° 132, « Des habitudes culturelles d'apprentissage en classe de langue étrangère », octobre-décembre 2003
- ELA* n° 140, « Interdidacticité et interculturalité », octobre-décembre 2005
- Le Français dans le Monde*, n° spécial, « Recherches et applications », « Oral : variabilité et apprentissages », janvier 2001
- Le Français dans le Monde*, n° spécial, Recherches et applications, « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », janvier 2005
- LIDIL n° 18, « Alternance des langues : enjeux socio-culturels et identitaires », Grenoble, novembre 98
- LIDIL n° 29, « La rencontre interculturelle », juillet 2004.

Notes

¹ Cf. « Déambulations sociolinguistiques », in *Au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, ouvrage collectif à paraître, L'Harmattan (fin 2006).

² *Etudes de linguistique appliquée*, n° 140, octobre / décembre 2005, Didier Erudition Klincksieck.

³ Cf. l'optimisme de bon aloi de Hagège, *Pour un multilinguisme précoce*, ou le projet européen Ev'lang, auquel l'une d'entre nous a d'ailleurs participé.

⁴ Concept qui vient de Remi Hess, in *Pédagogues sans frontières, écrire l'intérité*, Anthropos, Paris, 1998.

⁵ Cf. Demorgon J., « Langues et cultures comme objets et comme aventures, particulariser, généraliser, singulariser », in *ELA* n° 140, pp. 395-407

⁶ in *Langage et société*, n° 43, pp 65-89.

⁷ In *Le français dans le monde*, n° spécial « Oral : variabilité et apprentissages », janvier 2001.

⁸ op. cit., p. 397

⁹ cf. « Des habitudes culturelles d'apprentissage en classe de langue étrangère », *ELA* n° 132, octobre-décembre 2003.

¹⁰ Cf. Idiazabal I. et alii, ouvrage à paraître chez L'Harmattan, fin 2006, écrit par Unesco Etxea (le Centre Unesco du Pays Basque), au terme d'un projet de plusieurs années intitulé « Etude sur les langues du monde ».

¹¹ cf. op. cit., p. 331 du manuscrit n° 1. Nous insistons sur le fait que ces paginations ne sont donc pas définitives.

¹² Op. cit. p. 377

¹³ A ce propos, il est curieux de noter que, pour la communauté amazighe d'Algérie dont nous allons parler plus loin, les mêmes qualificatifs ne conviennent pas pour tous les substantifs. On peut parler de « langue amazighe » ou de « tamazight », mais on parlera de culture ou identité « kabyle » ou « berbère », comme si l'adjectif qui désigne la langue désignait par là même un cercle plus restreint que l'étendue de la culture.

¹⁴ Op. cit., p. 350

¹⁵ op. cit. p. 391

¹⁶ Illustrée par cette citation de Krauss (1992) placée en exergue du chapitre 11 de l'ouvrage sus-cité : « De la même façon que l'extinction d'une espèce animale, quelle qu'elle soit, rétrécit notre monde, il est certain que l'extinction d'une langue, quelle que soit cette dernière, a le même effet. Il n'y a pas de doute que nous autres linguistes, nous savons, et les gens en général peuvent le sentir, que toute langue est une réussite suprême et originale du génie collectif, un mystère aussi sacré et infini que tout organisme vivant. Devrions-nous verser moins de larmes pour la perte de l'eyak ou de l'ubykh que pour la perte d'un panda ou d'un condor de Californie ? », in op. cit. p. 370.

¹⁷ Dénomination du berbère, dans la langue elle-même. Il s'agit de l'Université de Bejaïa en Kabylie.

¹⁸ Cf. thèse en cours de Zahir MEKSEM, dir. Marielle RISPAIL, « Pour une socio-didactique de la langue amazighe : approche textuelle » (en cours), U de Grenoble 3.

¹⁹ Cf. Barré de Miniac C., *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, éd. Septentrion, 2000

²⁰ et particulièrement des femmes, plusieurs études universitaires sont en cours sur ce thème.

²¹ La prière journalière, le jeûne (ramadan) annuel, le voile des femmes, etc.

²² une des variantes du berbère.

²³ In *Un monde de paroles, Paroles du monde*, p. 377 « (...) les rythmes et les significations des chants sacrés et les chants anciens s'expriment entièrement dans la langue ancestrale ; la langue englobe des catégorisations grammaticales et lexicales uniques qui reflètent des orientations culturelles ; le souvenir de toponymes et de noms particuliers, importants pour leur histoire ; une profonde familiarité avec des plantes existant seulement à cet endroit et leur valeur médicinale. Aucune langue ne peut se traduire entièrement dans une autre. »

²⁴ In ELA n° 140, op. cit. p. 392.