

Cet ouvrage rassemble plusieurs communications entendues lors du colloque intitulé « Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S? ». Tous ces textes envisagent la didactique de l'interculturel au départ de différents supports. On y trouvera tout d'abord une réflexion sur la place des textes littéraires pour travailler l'interculturel en classe de FLE, puis on abordera l'approche biographique comme trace des changements de représentations; on passera ensuite à l'utilisation d'Internet pour éveiller les apprenants à la diversité des cultures, avant de se demander comment utiliser les médias dans une perspective interculturelle en didactique du FLE/S.

Cet ouvrage a été coordonné par Luc Collès et Geneviève Geron (Université catholique de Louvain, Belgique), Christine Develotte (École normale supérieure Lettres et sciences humaines de Lyon, France) et Françoise Tauzer-Sabatelli (Service culturel de l'Ambassade de France en Belgique)

Didactique



ISBN : 2-930342-85-4

Dépot légal : 2006/9202/30

Prix de vente : 29.00€

*Proximités*

Didactique du FLE et de l'interculturel

COLLÈS Luc et al.

Didactique

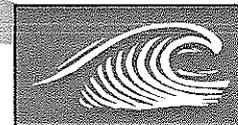
Didactique

Luc Collès, Christine Develotte,  
Geneviève Geron  
et Françoise Tauzer-Sabatelli, eds.

## Didactique du FLE et de l'interculturel

Littérature, biographie langagière  
et médias

*Proximités*



E.M.E.

Luc Collès, Christine Develotte,  
Geneviève Geron  
et Françoise Tauzer-Sabatelli (éds)

**Didactique du FLE  
et de l'interculturel :**

**Littérature, biographie langagière  
et médias**

**E.M.E.**

## Introduction

---

Luc COLLES, Geneviève GERON  
Université catholique de Louvain, Belgique

Christine DEVELOTTE  
École normale supérieure Lettres et sciences  
humaines de Lyon, France

et Françoise TAUZER-SABATELLI  
Service culturel de l'Ambassade de France en  
Belgique

Cet ouvrage « Didactique du FLE et de l'interculturel : littérature, biographie langagière et médias » rassemble plusieurs communications entendues lors du colloque intitulé « Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S? »<sup>1</sup>. Tous ces textes envisagent donc la didactique de l'interculturel au départ de différents supports. On y trouvera tout d'abord une réflexion sur la place des textes littéraires pour travailler l'interculturel en classe de FLE, puis on abordera l'approche biographique comme

Masarykova Univerzita	
Filozofická fakulta, Ústřední knihovna	
Přil.č	3742-08
Sign	
Syst.č	545279

---

<sup>1</sup> Ce colloque a eu lieu à Louvain-la-Neuve (Belgique) du 20 au 22 janvier 2005. Deux symposiums (Littérature et Internet) et deux ateliers (Biographie et Médias) constituent ce volume. Voir à la fin de cet ouvrage les différentes publications sur ce thème aux E.M.E.

trace des changements de représentations; on passera ensuite à l'apport de l'utilisation d'Internet pour éveiller les apprenants à la diversité des cultures, avant de se demander enfin comment utiliser les médias dans une perspective interculturelle.

### 1. L'enseignement/apprentissage de la littérature : quelle place dans la didactique de l'interculturel ?

Aujourd'hui, la littérature retrouve sa place méritée en classe de FLE : le texte littéraire est abordé à côté d'autres types de documents authentiques. On veut favoriser chez l'apprenant une ouverture d'esprit. Or, le texte littéraire et ses ressources culturelles s'y prêtent admirablement : ils ouvrent à la connaissance du monde et de soi, ils forcent à se reconnaître dans sa communauté et à se forger une identité. Ainsi, l'apprenant pourra découvrir les pratiques sociales, les types de relations, les habitudes, les représentations de l'espace et du temps, toutes les valeurs propres à un groupe ainsi que l'ensemble des discours qui s'y rapportent.

#### *Une reconnaissance mutuelle*

Le texte littéraire peut être considéré comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel. La multiplicité des regards (la juxtaposition de textes en rapport avec les mêmes thèmes) permet à la classe de cerner petit à petit les valeurs autour desquelles ce modèle s'ordonne. Des textes émanant, entre autres, d'études de sociologues et d'anthropologues, sont également pris en compte et traités, à titre complémentaire, comme d'autres regards sur les mêmes réalités.

Après avoir souligné la convergence de ces points de vue, en dépit de leurs variations individuelles, professeur et élèves ont l'occasion d'en mesurer la relativité en les confrontant à d'autres qui relèvent d'un autre univers culturel.

Ainsi, Virginia Boza Araya se livre-t-elle avec ses étudiants à une étude de *L'Enfant de sable* de Tahar Ben Jelloun dans une double perspective : socioculturelle (découverte du monde arabe, des mœurs et des cérémonies qui rythment la vie des Marocains) et interculturelle (compréhension d'une culture francophone très différente de la culture française et des cultures latino-américaines).

#### *Un double ancrage culturel*

Par ailleurs, la littérature et les sciences humaines constituent, chacune à sa manière, une résistance à la globalisation, à un mouvement de réification qui nie l'épaisseur des cultures. Dans un tel monde, beaucoup d'auteurs cherchent à affirmer leur identité. C'est ce que montrent très bien, d'une manière générale, Jean-Paul Rogues et Stéphane Corbin, ainsi que Reda Bejjit et Mohamed Khelifi pour le Maghreb et Georges Sawadogo pour l'Afrique.

Jean-Paul Rogues et Stéphane Corbin soulignent le fait qu'avec l'étude de textes littéraires en classe, on peut réfléchir aux raisons pour lesquelles des individus de cultures différentes peuvent souhaiter partager une même humanité, sans tomber dans le fantasme de la fusion. Ils expliquent que les stéréotypes qui décrivent les peuples peuvent aussi permettre « d'opposer et de comparer ces différentes cultures ramenées à une essence mythique ». Autrement dit, la littérature permet de chercher, selon les termes mêmes de Georges Haldas, " le centre à partir duquel on pourrait un jour vivre avec des différences qui cesseraient d'être meurtrières "2. Mais pour cela, il nous faut renoncer à un monde unifié et la littérature a un rôle à jouer dans cette « résistance ».

<sup>2</sup> G. HALDAS, *Les entretiens de l'aube*, Genève, Labor Fides, 1993. Cité par J.-P. ROGUES et S. CORBIN.

Réda Bejjit montre que le travail sur les contes dans une perspective comparatiste et interculturelle révèle ce double ancrage culturel : d'un côté, les mêmes thèmes ou les mêmes personnages sont abordés dans différentes cultures (comparaison entre divers contes d'origines différentes), d'un autre côté, même si on pourrait croire que « tous les peuples racontent finalement la même chose de la même manière », la comparaison fait ressortir les éléments culturels propres à un peuple (les allusions au Coran, les références aux traditions et coutumes propres aux Marocains, montrent combien les contes développent aussi « cet esprit de conservation du patrimoine culturel »).

L'Afrique, nous explique Georges Sawagodo, tend actuellement vers une recentration culturelle. Pour les Africains, la mondialisation est tantôt perçue comme « un vaste mouvement d'uniformisation planétaire où la culture occidentale dominante tendrait à effacer les cultures "locales", tantôt comme une occasion nouvelle pour ces cultures de prendre conscience de leurs particularités et une opportunité de les faire connaître » dans une perspective de compréhension mutuelle. Dans ce mouvement de balancier entre deux pôles, il y a un stade intermédiaire où il s'agit de fonder une culture nationale qui transcende les cultures ethniques. En effet, les particularismes ethniques qui enrichissent la société africaine n'excluent pas les valeurs communes où se forge son unité.

Enfin, Mohamed Khelifi clotûre ce double ancrage culturel en insistant, tout comme Réda Bejjit, sur le comparatisme et l'intertextualité. Pour lui, travailler l'interculturel en classe de français au départ de textes littéraires, c'est « traduire le savoir littéraire en savoir-vivre, savoir-être et savoir co-devenir ». En d'autres termes, il s'agit de faire de la littérature un espace de confluences et de rencontres où deux territoires, deux langues, deux cultures se touchent fraternellement. Mais, il faut travailler dans une approche communicative pour que l'apprenant puisse acquérir « des compétences

culturelles susceptibles de changer la société par l'école et non l'inverse ».

### *Un type de texte à valeur exemplaire : le proverbe*

Selon Olga Theophanous, le proverbe est un type de texte qui incarne bien ce double mouvement d'identité et d'universalité. Censé représenter la sagesse populaire, le proverbe façonne les mentalités et constitue une catégorie linguistique universelle puisqu'on le retrouve dans toutes les langues-cultures du monde. Même quand il fait référence à un contexte qui lui est propre, le proverbe renvoie à un universel. Métaphores et métonymies sont très fréquentes dans ce genre de formule. Quand l'image est absente, d'autres éléments interviennent pour donner à l'expression la "frappe" proverbiale, pour transformer la phrase en formule. Il peut être intéressant de montrer que les caractéristiques formelles des proverbes français se retrouvent également dans les proverbes de la culture de l'apprenant : et de faire ressortir le passé historique commun qui a pu engendrer un même proverbe dans différentes langues.

### *Le théâtre contemporain des trente dernières années*

Parmi les textes francophones, ceux du théâtre contemporain des trente dernières années constituent pour Fabienne Bulot un espace privilégié de l'interculturel. Parce que les textes cultivent l'incertitude de l'identité, des lieux, de la mémoire et invitent au questionnement, les apprenants qui les lisent pour les représenter s'obligent à porter un regard distancié. Les échanges se nourrissent du texte lui-même (recherche des indices linguistiques et des références culturelles) et sont possibles grâce aux « trous » du texte, grâce aux implicites du discours. La curiosité de l'étudiant est stimulée par les possibilités d'interprétations et de mises en scène.

## Littérature et francophonie

Le français représente une alternative à la mondialisation et à l'uniformisation anglo-américaine dans la mesure où, partout où il se parle, il est porteur d'une réelle diversité culturelle. En témoigne l'abondance des auteurs francophones qui s'expriment en français tout en cultivant leur identité, voire leurs particularités. Dans cet ouvrage, Anne-Rosine Delbart se demande comment et à quelle condition la littérature de langue française peut devenir un outil didactique interculturel. Pour elle, la lecture de ces textes en classe peut se révéler enrichissante pour les apprenants, car la majorité de ces auteurs connaissent les mêmes crises identitaires et les mêmes affres langagières. Selon Anne-Rosine Delbart, le français apparaît aussi, pour bon nombre d'écrivains du Maghreb et d'Afrique noire, comme la langue de l'unité, ce qui ne les empêche pas de continuer à parler leur langue maternelle avec les membres de leur ethnie.

Néanmoins, pour beaucoup d'auteurs, le français est aussi attractif parce qu'étranger. Etranger aux asservissements de tous types qu'ils ont pu connaître dans leur langue maternelle : politiques, sociaux, moraux, sentimentaux et même littéraires. « L'explicitation des rapports que ces auteurs entretiennent avec leurs langues favorise, d'une part, la définition de la propre identité linguistique des apprenants, en même temps qu'elle éclaire les motivations qui conduisent à l'étude et à la pratique du français. »

## 2. Approches biographiques et interculturel

La réflexion qui traverse les trois communications de cet atelier s'inscrit dans un champ qui commence à prendre ses marques en sociolinguistique, à savoir le biographique comme trace des changements de représentations et de réélaborations du répertoire langagier. Or ce répertoire est évolutif et les compétences à disposition se modifient au cours de l'existence, en fonction des néces-

sités. Dans la perspective des auteurs qui s'expriment ici, l'entrée par les biographies langagières et le répertoire langagier engage la réflexion dans une double optique de recherche et de formation.

Ainsi Muriel Molinié montre comment, récemment, la notion de « biographie langagière », déclinée dans différentes versions du Portfolio européen des langues, exprime la volonté des auteurs du *Cadre commun européen de référence pour l'enseignement des langues*, de faire valoir par l'apprenant de langue lui-même son répertoire linguistique dans le contexte plurilingue et pluriculturel où celui-ci s'est construit. Pour cela, il lui est demandé d'établir, seul ou dans son groupe de pairs, sa « biographie langagière », c'est-à-dire de mettre en valeur ce qui, dans l'histoire de sa vie et dans ces contextes, a contribué à son apprentissage des langues.

Pour que le contact des langues et des cultures, inhérent à nos sociétés, devienne véritablement une opportunité pour l'apprenant de valoriser une identité plurielle et de s'ouvrir à l'altérité, il faut donc qu'il puisse construire le sens de ces contacts.

Depuis vingt ans, la pédagogie des échanges a montré que la capacité à tirer parti du séjour à l'étranger et à en faire l'un des éléments actifs de son capital linguistique et culturel dépend, en grande partie, de la capacité des étudiants et des élèves voyageurs à construire la signification à la fois cognitive, imaginaire et sociohistorique de leur déplacement à l'étranger. Ainsi peuvent-ils construire une compétence à partir de ce qui s'impose désormais comme une norme : la mobilité internationale et la mobilité culturelle, deux formes de mobilités dont la réussite repose, en grande partie, sur leur capacité à situer cette mobilité dans une histoire.

Daniel Feldhender s'appuie, lui, sur les pratiques de formation permanente des enseignants et sur l'analyse d'ateliers où des étudiants de français sont invités à réfléchir sur leurs itinéraires respectifs à travers différents modes d'expression et le recours à la mise en scène de récits de vie. Le travail biographique repose sur le

développement d'attitudes et d'aptitudes fondamentales inhérentes aux situations d'interaction : l'écoute sensible, l'écoute de soi et celle de l'autre, la constitution d'une identité narrative et la réflexivité. La perspective actionnelle de la démarche développe la dynamique de la reliance comme médiation.

Enfin, trois enseignantes de l'Université de Valladolid, Espagne, présentent la modélisation de l'analyse du « discours de soi » comme dispositif didactique qui assure la réalisation du processus de décentrage des apprenants, adolescents et grands adolescents dans le système éducatif espagnol. Elles envisagent l'interculturel « en représentation » et articulent la démarche interculturelle sur la mise en commun de ce que l'on est et de ce que l'on sait : la (re)connaissance de soi, les ressemblances et les différences avec les autres. Cette modélisation a eu lieu au sein d'une étude sur l'identification des savoirs socioculturels qui font partie du développement de la compétence interculturelle.

Avec le biographique, nous ne sommes pas dans le domaine des pratiques, de l'observable, comme nous le serions dans le cas d'analyse d'enregistrements de conversations, mais dans le fonctionnement des codes en interaction, médiatisé par les déclarations, les représentations du sujet sur ses propres pratiques.

### **3. Internet et interculturel : quelles implications pour la recherche et les pratiques en didactique du FLE ?**

En proposant un symposium sous ce titre, nous avons cherché à interroger les nouveaux contextes d'enseignement / apprentissage ouverts par l'utilisation d'Internet dans la formation des enseignants et des apprenants.

La liaison Internet-FLE a donné lieu, ces dernières années, à de nombreux travaux en didactique, mais la dimension interculturelle de cette relation a été, très peu étudiée, alors que, tant au niveau des ressources

fournies par le réseau en ligne, qu'à celui de la communication qu'elle autorise entre enseignants et apprenants, les situations en termes de rapprochements, contacts, voire superpositions culturelles sont inédites.

En effet, en termes d'offre d'informations, Internet permet d'avoir accès, par exemple, à des données du jour (voir les quotidiens en ligne), accessibles partout dans le monde à condition d'être connecté. Au niveau de la communication, les forums, chats et mails permettent le développement de campus numériques aptes à former des enseignants dispersés partout dans le monde et l'émergence de projets pédagogiques (<http://crmtes2.univ-fcomte.fr/qpufc-web/>) fondés sur la « proximité » produite par la facilité de communication.

Nous posons que ces deux niveaux d'utilisation d'Internet (information et communication) sont à interroger sous l'angle des spécificités interculturelles qui les caractérisent, en particulier lors de leur transposition en didactique du FLE.

S'agissant de la formation initiale et continue des enseignants, nous avons cherché à développer, dans des contextes diversifiés, en France et à l'étranger, deux axes de réflexion :

1) Quelles sont les possibilités d'exploitation interculturelle des sites Internet ? Au niveau de la production, c'est-à-dire des spécificités culturelles des sites ? Au niveau de la réception, désormais transnationale ? Quelles en sont les incidences sur la didactique du FLE ?

2) Quelles potentialités détiennent les dispositifs en ligne, dans le cadre du développement souhaité d'une compétence interculturelle chez les apprenants ? À quelles conditions une telle compétence peut-elle être travaillée ?

Le symposium a apporté des éléments de réponse à ces deux ordres de questionnements. Dans la plupart des cas, l'analyse des spécificités des sites ou dispositifs en ligne a cherché à s'articuler sur les incidences didactiques

et pédagogiques qu'elles peuvent avoir en termes d'approches ou de méthodologies interculturelles.

C'est ainsi que Gilberte Furstenberg explicite l'approche comparative qu'elle a adoptée pour la mise en œuvre du projet *Cultura*. Ce projet permet à des étudiants français et américains non seulement d'échanger leurs représentations sur différents domaines, mais également de pouvoir en discuter par l'intermédiaire d'un forum. Christine Develotte montre qu'Internet détient une fonction amplificatrice des échanges à travers « le jeu des regards en miroir » que permet, par exemple, la présentation sur un même site de points de vue culturellement situés. Partant du projet « le français en (première) ligne », elle pointe la spécificité culturelle des ressources en ligne produites par les étudiants français pour des apprenants australiens.

Pour Giovanni Camatarri, l'idée de culture a opéré un déplacement de la notion traditionnelle de culture en tant que *packaging*, héritage d'une phase historique précédente, vers celle de culture comme « habitat de signifiés ». Partant de là, il étudie les potentialités et les limites de l'usage interculturel d'Internet. Parmi ces dernières, il constate que la spécification culturelle des sites a tendance à disparaître au profit d'une « standardisation occidentale ». C'est ce même phénomène que pointe Joséphine Rémon en partant de l'analyse comparative de sites commerciaux. Cherchant à mettre au jour les marques de globalisation / localisation dans différents sites Web, elle en conclut que « les marqueurs culturels sont, soit invisibles, soit difficilement décelables, soit trop complexes pour pouvoir être utilisés dans un contexte pédagogique ».

Lolona Rakotovao a eu recours à des forums de discussion *wanadoo.mg* et *wanadoo.fr*. Les sites ont été choisis à partir de l'hypothèse selon laquelle l'hétérogénéité culturelle est présente que ce soit entre « nationaux » ou avec les « étrangers ». Pour elle, « la prise en compte de l'interculturel impose une situation d'interaction discursive entre les apprenants et ceux dont ils apprennent la

langue » et ses propositions pédagogiques s'offrent comme une réponse possible au défi que pose l'éducation face à la mondialisation. Ce sont également les forums, mais aussi les journaux en ligne et les sites choisis par l'enseignant qui servent de modèles pour les productions écrites des apprenants de FLE portugais dans l'expérience que décrivent Carolina Gonçalves et Pedro Pereira. En publiant, lors de la phase finale, les textes de leurs apprenants également en ligne, ils cherchent à donner vie à la démarche interculturelle qu'ils s'efforcent de promouvoir.

#### 4. Médias et interculturel

Comment utiliser les médias dans une perspective interculturelle en didactique des langues secondes ou étrangères ? Les trois communications de l'atelier ont répondu de manière très différente à cette question, d'abord parce qu'elles ont pris en compte des publics et des médias différents, ensuite parce que les médias ont été présentés autant comme objets d'apprentissage interculturel (éducation aux médias) que comme supports d'apprentissage linguistique et culturel ou encore comme déclencheurs d'expression : élèves allophones de l'enseignement secondaire face aux produits cinématographiques, étudiants tchèques de l'enseignement universitaire travaillant à partir de documents textuels et audiovisuels pour construire des documents propres et, enfin, adultes professionnels dans un centre de formation continue se perfectionnant en présentiel ou en autoformation sur un ensemble intégré de séquences audiovisuelles et d'activités en ligne.

Les apports originaux de cet atelier au Colloque et à la didactique de l'interculturel sont les suivants : apprendre à parler de sa propre culture en français après avoir étudié comment le moule de la langue française présente l'organisation du monde, comme l'a exposé notre collègue de la République tchèque et de manière très complémentaire, comment travailler la compréhension

de documents audiovisuels francophones élaborés par des allophones pour parler de leur propre culture, comme l'ont montré les collègues de l'Alliance française de Bruxelles.

Les trois interventions ont donc insisté sur les rapports langue(s)-culture(s) dans la prise de conscience, comme le dit notre collègue québécoise, des deux tendances idéologiques présentes en toile de fond dans tous les documents médiatiques : l'universalisme et le pluralisme culturel.

Cet ouvrage illustre donc diverses façons d'aborder l'interculturel en classe de FLE au départ de supports variés et avec des publics diversifiés. Il ouvre des pistes pédagogiques intéressantes et souligne l'importance de la prise en compte des cultures dans l'apprentissage du français.

## Littérature et interculturel

---

## ***L'enfant de Sable* de Tahar Ben Jelloun : développer les compétences communicatives tout en découvrant la culture maghrébine**

---

Virginia BOZA ARAYA  
Universidad Nacional, Costa Rica

Cette communication se propose de faire connaître les résultats d'une expérience réalisée dans le cadre de la formation de professeurs de français à l'Universidad Nacional du Costa Rica. L'objectif général était d'étudier les possibilités d'exploitation d'un support littéraire en classe de FLE. Elle visait à développer la compréhension écrite et, plus particulièrement, les compétences communicatives des étudiants et par la même occasion à amorcer une approche des faits culturels des sociétés francophones dans un milieu qui a peu de contacts avec celles-ci.

Ces réflexions découlent de la difficulté rencontrée par les professeurs de français au Costa Rica aux niveaux universitaire et secondaire dans l'accomplissement de leur travail. Cette difficulté s'explique pour deux raisons : d'abord, parce qu'une tranche significative de la population costaricienne n'a pas de contacts fréquents avec des ressortissants français ou des pays francophones, encore moins avec des citoyens d'origine maghrébine. C'est un fait que les contextes géopolitiques et socio-culturels jouent un rôle primordial dans l'acquisition d'une compétence culturelle. L'accès sera plus facile ou

plus difficile selon la proximité tant géographique que culturelle. La deuxième raison tient à ce que la plupart des professeurs de FLE n'ont pas les moyens d'accéder à ladite langue/culture malgré l'aide importante de Centre culturel et de Coopération pour l'Amérique Centrale de l'Ambassade de France qui octroie des bourses et des stages en France à des professeurs de français.

## Cadre

Le Costa Rica est un petit pays (51.000 km<sup>2</sup>) situé en Amérique Centrale. Il a une population de 4 millions d'habitants. La langue officielle est l'espagnol, mais on étudie aussi d'autres langues, prioritairement l'anglais à cause de la proximité des États-Unis. Les pays ou les régions francophones les plus proches sont les Antilles françaises, la Guyane, Haïti et le Canada, mais les contacts avec ces pays sont peu nombreux.

Le système éducatif du Costa Rica est l'un des plus développés en Amérique Centrale. En fait, le taux de scolarisation est de 98,5 %. Il est divisé en trois niveaux : école maternelle et école primaire (7 ans), enseignement secondaire (5 ou 6 ans) et l'enseignement supérieur. Le pays compte six établissements publics d'enseignement supérieur : l'Université du Costa Rica (Universidad de Costa Rica), l'Université nationale (Universidad Nacional), l'Université d'État à distance (Universidad Estatal a Distancia) et trois IUT (Instituto tecnológico de Costa Rica, Colegio Técnico Universitario de Alajuela et Colegio Técnico Universitario de Cartago) ainsi que plusieurs universités privées. Il existe, en outre, des lycées qui dispensent des cours du soir dont la vocation est de permettre à des travailleurs adultes d'obtenir le baccalauréat.

Bien que l'enseignement du français au Costa Rica débute en 1869, il ne devient obligatoire dans l'enseignement secondaire qu'en 1908. D'abord, de la deuxième à la quatrième année à raison de trois heures par semaine. Puis, entre 1939 et 1951, il n'est enseigné qu'en première

année. Certaines modifications des programmes lui accordant plus ou moins d'importance se succèdent jusqu'en 1970. À partir de cette année, la langue française est considérée comme une matière obligatoire de la première à la troisième année et optionnelle pour la quatrième et la cinquième année. Dans les établissements dispensant des cours le soir, le français est une option. Par ailleurs, l'apprentissage du français est aussi obligatoire dans les établissements privés et les établissements techniques pendant trois ans depuis 2003. Tous les élèves doivent se présenter à une épreuve nationale au bout de trois années de français. Dès 1994, le Ministère de l'Éducation publique a instauré un programme pour l'enseignement du français précoce à l'école primaire publique, qui s'est développé notamment avec la création de filières bilingues.

Actuellement, il y a plus de 700 enseignants diplômés et non diplômés sans compter les nouveaux enseignants de l'école primaire publique et privée. Leur formation (entreprise en 1964 par le Département des langues étrangères de la UCR) est assurée par trois universités publiques et une privée, plus de 70 travaillent dans 35 écoles primaires publiques.

D'autres institutions importantes qui ont favorisé le développement d'une francophilie sont le lycée français qui accueille, chaque année, environ 850 élèves depuis 1968 et l'Alliance française qui donne des cours de français pour adultes, adolescents et enfants depuis plus de 50 ans.

Le cursus dans l'enseignement du français de l'Université nationale est organisé de la manière suivante. Le Certificat de langue française d'une durée de 3 ans compte un total de 1 764 heures de cours (1 512 heures de cours de langue + 252 heures de cours de culture et de littérature). Il y a deux licences d'une durée de 4 ans chacune. La licence de français comprend 2 808 heures (2 160 heures de cours de langue + 648 heures de cours de culture et de littérature), et la licence dans l'enseignement du français comporte 2 376 (1 872 heures de cours de

langue + 504 heures de cours de culture et de littérature). Elle propose en outre une Maîtrise en linguistique appliquée (2 880 heures de cours), d'une durée moyenne de 5 ans d'études plus la préparation du mémoire.

## Problématique

Ce parcours atypique de l'enseignement du FLE est exceptionnel en Amérique Latine. En effet, seul le Costa Rica a rendu obligatoire l'apprentissage du français pendant trois ans au même titre que l'anglais et essaie de le développer au niveau primaire. Cet élargissement de l'enseignement du français ne se fait pas sans difficulté. En effet, un problème se pose au niveau de l'expression orale des étudiants. Malgré les efforts des enseignants, lorsqu'ils s'inscrivent dans la filière de français à l'université, ils ne s'expriment pas en français. En effet, les études dans le secondaire donnent la priorité à la grammaire et à l'expression écrite. Cela s'explique par le fait que les groupes ont en moyenne de 30 à 35 élèves. En première année de la filière, les étudiants sont des faux débutants, voire des débutants complets, d'où la nécessité de dispenser des cours pour que ces jeunes acquièrent les bases. Ceux-ci ont une durée de 9 mois à raison de 10 heures de cours de langue et 4 heures de phonétique par semaine.

À cette difficulté s'ajoute la méconnaissance des cultures française et francophone. Effectivement, l'éloignement géographique rend la pratique de la langue et l'accès à la culture francophone assez malaisés. En fait, peu de Français ou de francophones habitent ou visitent le pays. La découverte des pays francophones est tout aussi difficile car les médias n'en parlent que dans le cadre des conflits internationaux. Bien que l'Alliance française mette à disposition du public des livres, des revues, des films, des CD, les seuls à en profiter sont les francophiles de par leur passion pour la langue.

Ce constat est à l'origine de cette expérience dont le but est de trouver, non seulement des outils plus adaptés

pour améliorer les compétences communicatives, mais aussi de faire découvrir et de mieux comprendre la richesse culturelle des sociétés francophones actuelles.

## Démarche

Cette expérience a été réalisée dans le cours d'expression et de compréhension orale avec des étudiants du Certificat de langue française. À ce stade de leur formation, ils ont suivi 504 heures de cours de base, 216 heures de grammaire, 216 heures de compréhension et expression écrite et 324 heures d'expression et compréhension orale.

Pour mener à bien cette expérience, le support littéraire choisi a été le roman *L'enfant de Sable* de l'écrivain Tahar Ben Jelloun. Plusieurs éléments ont orienté ce choix. Tout d'abord, la place accordée à l'oralité. En effet, fidèle à la tradition orale du conte arabe, l'auteur met en scène un conteur qui va raconter une histoire poignante que l'auditeur découvre par bribes. Une deuxième raison réside dans la technique de la série narrative utilisée par l'auteur. Celle-ci permet à chaque étudiant d'imaginer sa propre version du récit. Cette production peut-être illimitée, non seulement par le nombre de « conteurs-étudiants », mais aussi parce que chaque récit peut changer d'orientation à tout moment. Outre cette série narrative, le méta-récit permet d'introduire une diversité d'histoires qui peuvent être rattachées au récit central ou bien n'être qu'une métaphore qui apporterait des éclaircissements à l'énigme posée par la narration.

Dans le cursus actuel, la priorité est donnée à l'étude de la culture française. C'est pourquoi, il s'est avéré pertinent d'établir une approche de la culture maghrébine et, par extension, des sociétés arabo-musulmanes. En effet, la description établie par l'écrivain des us et coutumes, des croyances des Marocains et des musulmans peut faciliter la compréhension de certains événements exposés par les médias comme, par exemple, le conflit du

voile en France ou les femmes voilées en Afghanistan, entre autres.

L'expérience a été réalisée avec trois groupes comptant au total 36 élèves. Chaque groupe a travaillé pendant une période de 9 semaines, à raison de 4 heures par semaine.

### Phase de diagnostic

Cette phase avait pour but d'évaluer la connaissance des apprenants sur le sujet. Pour ce faire, il a été demandé aux étudiants d'établir une liste de cinq substantifs et cinq adjectifs qui, selon leur opinion, caractérisent la culture arabe. Pendant cette séance, les étudiants ont échangé leurs points de vue et leurs informations et ont dû argumenter pour justifier leur choix. Il en découle qu'ils perçoivent la société arabe comme :

Perception	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Religieuse	28	77,80 %
Machiste	25	69,40 %
Femmes soumises	15	41,70 %
Hommes violents	15	41,70 %
Coran/Islam/ Mosquée	9	25,00 %
Foulard ou voile	9	25,00 %
Conservatrice	19	16,40 %
Guerre	18	50,00 %
Terrorisme	9	25,00 %
Désert	28	77,80 %

Les apprenants ont dû, en outre, apporter des images représentant le Maroc et la société marocaine afin de se sensibiliser aux thèmes abordés dans les textes. Une analyse conjointe a permis d'avoir une première approche du sujet en question, de rectifier certaines informations, de répondre à des questions. Par la suite, les étudiants ont formulé des hypothèses sur l'histoire à découvrir.

### Phase d'exploitation

Le conteur est l'un des personnages-clé de la tradition arabe et de sa littérature. Pour cette raison, il a été décidé de débiter les activités par l'étude de son rôle dans le roman. Celui-ci constituera le fil conducteur de toute l'expérience. À l'instar des très connues *Mille et une nuits*, l'histoire de Tahar Ben Jelloun établit un lien indissociable entre le conteur et les auditeurs et, comme dans tous les contes, on en connaît le début mais pas la fin. Ce pacte est matérialisé par l'auteur en ces termes : « Que ceux qui partent avec moi lèvent la main droite pour le pacte de la fidélité. Les autres peuvent s'en aller vers d'autres histoires » (Ben Jelloun, 1985 : 16). Il explique, par la même occasion, les principes qui vont organiser l'expérience : « Nos pas inventent le chemin au fur et à mesure que nous avançons... ils nous mèneront aussi loin que nos esprits croiront à cette histoire » (Ben Jelloun, 1985 : 15). Il était important que ce pacte fût adopté par les membres du groupe qui auraient à assumer le rôle de conteur tour à tour. Le thème de l'errance, cher à Ben Jelloun et très lié à la conception qu'il a du travail de l'écrivain, a été longuement analysé pour expliquer le processus de la création.

Les objectifs spécifiques visés étaient les suivants :

Linguistiques :	analyse du discours du conteur l'étude du vocabulaire à charge culturelle arabe la réutilisation des adjectifs qualificatifs, du vocabulaire des sentiments, des formules exprimant des hypothèses, des opinions, des conjonctions exprimant la cause et la conséquence.
Culturels :	la famille arabe les relations homme/femme et parents/enfants les aspects religieux concernant la femme et l'héritage les cérémonies : la naissance, le baptême, la circoncision, le mariage.

Littéraires :	le rôle du conteur la série narrative le méta-récit la prolepse.
Communicatifs :	le développement de l'expression orale, de la capacité à répondre aux questions et à maintenir l'échange.
Discursifs :	le monologue le dialogue, l'argumentation la narration au passé le portrait la description.

Pour réaliser les différentes activités, huit passages du roman ont été choisis. Quatre d'entre eux évoquaient divers aspects de mœurs, tels que les cérémonies qui rythment la vie des Arabes. Les autres exposaient différents types d'actes discursifs. Rappelons que l'objectif principal de cette expérience était de développer les compétences communicatives des étudiants, de mettre en pratique leur savoir-faire langagier, d'instaurer donc une dynamique de classe qui leur permette de s'exprimer à tous les niveaux. La lecture à voix haute de chaque texte a permis de faire la correction phonétique et donc de parfaire leur prononciation. Tous les documents ont fait l'objet d'une analyse de contenu ainsi que de l'étude, non seulement du vocabulaire méconnu, mais aussi du lexique à charge culturelle arabe<sup>1</sup>. Pour ce faire, la distribution du texte a été réalisée à l'avance pour que les étudiants puissent en prendre connaissance et chercher le vocabulaire dans le dictionnaire. Le rôle du professeur a été celui de coordinateur car même les corrections étaient effectuées en grande partie par les apprenants.

Les aspects culturels ont été abordés selon deux perspectives. La première, socioculturelle, a permis d'appréhender les principales particularités de la culture étudiée.

<sup>1</sup> Comme par exemple : marabout, djellaba.

Tout d'abord, les éléments exposés ont été analysés, commentés, débattus. Les étudiants ont pu dès lors s'entraîner à utiliser des formules leur permettant d'exprimer leurs opinions ainsi que des arguments convergents et divergents, grâce à une liste qui leur avait été distribuée auparavant. La deuxième perspective, interculturelle a été choisie afin de sensibiliser les apprenants au phénomène de l'altérité et de leur permettre de mieux comprendre la communauté arabo-musulmane, inconnue pratiquement au Costa Rica. Après chaque étude, les étudiants ont joué des scènes qui transposaient au contexte costaricien les us et coutumes dépeints dans les textes afin de les comparer et de mieux fixer les ressemblances et les dissemblances. Cette activité a été particulièrement animée lorsque l'extrait exposait les relations homme/femme ou parents/enfants.

Un soin particulier a été accordé aux exercices concernant la narration, en particulier à l'emploi du discours rapporté, parce que certains étudiants ont plus de problèmes à ce niveau.

Les difficultés rencontrées ont été principalement la compréhension de certains passages énigmatiques du roman et du vocabulaire à charge culturelle arabe. Adhérer à l'histoire a paru de prime abord difficile, mais au fur et à mesure de la découverte du texte et de la culture, les étudiants ont été pris au jeu du conteur et des personnages qu'ils ont dû assumer à tour de rôle pour essayer de comprendre leurs sentiments, leurs perceptions de la société, leur situation, leurs difficultés. Cela a permis, par ailleurs, d'analyser certains aspects de la culture des apprenants et d'établir des parallélismes.

Plusieurs exercices ont été proposés au niveau de la narration. Le but poursuivi était celui d'essayer de faire comprendre les diverses facettes d'un récit. Ces exercices ont été réalisés à partir de la série narrative, parce qu'elle pouvait se multiplier à loisir tout en gardant son lien logique avec l'histoire et qu'elle permettait aux étudiants de donner libre cours à leur imagination et de mobiliser leurs acquis linguistiques. Chaque version proposée a été

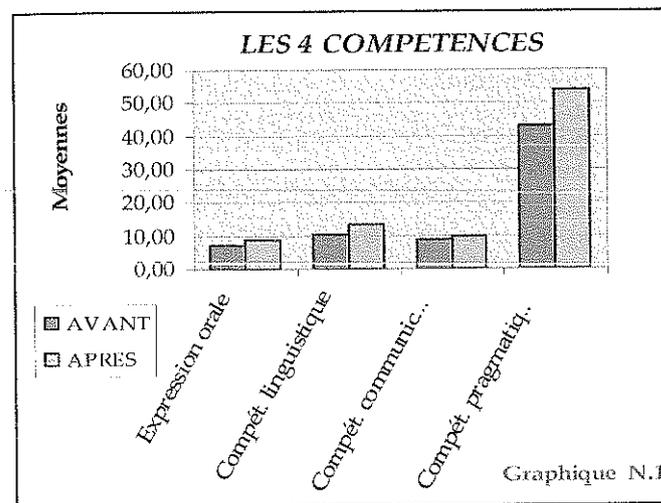
analysée afin de vérifier si elle était plausible dans le contexte de cette culture. Le méta-récit a donné lieu à d'autres histoires créées par les étudiants et qui ont permis de renforcer leur capacité à narrer des faits passés, qu'ils soient réels ou imaginaires. Au cours de l'analyse des extraits, les apprenants ont dû émettre des hypothèses pour éclaircir les énigmes posées par l'histoire. Ces exercices ont été d'une grande utilité car ils leur ont donné la possibilité de systématiser l'emploi d'hypothèses qui leur sont difficiles à assimiler. Toutes les activités langagières étaient liées les unes aux autres créant ainsi une unité cohérente qui a facilité le passage de l'hypothèse à la création de leur propre version.

## Résultats

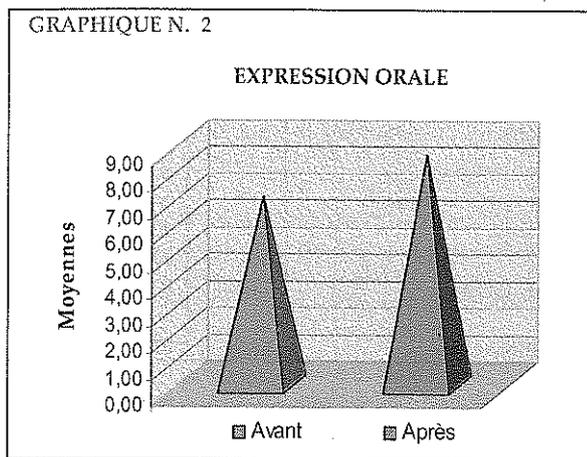
Les moyennes obtenues par les 36 élèves avant l'expérience étaient de 68,9/100 points avec une note minimale de 53,8 et une note maximale de 90,3. Après le travail réalisé, la moyenne est montée à 85,9/100. L'augmentation a été de 17,6 points soit l'équivalent de 24,7 % de hausse (voir graphique n° 1). Le but de départ n'était pas celui de réaliser une analyse scientifique exhaustive. Cependant, les résultats montrent qu'il y a eu des progrès significatifs, non seulement aux niveaux linguistique et culturel, mais aussi au niveau de l'analyse du texte. Le tableau ci-dessous récapitule les résultats avant et après l'expérience, en indiquant le nombre de points attribués aux quatre compétences évaluées.

	Avant	Après	Pts
Expression orale	7,05	8,56	10
Compétence linguistique	10,21	13,49	16
Compétence communicative	8,63	9,86	10
Compétence pragmatique :			
Portrait	5,37	6,72	8
Description	7,94	10,03	12
Exp. sentiments	3,27	4,15	5
Exp. cause et conséquence	4,98	6,57	8
Hypothèses	3,19	4,72	6
Récit	10,65	12,81	15
Argumentation	7,65	8,94	10
NOTE FINALE	68,94	85,85	

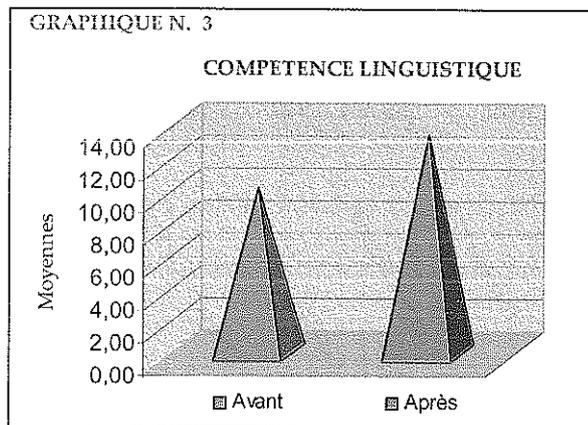
Ainsi que le montre le graphique n° 1 toutes les compétences ont marqué une évolution.



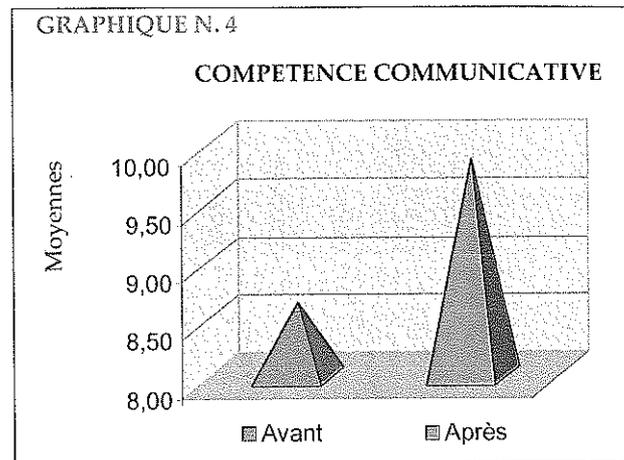
La moyenne de la « Compétence d'expression orale » évaluant la fluidité, le rythme, l'intonation, la liaison, l'articulation et la prononciation est passée de 7,05 à 8,6/10 soit une différence de 21 %.



La « Compétence linguistique » qui tenait compte de la compétence morpho-syntaxique et du bagage lexical a atteint une différence de 32,1 % puisqu'elle est passée de 10,21 à 13,5/16 points.



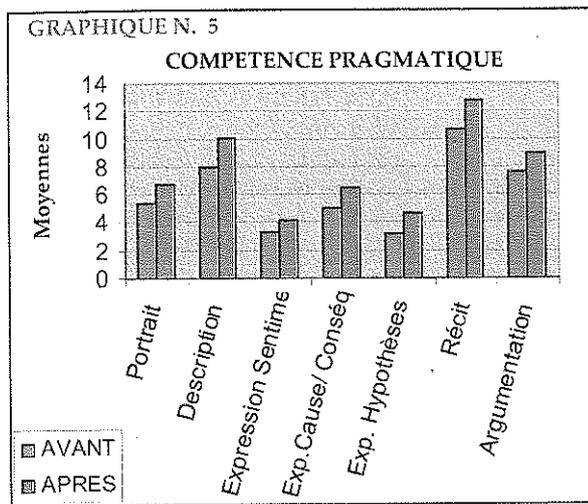
La « Compétence communicative » a atteint un développement de 14,3 % passant de 8,6 à 9,9/10 points.



Dans la compétence pragmatique ont été évaluées la capacité à faire un portrait (physique, psychologique et vêtements portés) et une description (paysages et scènes animées), la capacité à exprimer des sentiments, à expliquer la cause et la conséquence, à émettre des hypothèses, à faire un récit cohérent au passé et à argumenter. Le graphique n° 5 montre les résultats obtenus avant et après l'expérience.

Il s'est avéré que le progrès le plus significatif concerne la capacité à émettre des hypothèses puisque la différence est de 48,1 %. La moyenne est passée de 3,2 à 4,7/6 points. La capacité à faire une description a progressé de 26,34 %. En effet, avant l'expérience, la moyenne était de 7,94/16 points, après elle était de 10,03/16 points. Le portrait a atteint une différence 25,3 % avec une moyenne de 5,37/9 points au départ et une moyenne de 6,72/9 à la fin de l'expérience. L'expression de la cause et la conséquence s'est améliorée de 32 % avec des notes évoluant de 4,98 à 6,57/8 points. Le récit atteint une différence de 20,29 % avec des évaluations variant de

10,65 à 12,81/ 15 points. Enfin la capacité à argumenter est passée de 7,65/10 à 8,94/10 points soit 16,94 %.



Ces résultats ne sont peut-être pas étonnants dans un contexte européen ou francophone, mais étant donné le contexte hispanophone et les conditions d'enseignement, cette expérience est encourageante. D'ailleurs, la curiosité éveillée chez les apprenants en ce qui concerne la découverte d'autres cultures et l'intérêt manifesté pour les activités développées nous motivent à poursuivre cette démarche en proposant d'autres œuvres de la littérature africaine notamment les romans *L'aventure ambiguë* de l'écrivain Sheikh Hamidou Kane et *Une vie de boy* de Ferdinand Oyono. L'intérêt de ces œuvres réside dans le fait que les cultures africaines sont présentées par des auteurs autochtones ce qui permet de les découvrir avec une perception plus proche de la réalité. Après avoir étudié la culture maghrébine, le roman *L'aventure ambiguë* s'impose car elle présente un peuple à la croisée de deux mondes : celui des musulmans et celui des Africains. En effet, l'auteur met en scène des personnages qui appartiennent à l'ethnie Peule et qui sont de religion musulmane. Ce métissage de culture africaine et religion musulmane est intéressant à découvrir et à analyser,

d'autant plus que mettant en scène des Français, cela pourrait amener à une comparaison des perceptions des deux cultures l'une vis-à-vis de l'autre. Enfin, *La vie de boy* présente un panorama de la présence coloniale au Congo et une galerie de portraits des Africains et des coloniaux.

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1999, *L'éducation interculturelle (Que sais-je ?)*, Paris : PUF.
- AMON E. & BOMATY Y., 1990, *Littérature et méthode*. 6<sup>e</sup>, Paris : Hatier.
- AMON E. & BOMATY Y., 1991, *Littérature et méthode*. 5<sup>e</sup>, Paris : Hatier.
- ANTONIOU-KRITIKOU I., 1995, « Langue et culture à partir d'un document visuel », *Le français dans le monde*, 274, pp. 72-75.
- BEN JELLOUN T., 1985, *L'enfant de sable*, Paris : France Loisirs – Seuil.
- BERTOLETTI M.-C., 1997, « Nous vous ils : stéréotypes identitaires et compétence interculturelle », *Le français dans le monde*, 291, pp. 30-34.
- BERTRAND D. & PLOQUIN F., 1991, « Littérature esthétique et pédagogie », *Le français dans le monde*, 242, juillet.
- BESSE H., 1984, « Éduquer la perception interculturelle », *Les langues modernes*, 188, pp. 46-50.
- BESSON R., 1975, *La pratique de l'expression orale et écrite*, Paris : Éditions André Castella.
- CAPELLE G. & GRELLET F., 1982, *C'est facile à dire*, Paris : Hatier international.
- CARLO M., 1997, *L'interculturel : un défi pour l'éducation*, Paris : CLE International.
- CARLO M., 1997, *L'interculturel : l'apport d'autres cultures*, Paris : CLE International, pp. 45-51.
- CARLO M., 1997, *L'interculturel : les concepts*, Paris : CLE International, pp. 100-111.

- ELBAZ R., 1996, *Tahar Ben Jelloun ou l'inassouvissement du désir narratif*, Paris : L'Harmattan.
- GALISSON R., 1990, « Culture et lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels », *Langages*, 85, pp. 74-90.
- HOLEC H., 1990, « L'acquisition de compétence culturelle. Quoi ? Pourquoi ? Comment ? », *Langages*, 85, pp. 101-110.
- PUREN C., 1998, « La culture en classe de langue : "Enseigner quoi ?" et quelques autres questions non subsidiaires », *Les langues modernes*, 4, pp. 40-46.
- WILCZYNSKA W., 1990, « Communication et représentations de type culturel », *Le français dans le monde*, 276, pp. 37-40.
- ZARATE G., 1995, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier.

## La question de l'interculturalité dans la littérature et les sciences sociales

---

Jean-Paul ROGUES (THL)  
 et Stéphane CORBIN (LASAR)  
 Université de Caen, France

Les sciences sociales, dans leur prétention à produire un discours scientifique sur la notion de culture, ont contribué à dénier à la littérature son essence même de représentation du monde. Or, il est manifeste que la littérature est *logos*, elle est langage, geste du corps culturel ; ce qui donne corps à la pensée, et non expression d'une culture qui lui serait extérieure, et qui devenue exclusivement objet de science, ne peut plus apparaître comme expressivité symbolique et imaginaire social.

La littérature est non seulement culture, mais elle pense en outre la culture et la question de l'altérité, qui peut être considérée comme l'un de ses ferments. Ce dont est riche la littérature, c'est tout d'abord cette capacité à penser de façon problématique la question de l'identité du sujet et de sa culture, de la différence culturelle et de l'expérience de l'altérité.

Elle s'efforce, par ailleurs, de réfléchir en quoi des individus de cultures différentes peuvent partager, de façon problématique, une même humanité, et par là rejoint le questionnement de l'ethnologie et plus encore de l'anthropologie.

## Les stéréotypes et leurs critiques : discours sur le caractère des peuples

« Un beau jour de printemps, alors qu'un Paris mythique accueillait ses volées d'étrangers, une belle et jeune Française, dont le malheur voulut qu'elle ne sache pas nager, tombe dans la Seine. La gent s'ameute et tous d'applaudir au spectacle d'un jeune homme qui prend juste le temps d'ôter sa veste avant de se jeter à l'eau pour la sauver. Mais comme il ne sait lui-même pas nager, ils vont se noyer tous deux. Un Anglais fort circonspect qui assiste à la scène s'exclame : « décidément ces Français sont vraiment idéalistes ».

On pourrait multiplier les exemples de francité (Buisine, 1992) ou au contraire de britannité. Ces anecdotes produisent toujours quelque amusement de salon et séduisent pour leur part de vérité globale. On sait que la gloire est française, l'honneur espagnol, la rigueur allemande, et que les plaisanteries des humoristes donnent souvent une idée assez juste de l'image qu'une nation se fait d'elle-même et des autres<sup>1</sup>. Ainsi, là où sont communément dénoncées les réductions stéréotypiques et le côté caricatural de ces dernières, on peut tout au contraire prendre en considération la fécondité des raccourcis culturels, c'est-à-dire leur caractère allégorique et hyperbolique.

Ces caractères sont constitutifs d'une identité culturelle qui ne dessine ses contours qu'en traçant des lignes de démarcation avec les autres cultures. De la sorte, on peut montrer que la dimension hyperbolique et allégorique du caractère des peuples, ne réside pas tout

<sup>1</sup> « Le Français typique, c'est une plaisanterie, et pour moi les plaisanteries sont une part importante de la vie. Les comédiens et les humoristes valent la peine qu'on les écoute au moins autant que les experts et les politiciens, car c'est presque toujours le bouffon qui lâche la vérité que personne n'aime admettre [...] ce qui m'a conduit à m'intéresser à la caricature française » (Zeldin, 1983 : 11).

entier dans l'exposé d'une supposée identité en soi, mais surgit de l'opposition et de la comparaison de ces cultures, ramenées à une essence mythique. Ces caricatures que l'on peut estimer se réduire à un ensemble de représentations sans fondement se retrouvent néanmoins dans l'anthropologie de Kant qui entend, pour faire le portrait des Français et des Anglais : « présenter le caractère de ces deux peuples tels qu'ils sont aujourd'hui, et dans la mesure du possible d'une manière systématique, ce qui permet de juger ce que chacun peut attendre de l'autre » (Kant, 1991 : 154-155).

L'idée que le Français se définit par opposition à l'Anglais ne se traduit pas simplement dans les caricatures populaires, mais est validée par des propos qui tentent, avec sérieux, de saisir la spécificité de chacune des cultures relativement à l'autre. Rivarol insiste ainsi sur « la différence de peuple à peuple [qui] n'est pas moins forte d'homme à homme. L'Anglais, sec et taciturne, joint, à l'embarras et à la timidité de l'homme du nord une impatience, un dégoût de toute chose, qui va souvent jusqu'à celui de la vie ; le Français cherche le côté plaisant de ce monde, l'Anglais semble toujours assister à un drame [...] c'est pour toujours plaire que le Français change toujours ; c'est pour ne pas trop se déplaire à lui-même que l'Anglais est contraint de changer » (Rivarol, 1936 : 32-33). Kant, à son tour, épinglant ce goût du changement chez le Français évoquera « une frivolité qui ne conserve pas longtemps certaines formes, pour la seule raison qu'elles sont vieilles ou simplement engouées outre mesure, même si elles ont donné toute satisfaction » (Kant, 1991 : 155-156). On remarque ainsi que de Rivarol à Kant se confirme un propos qu'on ne saurait ravalier à la simple caricature populaire. Toutefois, la nuance d'appréciation, à l'endroit du Français, léger et sociable pour Rivarol et bien inconstant pour Kant, est susceptible de nous éclairer sur l'opposition des représentations croisées de l'Allemand et du Français.

La question du caractère des peuples n'est donc pas aussi dénuée de fondement que le peu de considération qu'on lui accorde pourrait le laisser supposer. Au-delà de

sa dimension caricaturale et vulgaire, qu'on ne saurait nier, l'affirmation du caractère des peuples autorise néanmoins à sonder les causes profondes des singularités culturelles, en tant qu'elles procèdent de la pesanteur des mœurs, c'est-à-dire de la sédimentation des pratiques, des représentations, et des croyances. Configurations complexes où se mêlent facteurs géographiques, historiques, sociaux et invariants anthropologiques et qui diffèrent nécessairement d'un peuple à l'autre. Le caractère des peuples représente ainsi, avec l'énigme de la nature humaine, l'une des questions fondamentales qui constituent, du sein même de la philosophie, une anticipation des sciences sociales.

Toutefois, la volonté d'édifier des disciplines sur le modèle des sciences exactes exigeait que l'on répudiât ce qui pouvait apparaître comme purement spéculatif. C'est ainsi que le scientisme, qui s'est développé avec l'avènement des sciences sociales, a contribué à évacuer toutes les questions qui pouvaient receler une connotation métaphysique. La question : qu'est-ce qui fait qu'un peuple est un peuple ? est désormais perçue, dans le champ de la sociologie, comme tout à fait incongrue, puisqu'il n'est plus de mise de s'interroger sur ce qui fait l'essence de ce qui, sous le vocable de société ou de social, est érigé en simple objet de science (Lepennies, 1990).

En outre, la spécialisation qui découle de la constitution de savoirs experts engendre une fragmentation de la réalité sociale qui, *ipso facto*, liquide la catégorie de peuple. Certes, on ne saurait ignorer ce que cette catégorie représente de dangers ; la mystique du peuple, faut-il le rappeler, a constitué l'argument fondamental de tous les totalitarismes. Mais il s'agit là précisément d'un retour du refoulé où le peuple n'est plus que l'alibi d'un pouvoir qui s'exécute en son nom, contre sa souveraineté ; ce qui témoigne bien de son exténuation. À l'exact opposé, la question du caractère des peuples consiste à connaître, sans sombrer dans l'abstraction métaphysique, les singularités d'une culture ; ce qui interdit justement les entreprises fallacieuses qui entendent se saisir du

peuple pour en proposer une conception essentialisée et raciste.

## L'uniformisation des cultures

Le réductionnisme des sciences sociales n'est pas seul à pouvoir expliquer le fait que la question du caractère des peuples se tarisse. Au-delà des interrogations épistémologiques, il y a aussi la réalité de l'uniformisation des cultures. Or, il reste à se demander si ce nivellement des cultures est l'œuvre de la multiplication des échanges internationaux, ou bien si elle procède plus fondamentalement d'une idéologie de la communication, articulée au fantasme libéral d'une réalité sociale réduite à la seule surface des relations intersubjectives.

Nul ne peut raisonnablement ignorer qu'en dépit d'une multiplication des conflits, s'opère un mouvement d'érosion des cultures qui se signale plus particulièrement par une standardisation des modes de vie. Ces deux tendances, apparemment opposées, peuvent sans doute se comprendre l'une par rapport à l'autre. C'est aussi ce que l'analyse géopolitique tend à élucider, en s'efforçant d'expliquer les tensions et les alliances à l'œuvre. Cependant cette lecture de la réalité, en se cantonnant pour l'essentiel à l'exhibition de la factualité, fait sienne le cynisme d'une époque qui entend, de toutes les manières, abolir les frontières. La géopolitique, qui est discours expert du monde tel qu'il va, fonde son autorité sur une inflation des données chiffrées qui tient lieu de pensée politique. C'est ainsi que les seules considérations stratégiques ont définitivement supplanté la question infiniment plus complexe de la légitimité. De ce point de vue, la géopolitique devient aussi un mode de pensée qui, excédant ses propres frontières disciplinaires, se retrouve par conséquent dans d'autres champs de la réflexion. Le fond commun de ces diverses analyses réside dans une appréhension purement factuelle de la

réalité sociale qui excluant la question éthique du droit fondamental<sup>2</sup> nie par conséquent toute liberté.

Or, le sens de l'histoire ne saurait, selon nous, se réduire à cette vision strictement téléologique, qui prend des accents tantôt fatalistes tantôt progressistes ; et où la domination se justifie par l'impérieuse adaptabilité à un ordre social auquel on ne saurait échapper, précisément parce qu'on le construit sur ce genre de prémisses. C'est pourquoi, nous nous opposons à la justification de l'uniformisation des cultures, lorsqu'elle est validée en dernière instance par un imaginaire libéral censé aller de soi, et dont l'idéologie de la communication est l'unique instrument. Cette représentation des relations interculturelles, fondée sur la seule promotion d'une intersubjectivité sans profondeur, est analogue aux solutions qui entendent renouer du lien social, de manière immédiate. Cette vision libérale du monde est symptôme d'une crise à laquelle elle ne peut apporter de solution, puisqu'elle ne parvient pas à en sonder la profondeur.

En effet, l'expression *crise du lien social*, en accédant à la banalité du sociologisme, concourt à euphémiser ce qu'elle désigne, puisqu'elle est, le plus souvent, utilisée pour suggérer que le problème, ainsi désigné, repose sur un malentendu ou sur des crispations qu'il est possible de parvenir à lever. L'inconséquence de ces analyses réside finalement dans le fait qu'elles ne prennent absolument pas la mesure de ce qui, au fondement de la relation sociale l'autorise et la rend pérenne. Une telle analyse repose, en effet, sur une représentation de la société qui se cantonne à la seule surface des relations intersubjectives, et qui dans le domaine de l'interculturel laisse

<sup>2</sup> Rousseau, s'opposant à Grotius, stigmatisait déjà cette légitimation par la référence ultime aux seuls faits qui, de manière tautologique, justifie l'ordre établi : « sa plus constante manière de raisonner est d'établir toujours le droit par le fait. On pourrait employer une méthode plus conséquente, mais non pas plus favorable aux tyrans » (Rousseau, 1964 : 353).

entendre qu'une connaissance des codes suffirait à établir la communication. C'est en cela qu'elle reproduit le modèle libéral qui réduit les rapports sociaux à des relations contractuelles, librement consenties et qui concernent des individus supposés autonomes. Or, c'est justement cette conception sans profondeur du lien social et de la relation interculturelle, si bien critiquée par Gurvitch (Gurvitch, 1962), qui trahit, d'une manière parfaitement symptomatique, son effondrement, puisqu'en l'occurrence, il s'agit de réduire la société à une somme d'individus conçus comme de simples monades.

Ce monde meilleur et plus harmonieux, dans lequel les différences culturelles s'estomperaient, constitue donc le ferment de cette nouvelle domination qui ne s'ancre plus dans le passé, mais dans la promesse que l'avenir est censé porter. Le déplacement n'a donc de valeur et n'est source de libération qu'à la condition que le voyageur ait une culture à confronter à celle d'autrui. Or, Claude Roy, dès 1953, s'inquiète, avec une étonnante acuité, d'une tendance au rétrécissement de la planète :

« Il paraît que la terre est maintenant toute petite, rien qu'une boule monotone et striée d'avions, qui aurait rétréci au passage, où les pays variés ne savent même plus dépayser, où partout la présence obligée des mêmes téléphones, des mêmes automobiles et du même poste de radio ôte au déplacement tout son charme, tout son prix, on me dit que la terre n'est rien que la terre, qu'elle pâlit en vieillissant, que les mœurs différentes, et les langues, et les couleurs de peau, et les façons de voir ne sont plus que l'assaisonnement superflu, déjà s'évaporant, d'un petit nombre d'éléments constants, tellement ennuyeux d'être partout pareil » (Roy, 1953 : 334).

Cette amertume à l'égard de l'uniformisation des cultures prend, à la même époque, chez Lévi-Strauss la forme d'une critique de la notion de « civilisation mondiale » :

« vouloir évaluer des contributions culturelles lourdes d'une histoire millénaire, et de tout le poids des pensées, des souffrances, des désirs et du labeur des hommes qui les ont amenées à l'existence, en les rapportant exclusivement à

l'étalon d'une civilisation mondiale qui est encore une forme creuse, serait les appauvrir singulièrement, les vider de leur substance et n'en conserver qu'un corps décharné » (Lévi-Strauss, 1952 : 76).

Contre une conception de la communication des cultures qui conduirait au fantasme de la fusion<sup>3</sup>, et dont l'idée même d'une civilisation mondiale est l'expression, Claude Lévi-Strauss rappelle que :

« la véritable contribution des cultures ne consiste pas dans la liste de leurs inventions particulières, mais dans l'écart différentiel qu'elles offrent entre elles. Le sentiment de gratitude et d'humilité que chaque membre d'une culture donnée peut et doit éprouver envers tous les autres, ne saurait se fonder que sur une seule conviction : c'est que les autres cultures sont différentes de la sienne, de la façon la plus variée ; et cela, même si la nature dernière de ces différences lui échappe ou si, malgré tous ses efforts, il n'arrive que très imparfaitement à la pénétrer » (Lévi-Strauss, 1952 : 76).

### La littérature et le fondement du social

L'écart différentiel offert par les diverses cultures, dont Lévi-Strauss a souligné l'importance, est le ferment de réflexions essentielles dans le champ de la littérature. L'étonnement, l'interrogation, la perplexité face à la culture de l'autre, mais aussi l'incompréhension ; une façon de se donner une identité dans le rejet du différent sont au cœur même de notre culture. C'est l'œuvre de Segalen qui met à mal ceux qui réifient l'autre en le ramenant au soi des impressions de voyage, ou en le réduisant au folklore ; c'est le sens de son engagement contre Loti et contre Claudel qui, alors qu'il est ambassadeur de France en Chine, ignore à peu près tout des fondements de la culture chinoise et publie *Connaissance de l'Est*. C'est Montaigne qui stigmatise ses compatriotes et qui dit sa

<sup>3</sup> On pourra consulter l'article que nous avons consacré à cette question (Rogues & Corbin, 2004 : 39-47).

« honte de voir nos hommes enivrés de cette sottise humeur de s'effaroucher des formes contraires aux leurs : il leur semble être hors de leur élément quand ils sont hors de leur village. Où qu'ils aillent ils se tiennent à leurs façons et abominent les étrangères. Retrouvent-ils un compatriote en Hongrie, ils festoient cette aventure : les voilà à se rallier et à se recoudre ensemble, à condamner tant de mœurs barbares qu'ils voient [...] Ils voyagent couverts et resserrés, d'une prudence taciturne et incommunicable, se défendant de la contagion d'un air inconnu » (Montaigne, 1962 : 428).

C'est aussi Diderot qui entend tirer les conséquences du voyage de Bougainville.

Ainsi, la littérature française est riche de pensées intempêtes qui s'opposent à l'académisme de l'entre soi. Baudelaire, par exemple, dont on connaît les anathèmes lancés contre les Belges et qu'on n'attend pas *a priori* sur le terrain de l'interculturalité, affirme avec force l'intérêt présenté par la rencontre avec un autre. Il n'en récuse pas le caractère difficile, laborieux, mais il en souligne le bénéfice intellectuel, insistant sur le fait qu'il n'y a pas de culture qui ne se nourrisse de l'écart qui la sépare d'une autre :

« Si, au lieu d'un pédagogue, je prends un homme du monde, un intelligent, et si je le transporte dans une contrée lointaine [...] la sympathie sera tôt ou tard si vive, si pénétrante, qu'elle créera un monde nouveau d'idées, monde qui fera partie intégrante de lui-même » (Baudelaire, 1961 : 954).

Naturellement, cette réflexion sur l'altérité n'est pas le seul fait de la littérature française. C'est également Tolstoï au Caucase, métamorphosé en Cosaque et confronté aux guerres tchéchènes, qui, contre toute vision œcuménique et naïve de la bonne communication fondée sur un humanisme *a priori*, prend toute la mesure du caractère violent de l'irréductibilité des cultures. La fin des *Cosaques* révèle à cet égard un échec sans équivoque. Dans cette perspective, la littérature est l'antithèse même du dogme selon lequel la communication est possible à condition de faire abstraction de sa culture. Comment pourrait-on en effet éviter d'être soi ? Et quel intérêt aurait une telle rencontre ? C'est l'absurdité d'une

communication culturelle sans culture, d'un échange sans monnaie, à laquelle conduisent, à la fois, les bons sentiments universalisés et une logique libérale.

Ce que répètent inlassablement les grandes œuvres littéraires, c'est au contraire la pesanteur des cultures, le temps, l'histoire, les généalogies qui loin d'être des entraves fondent l'individu en lui donnant sa tonalité propre.

Les questions qui conduisent Tolstoï à devenir à vingt-trois ans junker au Caucase sont spécifiquement russes, si elles sont envisagées par un Français : leur nature métaphysique et morale, qui se traduit dans un appel à la révélation et à la résurrection touche le sens même de la vie, qui ne peut être trouvé qu'au contact des autres hommes. Ainsi, le cercle qui conduit de la culpabilité au pardon est toujours recherche d'une fraternité perdue. C'est pour établir cette relation de fraternité que Tolstoï (Olénine) rêve d'être un Cosaque du Terek ; mais il ne pourra se défaire de sa culture d'homme éduqué, de vieux-croyant, qui devant « l'horreur [...] ne peut se remettre de ce qu'il avait vu » et qui admet que « son idée première de l'inaccessibilité de cette femme [la Cosaque qu'il aimait] était l'indiscutable vérité » (Tolstoï, 1976 : 269). C'est là une véritable allégorie de la relation qu'entretiennent Russes et Cosaques. Ainsi, ce qu'offre la littérature est d'une nature double. D'une part, elle est le propre d'une nation, d'une culture indigène et, d'autre part, elle n'est rien d'autre qu'une aspiration à une humanité.

La littérature est l'espace d'une liberté où se joue un échange symbolique, où la monnaie immatérielle qui circule d'un individu à l'autre (récits, mythes, poèmes...) devient en même temps dialogue entre les nations, qui échappe à une logique de l'utilité. En effet, qu'est-ce qu'être Russe pour un jeune aristocrate comme Tolstoï ? C'est être le fruit d'une véritable sédimentation littéraire, où la culture française revêt un rôle presque équivalent à celui de Lermontov, de Pouchkine ou de Gogol. Tolstoï, lorsqu'il se rend au Caucase, voyage avec Rousseau dont

il relit sans cesse *La nouvelle Héloïse*. Il est cocasse de remarquer que Tolstoï, en l'occurrence, lit celui qui, en un siècle qui prônait la tolérance, avait fait scandale en s'habillant en Arménien.

En résumant à l'extrême, on pourrait affirmer que, hors de la culture, l'être humain n'est pas chez soi ; et que la nature de ce qui s'échange dans la littérature n'est autre que questions qui concernent l'humanité.

## Réflexion sur l'altérité et la violence

Le fantasme de la fusion n'est évidemment pas né de l'avènement d'une morale de l'interculturalité, non plus que d'une inflation de la communication. On en retrouve la trace, beaucoup plus ancienne, dans les *praxis* qui entendent créer l'unité du peuple. C'est d'ailleurs en prenant en considération cette dimension démiurgique, et ses conséquences le plus souvent tragiques, que nous pouvons insister sur le caractère préoccupant d'un imaginaire qui, refluant dans le domaine de l'interculturalité, entend abolir toutes les frontières, toutes les différences, au nom d'un idéal, voire d'une idéologie, de la communion. Ainsi, derrière le supposé souci de l'autre, qui s'épuise dans l'injonction à être « tous ensemble », se terre finalement le danger d'une uniformité susceptible d'anéantir toute forme de critique dans une mobilisation générale qui pourrait bien constituer le fondement de la tyrannie dans la réification des sujets collectifs.

D'un point de vue anthropologique, on peut affirmer qu'il ne peut y avoir de société sans altérité. L'altérité est, en effet, la condition *sine qua non* de la production du sens, ce qui constitue la raison d'être de la société : « La nécessité originaire qui contraint la société à se référer à son dehors, c'est la nécessité de se rendre intelligible et reconnaissable comme société pour les individus qui la composent » (Gauchet, 1977 : 28). Ce qui fait que la société est culture, ce qui fait qu'elle n'est pas une simple agrégation, réside donc, ontologiquement, dans l'existence de principes transcendants ou de conventions qui

structurent l'ordre social. L'apologie de l'unité du peuple ou de la fusion suppose elle-même, dans une certaine mesure, la distance entre ce qui est (la réalité empirique de la société) et ce qui devrait être (le domaine de ses principes constituants).

La confusion de ces deux registres pourrait être interprétée comme la réalisation de l'utopie ; la fusion serait alors accomplissement des principes éthiques, matérialisation d'une justice enfin incarnée. Mais ce serait là se leurrer, ne pas prendre conscience de la distinction qu'il convient d'opérer entre une altérité en soi, qu'aucune volonté singulière ne produit, et ce qui est de l'ordre du discours. C'est cette distinction qui permet de comprendre ce qui, en la matière, procède d'une revendication politique démiurgique. La confusion des deux registres, lorsqu'elle est produite par ce fantasme de fusion, doit donc être interprétée comme l'extension sans limite du domaine de la factualité, la condensation de toute la réalité sociale dans cet empire du présent qu'autorise l'effondrement des principes constituants. C'est ainsi que l'exténuation de l'utopie réside dans sa supposée réalisation ; et que l'on peut comprendre la tragédie des tyrannies qui s'imposent d'autant plus inexorablement qu'elles sont censées réaliser la promesse d'un monde meilleur.

Dans une perspective de désenchantement du monde, le fantasme de l'unité ne parvient à détruire la transcendance des principes qu'en faisant refluer cette altérité à l'intérieur de la société. Autrement dit, l'altérité demeure, mais loin de mettre à distance la société de ses raisons d'être, elle sépare désormais ceux qui commandent et ceux qui obéissent. La forme paroxystique de ce fantasme de fusion (qui est éradication de la souveraineté du peuple en son nom) est atteinte par les systèmes totalitaires dans lesquels l'illusion de l'unité du peuple est

entretenu par la désignation de ceux qui sont exhibés comme ses ennemis<sup>4</sup>.

Dès 1929, Freud avait compris l'implacable logique à laquelle obéit cette démiurgie :

« On voit comment la tentative d'instauration en Russie d'une civilisation communiste nouvelle trouve son point d'appui psychologique dans la persécution des bourgeois. Seulement, on se demande avec anxiété ce qu'entreprendront les Soviétiques une fois tous leurs bourgeois exterminés » (Freud, 1971 : 69).

Cette métamorphose de l'altérité des principes, garante de l'unité, en une forme négative et inversée où le fantasme de fusion légitime la division et la violence, a été clairement identifiée par Claude Lefort :

« L'opération qui instaure la "totalité" requiert toujours celle qui retranche les hommes "en trop" ; celle qui affirme l'Un requiert celle qui supprime l'Autre » (Lefort, 1976 : 51-52).

## Conclusion

Il peut sembler pour le moins exagéré de confondre, dans une même accusation, l'apologie de la fusion qui est au fondement des totalitarismes et la promotion d'une interculturalité réduite aux artifices de la communication. Si nous sommes tout à fait disposés à discerner le cynisme des tyrannies des bons sentiments d'un humanisme *a priori*, fût-il inconséquent, nous n'ignorons pas cependant qu'un même fantasme d'unité, voire d'uniformisation, peut être au fondement d'intentions moralement opposées. C'est cette semblable tentation démiurgique qui, parce qu'elle représente une menace, nous semble devoir être contestée ; c'est la raison pour laquelle

<sup>4</sup> La pièce de Henrik Ibsen, *Un ennemi du peuple* illustre, de la meilleure des manières, la capacité de la littérature à mettre en évidence cette logique sociale qui associe l'usurpation politique à la massification.

nous souscrivons, en l'occurrence, à l'adresse que formule Georges Haldas :

« Tout notre effort devrait tendre à une meilleure compréhension des structures mentales qui s'affrontent à travers une politique, des intérêts, des traditions, et tout ce qu'on appelle l'histoire. Pour trouver le centre à partir duquel on pourrait un jour vivre avec des différences qui cessent d'être meurtrières. Cela concerne les collectivités mais aussi chacun de nous » (Haldas, 1993 : 82).

À quoi nous faut-il donc renoncer ? À un monde unifié si cette unification nie les principes de justice ; si elle procède d'un fantasme de l'unité qui exige fatalement la production des ennemis. C'est en cela que la littérature et les sciences humaines sont susceptibles de constituer, chacune à leur manière, une résistance à un mouvement de réification qui nie l'épaisseur des cultures et remet ainsi en cause une certaine conception de l'humanité de l'homme.

## Bibliographie

- BAUDELAIRE C., 1961, *Exposition universelle de 1855*, Paris : Pléiade.
- BUISINE A., 1992, *Les mauvaises pensées du Grand Meaulnes*, Paris : P.U.F.
- FREUD S., 1971, *Malaise dans la civilisation*, Paris : P.U.F.
- GAUCHET M., 1977, « La dette du sens et les racines de l'État », *Libre n° 2*, Paris : Payot.
- GURVITCH G., 1962, « La sociologie en profondeur », in *Traité de sociologie*, Paris : P.U.F.
- HALDAS G., 1993, *Les entretiens de l'aube*, Genève : Éd. Labor et Fides.
- IBSEN H., *Un ennemi du peuple*, 1921, Paris : Librairie académique Perrin.
- KANT E., 1991, *Anthropologie d'un point de vue pragmatique*, Paris : Vrin.
- LEFORT C., 1976, *Un homme en trop*, Paris : Seuil.

- LEPENNIES W., 1990, *Les trois cultures*, Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme.
- LÉVI-STRAUSS C., 1952, *Race et histoire*, Paris : Denoël.
- MONTAIGNE, 1962, *Essais*, Paris : Garnier.
- RIVAROL, 1936, *Discours sur l'universalité de la langue française*, Paris : Classiques Larousse.
- ROGUES J.-P & CORBIN S., 2004, « Introduction à la communication des cultures », in *Actes du premier colloque international de l'Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers (ADCUEFE)*, Presses universitaires de Grenoble.
- ROUSSEAU J.-J., 1964, *Du contrat social*, Paris : Pléiade.
- ROY C., 1953, *Clés pour la Chine*, Paris : Gallimard.
- TOLSTOÏ L., 1976, *Les Cosaques*, Paris : Folio.
- ZELDIN T., 1983, *Les Français*, Paris : Arthème Fayard.

# Éléments pour une didactique interculturelle du conte

---

Réda BEJJIT

Faculté des lettres et des sciences humaines

Université Chouaib Doukkali, Maroc

## Introduction

Nous assistons actuellement à la mise en place de réformes, plus ou moins réussies, de l'enseignement supérieur<sup>1</sup>, mais il ne s'agit pas de réformer les structures et les institutions alors que l'enseignement continue de se faire comme c'était le cas il y a une trentaine d'années.

L'université est certes réputée conservatrice, et dans un contexte de mondialisation, les réformes ne suffisent pas s'il n'y a pas un réel travail de recherche, aussi bien au niveau des contenus de l'enseignement qu'au niveau des démarches.

Ainsi, dans le cadre du Département de langue et littérature françaises, une nouvelle filière (Études françaises) vient de commencer, donnant aux enseignants la lourde tâche de revoir les programmes et de remettre aussi en question leurs pratiques d'enseignement. La réflexion est en train de se poursuivre pour la mise en

---

<sup>1</sup> C'est le cas au Maroc où une réforme a débuté depuis septembre 2003.

place d'un cursus d'obédience interculturelle ; le présent travail s'inscrit dans cette perspective.

L'étudiant qui intègre le département de langue et littérature françaises, où le français est langue de spécialité, se trouve déjà confronté dans son apprentissage à une situation interculturelle complexe : une culture différente (la culture française) dans un contexte marocain ; la littérature y est enseignée, à quelques différences près, comme s'il s'agissait d'étudiants français ; la dimension culturelle qui se trouve escamotée est celle de la culture marocaine : l'étudiant n'aura un aperçu sur la littérature marocaine d'expression française qu'en dernière année de licence. Par contre, des travaux de mémoires de licence sont périodiquement menés sur le patrimoine culturel, notamment le conte<sup>2</sup>.

Outre les difficultés méthodologiques, analytiques et les problèmes de langue qui se posent aux étudiants, d'autres sont inhérentes aux spécificités des genres littéraires : le théâtre et la poésie ne sont pas aussi facilement abordés que le roman. Par ailleurs, s'ils se retrouvent facilement avec le récit, parce que bercés par une culture du narratif (histoires, anecdotes, Noukta<sup>3</sup>, racontars, rumeurs...), ils trouveront plus de difficultés à intégrer les aspects techniques de théories telles que la narratologie.

En tant qu'enseignants, nous sommes souvent confrontés à des problématiques liées au contenu des matières, aux démarches didactiques à adopter : il n'y a jamais eu de cours consacré au conte dans une perspective comparatiste et interculturelle au département. Notons au passage que le conte pourrait être considéré comme une bonne entrée en matière pour acquérir les

<sup>2</sup> Des collectes de contes ont été faites autour de la région Abda-Doukkala (100 km au Sud de Casablanca) et celle de Sidi Smaïl.

<sup>3</sup> La blague est omniprésente dans la culture marocaine ; elle s'exerce au quotidien.

bases des techniques narratives. Notre but consistera à adopter la démarche comparatiste<sup>4</sup> (Collès, 1994) pour souligner sa pertinence dans le cadre d'une didactique interculturelle. Ce travail sera l'occasion de réfléchir sur les possibilités d'exploitation du conte à la lumière d'une didactique interculturelle.

Notre choix s'est arrêté sur le conte. Il y a un réel renouveau du conte (Calame-Griault, 2001) : colloques<sup>5</sup> et publications (Chraïbi, 2004) continuent à proliférer. Est-on en train de tirer la sonnette d'alarme ? L'écrit, arme à double tranchant, consigne l'oralité, la fait vivre, revivre ou la tue, un peu comme le fait l'image par rapport au texte : au lieu d'écouter des contes, on les lira (ce qui arrive à beaucoup de jeunes lecteurs) ou au lieu de lire des contes, on les regardera sous forme d'images (bandes dessinées, dessins animés, courts ou longs métrages...). Tout cela nous montre l'étendue du champ d'investigation (oralité, écrit, images fixes ou mouvantes) que peut embrasser le conte.

Dans une partie de notre travail, nous essaierons, d'abord, de mettre le doigt sur quelques aspects du conte. Tout ne pouvait être abordé. Étant donné que le champ analytique du conte et son corpus sont très vastes, nous nous sommes limité à trois contes emblématiques de la culture marocaine en vue de montrer la filiation, plus ou moins difficile à trouver, qu'ils avaient avec des contes occidentaux. Ensuite, nous mettrons l'accent, de manière synthétique sur les éléments incontournables d'une didactique interculturelle du conte.

<sup>4</sup> Nous renvoyons aux travaux de Luc Collès qui montrent largement la pertinence de l'approche comparatiste.

<sup>5</sup> Deux colloques ont été tenus en 2002 sur *Les Mille et Une Nuits* au Maroc, l'un à Rabat (Les Mille et Une Nuits : du texte au mythe, du 30 octobre au 2 novembre 2002) et l'autre à El Jadida (Les Mille et une Nuits ou les secrets d'une conquête universelle, les 4 et 5 février 2003).

Une didactique interculturelle du narratif pourrait s'appuyer sur l'anthropologie, l'ethnologie ou d'autres disciplines avoisinantes pour nous donner une vue d'ensemble à propos de cette pratique ancestrale qu'est le conte. Dans tous les cas, les littératures écrites – toutes formes et genres confondus – ou orales en resteront la pierre angulaire. La littérature se retrouve dans l'oralité et traverse différents champs interdisciplinaires : un anthropologue, s'il ne nous rapporte pas de belles histoires, nous en raconte aussi !

### Histoire d'une pratique ancestrale

Tous les peuples racontent, mais racontent-ils de la même manière et racontent-ils la même chose ?

À la première question, beaucoup de théoriciens, notamment les sémioticiens (Courtès, 1976), toujours tentés de ramener les histoires à des schémas et des moules très bien conçus (ou préconçus), ont amené des éléments de réponse intéressants, mais beaucoup de dimensions ont été occultées : le cadre de référence (la réalité propre à un pays), la culture (croyances, rites et mœurs) et la langue avec sa dimension stylistique ; les histoires sont variables, et ces variations particulières sont là pour nous indiquer qu'il faut *relativiser* : on ne peut raconter de la même manière, ni les mêmes histoires. L'interculturel est là pour nous rappeler qu'on ne peut mettre les peuples dans le même « moule ».

On peut trouver des ressemblances ou l'inverse, soulignant la démarche du comparatiste, utiliser un appareillage interculturel, mais la dimension culturelle resurgira toujours pour nous indiquer qu'avant de comprendre un peuple, il faudrait d'abord connaître son Histoire, et aussi ses histoires, réelles ou fictives.

L'Histoire arabo-musulmane, à l'instar des autres peuples, est surtout empreinte d'un livre fondateur ; ainsi, pour la culture marocaine, le Coran apparaît comme le modèle, le référent absolu. Aucune œuvre

humaine ne saura l'égaliser, aussi bien au niveau du sens qu'au niveau de la forme, ce qui fait dire à Abdelhaq Anoun :

Dans la référence à l'ordre divin et à sa création, le narrateur qui décrypte les actions, privilégiant le culturel comme support romanesque, ne peut qu'accorder une place de choix au Coran, à cette réalité pré-codifiée, le Livre canonique et total, considéré comme le répertoire de toutes les actions humaines (Anoun, 2004 : 104).

En tant que modèle du récit, la référence au Coran peut aussi être le lieu d'une réflexion sur la conception des genres littéraires ; nous n'en donnerons qu'un aperçu, en allant à la recherche des racines du récit, et surtout du conte pour être plus précis.

### À l'origine des contes : Dieu ?

« Nous te rapportons Nous même le meilleur récit en t'inspirant ce Coran (lecture idéale)... »<sup>6</sup>

Que viendrait faire un texte fondateur dans le champ du conte ou dans celui d'une didactique interculturelle ?

Pas de didactique sans référence à des textes majeurs<sup>7</sup> et pas d'interculturel sans ancrages culturels. Le texte religieux est incontournable pour comprendre une culture comme la nôtre : il fait partie de cette culture. Il s'agit ici de partir des textes fondateurs avant d'arriver aux textes dits profanes. Aussi, le conte – produit par les

<sup>6</sup> Cf. Verset 3 de la Sourate XII intitulée *Joseph* in Salah ed-Dine Kechrid, *Initiation à l'interprétation objective du texte intraduisible du Saint Coran*, Beyrouth, La maison de l'est islamique de l'impression et de l'édition, p. 202.

<sup>7</sup> Cela s'applique aussi à *La Bible* et aux autres textes religieux, ne serait-ce que pour rappeler que les textes, littéraires, en l'occurrence, tissent des liens avec les textes fondateurs. Cf. Pierre-Marie Beaude (dir.), *La Bible en littérature*, Paris, Cerf, 1997, 363 p. (Actes du colloque international de Metz).

mythes<sup>8</sup> et les légendes – est un prolongement des récits bibliques ou coraniques<sup>9</sup>.

Prenons le cas du conte Sidna Moussa et la fourmi noire :

La légende rapporte que, pendant de longues années où Sidna Moussa se réfugia auprès de son beau-père Chouaïb, dans le désert de Sinaï, il avait le privilège de s'entretenir avec le Seigneur et de marcher avec lui.

Un jour, il vit le Maître du Monde s'arrêter, très préoccupé par les évolutions d'une minuscule fourmi noire. Agrippée à une paroi rocheuse abrupte, elle risquait de tomber.

Moussa ne put s'empêcher de trouver une telle commiseration un peu puérile. Comment comprendre que le Créateur du ciel, de la terre et de tous les astres de l'Univers qui avait à charge d'animer et de maintenir en permanence le cosmos entier puisse se permettre de perdre son temps à suivre les hésitations craintives d'une minuscule – fourmi noire ?

Et comme Dieu admettait qu'il put librement exprimer sa pensée devant Lui, Sidna Moussa n'hésita pas à lui dire :

« Seigneur, je n'arrive pas à saisir votre intérêt pour une si chétive créature ! »

Mais, il s'était immobilisé debout, quelques minutes avant d'exprimer sa pensée et n'avait pas remarqué que ses pieds avaient heurté une fourmilière. C'est par centaines que les bestioles qu'il avait dérangées faisaient maintenant l'assaut de ses propres jambes.

<sup>8</sup> Michel Piquemal & Daniel Royo, *Petite anthologie du conte*, Toulouse, Éd. SEDRAP, 1998, 191 p. À la p. 7, les auteurs nous rapportent : « ...Et pour mieux comprendre les comportements de ces entités qui présidaient à leur destin, mieux les invoquer et les satisfaire, les humains ont inventé les mythes ». Pour eux, au commencement du conte étaient les dieux.

<sup>9</sup> J. Schelles-Millie, *Paraboles et contes d'Afrique du Nord*, Paris, G.-P. Maisonneuve et Larose, 170 p. Sous le titre *Paraboles et contes édifiants*, l'auteur a classé les contes qui ont rapport avec le théologique.

Quand il bougea, l'une d'elles le mordit cruellement. Et Moussa, par un réflexe brusque, écrasa d'un revers de main, non seulement l'auteur de sa morsure, mais une cinquantaine de ses sœurs alentour. Et le Seigneur lui dit :

« Aucun des êtres que j'ai créés ne m'indiffère et tous ont droit à mon affection, car, du sort d'une petite fourmi le monde entier peut dépendre.

Toi, Moussa, pour une simple petite morsure, tu n'as pu te retenir de massacrer une cinquantaine d'innocents. Mais, le jour où ma colère éclatera et où ce ne sera pas ta main mais la mienne qui s'abattra sur le monde, c'est par millions que les fauteurs et les innocents voleront en éclats ! »

Et Moussa de répliquer :

« Seigneur, pourquoi confondre dans le même châtement les uns et les autres ?

Le Seigneur ne répondit pas, mais ils continuèrent à marcher et il fit remarquer à Sidna Moussa que l'automne s'annonçait et que le temps des semences approchait. Il lui donna donc une mesure de blé pour la semence.

Moussa prépara ses terres, les retourna, les ensemença. L'hiver fini, le jeune blé se mit à poindre. Il était – forcément mêlé de quelques autres herbes inutiles. Mais, le prophète attendit que la moisson fut mûre pour faucher ses récoltes, séparer les mauvaises plantes, secouer et recueillir les grains, brûler la paille et rejeter les déchets.

Dieu lui apparut alors et lui dit :

« Tu as pris la liberté de séparer dans ta récolte le bon grain et de jeter au feu les mauvaises herbes pour n'engranger que les bons fruits de vie de ces récoltes. Crois-tu que je ne suis pas aussi capable que toi de laisser à mes créatures toute leur chance de liberté et de survie dans l'au-delà, en attendant de trier les bons et les mauvais au Jugement dernier ».

Nous pouvons constater que ce conte est une variation autour de l'épisode coranique ; aux versets 17 à 19, la sourate XXVII intitulée *Les Fourmis*<sup>10</sup> nous rapporte que :

<sup>10</sup> Salah ed-Dine Kechrid, *op. cit.*, pp. 330-331.

17- On rassembla pour Salomon ses armées de Génies, d'Humains et d'oiseaux qu'on mettait en rang au fur et à mesure.

18- Jusqu'à ce qu'ils arrivèrent à la vallée des fourmis. Une fourmi dit alors : « O fourmis ! Rentrez dans vos habitations sinon Salomon et ses troupes vous écraseraient sans s'en rendre compte ».

19- Il sourit, amusé par ses paroles (...).

Le récit coranique sous sa forme contractée (la nouvelle et l'une des parties de la nouvelle ou Naba<sup>11</sup>) ne donne pas d'issue à cet épisode ; qu'est-il advenu des fourmis ? On peut supposer que leur sort fut heureux : Salomon remercia Dieu du bienfait, celui de pouvoir interpréter le langage des fourmis.

Le conte, aussi intemporel – par certains aspects – que le texte religieux, s'inspire donc des récits des textes fondateurs. Les exemples allant dans ce sens, reliant le conte aux textes sacrés peuvent être multipliés pour souligner cette filiation, mais n'oublions pas que même ces textes sacrés s'inscrivent dans une succession : L'Ancien Testament, et par la suite Le Coran, pour ne citer que ceux-là. Chacun d'eux nous raconte ce qui s'est passé dans la nuit des temps, faisant reculer le récit, et par son biais le conte, jusqu'à l'origine, celle de la création du monde (la Genèse) et de l'être humain (Adam et Ève).

À la recherche des *différentes théories sur l'origine des contes de fées*, Marie-Louise von Franz (1986) ne manque pas de nous signaler que :

Nous possédons donc une tradition écrite remontant à 3 000 ans ; or, ce qui est frappant c'est que les thèmes de base n'ont pas changé. Qui plus est, si l'on en croit la théorie du

<sup>11</sup> Salah ed-Dine Kechrid traduit ce mot par « une partie de la nouvelle » au troisième verset de la Sourate XXVIII, intitulée *Le Récit* où est rapporté l'épisode de Moïse et Pharaon.

Père W. Schmidt<sup>12</sup>, certains indices tendraient à prouver que quelques-uns des thèmes principaux de contes de fées remonteraient jusqu'à 25 000 ans av. J.-C., pratiquement sans altérations (von Franz, 1986 : 13).

Le conte, on s'en rend compte, remonte très loin, et la question n'a pas fini d'être débattue !

L'origine des contes a souvent été traitée dans différents écrits ; c'est ainsi qu'on a pu faire des rapprochements entre le conte et la fable, entre le conte, les légendes et les mythes (Carlier, 1998 : 10). La filiation avec le mythe est la plus attestée. Liant la problématique de l'origine à celle de la différenciation entre le conte et le mythe, Jean-Pol De Cruyenaere et Olivier Dezutter (1990 : 7) nous rapportent que « *les folkloristes ou du moins nombre d'entre eux s'accordent pourtant sur quelques points : le mythe est un récit sacré et fondateur (...). Le conte est un récit profane* ». L'exemple du conte *Sidna Moussa et la fourmi noire*, comme récit profane, permet d'illustrer cette idée. Rappelons que dans la tradition arabo-musulmane, la frontière entre le mythe, la légende et le récit véridique est très floue, notamment dans le cas du texte coranique, où l'acte de croire ce qui est raconté est l'un des fondements de la religion ; dans l'exergue. « Nous te rapportons (...) le meilleur récit en t'inspirant ce Coran (...) », Dieu relate le plus réussi des récits se rapportant à Joseph<sup>13</sup> ; il faudrait l'entendre dans le sens qualitatif du récit, du point de vue formel, mais le meilleur récit voudrait aussi dire, en langue arabe, le récit le plus véridique. Difficile, dès lors, d'imiter l'inimitable : le Saint Coran. Le meilleur récit<sup>14</sup> serait ici d'inspiration divine.

<sup>12</sup> À la note 5 de son ouvrage, Marie-Louise von Franz nous renvoie à l'écrit du Père W. Schmidt, *Der Ursprung der Gottesidee* (L'origine de l'idée de Dieu).

<sup>13</sup> Dans *La Bible*, on retrouve aussi l'épisode relatif à Joseph.

<sup>14</sup> Au cours de nos recherches en rapport avec Le Coran, nous avons été frappé par les occurrences relatives au mot *Qassas* et au mot *naba'*. On traduit abusivement le mot *ostora* qui veut dire mythe par conte. Pour tous ces problèmes de

## Un conte peut en cacher un autre ou le conte palimpseste :

Le répertoire international du conte, en supposant qu'il soit limité dans le temps ou dans l'espace, continue de s'enrichir. C'est ainsi que suite aux collectes de contes faites par des chercheurs, notamment les folkloristes comme Aarne et Thompson (1964), on commence à voir se développer cet esprit de conservation du patrimoine culturel.

Une didactique de l'interculturel faisant du conte son objet d'étude pourrait justement s'appuyer sur ce répertoire pour trouver les jalons d'une didactique comparée du conte. Une des premières théories qu'elle devrait intégrer est celle de l'intertextualité ; les folkloristes, en dressant leurs listes de contes et en les comparant, ont relevé des ressemblances soulignant son universalité. Mais le comparatisme ne suffit pas, il faudrait un approfondissement considérable des données culturelles, dont quelques disciplines telles que l'ethnologie et l'anthropologie sont dépositaires.

Commençons par le conte de *Haïna*<sup>15</sup> (El Amiri : 26-27) :

Haïna était belle, travailleuse et très aimée par les habitants de son douar. Un jour, elle alla au fond de la forêt et pénétra, avec les filles, dans un château. Là, elle trouva une épée magique. Dès qu'elle la sortit de son étui, un monstre apparut et l'obligea à se marier avec lui malgré qu'elle soit déjà fiancée. Quand un tourbillon blanc vint du Nord, le monstre apparut et emporta Haïna avec lui. Ses parents, pour cacher leur indignation, firent croire que Haïna était morte. Son fiancé (son cousin) revint de guerre et apprit la mauvaise nouvelle. Mais une servante lui dit la vérité. Il décida alors

l'appellation du conte, nous renvoyons à Najima Thay Thay, *L'Ogre, entre le réel et l'imaginaire dans le conte populaire du Maroc*, Paris, L'Harmattan, 2000, pp. 27-33.

<sup>15</sup> Le conte se déroule sur environ une vingtaine de pages. Nous proposons à chaque fois les résumés de l'auteur.

de suivre le chemin du ravisseur. La colline, le ruisseau l'aiderent à arriver au vieux château. Un hibou qui gardait Haïna lui montra sa chambre et lui dit que seul le poussin pouvait lui parler mais il fallait éviter l'œil de l'ogresse-mère.

Le poussin noir trouva une astuce pour faire sortir Haïna et l'amena à son cousin.../...

La surprise fut grande. Leur fuite était impossible mais Haïna indiqua à son cousin qu'il fallait têter le sein derrière le dos de l'ogresse pour qu'elle le considère comme son fils. C'est ce qu'il fit. Attendrie, la vieille ogresse fut obligée de les aider à s'enfuir. Pour que l'ogre ne sentit pas l'odeur de l'homme, on mit du héné sur tous les objets du château mais on avait oublié le pilon. Dès que les jeunes furent partis et que l'ogre s'endormit, le pilon commença à tinter et le réveilla. L'ogre courut après eux mais le ruisseau les aida dans leur fuite.

Oubliant le conseil de la colline, le cousin tua l'un des oiseaux qui se battaient.

L'oiseau vainqueur avala le jeune et transforma Haïna en chienne. Elle demeura ainsi jusqu'au jour où elle prouva qu'elle était aimée par les hommes. À ce moment, elle redevint ce qu'elle était et se maria avec son cousin.

Ce conte qui a bercé l'imaginaire de millions de Marocains est l'un des plus riches. Nous avons répertorié une dizaine de variantes<sup>16</sup> dans la région de Doukkala. Le nom de l'Héroïne Haïna est maintenu comme titre pour tous les contes (Belhaj, 1997), sauf pour un seul s'intitulant *Tola*. Dans *Contes Abda du Maroc*<sup>17</sup>, Hamid Moqadem nous fait parvenir huit contes dont *Hina !*, autre variante de *Haïna*.

Une didactique interculturelle pourrait exploiter les différentes variantes qu'on peut trouver dans une culture ou dans l'autre, et voir ainsi quelles sont les constantes et

<sup>16</sup> Dans le cadre du programme de recherche PROTARS II, une cinquantaine de contes ont été collectés.

<sup>17</sup> En coédition : Conseil international de la langue française et Afrique Orient, 1991, 182 p.

les variantes relatives à un même conte. S'il s'avère difficile de retrouver le conte initial, on peut du moins dégager ce qui domine dans ce conte : c'est ce qui se répète le plus dans ce conte précis.

Le deuxième conte intitulé *Hdidane* (El Amiri : 28-29) se révèle moins hermétique, intertextuellement parlant :

Un bûcheron et ses sept enfants vivaient dans la forêt. Sa femme était morte, il devait faire tout, tout seul. Un jour, il tua un petit ogre qu'il avait trouvé. Mère ogresse voulait se venger. Le bûcheron n'avait pas peur d'elle, il décida d'éloigner ses enfants pour pouvoir la combattre sans les mettre en péril.

En chemin, les enfants se fatiguèrent. Le bûcheron, sur leur avis, leur construisit des maisons : en roseaux pour l'aîné, en argile pour le cadet, en bois pour le troisième, et en fer pour le benjamin, le plus malin.

Avec les autres enfants laissés en chemin, l'ogresse n'eut pas de peine. Elle dévora l'aîné, le cadet et le troisième. Le benjamin très malin, était derrière un lapin quand il rencontra l'ogresse. Pour sauver sa peau, il arriva à la persuader qu'il fallait qu'il grossisse et pour démontrer cela, il avait besoin de deux aiguilles, l'une mince et l'autre grosse (selon le cas).

Il profita de l'occasion pour obliger son bourreau à lui procurer les bonnes choses à manger. Mais il ne lui montrait qu'une aiguille mince. Impatiente, elle décida de le dévorer. Hdidane fit semblant que lui aussi, voulait être mangé mais conseilla à l'ogresse d'inviter la famille ogre pour assister au festin. En attendant, elle laissa sa fille seule avec Hdidane. Malin comme il fut, celui-ci lui trancha la tête et s'habilla de sa peau et mit son corps dans le feu. Quand les invités commencèrent à manger, Hdidane déclara sa ruse.

Les ogres voulaient s'enfuir, mais la maison en fer était en feu. Ils moururent tous et la région vécut dans la quiétude.

Il s'agit là aussi d'un des contes les plus connus du répertoire marocain, où l'on peut relever des ressemblances avec *Le Petit Poucet* de Perrault : le cadet malin remplace les couronnes des filles de l'ogre par les bonnets de ses frères pour que ce dernier mange sa propre progéniture. Il réussit ainsi à tromper l'ogre et à lui voler les bottes de sept lieues, épisode qu'on ne retrouve plus

dans *Hdidane*. Dans le conte marocain, c'est aussi un cadet qui trompe l'ogresse, en lui montrant à chaque fois l'aiguille fine, signe qu'elle ne peut toujours pas le manger. Des auteurs ont souligné dans l'imaginaire marocain la survivance de la croyance en l'existence réelle de l'Ogre (Thay, 2001).

Dans le troisième conte, *La princesse Aïcha*<sup>18</sup> (El Amiri, 28-29), on nous raconte que :

Aïcha était orpheline de mère. Sa belle-mère la maltraitait. Un jour, elle attrapa une truite et la relâcha dans l'eau. Pour la récompenser, la truite devint sa mère et lui donna de beaux vêtements qui la rendirent vraiment belle. Jalouse, la belle-mère voulut savoir qui lui avait donné de si belles choses. Elle donna alors les habits à sa propre fille mais les vêtements devinrent des haillons.

Ce fut la même chose pour la nourriture, Aïcha grossissait et sa demi-sœur mangea des crapauds et des lézards et tomba malade.

Un jour, le prince était venu chasser tout près de la rivière. Aïcha l'aperçut et en tomba amoureuse. La truite la prépara pour entrer dans le palais déguisée en marchande. Aïcha apprit aussi à lire et à écrire.

Le jour où le prince organisa une grande fête, elle put glisser une lettre dans sa poche.

Quand il la lut, il voulut connaître l'admiratrice. Pour la faire remarquer, mère truite lui demanda de jeter un cheveu (le sien) dans la rivière. Ce cheveu gêna un cheval qui buvait. Le prince le remarqua et le garda.

Il dit qu'il se marierait avec la fille à qui appartenait ce long cheveu et qui avait écrit le poème trouvé dans sa poche.

On organisa une recherche chez les nobles et les grandes familles mais en vain. Quand on commença à chercher chez les paysans et les ouvriers, on arriva à la porte de la maison d'Aïcha. La belle-mère présenta sa propre fille qui n'avait pas de si longs cheveux. Une voisine – mère truite – fit remarquer qu'une autre fille – Aïcha – était cachée. Une fois lavée et vêtue comme il se doit, on la présenta au prince qui

<sup>18</sup> Le conte se déroule sur environ une vingtaine de pages.

put s'assurer que le cheveu était à elle et que son écriture était identique à celle du poème. Le dernier mauvais tour de la belle-mère fut déjoué par la mère truite et le prince ordonna l'exécution de la belle-mère et de sa fille.

Signalons que *Haina* présente quelque similitude avec un conte grec, recueilli par J.C. von Hahn (1864)<sup>19</sup>. El Mostapha Chadli souligne qu'« un jeune homme laid et idiot délivre un poisson qu'il vient de pêcher. Celui-ci exauce ses vœux, l'aide à devenir beau et intelligent et lui fait obtenir la main de la princesse » (El Chadli, 1997 : 51). *Haina* serait donc une variante du conte grec.

Pour conclure cette partie, soulignons qu'il serait toujours intéressant de proposer les genres narratifs courts en première année universitaire ; cela offre deux avantages certains : le conte est facile à lire, et à relire. Le gain considérable de temps, au niveau de la lecture, pourrait être exploité au niveau des éléments d'analyse, afin de favoriser une meilleure connaissance des genres courts, tels que le conte ou la nouvelle fantastique.

Dans leurs classifications, des auteurs<sup>20</sup> ont tenu à séparer le conte oral du conte littéraire. Ainsi, si on prend le cas d'un conteur comme Guy de Maupassant, il nous sera possible de constater que la littérature, si elle a une fonction pertinente, c'est bien celle de maintenir, en l'enrichissant, la tradition du conte ; l'oralité continue d'être « littérisée ». Dans *Le Horla* (de Maupassant, 1994 : 41-44) (la deuxième version), le diariste rencontre au Mont Saint-Michel un moine qui va lui parler des contes et légendes de Normandie : le conte fantastique va puiser ses sources dans le théologique, mais aussi dans les contes et légendes populaires.

<sup>19</sup> Cité par M. El Fassi et E. Dermenghem, *Contes fassis, nouveaux contes fassis*, Paris, Rieder, 1926-28, p. 136.

<sup>20</sup> Cf. Michel Piquemal et Daniel Royo, *op. cit.*, pp. 19-21. Les auteurs intitulent cette partie : « Du conte oral au conte écrit, du conte populaire au conte littéraire ».

## Un conteur peut en cacher un autre

Dans chaque pays, il est possible de trouver des écrivains qui continuent de perpétuer la tradition du conte ; mieux encore, s'ils se réclament de ce genre, ils arrivent à faire de la filiation une légitimation nécessaire, leur permettant de s'inscrire dans l'universel. Le conteur universel, transculturel par essence, peut reconnaître un maître du genre comme nous allons le voir ; il sait faire de sa culture un contenu, de la forme adoptée une médiation, et favorise ainsi l'émergence de l'interculturel : le conte est probablement le genre qui traverse le mieux les frontières spatiotemporelles et culturelles.

Le lecteur universel, s'il existe, serait celui qui, sans *a priori*, pourrait lire, comprendre et intégrer les autres cultures avec la même aisance ; de même, on pourrait envisager le lecteur interculturel, celui qui permettra le meilleur brassage des cultures.

Du côté des conteurs, nous en avons localisés au moins deux qui sont, à notre avis, emblématiques : Tahar Ben Jelloun et Borgès ; ils ont réussi à transcender le culturel pour s'insérer dans le champ de l'universel.

La littérature maghrébine d'expression française continue à maintenir la tradition du conte, et c'est peut-être l'un des secrets de sa pérennité. Dans le cas de la littérature marocaine, par exemple, il est possible de localiser plusieurs allusions au conte et aux conteurs, comme c'est le cas dans *L'enfant de sable* de Tahar Ben Jelloun (1985) :

L'homme qui parlait ainsi était aveugle. (...). Il s'excusa, ajusta ses lunettes noires, donna une pièce à son accompagnateur pour qu'il aille s'amuser, puis se tourna vers la femme et lui dit :

- C'est vrai ! Le secret est sacré (...). Et puis vous allez sans doute me demander qui je suis, qui m'a envoyé et pourquoi je débarque ainsi dans votre histoire... (...) Sachez simplement que j'ai passé ma vie à falsifier ou altérer les histoires des autres (...). J'ai fréquenté beaucoup les poètes et les conteurs. (...)

Je viens de loin, d'un autre siècle, versé dans un conte par un autre conte, et votre histoire, parce qu'elle n'est pas une traduction de la réalité, m'intéresse (...). C'est ainsi qu'aujourd'hui je me trouve comme une chose déposée dans votre conte dont je ne sais rien. (...) Je ne sais pas quelles mains m'ont poussé jusqu'à vous. Je crois que ce sont celles de votre conteur (...). Pour vous aider, je vous dis d'où je viens, je vous livre les dernières phrases de l'histoire que j'ai vécue, et de là nous pourrions peut-être dénouer l'énigme qui vous a réunis :

« (...) Avec soulagement, avec humiliation, avec terreur, il comprit que lui aussi était une apparence, qu'un autre était en train de le rêver » (Ben Jelloun, 1985 : 171-173).

Dans cet extrait de *L'enfant de sable*, le conteur, Tahar Ben Jelloun, a tenu à intituler sa dix-septième partie « Le troubadour aveugle » pour faire un clin d'œil au lecteur : le troubadour aveugle, c'est le conteur Borgès. Il vient s'immiscer dans l'histoire de ce roman qui a tout du conte<sup>21</sup>. Cela crée une situation complexe assez particulière : dans *Les Ruines circulaires* (1974 : 53-59), Borgès raconte l'histoire d'un étranger, qui, voulant rêver d'un homme, réalise que, lui-même, faisait partie du rêve de ce dernier. Chez Tahar Ben Jelloun, Borgès le conteur devient l'homme rêvé ; il passe du statut d'écrivain-conteur à celui du personnage-conteur : on passe ainsi de la réalité (la personne représentée de Borgès) à la fiction, alors que dans *Les ruines circulaires* de Borgès, nous avons affaire à deux personnages fictifs. Tahar Ben Jelloun nous montre ainsi qu'il est possible d'exploiter autrement cette idée de fausse apparence (croire rêver de quelqu'un alors qu'on est l'objet du rêve de l'autre) : il est possible de faire appel à l'inventeur même de l'idée, pour en faire le protagoniste d'une histoire qui est en train de s'écrire. Cela nous montre qu'il y a une filiation entre les deux écrivains. Mais, pour Tahar Ben Jelloun, il s'agit avant tout de reconnaître le conteur modèle, et en reprenant la clause de son conte mot à mot, de lui rendre hommage.

<sup>21</sup> Beaucoup de romans exploitent le conte ; c'est le cas de *L'Alchimiste* de Paulo Coelho.

On peut noter aussi que le conteur Borgès est reconnaissable à beaucoup de détails, descriptifs (aveugle, pas de canne, lunettes noires...), narratifs (donna une pièce (allusion au Zahir)), mais surtout discursifs : la voix du conteur est reconnaissable pour tout habitué des contes et entretiens de Borgès. Mais ce qui interpelle dans cette séquence, c'est que le conteur ne semble pas appartenir à un pays et il n'a pas d'âge. Tahar Ben Jelloun remet, par le biais de la voix, l'oralité au goût du jour. C'est cela même qui fait le succès de ses romans (on devrait dire contes pour certains !).

### Quelle didactique interculturelle du conte ?

Avant d'entamer ce travail, notre objectif était de réfléchir à une didactique interculturelle du narratif ; celle-ci ne peut se faire qu'en prenant en considération la notion – aussi contestée qu'elle soit – de genre littéraire. Afin de délimiter le champ de la recherche, notre choix s'est arrêté à celui du conte. Il recèle en lui une richesse inégalée, aussi bien du point de vue du répertoire étendu que de la multiplicité des approches théoriques dont il fait objet.

Différentes disciplines peuvent être exploitées dans le cadre d'une didactique du conte, mais dans le cas d'une didactique interculturelle, l'approche interdisciplinaire se révèle plus fructueuse parce que plus ouverte : le théologique, par le biais d'une intertextualité étendue, peut être intégré pour souligner la richesse culturelle de certains types de contes et leur fondement religieux ; dans un deuxième temps, l'interculturel élargira le point de vue pour voir, par exemple, comment le conte marocain exploite l'aspect religieux de la culture comparativement au conte français. La démarche peut s'appliquer aux contes d'autres nations.

Autrement dit, pour prendre en compte la dimension culturelle comparée du conte, une didactique interculturelle aura la tâche d'intégrer :

- un répertoire de contes : il ne cesse de s'enrichir. Dans le cas du Maroc, on peut citer l'ouvrage de Najima Thay Thay : *Aux origines du monde contes et légendes du Maroc* (2001), une parution des plus intéressantes où l'on sent, à partir du titre, la difficulté de séparer ce qui relève de la légende et ce qui fait partie du conte. Le répertoire du conte marocain prolifère, et cela est dû à la variété des dialectes : des collectes se font dans différents dialectes, notamment la langue berbère.

- la culture d'origine : par cela, nous entendons la connaissance de la culture dont sont issus les contes. Dans le cas de la culture marocaine, les références sont nombreuses. Citons un ouvrage rare : *Essai de Folklore marocain* de Doctoresse Légey<sup>22</sup> (1999) où il apparaît clairement que l'autre - parfois - saisit mieux notre propre culture.

- des théories du conte : plusieurs approches ont vu le jour ; l'approche du formalisme<sup>23</sup> russe a donné naissance au structuralisme. Propp dégagea trente-et-une fonctions recensées à travers environ 600 contes russes. Étienne Souriau, dans son ouvrage *Deux cent mille situations dramatiques*<sup>24</sup> réduira les actants de Propp à six. L'histoire retiendra le modèle actantiel de Greimas (Destinateur/Objet/Destinataire et Adjuvant/Objet/Opposant) (Adam, 1984 : 59-65). Les travaux des structuralistes (Bremond, 1966 : 60-76) autour du récit dans sa dimension universelle viendront enrichir l'approche du conte (Chadli,

<sup>22</sup> L'ouvrage, accompagné de dix-sept planches, fut édité la première fois en 1926.

<sup>23</sup> Cf. Vladimir Propp, *Morphologie du conte*, Paris, Seuil, 1965, pp. 6-170. Du même auteur, nous trouvons à la suite de cet ouvrage : « les transformations des contes merveilleux », pp. 171-200. À cela succède *L'étude structurale et typologique du conte*, pp. 201-254. Cet écrit, traduit par Claude Kahn, est de E. Mélétyński.

<sup>24</sup> *Op. Cit.*, aux éditions Flammarion, 1950. Étienne Souriau se basera sur les situations dramatiques du théâtre français pour dégager les six fonctions.

2000). À la suite de Freud et de Jung, des auteurs appliqueront la démarche psychanalytique au conte<sup>25</sup>. Ils nous montrent que le conte trouve ses racines, une autre origine, dans l'inconscient, individuel ou collectif.

En plus de sa fonction didactique initiale (un enseignement pour les plus jeunes), le conte peut être exploité dans différentes situations d'apprentissage et différents niveaux d'étude. L'expérience la plus riche reste celle où l'on met l'apprenant immigré au contact de sa propre culture. Nadine Decourt (1992) ne manque pas de signaler que :

Les contes de l'immigration sont, qu'on le veuille ou non, nés de l'intérêt porté par des enseignants et des éducateurs aux cultures de l'ailleurs (...). Leur émergence est liée à la naissance de l'interculturel et à l'histoire même de la pédagogie interculturelle<sup>26</sup>.

Elle inscrit cette réflexion en rapport avec la proposition de M. Abdallah-Pretceille concernant l'imaginaire et le conte :

(...) Il convient de développer toutes les situations éducatives, tous les enseignements qui enrichissent l'imaginaire. (...) Le conte représente aussi un excellent support de manifestation de l'imaginaire et, par ses multiples variantes et variations, il facilite l'approche de la diversité<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, « Pluriel », 1976. Voir aussi Jean Bellemain-Noël, *Les contes et leurs fantasmes*, Paris, P.U.F., « Écritures », 1983. L'ouvrage, déjà cité, de Marie-Louise von Franz sur *L'interprétation des contes de fées* est incontournable.

<sup>26</sup> Cf. « Les contes immigrés : apports et limites de la pédagogie interculturelle » in *Littérature et oralité au Maghreb*, Paris, L'Harmattan, 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> semestres 1992, pp. 151-162. Volume 15/16 d'Itinéraires et contacts des cultures.

<sup>27</sup> M. Abdallah-Pretceille le souligne dans le Rapport du 40<sup>e</sup> séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants sur l'éducation aux Droits de l'homme dans les écoles préélémentaires, Conseil de Coopération culturelle, DECS/EGT, Strasbourg, 1989, p. 48.

Nadine Decourt montre donc la pertinence du conte pour la didactique interculturelle, mais elle relève qu'il y a certaines difficultés, notamment celle de connaître la culture de l'autre à travers ses contes ou celle d'intégrer les apports de l'ethnologie ; la médiation se révèle donc une activité délicate parce qu'il y a aussi la barrière de la langue et le problème du passage de l'oralité à l'écrit.

Au niveau de la démarche à adopter, l'intertextualité et le comparatisme nous paraissent les conditions nécessaires à l'émergence d'une interculture ; le conte est certainement celui qui favorise le mieux la construction de ce patrimoine interculturel. On pourra partir des textes fondateurs, aux contes populaires ou littéraires et terminer avec le roman. L'essentiel sera de montrer comment chaque texte travaille celui qui le précède dans le temps.

Cela ne peut se faire qu'à l'aide d'objectifs précis : faire connaître la culture de l'autre à travers le conte et vice-versa, faire connaître des aspects particuliers du conte (formules de clôture et d'ouverture (Darwiche, 2001), et toujours d'un point de vue comparatiste, des logiques narratives, des structures anthropologiques de l'imaginaire (Durand, 1984) ...). Le conte peut être intégré dans une optique de lecture ou d'écriture : les étudiants pourront être amenés à réécrire, à pasticher, à parodier. L'art de conter n'étant pas enseigné, son étude et son enseignement pourraient être intégrés dans une approche communicative.

On pourrait penser à une didactique interculturelle bilingue, où le conte serait un support pour l'apprentissage respectif des langues. La traduction pourrait aussi être visée : à cause de l'oralité qui le traverse, le conte reste un genre difficile à traduire.

## Bibliographie

AARNE A. & THOMPSON S., *The Types of Folktale*, Helsinki : S.T. Academia Scientiarum Fennica (Second Revision, 1964).

- ADAM J.-M., 1984, *Le récit* (Collection Que sais-je ?, n° 2149), Paris : P.U.F.
- ANOUN A., 2004, *Les origines culturelles d'un roman maghrébin*, (Collection critiques littéraires), Paris : L'Harmattan.
- BELHAJ A., 1997, *Approche fonctionnelle de l'arabe marocain : le parler d'El Jadida*. Thèse de Doctorat d'État soutenu à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'El Jadida.
- BORGES J.-L., 1974, *Fictions*, Paris : Gallimard.
- BREMOND C., 1966, « La logique des possibles narratifs », *Communications*, 8.
- CALAME-GRIAULT G. (dir.), 2001, *Le renouveau du conte*, Paris : CNRS éditions, 449 p.
- CARLIER C., 1998, *La clef des contes*, Paris : éd. marketing S.A.
- CHRAÏBI A. (dir.), 2004, *Les Mille et Une Nuits en partage*, Arles : Sindbad/Actes Sud, 524 p.
- COLLES L., 1994, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 173 p.
- COURTES J., 1976, *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*, Paris : Hachette.
- DARWICHE J., 2001, *Le Conte oriental. La tradition orale au Liban*, Aix-en-Provence : Edisud.
- DE CRUYENAERE J.-P. et DEZUTTER O., 1990, *Le Conte, Vade-mecum du professeur de français*, Bruxelles : Didier Hatier.
- DE MAUPASSANT G., 1994, *Le Horla*, Paris : Librairie générale française.
- DURAND G., 1984, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris : Dunod, 536 p.
- EL AMIRI T., *Hâina* (Collection Contes marocains n° 2), Casablanca : Dar Errachad El Hadita.
- EL AMIRI T., *Hdidane* (Collection Contes marocains n° 7), Casablanca : Dar Errachad El Hadita.
- EL AMIRI T., *La princesse Aïcha* (Collection Contes marocains n° 8), Casablanca : Dar Errachad El Hadita.
- EL CHADLI Mostapha, 2000, *Le conte merveilleux marocain. Sémiotique du texte ethnographique*, Rabat : Publications de la

- Faculté des lettres et des sciences humaines, 357 p. (Série thèses et mémoires : n° 48).
- EL CHADLI M., 1997, *Le conte populaire dans le pourtour de la Méditerranée*, Maroc : éd. Toubkal.
- LEGEY D. 1999, *Essai de folklore marocain*, la Librairie orientaliste Paul Geuthner, 235 p.
- THAY N., 2001, *Aux origines du monde. Contes et légendes du Maroc*, Paris : Flies France, 189 p.
- VON FRANZ M.-L., 1986, *L'interprétation des contes de fées*, Paris : La fontaine de pierres/Dervy-livres, pp. 9-34.

## **Le double ancrage culturel : une exigence de l'interculturalité**

---

Georges SAWAGODO

École normale supérieure de Koudougou, Burkina  
Faso

### **Introduction**

Notre propos s'inscrit dans le champ de l'interculturel et se fixe deux principaux objectifs : contribuer à une réflexion sur ses fondements et ses pratiques dans le contexte de la mondialisation et montrer les enjeux de la question identitaire dans la perspective d'une éducation interculturelle. Nous partons de trois constats essentiels : depuis les années 1980-1990, les méthodologies interculturelles font partie du paysage didactique du français langue étrangère ou seconde et sont au cœur de toute pédagogie. De plus, les approches interculturelles, tant du point de vue de leurs fondements que de leurs pratiques divergent en fonction des contextes. Enfin, les méthodes actuelles préconisent une « décentration » de l'apprenant par rapport à sa culture d'origine et une compréhension de l'Autre au détriment de la seule description et de la simple connaissance théorique de sa culture.

## Problématique

Pourquoi réfléchir sur la thématique de l'identité et de l'altérité alors même que celle-ci figurait déjà en bonne place dans les champs thématiques des années 1970 ? Il faut en convenir, devant les nouvelles stratégies des experts de la Francophonie et des stratèges de la mondialisation, cette thématique connaît un regain d'intérêt, au regard surtout de l'urgence et de la nécessité d'une prise en compte efficiente des méthodologies interculturelles dans les pratiques didactiques liées à l'enseignement-apprentissage du FLE/S, d'où cette seconde interrogation : comment, dans un monde en proie à une globalisation inéluctable et multidimensionnelle, aidée dans son mouvement par un développement sans précédent des technologies de l'information et de la communication, les Africains et singulièrement les jeunes Africains francophones, peuvent-ils encore affirmer sereinement leur identité, tout en s'inscrivant dans la double perspective de l'affirmation identitaire et de l'éducation interculturelle ? Partant de là, et c'est le point focal de notre propos, nous montrons que, contrairement au mouvement de décentration culturelle observable en Europe, l'Afrique tend actuellement et pour diverses raisons, vers une re-centration culturelle qu'elle a intérêt pour quelque temps encore, à mieux affiner, tout en obéissant à une double exigence de type dialogique et dialectique telle que le préconisaient déjà les chantres du mouvement négritudien : enracinement dans sa culture d'origine et ouverture sur le monde.

## Culture : essai de définition

La culture est, pour un groupe social donné, l'ensemble des activités soumises à des normes socialement et historiquement différenciées et des modèles de comportement transmissibles par l'éducation. Elle est née de l'aptitude des hommes à communiquer entre eux. Elle se veut un objet d'échange entre les membres et les générations d'une même communauté dont elle caractérise le

style de vie passé, présent et futur. Système de valeurs morales, esthétiques et spirituelles, elle insuffle à l'action humaine de nobles finalités afin d'aider les hommes à se libérer de l'ignorance, de la misère et de l'injustice. C'est ce substrat culturel qui restitue aux sociétés leur créativité, instaure des solidarités nouvelles entre les peuples et entre l'homme et la nature. Fer de lance et levier du changement, la culture confère à l'activité de l'homme son visage humain. Elle s'entend ici au sens global, c'est-à-dire comme l'ensemble des valeurs acquises par l'homme, par opposition à l'ensemble des caractéristiques innées, existant naturellement chez lui. Elle est, au sens ethnologique et selon Fadika (1997 : 106) :

« tout complexe qui inclut les connaissances, les croyances religieuses, l'art, la morale, le droit, les coutumes et toutes les capacités et habitudes que l'homme acquiert en tant que membre de la société ».

Au plan sociologique, elle est un ensemble de manières de penser, de sentir et d'agir, plus ou moins formalisées, servant d'une manière à la fois subjective et symbolique, à constituer certaines personnes en collectivité particulière distincte.

Intériorisée en chacun de nous, la culture oriente nos comportements et s'apparente selon la formule de Hall (1984), en un véritable « langage silencieux ». Ces comportements appris à l'origine, deviennent presque instinctifs, habituels. La culture d'un groupe imprègne tous les actes de ses membres. Elle en assure la cohésion et lui sert de référence. Ces valeurs et les normes de comportement résultent de pratiques et de pensées passées, mais aussi d'adaptations, d'idéaux projetés sur l'avenir, si bien que la culture n'est pas immuable. Elle subit des changements et des adaptations sous l'influence de facteurs physiques, sociaux, économiques, etc. Elle évolue donc avec l'aspect et le temps et sur la base du critère de stabilité dans le temps, elle se compose d'éléments constitutifs essentiels : d'abord les valeurs « profondes » ou « authentiques », relativement « permanentes » et quasiment « invariantes » (croyances reli-

gieuses, coutumes, traditions, morale, etc.). Ensuite les valeurs « structurelles », relativement moins stables que les précédentes, mais qui varient sur des périodes assez longues de temps (arts et lettres, idées, institutions politiques et socio-économiques, sciences pures, etc.). Enfin, les valeurs « conjoncturelles ». Elles évoluent sur des laps de temps plus réduits (sciences appliquées et technologie, habitudes vestimentaires et alimentaires, etc.). Elles peuvent évoluer sans que les valeurs les plus profondes d'une culture en soient fondamentalement affectées.

En définitive, la culture d'un peuple, à un moment donné est la marque particulière de ces valeurs acquises, qui ne sont rien d'autres que les valeurs de civilisation. Mieux, la culture est le bilan de ces valeurs à l'époque considérée, bilan résultant, d'une part, d'un équilibre approprié entre trois dimensions essentielles du phénomène culturel, d'autre part, des interactions dans les deux sens, entre la culture, comme totalité organisée et les autres éléments, matériels ceux-là, et qui interfèrent dans la dynamique de l'évolution de la société.

### Culture occidentale et culture africaine

Dans l'Europe du XIX<sup>e</sup> siècle, la culture est d'abord perçue par la bourgeoisie comme un moyen d'améliorer son statut social. Elle est ensuite vécue comme une occupation de loisir (Harendt, 1972). La culture se trouve englobée dans le mouvement d'industrialisation qui investit peu à peu tous les secteurs de la vie sociale. Elle devient un secteur marchand et grâce aux nouveaux moyens de duplication offerts par la technique, ses produits ressemblent de plus en plus à ceux de n'importe quel autre secteur industriel. Alors que la culture hier était globale, qu'elle n'était pas cantonnée à un secteur, mais qu'elle les imprégnait tous, et qu'elle échappait au processus d'accumulation, aujourd'hui, le terme culture dans son entendement général n'est bien souvent qu'un secteur d'activité industrielle parmi d'autres.

Ce serait certainement une gageure de vouloir déga-ger des traits culturels communs à l'Afrique. Faute de mieux cependant, le terme de « culture africaine » sera utilisé pour désigner des traits largement partagés par l'ensemble de ces cultures, et qui les opposent aux autres cultures du monde. Avant la période coloniale, la culture africaine était intimement mêlée au quotidien de la société. Il s'agissait d'une culture globale. Là où les autres cultures opposent l'idée de nature à celle de culture, les Africains ressentent une profonde unité du monde. Le domaine du spirituel imprégnait tous les actes de la communauté et gouvernait la vie quotidienne de chacun. La cosmogonie africaine est essentiellement basée sur la croyance en un Être suprême, supérieur, à qui sont associés des intermédiaires : les mânes des ancêtres, l'esprit des morts, les génies. La perception de la culture était fonctionnelle : l'ensemble des croyances et des pratiques conduisait à entretenir un dialogue permanent avec le domaine de l'invisible. La pensée magique investissait la parole d'un pouvoir direct sur les choses. Dans ces sociétés sans écriture enfin, la culture reposait essentiellement sur l'oralité. De plus, la rencontre entre les sociétés africaine, arabe, asiatique et occidentale a été violente et il sera à jamais impossible d'évaluer les conséquences de la traite négrière qui a fait subir au continent noir une hémorragie humaine sans équivalent dans l'histoire de l'humanité. Par ailleurs, pour assurer plus fermement sa domination, l'administration coloniale a voulu installer sa propre culture et, nécessairement, éliminer d'abord les cultures « locales », en procédant à leur dévalorisation systématique. Dans le même temps, la science occidentale s'emparait de ces dernières en tant qu'objets d'investigation.

C'est un fait, jusqu'aux Indépendances politiques africaines, les élites noires ont été formées dans une perspective d'assimilation. Seule la culture occidentale était valorisée, inculquée, diffusée. Cette situation est à l'origine du phénomène de l'acculturation. *L'Aventure ambiguë*, chef-d'œuvre littéraire de Cheick Amidou Kane, illustre les conséquences dramatiques de ce déchirement. Pire, ce

phénomène peut se métamorphoser en déculturation, stade ultime de la perte de sa propre identité. Toutefois, en réaction aux dangers de la mondialisation, un certain type de discours, construit sur le paradigme tradition / modernité, est apparu depuis le début des années 1980. Toutes les cultures, y compris les cultures occidentales, appartiennent désormais au patrimoine de l'humanité. Nul, parmi les peuples, ne peut prétendre en détenir la nue-propriété et chacun peut jouir de leur usufruit. Il y a là un vaste creuset où se cherchent des complémentarités, se dessinent des convergences et où se fondent des valeurs qui tendent à l'universel : nous y voyons les fondements de l'interculturalité au sens de Clanet (1993).

### **Les grands enjeux de la culture**

De tous les objectifs ou enjeux que l'on peut assigner à la culture, sans doute le plus élevé est-il la liberté nouvelle qu'elle peut procurer à l'homme : celui de l'affranchissement de ses conditionnements, d'une plus grande maîtrise de son destin. Une action dans le domaine culturel nécessite donc l'objectivation préalable de la culture dont les enjeux économiques, politiques et pédagogiques ne sont plus à démontrer.

#### *Les enjeux économiques*

Les enjeux économiques de la culture sont intimement liés aux concepts de « développement » et de « mondialisation ». En effet, la culture, dans son immense dimension est fondement de tout développement, de tout projet de société où l'homme s'accomplit, se libère, invente, imagine, innove, en un mot, crée un monde nouveau, un nouvel homme, une société nouvelle de progrès et de justice. Tout développement doit désormais intégrer une dimension culturelle dans la mesure où c'est la culture qui donne un sens au développement. En effet, la culture et les acquis socioculturels forment l'âme des peuples et les accompagnent nécessairement dans leur quête quotidienne de bien-être et de développement. Loin d'être

résiduelle, la dimension culturelle est ce qu'il y a de véritablement déterminant dans la lutte des peuples pour leur développement, concept renforcé par celui de mondialisation au cours des années 80. Avec l'effondrement du système soviétique, c'est l'affrontement des deux blocs qui est enterré, renforçant ainsi l'hégémonie américaine et réorientant les intérêts européens en direction de l'Europe de l'Est, tandis que les politiques d'ajustement structurel imposées par les instances internationales pèsent de tout leur poids sur les économies des pays les moins avancés, avec un net élargissement des écarts entre groupes de pays. C'est dans ce contexte qu'est intervenue, en janvier 1994, la dévaluation dans les pays de la zone du franc CFA, tandis que la création de l'Organisation mondiale du Commerce (OMC) rend obsolète le GATT, ce qui entraîne des répercussions dans les domaines économique et culturel. Sur le plan économique, la culture comme la science représente également un secteur où se porte de plus en plus l'investissement des nations. C'est le cas avec les industries culturelles du cinéma et de la musique aux États-Unis d'Amérique et en Inde, même s'il faut se garder de réduire la culture à sa seule dimension économique, ce qui la mettrait en danger.

#### *Les enjeux politiques*

En Afrique, la construction des États a précédé celle des nations. Les frontières artificielles, entérinées par le Traité de Berlin n'ont pas tenu compte des réalités des groupes humains, à telle enseigne que même de nos jours, la notion de frontières d'État demeure relativement abstraite, laissant les pays africains dans une perpétuelle quête identitaire. Pour y parvenir, il est nécessaire de construire une identité culturelle commune, fondée sur la diversité des cultures. À cet effet, les politiques culturelles du continent devraient passer d'une démocratisation culturelle à une démocratie culturelle, expression de toutes les cultures sans exception ni hiérarchisation.

L'identité culturelle africaine est riche des savoirs et des savoir-faire de toutes les cultures qui la composent et dont les manifestations jalonnent une histoire qu'elles continuent à écrire. Véritables repères, elles ont assuré la cohésion et l'harmonie sociales. Ces particularismes ethniques qui enrichissent la société africaine n'excluent pas des valeurs communes où se forge et se fonde son unité. Pour transcender les cultures ethniques, il faudrait s'appuyer sur elles, en approfondir la connaissance, les préserver des conditions inégales de concurrence et faire d'elles des matériaux de construction de l'identité nationale à travers une culture commune. La culture africaine serait alors, tel le Janus à deux fronts, celle qui tourne vers ses enfants ses deux visages : celui de sa riche diversité et celui de sa profonde unité. Il s'agit, pour nos pays, de construire une identité nationale, solidement fondée sur une culture nationale qui incorpore et transcende les cultures ethniques. Dans le même temps, l'identité culturelle africaine doit s'enrichir des apports extérieurs, tout en offrant elle-même sa contribution à ce patrimoine universel. Enfin, pour sauvegarder ce qui constitue la culture africaine, la vulgariser, en promouvoir le génie propre, il doit s'instaurer une véritable démocratie culturelle qui permettrait à nos cultures, non seulement d'assurer leur propre promotion sur la scène internationale, mais aussi d'affirmer leur spécificité dans un monde de plus en plus globalisé.

### *Les enjeux pédagogiques*

La plupart des systèmes éducatifs africains ont hérité de la colonisation et leur principal objectif était de renforcer l'administration coloniale. C'est donc dire que l'école comme héritage colonial avait pour objectif de préserver les intérêts des nouveaux venus ainsi que l'indique Sarraut (1923 : 35) : « Instruire les indigènes est assurément notre devoir. Mais ce devoir s'accorde de surcroît avec nos intérêts économiques, administratifs, militaires et politiques les plus évidents ». Il est de toute évidence que les objectifs, les contenus et les méthodologies de tels systèmes éducatifs étaient en parfaite inadé-

quation avec les intérêts vitaux des pays colonisés. De plus, la langue, la culture et l'histoire de la métropole ont été imposées aux jeunes écoliers africains avec pour conséquence l'étouffement des identités culturelles nationales, terrain propice à l'acculturation. La culture est un des facteurs essentiels d'une éducation équilibrée. Elle contribue au développement harmonieux de l'individu dont elle facilite l'avènement et constitue l'un des grands moyens de transmission des valeurs sociales et morales ainsi que du savoir, d'où son intérêt pédagogique. La quasi-absence de l'enseignement culturel dans les écoles d'aujourd'hui, porte un grave préjudice à l'équilibre mental et psychologique des Africains, qui non seulement perdent les valeurs culturelles et esthétiques de leur milieu traditionnel, mais aussi ne sont pas formés à celles de la civilisation moderne. Ainsi en sont-ils réduits à devenir des consommateurs passifs d'une culture industrielle standardisée. Par conséquent, les systèmes éducatifs africains doivent intégrer dans leurs fondements comme dans leurs pratiques, les méthodologies interculturelles, tout en faisant preuve d'une grande prudence et d'un certain réalisme. À cet effet, les pédagogues africains devraient élaborer des stratégies d'enseignement/apprentissage qui prennent résolument en compte la question identitaire et culturelle, tout en s'inscrivant dans une démarche interculturelle telle que préconisée par Abdallah-Preteille (1986) et par Gaudet et Lafortune (1997). Celle-ci devrait favoriser le métissage culturel, à travers la convergence des expressions culturelles (Bougma : 1997). Dans cette perspective, l'école a un rôle éminent à jouer.

Au Burkina Faso par exemple, depuis plus d'une décennie déjà, il a été opéré une transformation radicale avec des stratégies et des formules alternatives d'innovation du système éducatif, principalement dans l'éducation de base afin de favoriser l'émergence d'une école plus efficace et ouverte à tous. C'est dans ce contexte que virent le jour, les Écoles bilingues, résultat d'une nouvelle politique linguistique. Elles sont caractérisées par une meilleure prise en compte des langues nationales et des

activités culturelles dans l'enseignement-apprentissage. L'objectif visé est d'adapter l'école au milieu et de la conformer aux besoins réels des communautés, afin d'éviter et de prévenir ce que dénonce Zerbo (1993 : 16) : « Le système scolaire est devenu une usine de chômeurs, une poudrière sociale et une braderie culturelle ». Ces écoles intègrent, comme l'a montré Ouédraogo (1980), les valeurs culturelles, les aspirations individuelles et collectives du milieu, tout en s'inscrivant dans une dynamique de progrès économique, social et culturel. Elles favorisent l'intégration socioculturelle des apprenants par la transmission des valeurs sociales et affectives de leur milieu, en même temps qu'elles élargissent le champ des connaissances à acquérir en y intégrant des savoirs locaux. Elles prennent ainsi en compte les préoccupations de la Convention relative aux droits des enfants à savoir que l'éducation doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de ses potentialités, préparer l'enfant à une vie adulte active dans une société libre et encourager en lui le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que de la culture et des valeurs d'autrui.

### Décentration et re-centration culturelles

L'identité culturelle des nations occidentales, les mieux armées économiquement, est un fait acquis depuis suffisamment de temps pour qu'elles envisagent avec sérénité la vaste compétition mondiale. De plus, sur les plans culturel et pédagogique, elles peuvent sans grands risques, appliquer les méthodologies actuelles en matière d'éducation interculturelle qui préconisent toutes, une décentration de l'apprenant par rapport à sa culture d'origine. Aussi, l'élargissement de l'Europe, la mondialisation, les enjeux de la diversité culturelle ou de l'interculturalité, etc., expliquent-ils ce vaste mouvement de « décentration culturelle » observable dans la plupart de ces pays. En revanche, les pays africains qui ont encore des identités culturelles nationales à construire, et qui

sont économiquement les moins avancés, ne peuvent prétendre à la fois construire leurs identités et participer dans ce domaine à des échanges mondiaux nettement déséquilibrés. La raison est bien simple, l'Afrique ne connaît pas encore assez ses cultures pour s'abandonner à un sevrage prématuré, au profit d'autres cultures. Il y aurait, en effet, un risque important pour les pays africains, de voir compromettre la construction de leurs identités culturelles nationales par une ouverture sans garde-fous vers les autres cultures.

L'ouverture aux autres cultures, dans le cadre de l'interculturalité en cette ère de mondialisation et de globalisation ne commande-t-elle pas que l'on se connaisse d'abord soi-même ? Du fait de la colonisation, les Africains ont été longtemps sevrés de leurs propres cultures, systématiquement dévalorisées et niées par l'Occident. Il est de toute évidence que ce négationnisme a, non seulement été à l'origine du mouvement négritudien, mais qu'il a surtout laissé chez les Africains des traces indélébiles, profondément enfouies dans leurs subconscious. Toutes ces raisons sont, entre autres, à l'origine du mouvement de « re-centration culturelle » observable dans la plupart des pays africains. Elle pourrait d'abord se justifier par le fait que l'Afrique soit longtemps restée en marge des grandes décisions liées à son devenir, même dans des questions aussi sensibles que celles du développement et de l'éducation. Dans ce domaine en l'occurrence, l'élaboration des programmes, la définition des contenus, des objectifs et des méthodologies se sont faites dans une ignorance totale des véritables réalités et préoccupations du continent, d'où l'inadaptation de ses systèmes éducatifs qui constitue la principale source du mal-être de ses jeunes États, au regard de ses nombreux corollaires. Ce mouvement pourrait ensuite trouver son origine dans les questions légitimes que se posent les Africains par rapport à une mondialisation certes inéluctable, mais assurément incertaine, du point de vue de ses fondements, de ses méthodes et de ses objectifs. Face à cette nébuleuse, les Africains, comme dans un ultime sursaut de dignité et de survie, imaginent

plusieurs stratégies susceptibles de mieux défendre leurs intérêts économiques, politiques et culturels. C'est ainsi que dans le domaine éducatif, par exemple, l'utilisation des langues nationales et le recours à des concepts du milieu permettent de mieux décrire les « modes de vie » et d'identifier les « repères culturels » connus de l'apprenant. L'objectif étant de développer ses compétences culturelles, de le réconcilier avec lui-même, avec l'école et le milieu, tout en faisant de lui, dans la perspective d'une éducation interculturelle, un citoyen conscient de sa spécificité et respectueux de celle d'autrui.

La mondialisation a donc sa part de responsabilité dans ce regain d'intérêt pour la question culturelle, dans la mesure où ce concept fait peur aux Africains qui craignent d'y laisser leur âme, d'où une certaine « prudence » mêlée à de la réticence, sinon à de la « résistance ». Nul doute que ce phénomène, généralement assimilé à une nouvelle forme de colonisation, réveille chez eux certains traumatismes. Mais paradoxalement, les Africains nourrissent beaucoup d'espoir par rapport à la mondialisation, tantôt perçue comme un vaste mouvement d'uniformisation planétaire où la culture occidentale dominante tendrait à effacer les cultures « locales », tantôt comme une occasion nouvelle, pour ces cultures de prendre conscience de leurs particularités et une opportunité de les faire connaître et de les diffuser dans la perspective d'une compréhension interculturelle, indispensable à la reconnaissance dans le sens de Collès (1994), des identités personnelles et nationales. Avec la mondialisation, qualifiée à la suite de l'école comme un « mal nécessaire », les peuples peuvent partager leurs connaissances et mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent d'autant plus que les technologies de la communication tendent à effacer les frontières géopolitiques qui délimitent les États-Nations. Dans une perspective interculturelle, il importe donc de valoriser les différences et la diversité des cultures, de réparer le tort fait aux cultures historiquement marginalisées, d'admettre que la culture est dynamique et évolutive, de valoriser le rôle de la culture dans tous les domaines

d'apprentissage et de développer l'identité culturelle des individus en tant que personnes spécifiques et sujets d'une nation. C'est à ce prix que les communautés linguistiques et culturelles, de plus en plus conscientes d'elles-mêmes, feront de la diversité culturelle l'un des grands piliers d'un développement humain durable (Zongo : 1999).

### **Culture et politiques culturelles au Burkina Faso**

Le Burkina Faso occupe une position centrale en Afrique de l'Ouest et cette position, stratégiquement enviée, le place au carrefour des cultures même si son enclavement géographique demeure une contrainte majeure. D'un point de vue humain, le « pays des hommes intègres » présente une extraordinaire diversité ethnique, assez exceptionnelle pour qu'on ait parlé de véritable mosaïque ethnique (Balima : 1996). Selon les sources, on compte entre soixante et plus de soixante-dix ethnies sur le sol burkinabè. L'aire géographique de certaines de ces ethnies déborde largement celle des frontières de l'État. La diversité ethnique peut être un caractère enrichissant pour une nation dans le cadre d'une démocratie culturelle.

Au Burkina Faso, le regain d'intérêt pour la culture pourrait s'expliquer par la reconnaissance du rôle des arts et de la culture dans le développement endogène et intégral de ce jeune État, ainsi que dans celui de la personnalité individuelle, la sauvegarde de l'identité nationale et le renforcement de la cohésion sociale. L'importance accordée à la culture trouve ses origines dans les périodes les plus reculées de l'histoire du pays. Déjà pendant la période coloniale, le colonisateur avait souligné la vitalité de la culture dans la colonie de Haute-Volta. Depuis ce temps, le Burkina Faso a toujours célébré la culture de manière progressive. L'ampleur et la pluralité des manifestations culturelles constatées de nos jours le confirment. Avec le temps, le cinéma, la musique traditionnelle et moderne, la chorégraphie, le théâtre et

bien d'autres secteurs des arts et de la culture ont pris ou prennent leur envol. Cette effervescence culturelle jamais observée est née de facteurs conjugués dont la volonté politique des différents responsables qui se sont succédé à la tête du pays et le soutien significatif de certains partenaires au développement. Aujourd'hui, le Burkina Faso figure parmi les pays africains les plus en vue sur le plan culturel et Ouagadougou sa capitale tend à devenir la plaque tournante de la culture africaine. En dépit de certaines insuffisances et contraintes, le Burkina Faso s'est forgé une solide réputation sur l'échiquier international. Ainsi, sa bonne image et sa relative stabilité politique constituent des atouts majeurs, même s'il bénéficie à la fois de sa position géographique centrale, et d'une activité diplomatique très intense ces dernières années, comme en attestent ces quelques événements majeurs qui s'y sont déroulés : Sommet France-Afrique (1996), Coupe d'Afrique des Nations (1998), 34<sup>e</sup> Sommet de l'OUA, Sommet sur l'emploi et la lutte contre la pauvreté (2004), X<sup>e</sup> Sommet de la Francophonie (2004), etc. Outre l'organisation de grandes manifestations culturelles nationales et internationales, le pays abrite les sièges de plusieurs institutions panafricaines comme l'Institut des peuples noirs (IPN) dont l'objectif est, entre autres, de stimuler la création artistique et culturelle en vue d'une participation efficiente des cultures afro-nègres à la Civilisation de l'Universel (Senghor : 1988).

Jusqu'à la Révolution et au regard des diverses contraintes, les autorités burkinabè considéraient le domaine de l'action culturelle comme un investissement à fonds perdus. Depuis quelques années cependant, la culture est de plus en plus considérée comme un facteur d'unification. Au Burkina Faso, c'est le Conseil national de la Révolution (1983-1987) qui a saisi, le premier, l'importance de la culture comme facteur de mobilisation nationale, avec l'adoption d'une nouvelle dénomination de l'État (Burkina Faso), d'une nouvelle devise (« La patrie ou la Mort, nous vaincrons ! »), d'un nouveau drapeau, d'un nouvel hymne national, le *Ditanye* et de nouvelles armoiries. L'innovation réside dans la volonté

politique des autorités révolutionnaires qui ont nettement pris conscience des enjeux politiques de la culture. Ces autorités vont fonder leur action culturelle sur un projet de société « démocratique et populaire » et pour elles, la culture doit être « nationale, révolutionnaire et populaire » Sankara (1983 : 49-51). Ainsi, la culture devient une arme dans le combat idéologique et politique. L'exemple du *faso danfani* (habit traditionnel en cotonnade) dont le port a été rendu obligatoire (dans toutes les cérémonies officielles) durant la période révolutionnaire, pour respecter le mot d'ordre « produire et consommer burkinabè » illustre bien cet aspect spectaculaire de la Révolution.

Cette prise de conscience se traduit entre autres par l'organisation de nombreuses manifestations culturelles dont les plus importantes sont : le Festival panafricain du cinéma et de la télévision de Ouagadougou (FESPACO), le Salon international de l'artisanat de Ouagadougou (SIAO), la Semaine nationale de la culture (SNC), le Salon international du tourisme et de l'hôtellerie de Ouagadougou (SITHO), le Festival international de théâtre et de marionnettes de Ouagadougou (FITMO), le Festival international de théâtre pour le développement (FITD), les Nuits atypiques de Koudougou (NAK), la Foire internationale du livre de Ouagadougou (FILO), etc. Toutes ces manifestations attestent que les autorités burkinabè ont imprimé une nouvelle dynamique à la politique culturelle du pays. Elles semblent avoir compris qu'une stratégie de politique culturelle en tant qu'ensemble de pratiques sociales, conscientes et délibérées, ayant pour objet de satisfaire certains besoins culturels par l'emploi optimal de toutes les ressources matérielles et humaines dont une société donnée dispose, doit être une stratégie de la différence (Nugue : 1975). Par conséquent, toute politique culturelle qui se veut pertinente, réaliste et résolue doit avoir comme finalité le renforcement de la culture nationale et celui des échanges avec l'extérieur tout en se fixant un objectif et en élaborant une stratégie qui tienne compte du réel, c'est-à-dire des contraintes et des atouts.

## Conclusion

La question de la culture est une question essentielle. Les vieux sages de la Grèce antique le savaient très bien quand ils recommandaient à juste titre : « *Nosce te ipsum* » (Connais-toi, toi-même). Au Burkina, elle est devenue l'un des piliers du développement et c'est tant mieux pour nos consciences et nos cultures déjà éprouvées par tant d'agressions et de négations. À l'heure de la mondialisation, on ne peut préconiser ni concevoir une autarcie culturelle qui serait synonyme de suicide collectif. Les cultures nationales en construction doivent donc intégrer les éléments positifs et vivifiants des autres cultures comme elles sont, elles-mêmes, des intégrations intelligentes des diversités culturelles de nos pays. Il importe de reconnaître aux valeurs culturelles leur place et leur importance dans nos sociétés et d'œuvrer, sans précipitation et sans démagogie, mais activement à leur prise en compte effective, dans le respect de la dignité de nos populations, au risque de voir d'ici quelques décennies, des trésors inestimables se consumer avec notre complicité. Il nous appartient désormais de faire en sorte que nul ne puisse un jour parler de nos cultures au « passé décomposé », en empruntant cette formule d'ouverture de nos contes populaires : « Il était une fois... les cultures africaines... ». En définitive, aussi paradoxal que cela puisse paraître, la prise en compte effective de nos valeurs culturelles, dans un esprit à la fois d'enracinement et d'ouverture apparaît de plus en plus comme l'une des exigences fondamentales de l'interculturalité.

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1986, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Publications de la Sorbonne.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. & PORCHER L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris : PUF.

- BALIMA S.A., 1996, *Légendes et histoire des peuples du Burkina Faso*, SLND n° 404.
- BOUGMA P., 1997, *L'initiation culturelle à l'école primaire sous forme de théâtre, ballet et récital : problèmes et ébauche de solutions*, Ouagadougou : ECAP.
- CLANET Cl., 1993, *L'interculturel*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- COLLÈS L., 1994, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- FADIKA L., 1997, « Culture et développement », *Racines* n° 2.
- GAUDET E. & LAFORTUNE L., 1997, *Pour une pédagogie interculturelle. Des stratégies d'enseignement*, Québec : Éd. du Renouveau Pédagogique.
- HALL E.T., 1984, *Le langage silencieux [The Silent Language]*, Paris : Seuil.
- HARENDT H., 1972, *La crise de la culture [Between Past and Future]*, Paris : Gallimard.
- KANE C.A., 1961, *L'Aventure ambiguë*, Paris : Julliard.
- KI Z.J., 1993, *Éducation et développement*, Paris : Unesco.
- NUGUE C., 1975, *Haute-Volta, Politique culturelle*, Paris : Unesco.
- OUÉDRAOGO H., 1980, *La tradition orale : sa valeur culturelle, éducative et comment l'utiliser à l'école primaire*, Ouagadougou : ECAP.
- SANKARA T., 1983, *Discours d'orientation politique*, Ouagadougou : Imprimerie nationale.
- SARRAUT A., 1923, *La mise en valeur des colonies françaises*, Paris : Payot.
- SENGHOR L.S., 1988, *Ce que je crois : Négritude, francité et civilisation de l'universel*, Paris : Grasset.
- SERBO, K.J., 1993, *Éducation et développement*, Paris : Unesco.
- ZONGO S., 1999, *La valorisation de la culture nationale dès l'enseignement primaire à travers les activités artistiques : le cas de la tenue et de la danse*, Ouagadougou : ECAP.

## Confluences littéraires

---

Mohamed KLIFI

Université de Tunis 1, Tunisie

### Introduction

Il est fondamental, « avant de se demander comment il est possible d'introduire une perspective interculturelle dans les programmes et dans l'organisation scolaire », de s'entendre, comme le recommande Fernand Ouellet, sur le sens des mots, mais, depuis des années, les tentatives visant à définir et à circonscrire les enjeux de cette pratique se sont tellement multipliées que la notion d'éducation interculturelle en a gagné en clarté, en visibilité et même en légitimité. Ainsi, comme on a pu le constater, malgré « les critiques qui ont été formulées à [son] égard »<sup>1</sup>, et en dépit de la « porosité » et de l' « entropie »

---

<sup>1</sup> Critiques fondées sur le fait que cette éducation ne constitue pas « le seul moyen concevable de développer la curiosité, l'imagination et la faculté critique des élèves et de diminuer leur insensibilité aux autres et leur propension à dénigrer ceux qui sont différents » (p. 19). Dans cette perspective, le fait de « développer des capacités humaines fondamentales » n'est pas l'apanage de l'éducation interculturelle. En outre, une critique radicale, essentiellement progressiste, retient quatre griefs à l'encontre de cette éducation : 1. elle ne « s'attaque pas aux racines du racisme » et se contente d'un « rafistolage cosmétique des programmes » ; 2. elle est « non seulement incapable de lutter contre le racisme mais

conceptuelles qui la caractérisent, cette éducation semble « sortir de la marginalité » dans laquelle on a voulu la rejeter. Du coup, il est permis d'éviter ce détour et de faire l'impasse sur cette précaution qui n'est pas, nous en convenons, uniquement d'ordre méthodologique. Aussi, notre propos, qui ne sera pourtant pas dénué de réflexion théorique, se focalisera-t-il davantage sur la pratique, à la faveur d'une série de suggestions qui contribueront, nous l'espérons, à neutraliser les effets pervers de « l'éducation monoculturelle » et à « promouvoir », chemin faisant, cette logique coopérative qui serait, à en croire Jean Simard, la « matrice de la modernité »<sup>2</sup>.

En dépit des « désaccords sur les moyens de faire face aux défis du pluralisme ethnoculturel »<sup>3</sup>, il demeure possible de s'entendre sur un certain nombre de principes et de paramètres qui, en analysant d'un point de vue critique les « obstacles qui se dressent continuellement sur la voie des rapports harmonieux entre les groupes

---

elle le renforce ; 3. elle « désamorce la résistance noire en la détournant vers des canaux inoffensifs » ; 4. « en considérant le racisme comme une simple question d'attitudes, elle le dépolitise en ignorant les racines sociales et économiques ». Bien sûr, comme l'écrit Ouellet, ces arguments ne peuvent pas nous convaincre qu'il faudrait abandonner l'éducation interculturelle » même si, sur cette question fort controversée, il est « difficile de parvenir à des consensus ». Fernand Ouellet, *L'éducation interculturelle*, Paris : L'Harmattan, 1991, pp. 21-22.

<sup>2</sup> Fernand Ouellet, *op. cit.*, pp. 11-32.

<sup>3</sup> Des initiatives pédagogiques ont été prises. Ouellet les passe en revue dans son ouvrage. En voici la liste : 1. addition ethnique, 2. développement de l'image de soi, 3. compensation pour les privations culturelles, 4. enseignement des langues d'origine, 5. lutte contre le racisme, 6. critique raciale, 7. remèdes aux inégalités génétiques, 8. promotion du pluralisme culturel, 9. prise en compte des différences culturelles, 10. Assimilation » F. Ouellet, *op. cit.*, pp. 25-26. Nous y reviendrons.

dans une société donnée »<sup>4</sup>, pourraient permettre de « promouvoir une plus grande capacité d'interaction sociale »<sup>5</sup> et de fluidifier ainsi les relations entre les différents apprenants. Un travail de « désinfection » des consciences s'impose donc afin d'assainir les relations interculturelles car, comme chacun sait, en matière de frontières, les bornes de l'esprit sont souvent plus tenaces que n'importe quel obstacle naturel. Einstein ne reconnaissait-il pas qu'« il est plus facile de désintégrer un atome que de vaincre un préjugé » ?

Or, s'agissant de travailler contre « l'hétérophobie »<sup>6</sup> dans un contexte scolaire et plus précisément au niveau des relations pédagogiques, la francophonie constitue à nos yeux, grâce à la « spécificité universalisante » qu'elle incarne, la meilleure réponse à la question posée par ces rapports souvent problématiques que l'identité entretient avec l'altérité, même la moins radicale. Plus particulièrement, l'enseignement de la littérature en français et en classe de français offre un vecteur puissant d'interculturalité dans la mesure où le capital d'estime dont jouit cette littérature, pourvoyeuse en thèmes synergiques transfrontaliers, est précieux et particulièrement fécond en habiletés et en capacités pour la communication interculturelle.

Bien entendu, pour que l'enseignement-apprentissage, notamment de la littérature en classe de français, atteigne cet objectif, il serait profitable de mettre en place une stratégie appropriée qui puisse intégrer certaines variables afin de mieux les neutraliser. Eu égard au caractère de plus en plus pathologique du partage, élément le moins consensuel par les temps qui courent, il importe de s'assurer en amont de la motivation des apprenants ainsi que de la maîtrise de l'outil linguistique, deux conditions interlocutoires fondamentales pour dissiper les malen-

---

<sup>4</sup> F. Ouellet, *op. cit.*, p. 31.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 31.

tendus de toutes sortes qui risquent d'affecter la communication.

C'est alors qu'il devient possible de construire, en aval, un itinéraire pédagogique, sorte de parcours – fût-ce en pointillé – qui assure la navette entre le solipsisme d'une identité frileuse se cachant derrière une appartenance perçue souvent comme une prégnance « maternelle » et le cœur d'une altérité tantôt toute proche, tantôt incroyablement lointaine.

Une telle construction – scénarisation de l'interculturel en classe de français devrait passer par le regard critique que l'enseignant comme l'apprenant doivent porter sur les deux modalités de la communication interculturelle : les contenus et les pratiques.

### La question des contenus

À vrai dire, les savoirs proposés, notamment en cours de littérature, sont encore encyclopédiques, pléthoriques, voire parfois légèrement présomptueux<sup>7</sup>. On n'en veut pour preuve que le recours à une périodicité souvent arbitraire ainsi qu'à une distinction des genres devenue obsolète ou encore le passage de ces textes à la moulinette des exercices scolaires sans discernement et sans objectifs précis. De tels programmes gagneraient à être définis, non plus en termes de contenus, mais en termes de problématiques et de compétences, celles qui sont censées en l'occurrence promouvoir le vivre-ensemble.

C'est ainsi que, à défaut d'un séjour dans le pays de l'autre, il importe de bannir systématiquement les textes qui cautionnent le fanatisme, qui incitent à la haine ou au refus de l'Autre. Même un nationalisme (et à en croire

<sup>7</sup> D'autant plus que « le modèle de la transmission est discrédité au nom des savoirs devenus inutiles ou supposés tels » écrit Frédéric François, « Communication, interaction, dialogue », *Le français aujourd'hui*, 113, 1996, p. 21.

Butor, tous les manuels du monde sont nationalistes à l'excès !) très chauvin ou trop cocardier risque de compromettre les chances de dialogue et de compréhension mutuelle. Ce travail pourrait s'accompagner d'une chasse aux stéréotypes qui logent dans les livres scolaires et qui meublent l'inconscient individuel et/ou collectif. Un tel travail pourrait se réaliser en confrontant ces clichés à la réalité et à des documents authentiques.

Il importe aussi de mettre, à la place de ces supports, des textes plus sensibles à la différence et plus ouverts à l'altérité. Les textes « géographiques », comme les récits de voyage, sont de nature à favoriser la compréhension et la tolérance. L'enseignement de cette diversité qui semble décroître sous l'effet d'un « conditionnement standardisé » est donc, à notre avis, fondamental. Ainsi conçu, l'enseignement de la géographie pourrait réellement devenir passionnant et susciter chez l'enfant, naturellement « amoureux de cartes et d'estampes », ce trouble et cet émoi que seul le contact avec l'altérité est en mesure de provoquer. Pour peu évidemment qu'il autorise le franchissement des limites et permette de réviser ses pâles certitudes de même que la syntaxe de ses représentations étriquées. Ainsi, il pourrait inviter à nuancer certains clivages générateurs de bien des malentendus et dont le caractère fallacieux ou caduc a d'ailleurs été démenti par les métamorphoses du monde, comme Le Nord et le Sud, l'Orient et l'Occident, l'Est et l'Ouest, le centre et la périphérie, ou tout simplement l'*ækoumène* et le monde habité.

Conçue de cette façon, la géographie pourrait devenir pour les élèves une discipline interculturelle puisque, au lieu d'aiguiser leur appétit de conquête, au lieu de provoquer chez eux un « abus d'imagination territoriale », au lieu de les inciter à « s'effaroucher » des cultures différentes des leurs, elle leur apprendra qu'une carte ne sert pas à faire la guerre, mais qu'elle pourrait être un instrument au service de la paix. En dernière analyse, la littérature de voyage, sous ses différentes formes, devrait permettre d'accéder à cette essence du paysage géographique et humain dont les écrivains nous livrent des

échantillons : la description de Verrières dans *Le Rouge de Stendhal*, d'Angoulême dans *Illusions perdues* de Balzac, de Paris dans *Madame Bovary* de Flaubert, de Cordoue, du Caire ou d'Istanbul dans le très symbolique *Génie du lieu* de Butor. Car au fond, il importe d'accéder à ce génie du lieu pour mieux comprendre la différence.

Une telle préséance du géographique devrait en toute logique passer par une réhabilitation du descriptif dont la lecture attentive pourrait procurer un double plaisir : encyclopédique, lié à la connaissance culturelle et même « touristique » du monde, et lexical car ce type textuel regorge de mots nouveaux qui enrichissent le stock sémantique du lecteur et lui permettent surtout de mieux rendre compte d'une émotion, d'un jugement à propos de l'Autre. Une altérité physique et humaine qu'il faut décrire, nommer de la manière la plus précise, afin de mieux la connaître et de mieux l'apprivoiser. Au fond, la notion d'identité et son corollaire l'altérité sont connaissables à travers le langage. Comme une langue étrangère cesse d'être étrangère dès lors qu'elle est apprise, l'identité et l'altérité sont ce qu'elles se racontent. Elles ne sont pas « immédiatement posées », mais elles se construisent à travers les mots qui les « découvrent »<sup>8</sup>.

Ce qui est vrai pour la géographie l'est tout autant sinon plus pour l'enseignement de l'Histoire en classe de français. En effet, grâce au recentrage sur les fondamentaux de la tolérance, cette discipline devrait assainir les relations en proposant une lecture dépassionnée, sereine et objective de certains événements loin des visions partisans, chauvines, belliqueuses et revanchardes. Car seule une analyse pondérée et nuancée permettra d'éviter de tomber, soit dans l'apologie béate, soit dans le dénigrement systématique. C'est ainsi qu'on peut, à propos de la découverte de l'Amérique, tout en glorifiant le décou-

<sup>8</sup> Paul Ricoeur disait « je suis ce que je me raconte », cité par Roger-Paul Droit dans *Le Monde* du dimanche 22 et du lundi 23 mai 2005, p. 13.

vreux, réprouver le conquérant ; autrement dit, tout en rendant hommage à la curiosité, qui est le ferment de la connaissance, il ne serait pas injuste de discréditer l'appétit de savoir, en apparence désintéressé de la Renaissance car, à en croire certains commentateurs, il semble s'être mué en volonté de puissance et en désir d'asservir autrui.

Il importe aussi de contourner l'écueil du monopole linguistique. Aujourd'hui, un certain *limes* moderne, fondé sur la prétendue « centralité » d'une langue, risque de rejeter les autres langues dans une sorte d'« errance barbare ». Une telle uniformisation est déplorable : « toute universalisation, écrit Todorov, suscite l'idée d'un régime à part unique. Le rêve utopiste d'Auguste Comte est pour Claude Lévi-Strauss un cauchemar »<sup>9</sup>.

Il convient également de favoriser le multilinguisme qui, même s'il est parfois vécu comme un « défi à la prégnance parentale », constitue la meilleure voie d'accès à un monde véritablement pluriel. Aussi, l'apprentissage des langues étrangères – et on peut ici prendre l'exemple de Gargantua dont Rabelais voulait faire un « parfait polyglotte » – répond-il à ceux qui rechignent à cet effort et préfèrent ne pas se risquer hors de leur propre langue, par ignorance, par prudence, par suffisance ou par dédain, incarnant à travers leur attitude autarcique le danger du monolinguisme. Bien sûr, les plus idéalistes pourront continuer à caresser le rêve d'une langue universelle qui permette « d'enjamber les barrières linguistiques » et de forcer les serrures des nations ». Faute d'espéranto, ils pourront se rabattre sur les arts comme la musique, la peinture... D'où la nécessité de mettre au programme des textes qui intègrent cet apport, notamment la poésie et le roman, modernes ou contemporains.

Les plus réalistes se contenteront de la traduction ; c'est pourquoi, il importe de renforcer le travail de ces « passeurs des fleuves en des langues » qui constituent de véritables opérateurs de correspondances et d'excel-

<sup>9</sup> Tzvetan Todorov, *Nous et les autres*, Paris : Seuil, 1989.

lents vecteurs ou connecteurs culturels d'analogie. Ce sont eux qui permettront de jeter des ponts entre les cultures. Des traductions en français de la *Répudiation* de Rachid Boujedra, du *Migrateur* de Taieb Salah ou en arabe du *Lac* de Lamartine m'ont personnellement permis de faire aimer ces textes à des étudiants appartenant aux départements de français et d'arabe à l'université tunisienne. Les étudiants ont été sensibles à ces « correspondances » et à ces « interactions », dans lesquelles ils ont vu une forme de convergence heureuse comme celles qui unissent Baudelaire au poète arabe Nizar Quabani, notamment autour du spleen. À vrai dire, ces passerelles ont toujours existé ne serait-ce qu'à travers ces interférences et transhumances linguistiques effectuées par les emprunts et par ces fameux mots-voyageurs qui, tels des oiseaux migrateurs, ont toujours su narguer les frontières au grand dam des fanatiques de la clôture. Un enseignant de littérature pourrait choisir, comme mode d'accès possible à un texte de Proust qui raconte le départ d'Albertine, le mot « algarade », sur lequel ont buté des étudiants tunisiens ; mot pourtant issu de l'arabe et dont la connaissance a pu rendre la lettre de cette « prisonnière » bientôt « fugitive »... plus accessible ! Ainsi, c'est en humanisant les souffles délicieux des langages nouveaux que les apprenants les plus frileux et les plus moroses vont pouvoir guérir de leurs fantasmes de claustrophilie.

Enfin, il est nécessaire de lutter contre la perversion du langage. Ainsi du jargon qui, lorsqu'il s'opacifie et s'obscurcit – et c'est souvent le cas – risque d'intimider, de terroriser et d'exclure. C'est également le cas de la norme quand elle devient inhibitrice et traumatisante comme c'est le cas pour le jeune Sambo Diallo à qui la langue a fourché en récitant des versets du Coran, ce qui fait sursauter son maître, « comme si l'enfant, écrit le narrateur, eût marché sur les dalles incandescentes de la géhenne promise aux mécréants » ! C'est la norme qui rend encore plus difficile, pour l'immigré, l'insertion dans le pays d'accueil. N'oublions pas que, en parlant une langue qui n'est pas la sienne, « l'étranger » commet souvent des fautes dont il devine qu'elles irritent les

« autochtones ». L'apprenant « intrus » sait aussi que les autres ne relèvent pas ses fautes, soit pour éviter de l'offenser, soit tout simplement, parce qu'ils l'ignorent et estiment qu'ils n'ont rien à apprendre de lui dans la mesure où sa parole est pour eux dénuée d'intérêt, souvent inopérante, sans doute parce qu'elle n'est soutenue par aucun pouvoir<sup>10</sup>.

De même, il faut se méfier de la puissance connotative des mots, qui risque d'induire des malentendus préjudiciables à la communication. Il m'est arrivé de le constater à propos du vocable « restauration », terme qui dans *Le Rouge* de Stendhal a fait penser, malgré la majuscule qui le régent, à la cuisine beaucoup plus qu'au retour des Bourbons ! Comment montrer aux étudiants que ce terme désigne moins l'art d'accommoder les restes que la faculté d'accommoder l'histoire de l'Ancien Régime au goût de la France bourgeoise, sinon par un enseignement-apprentissage de la civilisation et de la langue françaises ?

### La question des pratiques pédagogiques

Pour lutter contre toute forme de démesure (la pléthore, le bourrage de crâne, l'encyclopédisme, l'imposition des idées reçues, bref l'ensemble des illusions qui empêchent l'accès à l'univers envoûtant de l'altérité), il est indispensable de favoriser en classe de français le recours :

– à des pratiques argumentatives propices à l'éclosion de l'esprit critique et favorables à la prise de position pondérée et objective. D'où, entre autres, la nécessité de maintenir la dissertation dans les cursus universitaires, dès la première année du premier cycle, dans la mesure

<sup>10</sup> Voir à ce propos les thèses de Julia Kristeva in *Étrangers à nous-mêmes*, Paris : Fayard, 1988.

où, quoi qu'on dise<sup>11</sup>, elle demeure le plus bel exemple d'échange et d'interaction humaine que l'École ait jamais institué et codifié.

- à des pratiques interactives afin de cultiver le relationnel au détriment d'une pédagogie frontale, monologique, voire autistique. Car l'ignorance, la suffisance, le bourrage encyclopédique ou tout simplement les effectifs pléthoriques à l'école occasionnent, dans tous les cas de figures, un hiatus entre l'enseignement et l'apprentissage.

- à des méthodes « comparatistes » favorisant la mise en relation *intra* et surtout intertextuelle des œuvres, des auteurs, des époques et des lieux car rien n'existe en dehors d'une mise en perspective historique, géographique, littéraire et même idéologique.

- à des éclairages multiples dans la mesure où la question du « point de vue » est fondamentale, notamment en littérature. Ainsi la focalisation cesse d'être une simple technique pour exprimer une vision du monde. C'est pour cette raison que la meilleure façon de comprendre l'Autre consiste à multiplier les éclairages, à relativiser les points de vue à propos de thèmes consensuels ou délibérément polémiques. Parfois, un simple jeu de rôles permet de balayer bien des préjugés. C'est ainsi que le fait de donner aux écoliers, dans les cours de récréation, la possibilité de pratiquer le jeu de l'Autre, qui se trouve dans un pays différent et lointain, constitue un exemple d'interculturalité que d'aucuns sont parfois tentés de préférer à toutes les études académiques sur la question ! Plus sérieusement, on peut prendre le cas des saisons pour mettre en exergue les consonances thématiques que le traitement de l'automne, par exemple,

<sup>11</sup> Et Claude-Lévi Strauss n'avait pas tort de stigmatiser le recours à cette dialectique qui selon lui se réduit le plus souvent à un jeu formel, à une rhétorique creuse et artificielle avec notamment ces « coups de théâtre spéculatifs à l'ingéniosité desquels on reconnaît » la dissertation ! in *Tristes Tropiques*, 1955.

induit au-delà des appartenances étriquées à une époque, à un lieu, à une langue ou à une culture donnée. C'est ainsi qu'il est possible de dégager une vision romantique d'un automne « malade et adoré » qui regrouperait des écrivains appartenant à des horizons divers (Chateaubriand, Verlaine, Apollinaire, El Manfalouti, Keats...). Même si un tel thème, en apparence consensuel et inoffensif, peut s'avérer éminemment idéologique. Barbéris l'avait déjà démontré, à propos de René de Chateaubriand, en soulignant que cette représentation ou vision romantique n'est pas la seule dans la mesure où il existe un automne dionysiaque et euphorique à l'instar de celui des vendanges ou de la rentrée. Il en conclut que, en accréditant l'image d'un automne empreint de mélancolie, l'École enseigne, notamment aux enfants du peuple, le renoncement et le désenchantement qui sont en contradiction avec l'idéologie du progrès qu'elle est censée diffuser.

Certes, il est parfois difficile d'échapper au point de vue dans la mesure où l'ethnocentrisme, puisque c'est souvent de cela qu'il s'agit, serait, du moins à en croire Thierry Hentsch, « la condition même de notre regard sur l'autre ». Certes, cet ethnocentrisme n'est, dans cette perspective, « ni une tare dont on puisse simplement se délester, ni un péché dont il faille se laver en battant sa coulpe ». N'empêche qu'il ne constitue nullement un obstacle rédhibitoire encore moins une fatalité à laquelle il faille se soumettre. Ainsi, travailler sur *Salammbô* de Flaubert peut paraître ardu aux yeux des étudiants en raison notamment de ces longues descriptions et de ce style qui s'enlise et qui a pu paraître, déjà pour Sartre, quelque peu « artificiel »<sup>12</sup>. Mais grâce à l'éclairage nouveau et à l'intérêt qu'il manifeste pour une altérité radicale et lointaine – géographiquement et historiquement – ce texte parvient à « décentrer, comme le dit Butor, notre

<sup>12</sup> « c'est du toc », écrivait-il, avant de nuancer son jugement en exceptant « la fameuse scène du supplice de Mathô où, précise-t-il, le style atteint le sublime ».

vision du monde ». <sup>13</sup> Décentrement : voilà un synonyme, sans doute plus connoté, de cet éclairage nouveau qui constitue une des conditions pour une meilleure approche de l'altérité.

De surcroît, revisiter, sur le mode argumentatif, certains lieux communs n'est plus un luxe. Non qu'il faille à tout prix alimenter des controverses sémantiques stériles, mais parce qu'il importe de dissiper certains malentendus à propos de notions qui sont, la plupart du temps, objet d'inflations et de surenchères de toutes sortes. C'est notamment le cas de la tolérance, dont les apories en font le véhicule de certains relents de condescendance voire de mépris (dans la mesure où « l'autorité qui tolère pourrait ne pas tolérer » et dans la mesure aussi où, comme le dit Goethe, « celui qui tolère... insulte ! ). D'ailleurs, Derrida avait déjà souligné l'aspect paradoxal de l'hospitalité elle-même, « concept intenable, expérience contradictoire », puisqu'elle est, du moins à l'en croire, aussi et en même temps « hostilité » !

Autre exemple de ce paradoxe consubstantiel à des notions à l'allure « bon enfant » : la littérature de voyage où l'exotisme offre une affiche séduisante très vite crevée par la vérité du voyage *in situ* et en profondeur qui, en retour, fait de cette notion une forme de désaffection à l'égard de l'autre, en raison de l'éloge dans la méconnaissance qui la caractérise <sup>14</sup> !

Bien sûr, à la faveur de ce travail de sape et de démantèlement des idées reçues et des préjugés, on pourrait mieux neutraliser les effets pervers de l'interprétation dont le démon induit des malentendus fâcheux, source d'escalade et d'emballlement du système. Aussi faut-il régler le problème épineux de la référence objet de

<sup>13</sup> À vrai dire, Sainte-Beuve l'avait reproché à l'auteur de *Mme Bovary* qu'il « attendait en Normandie, en Lorraine ou en Picardie », alors qu'il « était parti très loin à Carthage » !

<sup>14</sup> C'est notamment la thèse de Todorov in *Nous et les Autres*, 1989, Paris : Seuil.

malentendus, support des connotations les plus diverses et des interprétations les plus tendancieuses ou les plus erronées. De même qu'il faut être particulièrement vigilant vis-à-vis des pièges de la traduction-trahison, qui conduisent parfois à des contresens, à des erreurs d'appréciation ou tout simplement à des décalages entre le langage digital (gestuel) et le langage analogique (ou symbolique).

Parfois, ce regard critique et exigeant peut devenir ironique. Ce procédé particulièrement efficace (même si l'ironie s'enseigne très mal !) permet, en effet, de démonter et de tourner en dérision les ressorts du discours de la haine. Et cette distance critique peut bien sûr s'exercer à l'endroit de soi-même qu'on peut considérer selon Ricœur « comme un autre ». Car l'altérité n'est pas toujours celle que l'on croit. Elle n'est pas forcément lointaine et externe, puisqu'elle est parfois en nous qui sommes comme le rappelle Kristeva, « étrangers à nous-mêmes ». En classe, on peut le démontrer à partir, par exemple, d'un poème d'Apollinaire dans lequel le poète s'adresse à cet autre lui-même :

« Je me disais Guillaume  
Il est temps que tu viennes  
Pour que je sache enfin  
Celui-là que je suis ».

Et cette reconquête-recomposition de l'identité, à travers ces morceaux épars et décousus de soi-même, passe nécessairement par la connaissance d'autrui car, comme le rappelle très justement Frédéric François, « c'est bien le dialogue avec l'altérité qui nous constitue comme sujet... Et le dialogue culturel qu'est la lecture pourrait ici servir de modèle pour analyser la perpétuelle modification de moi par l'autre qu'est tout dialogue » <sup>15</sup>.

C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il ne faut pas exclure l'entrée poétique et même lyrique comme mode

<sup>15</sup> Frédéric François, « Communication, interaction, dialogue », *Le français aujourd'hui*, 113, 1996, p. 19.

d'approche, bien sûr provisoire, de l'altérité. Pour sensibiliser les étudiants à une différence, on peut choisir comme angle d'attaque l'émotion, à condition de s'engager dans un deuxième temps à donner les fondements logiques de cette émotion esthétique. C'est ainsi qu'à propos de l'univers sensible d'un écrivain français, on peut privilégier la fibre sensible en parlant, par exemple, du mode de perception, par un écrivain, du temps atmosphérique. Bien sûr, Proust nous fournit un cas privilégié de rêverie, ayant comme support les éléments du monde sensible. Le cas du dormeur qui « avant d'avoir tiré les rideaux et bien avant d'avoir ouvert les yeux, savai[t] déjà le temps qu'il faisait », dehors, selon que le bruit du train lui parvenait « amorti par l'humidité » et la pluie ou strident et en « partance vers l'azur ». En confrontant cette expérience à celle d'autres écrivains qui, comme Proust, adorent ces « manteaux de cheminée de fourrure sous lesquels on souhaiterait que dehors puisse éclater la pluie, la neige ou quelque catastrophe diluvienne, pour ajouter au confort de la réclusion la poésie de l'hivernage », on peut faire de l'interculturel sur fond de paysage poétique. On peut déjà établir ce parallèle avec Baudelaire qui

« Quand viendra l'hiver aux neiges monotones  
 ...Fermerai[t] ] partout portières et volets  
 Pour bâtir dans la nuit [s]les féeriques palais »

On peut aussi, sans risque d'erreur, le faire avec un poème de Jabrane sur le défi aux intempéries. Une telle superposition pourrait permettre de dégager une postulation « nocturne », qui constitue un schème commun à tous ces écrivains en dépit des divergences culturelles qui les opposent. Ce qui prouve qu'il est tout à fait possible, grâce à la lecture ou à la traduction, d'« entretenir sa formation d'honnête homme », en revisitant ce « fonds commun d'humanité » dont parle Durkheim<sup>16</sup>. Même si

<sup>16</sup> Cité par Christian Puren, dans *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Luc Collès,

certains se méfient un peu de ces résonances classiques, humanistes ou traditionalistes qui risquent d'accompagner le recours à cette méthodologie.

En rapport avec cette fibre sensitive, le vécu quotidien ou le souvenir biographique peut aider à mieux comprendre l'Autre. Un jour, j'ai pu constater, grâce à la description que donne Daudet de la rentrée du troupeau, dans les *Lettres de mon moulin*, que j'étais plus proche de cet auteur que de mon fils, né en ville et pour qui cette description « ne disait rien », alors que, elle éveillait en moi des souvenirs agréables, qui remontent à mon enfance et à mon village natal, lequel sentait lui aussi le thym et le romarin et dans lequel j'avais souvent assisté à la rentrée d'un troupeau avançant dans une « gloire de poussière ». Cette langue et cette littérature qu'on habite, comme on habite un pays, permettent à coup sûr de transcender les clivages et les frontières de toutes sortes. Elles permettent en tout cas de redéfinir l'identité culturelle et les mécanismes de sa construction à travers les « lieux d'inculcation »<sup>17</sup>, qui peuvent être en l'occurrence strictement livresques et légèrement ou franchement déconnectés (c'est selon), par rapport à une « essence nationale ».

Toutes ces attitudes, qui ne sont certes que des « rituels d'abordage » et qui ne constituent qu'un « niveau seuil », peuvent paraître nettement en deçà de ce qui est attendu d'une véritable communication interculturelle, multiculturelle et, à plus forte raison, coculturelle. Elles n'en constituent pas moins une étape nécessaire dans l'approche de cette altérité géographique, humaine proche ou lointaine.

Jean-Louis Dufays et Francine Thyron (éds), 2006, Actes du colloque de Louvain-La-Neuve, 20-22 janvier 2005.

<sup>17</sup> Patrick Chareaudeau, dans *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Luc Collès, Jean-Louis Dufays et Francine Thyron (éds), 2006, Actes du colloque de Louvain-La-Neuve, 20-22 janvier 2005.

## Conclusion

Lire le texte littéraire, l'expliquer ou le traduire dans une perspective transculturelle, risque de relever d'une idéologie humaniste et d'une méthodologie traditionnelle. Mais en dialoguant avec les textes et les auteurs dans une approche communicative et multiculturelle – de partage – on peut installer chez l'apprenant des compétences culturelles susceptibles de changer la société par l'École et non l'inverse. Car seule une réforme de l'enseignement, dont cette institution est le principal vecteur, est de nature à enrayer ces pathologies de la communication et à fluidifier les rapports entre les groupes sociaux les plus différents.

Un tel travail de veille, de curiosité, d'écoute, d'analyse, de rectification et même de motivation est de nature à sauvegarder les spécificités et à restituer l'Autre dans sa différence constitutive. C'est à cette condition qu'il devient possible de cultiver une diversité menacée d'ostracisme, de mépris, de déperdition ou tout simplement d'indifférence. Au fond, les pratiques interculturelles ne relèvent pas, on l'aura compris, de « structures schizo-morphes » se caractérisant par une idéalisation de soi, par un repli « autistique » et par une « antithèse polémique » (du pur et du souillé, du haut et du bas...) où les principes d'exclusion, de contradiction et d'identité dominant. Elles s'inscrivent au sein d'une polarité ou d'un régime convivial dont les « structures synthétiques »<sup>18</sup> œuvrent en vue de relier ce qui est distendu et de rapprocher les différences tout en les respectant. Il importe donc d'enterrer « le glaive et le sceptre » en levant la coupe qui réunit et le rameau qui pacifie.

Au fond le pari de l'interculturel en classe de français est celui qui consiste, face à la dérive, loin de toute

« idéologie aliénante » et loin de toute utopie, quelque belle qu'elle soit, à traduire, grâce à la solution qui est essentiellement pédagogique, le savoir littéraire en savoir-vivre, savoir-être et savoir co-devenir. Certes une telle distinction est devenue aujourd'hui, du moins aux yeux de certains, quelque peu obsolète. Mais il importe de convertir la connaissance en attitudes et en comportements, afin de réduire l'écart entre l'univers sublime et envoûtant de la littérature et la réalité la plus immédiate et parfois la moins poétique. C'est ainsi qu'on peut faire de cet espace littéraire commun, non pas un espace tampon ou encore un *no man's land*, de part et d'autre duquel deux cultures se neutralisent ou s'observent sur le mode de la suspicion, mais un espace de confluence et de rencontre où deux territoires, deux langues, deux cultures se touchent fraternellement.

<sup>18</sup> Voir la classification isotopique des images proposée par Gilbert Durand dans ses *Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris : Bordas, 1983.

## **Le proverbe comme entre-deux : Aspects linguistiques et interculturels**

---

Olga THÉOPHANOUS  
Université Paul Valéry-Montpellier III, France  
DIIPRALANG

### **Introduction**

Des données démographiques nouvelles liées à la mobilité et l'immigration des populations ont entraîné, un peu partout dans le monde occidental, de profonds changements à l'école et dans la composition des salles de classe. Dans un proche avenir, les enseignants d'une école urbaine auront de fortes chances de se trouver devant une classe hétérogène linguistiquement et culturellement et l'école de demain a tout intérêt à se préparer plus que jamais pour être, non seulement le lieu où l'on va pour apprendre, mais aussi le lieu où l'on apprend à vivre avec l'autre. De nombreux chercheurs qui travaillent dans des contextes éducatifs multiculturels font l'hypothèse que la réussite de l'école de demain reposera sur les principes de l'interculturalité et la négociation des identités aussi bien entre les élèves eux-mêmes qu'entre les élèves et l'enseignant (Cummins, 2001).

Dans cette optique, la réussite scolaire des élèves et plus tard leur insertion sociale dépend, à un degré non négligeable, de la prise en considération de leur identité par l'institution et plus largement par la société d'accueil. La langue est un des éléments les plus importants de

l'identité culturelle de l'individu. La reconnaissance et le respect de la différence linguistique et culturelle sont un pré-requis de la vie en paix dans un espace multiculturel tel que l'école occidentale d'aujourd'hui. Cela ne signifie, en aucun cas, qu'il faille négliger la langue de l'école et de la société d'accueil, mais il s'agit de considérer cette dernière conjointement avec la langue-culture de l'élève allophone migrant. La recherche montre clairement que, lorsque l'on fait abstraction de la L1 de l'élève, on peut être sûr d'engendrer une crise identitaire provoquée par le conflit entre la langue-culture d'origine et la langue-culture de l'école et de la société d'accueil. En témoigne l'histoire racontée par Vassilia Kourti-Kazoulli (2003) d'une petite fille d'origine grecque qui offre un jour à sa maîtresse d'école comme signe de remerciement des gâteaux grecs faits par sa mère immigrée aux États-Unis et qui, par hasard, les retrouve le lendemain intacts dans la corbeille à papier de la classe. Quelle déception pour cette petite créature de se rendre compte que dans cette école et, par extension, dans la société américaine, son geste devenait insignifiant et que sa différence (langue, culture, habitudes, gâteaux) l'excluait automatiquement de la société d'accueil.

Corrigeant les failles d'un multiculturalisme, situé dans une optique d'assemblage de langues-cultures sans jamais aller vers la rencontre de l'autre, la pédagogie interculturelle suppose précisément le rapprochement des cultures et la prise en compte de l'altérité, tout en permettant à chacun de garder son identité. C'est sur cette dialectique du même et de l'autre que l'accent doit être mis constamment, afin d'encourager une intégration harmonieuse qui respecte à la fois les subjectivités et la diversité.

Le proverbe, à cause de son substrat universel et de ses réalisations particulières à chaque culture, peut être un moyen pédagogique privilégié pour favoriser à la fois la prise de conscience de la particularité culturelle de l'autre et le lien entre les différentes cultures. Le proverbe zoulou *On ne parle pas au crocodile tant que l'on n'a pas traversé la rivière* est particulier à une culture dans laquelle le

crocodile est un élément signifiant de premier plan, mais il est tout à fait interprétable pour, disons, un Européen qui le lira comme un avertissement sur la nature humaine, de même que *On ne peut pas faire une bourse de soie avec une oreille de truie* peut être compris par un Iranien comme *Âne paré de satin est toujours âne*. Le proverbe permet aussi bien l'altérité, dans le sens de l'acceptation et de l'appréciation de l'autre, que la décentration, c'est-à-dire la capacité de se mettre à la place de l'autre, pour voir le monde comme il le voit, sans pour autant renoncer à la façon dont on le voit soi-même, ce qui est le but ultime d'une pédagogie interculturelle.

### Quel cadre théorique pour le proverbe ?

L'utilisation des proverbes dans une perspective interculturelle se situe dans un cadre didactique et éducatif de prise de conscience et de réflexion sur le langage et la culture en général. Historiquement, ce cadre est associé aux travaux de Eric Hawkins qui, à partir des années 70, cherche à remédier au double échec de l'apprentissage de l'écrit et des langues étrangères dans les écoles britanniques. Située dans un contexte éducatif plurilingue où les langues d'origine rentrent bientôt également en jeu, sa démarche, connue en français comme « l'éveil au langage » vise à construire ou à consolider des stratégies de passage interlinguistique, afin de mieux préparer l'apprentissage des langues.

Ayant comme pivot la réflexion sur le langage, on cherche à reconstruire pour les apprenants les cohérences qui manquent à leurs apprentissages, en établissant les liens entre l'enseignement de la langue scolaire, des langues parlées en famille et les langues étrangères apprises à l'école. Les activités didactiques cherchent, à travers des tâches précises, à faciliter chez les apprenants la compréhension et l'appréciation de la diversité des langues et des cultures tout en favorisant les apprentissages linguistiques par l'explicitation du langage en général, de sa nature et de ses fonctions. La comparaison

des langues sur divers aspects comme les mécanismes du discours, les systèmes d'écriture, les emprunts lexicaux et le développement historique du langage rentrent dans cette optique. L'éveil au langage a ainsi contribué à la mise en place de représentations et d'attitudes positives vis-à-vis des langues, des cultures et de leur apprentissage, tout en permettant chez les apprenants la valorisation et la construction des compétences plurilingues.

Dans la nouvelle ère scolaire, Jim Cummins (2001), se situant dans le contexte multiculturel de l'école canadienne et plus largement nord-américaine, préconise que la prise de conscience linguistique peut également servir comme moyen de renforcement de l'identité de l'élève allophone migrant. Il soutient ainsi que le travail de réflexion sur le langage développe, non seulement les compétences linguistiques des élèves, mais renforce également le sentiment d'appartenance à telle ou telle langue-culture ce qui rend possible la négociation des identités, chose indispensable dans une société qui valorise l'altérité et l'interculturalité.

Dans son cadre de référence, il soutient que la réussite scolaire des enfants dépend aussi bien de l'engagement cognitif (on favorise ainsi les tâches didactiques qui présentent un réel défi cognitif) que du rapport établi entre les élèves et l'enseignant. Le rapport entre les élèves et l'enseignant devrait permettre l'acceptation de l'identité linguistique, culturelle et personnelle de l'élève, en ce sens qu'une ambiance propice s'instaure en classe et que l'investissement maximal de l'identité de l'élève devienne possible. Il y a, en effet, une relation de cause à effet entre l'engagement cognitif de l'élève et l'investissement de son identité. Plus un enfant apprend, plus son identité se voit confirmée et plus son identité se confirme, plus son désir d'apprendre est stimulé. Par contre, les enfants seront sans motivation dans le processus d'apprentissage s'ils sentent que leurs enseignants ne les acceptent pas, ne les respectent pas et n'apprécient pas leurs expériences et leurs talents. Par le passé, les élèves issus de milieux sociaux défavorisés ou marginaux rencontraient rarement un sentiment d'acceptation et de

respect de la part des enseignants en ce qui concernait leur langue et leur identité. Par conséquent, l'empathie et leurs capacités personnelles n'avaient pas de place en salle de classe.

Cela dit, dans une pédagogie interculturelle, l'acceptation de la langue-culture de l'élève n'entraîne pas le désintéressement de la langue scolaire et de la société d'accueil. Bien au contraire, l'acceptation de l'autre peut déboucher de façon naturelle sur la langue scolaire. Citons ici l'expérience d'une enseignante qui a fait écouter des chansons rap dans sa classe et a demandé à ses élèves âgés de 13-14 ans de rédiger une règle importante concernant la composition de ces chansons. Les élèves lui ont ainsi enseigné quelque chose sur leur musique et elle, à son tour, a utilisé cette connaissance pour leur enseigner les règles que les poètes utilisaient pour composer leurs sonnets (Delpit, 1995). Dans une optique interculturelle, il importe ainsi de trouver des pistes qui aillent aussi bien dans le sens de l'affirmation de l'identité que du travail sur la langue.

### **Le proverbe : à la fois autre et même**

Issu de l'expérience de la vie quotidienne, l'énoncé parémique commente les défauts des êtres humains, suggère des modèles de comportement, exprime des points de vue sur la société et le monde. Censé représenter la sagesse populaire, le proverbe façonne les mentalités, forme les visions du monde, devient le miroir d'une culture liée au vécu historique et environnemental d'une communauté. Il forme une catégorie linguistique universelle, puisqu'on le retrouve dans toutes les langues-cultures du monde.

Émanant du peuple, parlant du peuple et au peuple, le proverbe recèle une vérité générale importante. Cette vérité qui a son origine dans une culture bien particulière peut pourtant être compréhensible par un membre d'une autre culture, même si cette dernière est située à l'autre bout de la planète, comme en témoignent de nombreux

proverbes semblables aussi bien en Chine qu'en Afrique ou chez les Indiens d'Amérique. Si les similarités et l'interprétation des proverbes me rapprochent de l'autre, elles me renvoient aussi par effet de miroir à ma propre culture. Empruntant à Northrop Frye le concept de *transvaluation* comme « retour vers soi d'un regard informé par le contact avec l'autre », Tzvetan Todorov (1986 : 17) avance que le progrès culturel consiste précisément dans la pratique de cette transvaluation. À travers les proverbes du monde, on peut prendre conscience du fait que la condition humaine affronte partout une réalité pleine de difficultés, de pièges, de ruses et de dangers, avec ses peines et ses joies. En même temps, grâce à la perspicacité du proverbe, à sa capacité de résumer en quelques mots ou en une image saisissante ces caractères humains, on réalise aussi que l'attitude humaine face à cette réalité est fondamentalement semblable d'une culture à l'autre.

Leur thématique est d'ailleurs récurrente d'une langue à l'autre. On retrouve des réflexions sur la santé, les saisons, le temps, le travail, le risque, l'argent, le souci de l'apparence, l'avidité, etc. On retrouve aussi des réflexions morales sur le savoir être et le savoir vivre. On conseille (*Il ne faut pas jeter de l'huile sur le feu, En avril ne te découvre pas d'un fil, La nuit porte conseil*), on incite à l'optimisme (*Après la pluie le beau temps*), la patience (*Bien attend qui parattend*), la prudence (*Mieux vaut tenir que courir, Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras*), l'efficacité (*Faire d'une pierre deux coups*), l'imprudence (*Mettre tous ses œufs dans le même panier*), la responsabilité (*Qui casse les verres les paie, Quand le vin est tiré, il faut le boire*), etc.

Le proverbe étranger, même quand il s'exprime d'une façon qui lui est particulière ou quand il fait référence à un contexte qui lui est propre, renvoie en fin de compte à un universel qu'un travail de traduction ou de transcoding, doit révéler avec profit, spécialement si l'on considère, encore avec Todorov (1986 : 16), que l'identité naît de la prise de conscience de la différence – et donc ne peut qu'être dynamisée par le contact actif avec une autre culture : « l'interculturel est constitutif du culturel ».

Ceci rappelle l'approche interculturelle, telle que la définit Jean-Marc Defays (2003 : 78), comme dialectique entre l'universel et le particulier, qui permet de coordonner et de dépasser les différences culturelles :

« L'approche interculturelle relativise autant la culture-source qu'elle initie à la culture-cible ; si elle compare leur fonctionnement, débusque leurs préjugés, c'est pour déboucher finalement sur une prise de conscience de ce qu'est la culture en général. Elle vise donc moins à enseigner aux apprenants une culture autre, à les aider à la comprendre, à les encourager à la tolérance, qu'à développer chez eux l'aptitude à vivre dans des milieux et des situations pluriculturels, et à participer activement à l'élaboration de nouvelles formes culturelles issues de ces contacts. Elle actionne, en effet, une dialectique entre l'universel et le particulier qui permet de coordonner et de dépasser les différences culturelles. Cette approche est donc foncièrement critique, auto-réflexive, interactive et constructive. Son orientation idéologique consiste à prendre résolument le parti de la diversité culturelle et à miser sur l'intercompréhension – qui peut aussi s'apprendre en classe – pour rendre le monde meilleur ».

Le fait que le proverbe renferme telle ou telle spécificité culturelle se voit, en particulier, dans l'usage qu'il fait de la métaphore et des images en général. Le proverbe bambara : *Aussi longtemps que le morceau de bois reste dans l'eau, il ne se change pas en crocodile*, suppose en principe un environnement où des crocodiles vivent dans les rivières, ainsi qu'une relation particulière avec cet animal, mais un Russe l'interprétera sans doute comme *Les corbeaux ont passé la mer, l'esprit ne leur est pas venu*. Il en va de même, pour ainsi dire, d'exemples marqués par un terme spécifique à un pays comme *Quand les roubles tombent du ciel, les malchanceux n'ont pas de sac* ou *Le pot de chambre du Tsar est plus fier que la marmite du paysan (russe)*, *Un sot achète des nattes avant d'avoir construit la mosquée (arabe)*, *Suis la piste, même si elle tourne ; suis le chef, même s'il est vieux (berbère)*, *L'hyène ne dort pas avec les moutons (rundi)*, *Si tu as cinq femmes, tu as cinq langues (ashanti)*, etc. dont un ou plusieurs termes, voire un type

de relation (polygamie) renvoient à une culture spécifique, sont aisément déchiffrables dans une autre culture.

Bien que tous les proverbes ne soient pas métaphoriques, une grande partie d'entre eux le sont (cf. plus bas § *caractéristiques du proverbe*). Souvent d'ailleurs, c'est le proverbe entier qui exige une lecture métaphorique et non un simple mot qui en constitue le noyau nominal. Dans cette optique, le proverbe devient doublement intéressant d'un point de vue pédagogique. D'une part, si on le considère comme une forme d'entre-deux entre le même et l'autre, et si la métaphore est, comme l'avancent certains théoriciens actuels, à la fois une tension créatrice au cœur du langage et une activité cognitive essentielle (Ricœur, 1990; Jenny, 1990), alors l'acte de cognition mis en jeu dans le déchiffrement du proverbe renvoie à l'apprentissage de cet entre-deux comme dialectique interculturelle. Le passage d'un moment de désémantisation à un moment de resémantisation, qui caractérise la métaphore selon Laurent Jenny, serait cet entre-deux. D'autre part, on peut imaginer qu'une bonne partie des proverbes d'une langue sont pour ses locuteurs des métaphores usées, puisqu'elles sont passées dans l'usage courant. Face à certains proverbes étrangers dont le degré de *xénité* (pour reprendre ici un terme de Harald Weinrich) est fort, la métaphore peut reprendre cette force innovatrice, cette capacité de dé-familiarisation et de surprise qui est la seule féconde, dans la mesure où elle favorise l'acte cognitif de compréhension de l'autre et, comme on l'a vu plus haut, par retour sur soi, de l'autre en soi ou de soi comme autre (Ricœur, 1990).

### Caractéristiques du proverbe et pistes d'exploitation

La sagesse populaire, faisant fi de l'arbitraire du signe linguistique et, partant du principe que la langue elle-même contient un fond de vérité, cherche, en utilisant les caractères morphologiques de la langue, à unir dans le proverbe une vérité de l'expérience révélée dans la vérité

de la langue. La langue vient ainsi appuyer et cautionner la vérité du message proverbial et le proverbe serait donc deux fois crédible, aussi bien par sa signification que par sa forme. Nous rappellerons rapidement ici quatre caractéristiques des proverbes, à savoir le rythme, la richesse rhétorique, le figement et la métaphoricité avant de proposer quelques pistes d'exploitation pédagogique.

Le proverbe obéit à un rythme et a généralement une structure binaire, les deux parties étant syllabiquement égalitaires (*Tel père/tel fils*) ou non (*Qui vioral/verra*). La structure rythmique est pour certains linguistes sa caractéristique fondamentale et elle n'est pas sans rappeler certains genres poétiques bien connus (cf. distique, tercet à rime orpheline, quatrain à rime alternée, etc.) (Anscombe, 2003). En dehors de la rime, d'autres procédés rhétoriques sont également présents dans le proverbe ce qui rend son signifiant dense et révèle (avec la métaphoricité, voir plus bas) son caractère poétique : *Qui se ressemble s'assemble* (paronomase), *Un pour tous et tous pour un* (chiasme), *Qui peut le plus peut le moins* (répétition), *Qui se marie à la hâte se repent à loisir* (antithèse), etc. (Arnaud, 1991).

D'une façon générale, le proverbe est une formule figée qui doit être énoncée telle quelle et toute tentative de déviation serait considérée comme un effet de style. Cela ne veut pas dire que des variations en synchronie ne soient pas possibles, mais force est de constater qu'elles respectent toujours le rythme du proverbe. Cela dit, le figement lexical et grammatical existe. Ainsi, au niveau lexical, le proverbe n'accepte pas la substitution sémantique synonymique ou quasi synonymique (*\*Qui aime bien frappe/punis bien*, *\*Chat ébouillanté craint l'eau froide*). Au niveau grammatical, le proverbe n'accepte pas de changement de temps verbal (*\*Pierre qui a roulé n'a pas amassé mousse*, *\*Pierre qui roulera n'amassera pas mousse*). La passivation affectant le rythme (*\*Le larron est fait par l'occasion*) est également impossible (Anscombe, 2003).

Nous avons parlé dans les paragraphes précédents du caractère métaphorique du proverbe, étant donné que

son sens ne découle pas de la simple combinaison du sens de ses constituants. Il existe cependant des proverbes susceptibles de recevoir une interprétation aussi bien littérale que métaphorique. La métaphoricité n'étant pas un critère nécessaire des proverbes, leur sémantisme présente les cas de figure suivants : a) le sens peut être déduit de la combinaison des parties constituantes, ex. *Toute vérité n'est pas bonne à dire* (sens littéral) ; b) le sens moins transparent exige la mise en place d'un processus métaphorique et analogique pour que l'interprétation soit possible, ex. *L'appétit vient en mangeant* (sens partiellement littéral) ; c) le sens est opaque ; dans ce cas, le proverbe se rapproche de l'expression idiomatique où le signifié est complètement indépendant du signifiant et ne pouvant être déduit par les parties constituantes doit être connu comme tel, ex. *Pierre qui roule n'amasse pas masse* (sens idiomatique).

Indiquons maintenant quelques pistes pédagogiques. Le proverbe permet, tout d'abord, un travail sur divers aspects de la langue : phonémique, grammatical, lexicosémantique. La structure rythmique et rimique, l'assonance et l'allitération présentes dans l'énoncé parémique offrent des possibilités de travail sur l'articulation, la prononciation, l'intonation et la prosodie. On peut initier les enfants à la lecture et aux correspondances graphophonémiques. Pour les allophones, on insistera sur la perception des phonèmes et la production des sons difficiles ou inexistantes dans leur L1. Plusieurs possibilités de travail s'offrent sur le plan syntaxique basées sur le repérage, le classement, la reformulation ou la paraphrase. On peut tirer profit de la structure binaire du proverbe dont les parties entretiennent un rapport logique que l'on peut rendre explicite par le repérage des indices linguistiques présents dans l'énoncé parémique. On prépare ainsi les jeunes lecteurs à l'idée d'anticipation que l'on doit appliquer lorsqu'on lit en général. Dans cet esprit, on peut donner une version tronquée de l'énoncé et inviter les élèves à fournir la suite. Le proverbe, énoncé syntaxiquement et discursivement autonome, encadre et cautionne un raisonnement développé préalablement

dans un autre tour de parole. On peut ainsi faire apprécier sa valeur argumentative qui vient toujours à l'appui d'un argument exprimé dans une situation donnée et jamais dans un esprit de contradiction (Schapira, 1999).

Les proverbes font partie du lexique d'une langue. Les apprendre accroît donc notre vocabulaire. L'enrichissement du vocabulaire ne se limite cependant pas seulement à la mémorisation du proverbe en tant qu'unité lexicale, mais s'étend aussi à toutes les unités lexicales dont le proverbe est formé et auxquelles il nous renvoie du même coup. Selon les psycholinguistes, l'organisation du lexique mental forme un complexe réseau où chaque unité lexicale est reliée à d'autres selon des liens formels et sémantiques. Ainsi développer le vocabulaire signifie aussi bien multiplier le stock lexical qu'affiner les relations entre les mots. Dans ce sens, les proverbes se prêtent à un travail de repérage d'items antonymiques (*Qui peut le plus peut le moins*), parasyntagmatiques (*Qui trop embrasse mal étreint*), paronymiques (*Qui se ressemble s'assemble*), etc. Le développement du vocabulaire peut se faire aussi à travers un passage formel et éventuellement étymologique qui permet de mieux fixer les mots (*Noël au balcon, Pâques au tison* : de *tison* on peut enseigner *attiser* et pourquoi pas *tisane*). Grâce aux proverbes on peut apprendre beaucoup de mots, d'autant plus que le rythme et la poésie du signifiant favorisent la mémorisation et le stockage dans le lexique mental.

Le message du proverbe étant véhiculé par des images, un travail linguistique, mais aussi interlinguistique et interculturel est à faire. On peut travailler sur le passage du sens propre au sens figuré en repérant les figures comme la métaphore, la métonymie ou la synecdoque largement mises au service des proverbes (cf. *Loin des yeux, loin du cœur, Ventre affamé n'a pas d'oreilles, Quand le chat n'est pas là les souris dansent, Le cœur a ses raisons, Qui veut noyer son chien l'accuse de la rage*, etc.).

En ce qui concerne les activités interculturelles plus particulièrement, il importe de faire découvrir, à partir d'un travail de comparaison des proverbes dans diverses

langues, le lien qui existe entre une langue et la culture correspondante. On peut également faire observer les similarités et les différences entre l'expression d'une même idée dans différentes langues et de faire comprendre que les langues ne se traduisent pas mot à mot. Comparons par l'exemple *Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras* dans d'autres langues-cultures : Anglais : *A bird in hand is worth two in bush* (« mieux vaut un oiseau en main que deux dans le buisson ») ; Espagnol : *Mas vale un pájaro en mano que ciento volando* (« mieux vaut un oiseau dans la main que cent qui volent ») ; Italien : *Meglio un uovo oggi che una gallina domani* (« mieux vaut un œuf aujourd'hui qu'une poule demain ») ; Grec : *Kallio pente kai sto xeri para deka kai karterei* (« mieux vaut cinq dans la main que dix et attend »).

Il importe de faire comprendre aussi qu'une partie de la différence est due à la culture en mettant l'accent sur l'importance du contexte culturel. On peut, par exemple, demander aux élèves de repérer les indices culturels dans divers proverbes et de se familiariser ainsi avec des cultures autres : Anglais : *He hasn't set the Thames on fire* (« Il n'a pas mis le feu à la Tamise ») ; Espagnol : *Quien fue a Sevilla perdió su silla* (« Celui qui est parti à Seville a perdu sa place »)<sup>1</sup>.

Si à l'intérieur d'un type de culture donnée, les proverbes sont sémantiquement transparents (cf. *Une hirondelle ne fait pas le printemps*, *One swallow does not make a summer*, *Una rondine non fa primavera*, etc.), tel n'est pas forcément le cas avec des cultures plus lointaines et il faudra ainsi tester le degré de compréhension des proverbes avec des enfants issus des cultures variées et « exotiques » en leur demandant d'inférer le sens et ce, aussi bien en langue qu'en discours selon le degré de transparence du proverbe. Dans cet esprit, on peut éven-

<sup>1</sup> Il faut mentionner ici l'excellent document de travail intitulé « Faut-il donner sa langue au chat ? » réalisé par Kervran M. et al., IUFM de Bourges et Paris V René Descartes.

tuellement faire ressortir le passé historique commun qui a pu engendrer un même proverbe dans différentes langues (cf. *Tutte le strade portano a Roma, Tous les chemins mènent à Rome*).

En définitive l'enseignant saura trouver son propre chemin vers l'exploitation du proverbe dans le but de sensibilisation interculturelle et de respect réciproque entre les différentes langues-cultures.

## Bibliographie

- ANSCOMBRE J.-C., 2003, « Les proverbes sont-ils des expressions figées ? », *Cahiers de lexicologie*, 82/1, pp. 159-173.
- ARNAUD P., 1991, « Réflexions sur le proverbe », *Cahiers de lexicologie*, 59/2, pp. 6-27.
- CUMMINS J., 2001, *Negotiating Identities : Education for Empowerment in a Diverse Society*, Los Angeles : California Association for Bilingual Education.
- DEFAYS J.-M., 2003, *Le français langue étrangère et seconde*. Sprimont (Belgique) : Mardaga
- DELPIT L.D., 1995, *Other People's Children : Cultural Conflict in the Classroom*, New York : The New Press.
- HAWKINS E., 1987, *Awareness of Language : An Introduction*, Cambridge University Press.
- JENNY L., 1990, *La parole singulière*, Paris : Belin.
- MONTREYNAUD F. et al., 1990, *Dictionnaire de proverbes et dictions*, Paris : Le Robert.
- RICCEUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.
- SCHAPIRA C., 1999, *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*, Paris : Ophrys.
- TODOROV T., 1986, « Le croisement des cultures », *Communications*, 43, pp. 5-24.
- WEINRICH H., 1986, « Petite xénologie des langues étrangères », *Communications*, 43, pp. 187-203.

## **Lire et représenter des scènes du théâtre contemporain des trente dernières années dans l'enseignement universitaire américain**

---

Fabienne BULLOT

Smith College, Massachusetts, États-Unis

En abolissant les règles de la tradition classique, les dramaturges du XX<sup>e</sup> siècle ont inventé d'autres manières de représenter le réel et ont assuré le renouvellement total du genre littéraire théâtral. Les textes dramatiques d'aujourd'hui savent rendre compte du monde et des hommes d'après la Seconde Guerre mondiale à travers des formes dont la diversité foisonnante étonne. Ainsi, le théâtre francophone des trente dernières années est un formidable réservoir d'écritures et d'univers que la critique n'a pas encore fini d'inventorier. La lecture et la représentation de ces œuvres offrent une source riche et inexploitée – particulièrement stimulante pour les élèves et les enseignants – de connaissance sensible et en profondeur de la langue et de la société.

Cet article ne prétend pas traiter des avantages déjà longuement recensés, développés et discutés du jeu théâtral dans l'apprentissage pragmatique d'une langue étrangère<sup>1</sup>. Il se limitera à présenter certains aspects des

---

<sup>1</sup> Voir, par exemple, BYRAM M. et FLEMING M. (éds), 1998.

écritures dramatiques contemporaines qui font de la lecture et de la représentation de ces textes littéraires un espace privilégié de l'approche interculturelle. C'est la dimension formative de ces textes qui nous préoccupe : certaines de leurs caractéristiques, que nous avons regroupées sous les termes simples de *personnage*, *thème* et *forme* développent « un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente » (De Carlo, 1998 : 44).

### Notes sur l'atelier de théâtre

« Ça parle drôlement ! » est le nom de l'atelier de théâtre en français que j'ai créé au printemps 2002, au sein du département de *French Studies* de Smith College, dans le Massachusetts, aux États-Unis. Cette université est un *liberal arts college* où l'on étudie pendant quatre ans, après le lycée, en choisissant une ou deux matières principales, mais avec une incitation forte à la pluridisciplinarité. Les étudiants qui fréquentent cet atelier proviennent d'horizons culturels assez différents, qu'ils soient Américains ou étrangers, originaires des cinq continents et de très nombreux pays. Pour ces derniers, le français est une troisième langue, voire une quatrième langue, puisque l'anglais est la langue de leurs études supérieures, mais pas forcément leur langue maternelle. Étonnamment, la plupart des étudiants qui fréquentent cet atelier ne préparent de diplôme ni en français ni en théâtre ; ils choisissent donc ce cours pour vivre une expérience particulière, éloignée de leurs matières principales, qui se trouvent être par exemple – pour citer les plus fréquemment représentées – l'économie, les sciences politiques ou la biologie. Quelques-uns ont déjà fait du théâtre, la plupart jamais. Ils n'y sont parfois jamais allés. Il arrive même qu'ils n'aient aucune idée sur les traditions théâtrales en Europe et en Amérique. « Ça parle drôlement ! » est en quelque sorte une éprouvette interculturelle exemplaire : d'origine étrangère ou non, mais tous étrangers linguistiquement, les participants vont

devoir aussi communiquer à travers le langage dramatique dont ils ne savent souvent rien.

### Notes sur le projet

Le projet s'appuie sur deux résolutions : ne jouer que des auteurs vivants ou récemment disparus (le sida a emporté autour de leur quarantième année Bernard-Marie Koltès, né en 1948, et Jean-Luc Lagarce, né en 1957, deux des plus importants auteurs des trente dernières années) ; ne pas représenter les œuvres dans leur entier, mais seulement des extraits. Pourquoi des extraits ? Pour lutter contre le caractère monolithique de l'œuvre littéraire quand elle est unique au programme ; pour mieux goûter la diversité des langages et des univers, pour faire dialoguer les textes entre eux ; pour que, parmi les personnages et les situations, chaque élève trouve sa place, comme acteur et comme spectateur du cheminement des autres. Un tel projet se démarque des expériences passées dans les départements de français en Amérique du Nord, où l'on jouait régulièrement les pièces de Molière, Rostand, Jarry, Giraudoux, Sartre, Ionesco et Anouilh, dans leur intégralité. Il s'en démarque également parce qu'aujourd'hui les ateliers de théâtre en français travaillent souvent autour d'un thème en proposant un collage de textes : textes dramatiques, documents historiques, poèmes, chansons, entretiens, dialogues écrits par les élèves. Ainsi, un hommage à Molière ou Beckett, un spectacle autour de l'affaire Dreyfus ou autour du thème de l'enfance, par exemple. « Ça parle drôlement ! » ne cherche pas à traiter un thème à travers le théâtre ou à présenter un auteur. Il s'agit plutôt de s'appropriier les discours, les parcours, les espaces des personnages imaginés par les dramaturges de notre temps.

Pourquoi seulement les auteurs dramatiques francophones vivants ? D'abord, parce qu'ils sont très nombreux et que leurs pièces sont largement publiées (Actes Sud Papiers, L'Arche, L'Avant-Scène Théâtre, Lansman, Minuit, P.O.L, Les Solitaires Intempestifs et Théâtrales,

pour ne citer que les principaux éditeurs). Ensuite, parce qu'ils nous parlent du monde d'aujourd'hui. L'auteur Bernard-Marie Koltès l'affirme comme une évidence :

« Je trouve que les metteurs en scène montent beaucoup trop de théâtre de "répertoire". [...] Ce n'est pas vrai que des auteurs qui ont cent ou deux cents ou trois cents ans racontent des histoires d'aujourd'hui ; on peut toujours trouver des équivalences ; mais non, on ne me fera pas croire que les histoires d'amour de Lisette et d'Arlequin sont contemporaines. Aujourd'hui, l'amour se dit autrement, donc ce n'est pas le même » (Koltès, 1990 : 124).

Le metteur en scène Claude Régy, qui n'a jamais monté de classiques, ajoute :

« [...] On a beau pouvoir retrouver tout dans les Grecs, Shakespeare et Tchekhov, il est vrai qu'il est des phénomènes spécifiques à notre temps que Marivaux ou Molière, malgré une lecture renouvelée, ne peuvent exprimer » (Régy, 1993 : 21).

Mais il ne s'agit pas, pour autant, pour ces dramaturges de faire table rase du passé. Bien au contraire, on trouve dans leurs textes des réminiscences formelles de ceux qu'ils admirent, tels Marivaux et Shakespeare dans *Quai Ouest*, où les personnages errants de Koltès se croisent dans le hangar désaffecté du port d'une grande ville occidentale... Notons bien l'ordre des propositions chez Koltès : « Aujourd'hui, l'amour se dit autrement, donc ce n'est pas le même ». Et pas l'inverse. Il faut écouter le travail de la langue pour se donner une chance de saisir les décalages sensibles avec le passé et pour mieux comprendre le présent. « Pour moi ce qu'il y a d'énorme [chez Koltès], c'est ce mélange de Rimbaud et de Faulkner. Les personnages sont construits et développés entièrement à partir du langage » (Müller, 1990 : 13) écrit le dramaturge allemand Heiner Müller, traducteur de *Quai Ouest*. Ainsi, pour jouer les textes d'aujourd'hui, on doit souvent relire (à voix haute, il va

sans dire !) les textes du passé. On mesure alors les héritages et les fractures qui nous constituent<sup>2</sup>.

## Interculturalité et écritures dramatiques contemporaines

C'est parce que les poètes parlent résolument mieux de nous-mêmes et des autres que cet atelier fait appel à eux. Les auteurs dramatiques dévoilent ce que nous cachons, mettent au jour nos contradictions, nos forces et nos fragilités. En travaillant la langue, ils travaillent à nous construire, nous définir, nous faire exister. S'appropriier les mots des autres, constitue une expérience irremplaçable de connivence ou de conflit, et donc de réflexion sur soi-même pour les élèves. Notre travail se situe du côté de ceux qui pensent que la représentation théâtrale et l'écriture dramatique offrent bien plus que des dispositifs pédagogiques ou des méthodes pour l'apprentissage des langues. Nous pensons que la nature du théâtre comme art développe une forme de connaissance de soi et du monde et que les auteurs inventent des manières de dire qui peuvent changer nos manières de penser, mettre en cause nos certitudes, développer nos capacités d'adaptation et de compréhension.

Il serait naïf de croire cependant que tous les auteurs dramatiques d'aujourd'hui échappent aux stéréotypes et à la banalité. Il existe des formes qui copient le réel, le duplique à l'infini, impose un sens unique. Il y a des pièces de théâtre dont vous sortez avec cette satisfaction d'avoir vu confirmer toutes les idées reçues auxquelles

<sup>2</sup> On ne s'étonnera pas, par conséquent, que les deux jeunes comédiens de la Comédie-Française, Audrey Bonnet et Alexandre Pavloff, qui ont récemment interprété *La Contactée* et *Le Parisien à la flèche*, le couple transatlantique de Pascal Rambert dans *Le Début de l'A.*, créé en janvier 2005 au Studio-Théâtre, soient également distribués, à l'automne prochain, dans les rôles de Chimène et Rodrigue dans une nouvelle mise en scène du *Cid* par Brigitte Jaques-Wajeman.

vous adhérez sans même vous en apercevoir. Des pièces où tous les personnages s'expriment de la même façon, qu'ils soient jeunes ou vieux, riches ou pauvres, d'ici ou d'ailleurs, quel que soit leur statut social ou la situation dans laquelle ils se trouvent. Mais le curieux qui feuillette les textes dramatiques des trente dernières années en trouvera de nombreux qui démontrent le contraire. Il existe, par ailleurs, de très nombreux lieux, associations, publications et manifestations autour des auteurs dramatiques contemporains qui lui permettront de faire ses choix. Ainsi, entre autres, l'association ANETH (Aux Nouvelles Écritures Théâtrales), le Centre national des écritures du spectacle à La Chartreuse de Villeneuve-lez-Avignon, le site < theatre-contemporain.net >, les théâtres du Rond-Point et Théâtre Ouvert, et la revue du Centre d'Études théâtrales de Louvain-la-Neuve, *Études théâtrales*.

### *Personnages et langages*

Le premier aspect du théâtre contemporain propre à favoriser une approche interculturelle étonnera par son évidence. Les personnages y sont innombrables et inattendus. Comparés au théâtre classique, évidemment, leurs univers sociaux et leurs aventures sont infiniment plus variés. Le théâtre contemporain n'hésite pas à mettre en scène tous les âges de la vie, les comportements les plus communs comme les plus déviants, toutes les passions et tous les métiers possibles. Il n'y a pas de sujet noble dans le théâtre contemporain et souvent il n'y a pas de grand rôle non plus. Ce premier aspect ne manque pas d'étonner les étudiants qui se font souvent une idée élitiste du théâtre, comme d'un espace où l'on montre un certain monde, qui parle une certaine langue, dans des lieux bien déterminés. Cette découverte s'accompagne toujours d'un moment de doute suivi d'une grande curiosité envers l'identité et la situation de ces nouveaux héros, mais aussi envers les modes d'énonciation et de circulation de leur parole. Les existences complexes de ces personnages engagent l'étudiant vers une vision

nuancée de la nature humaine et de ses modes d'expression.

Car il n'y a pas non plus de belle langue chez les auteurs contemporains, ni de langue explicite, et ils n'en privilégient aucune autre, pour autant qu'ils la trouvent adéquate à leur représentation du réel. Parfois, leurs inventions langagières transforment le texte en une partition musicale. Les régionalismes aussi y trouvent leur place, non pas sous la forme de « pagnolade » pittoresque, démodée ou raciste, mais au contraire pour mieux dire les malheurs ou les joies de ceux qui les utilisent. Pour l'étudiant étranger, c'est l'occasion de se détacher des préoccupations grammaticales pour mieux jouer avec les sons et le rythme. La difficulté de la prononciation n'est plus qu'un élément parmi d'autres. Le texte n'est pas considéré comme de l'information, mais plutôt comme un support poétique. Cette approche de la langue a plus à voir avec la créativité que la répétition. Peu de chance de trouver dans la bouche de ces personnages la langue neutre et sans saveur des manuels, car ce qu'ils cherchent à communiquer s'accommoderait mal d'une grammaire normative et d'un vocabulaire conventionnel. Les étudiants éprouvent un grand plaisir à manipuler ces langages surprenants qui leur paraissent peu académiques, en même temps qu'ils prennent conscience qu'il existe autant de façons de dire que de penser.

On peut avancer également que le théâtre contemporain français en s'occupant beaucoup de personnages décalés n'est pas tant source d'une expérience interculturelle qui mettrait en avant des particularismes qu'au contraire la reconnaissance d'une expérience commune aux individus des sociétés modernes industrialisées et urbaines. Certaines situations récurrentes – l'attente, l'errance, l'incommunicabilité, la solitude, la violence sociale, le conflit familial, la folie – offrent aux étudiants l'occasion de comparer leurs émotions et leurs réactions. Il est frappant de constater avec quelle détermination, après une première lecture des textes « à la table », ils viennent à la répétition suivante animés d'une décision

très ferme quant au choix du personnage qu'ils souhaitent interpréter. Aussi étranges leur semble-t-il au premier abord, si éloignés de leur réalité ou de ce qu'ils s'imaginent être représentable au théâtre, ces personnages existent pourtant d'une manière qui les touche et leur donne envie de s'exprimer à travers eux. Plutôt que le décentrage par rapport à leur propre culture, ils partagent alors une petite part de communauté avec ces individus qui parlent français. Dans le jeu, ils oublient les crispations identitaires, très fortes aux États-Unis, pour chercher par où ils pourraient réussir à mieux s'accorder avec leur personnage.

### *Thème*

On reproche parfois aux auteurs contemporains de s'éloigner des interrogations d'aujourd'hui, des malaises sociaux et politiques pour se tourner vers un théâtre bavard et nombriliste. Bien des pièces, au contraire, donnent l'occasion de traiter quelques aspects de la société française de la deuxième moitié du *xx*<sup>e</sup> siècle comme l'Occupation, la disparition du monde rural, le crime, la violence, le monde du travail et de la famille, les relations amoureuses. Mais le traitement de ces thèmes dans les écritures contemporaines va à l'encontre de l'événementiel et de l'épopée pour se tourner vers l'expérience intime et subjective, et la trace laissée dans les mémoires. Dans la mise en scène de destins individuels, les auteurs prétendent s'intéresser explicitement aux mouvements politiques et sociaux qui les ont conditionnés. La vie que vivent les gens aujourd'hui, les auteurs d'aujourd'hui savent parfaitement nous en faire sentir l'origine et les caractéristiques en même temps que les failles, les ridicules et les mystères. À travers la vie exemplaire de ces personnages, les étudiants multiplient les points de vue sur un événement historique ou une réalité sociale.

On pourrait citer bien des thèmes chers aux départements de français américains que le théâtre contemporain leur permettrait d'aborder sous un jour plus actuel et

plus controversé que tout autre texte. À commencer par la condition de la femme, les guerres coloniales ou la vie professionnelle. On peut dire avec un peu d'ironie qu'il n'est plus nécessaire de transformer Dom Juan en politicien peu scrupuleux, Sganarelle en jeune des banlieues turbulent ou Antigone en ado révoltée. Tous ces personnages sont monnaie courante dans le théâtre contemporain. Parlons de la mise en scène de situations déstabilisantes, qui préoccupent particulièrement les professeurs de langue, telles que « débarquer dans un pays inconnu », « être confronté à un choix difficile », « se retrouver au cœur d'un conflit familial », « ne pas réussir à se faire comprendre de son interlocuteur », « faire partie d'un groupe dans lequel on ne se reconnaît pas », « être victime d'une injustice » : autant de scènes qui fleurissent chez les auteurs dramatiques de la fin du *xx*<sup>e</sup> siècle. Choisissons des situations plus spécifiques de la vie quotidienne autour desquelles les ateliers de théâtre en langue française aiment improviser : « faire des courses dans un supermarché », « participer à un jeu télévisé », « aller en boîte de nuit », « sortir avec un garçon ou une fille pour la première fois », « dîner avec des voisins à la maison », « papoter avec ses collègues de bureau », « rencontrer un inconnu dans un parc public », « se promener dans un musée », « chercher du travail ». Toutes ces situations sont largement représentées dans les écritures des trente dernières années.

On a scrupule à faire de telles énumérations, qui ressemblent à des sommaires de méthodes d'apprentissage du français et qui laisseraient les auteurs dramatiques sans doute stupéfaits et effarés. Car leurs univers ne se réduisent pas à des listes aussi caricaturales de situations anecdotiques et de problèmes de société. La richesse des formes offre aux étudiants une approche tout à fait nouvelle. Ils doivent se battre avec ces textes qui leur semblent étranges et les désarçonnent au premier abord, même quand ils traitent de sujets ou de situations qui ne leur sont pas inconnus. Dans le choix de lire et représenter des textes dramatiques contemporains, c'est l'aspect le plus enrichissant. Par exemple, le traite-

ment du racisme offre toujours une base de travail intéressante, surtout dans le contexte américain du « politiquement correct ». Les auteurs contemporains français mettent volontiers dans la bouche de leurs personnages des propos racistes dans des situations qui n'ont rien à voir *a priori* avec ce problème. Ils peuvent aussi mettre résolument en scène des racistes. Il faut trouver la forme poétique de ces textes, parce que le théâtre n'est ni la démonstration ou l'illustration d'une thèse, ni l'exposé d'un problème ou son étude sociologique. Ce travail fait appel à des notions propres à la démarche interculturelle : multiplicité des lectures, relativité des certitudes et surtout regard distancié.

### Forme et mise en espace

Bien des informations manquent quand on commence la lecture d'une pièce contemporaine. Les indications scéniques sont soit inexistantes, soit déroutantes ; elles questionnent plus qu'elles ne renseignent. Personnages sans âge, sans caractéristiques physiques et sociales, ou même sans nom et sans sexe, lieux et temps indéterminés sont fréquents dans le théâtre contemporain. Dès les premières répliques, on se demande souvent : qui parle ? qui parle à qui ? qui dit quoi ? de quoi parle-t-on ? Les didascalies n'ont pas pour but, comme dans le théâtre classique, de donner des informations précises qui permettent de situer la scène dans le temps ou dans l'espace, ou si elles le font c'est pour mieux inventer des espaces et des temps incertains, ou non entièrement déterminés. Il ne faut pas croire pour autant qu'il faille toujours tout inventer. Il existe des auteurs qui fournissent volontiers des CV complets de leurs personnages et des descriptions méticuleuses du décor. La contrainte sera alors d'une autre nature.

Ces questions ne trouvent pas de réponses faciles. Les textes choisis pour animer « Ça parle drôlement ! » résistent d'eux-mêmes à des interprétations stéréotypées et les étudiants s'aperçoivent que les solutions plaquées ne sont guère satisfaisantes. Par exemple, si la langue et

l'univers d'un auteur relèvent à la première lecture du quotidien, c'est souvent un trompe-l'œil. Le choix d'un jeu ou d'un décor naturaliste ferait contresens. Inversement, une langue inventive et poétique n'exclut pas un certain réalisme. Il faut mener l'enquête, recueillir les informations au compte-gouttes, accepter les fausses pistes. Une fois les rôles distribués, la répétition se transforme en un forum où chacun, du point de vue de son personnage, propose des renseignements sur les autres personnages et sur la situation. Les étudiants prennent conscience, petit à petit, des possibilités de mise en forme des échanges et se montrent très sensibles à l'incohérence d'une proposition. Les solutions se nourrissent de l'origine culturelle, des expériences personnelles et de l'imaginaire de chaque étudiant. Mais elles résultent surtout d'une approche sensible, patiente et ouverte au texte lui-même et à ce qu'il contient d'irréductible.

Le théâtre implique traditionnellement de regarder, au-delà des actions, les valeurs qui les soutiennent ; de chercher la vérité au-delà des apparences. En cela, il offre un terrain propice à la découverte des valeurs culturelles. Les textes contemporains, avec leur part d'implicite, offrent des univers exemplaires pour une telle démarche. Derrière les mots les plus simples et les phrases laconiques se cachent de multiples interprétations. Si dans le théâtre classique, il peut arriver qu'on fasse des contresens, c'est souvent une question de vocabulaire. Un dictionnaire historique suffit à dissiper le malentendu. Avec les textes contemporains, les définitions du dictionnaire ne sont d'aucun secours. Le plus souvent d'ailleurs, il n'est pas besoin de faire appel à lui, car le mot en question ou le groupe de mots ne posent pas de problème de compréhension littérale. Et pourtant, on a beau relire le passage, rien ne s'éclaire. Ce qui semblait faire sens dans un premier temps se révèle incompréhensible à la lumière d'une nouvelle réplique. Ce qui est dit n'est pas interprétable au moment de l'élocution. Les conversations entre les personnages s'entrelacent et on perd le fil. Il y a des *trous* dans le discours. Les motivations des personnages ne sont pas explicites. Ils ont l'air en colère,

tristes, heureux, inquiets, mais on ne sait pas pourquoi. Leur parole contient des informations dont on ne sait que faire... À travers la mise en scène de ces textes, l'étudiant expérimente constamment la distillation de l'information, l'incertitude et le questionnement. Le doute sur ce que désire l'autre, sur ce qu'il pense. Il est amené à remettre en question son point de vue préalable, son interprétation première du sens d'un discours ou d'une situation. Une expérience similaire à celle d'un voyageur en terre étrangère.

Ces questions ne trouveraient pas de réponses si elles étaient posées à des étudiants assis. C'est la mise en situation qui apporte naturellement des réponses. Il faut être debout, se déplacer, déplacer des objets, répondre à son partenaire, écouter les silences. Dès les premières répétitions, l'on s'engage dans un travail de création en langue française, en mettant de côté la stricte imitation du vocabulaire et de la grammaire. On se concentre sur les déplacements du corps, sur les gestes, les expressions et l'on cherche la justesse de la situation plutôt que celle de la langue. Retrouver une réplique sur le papier apparaît alors comme un mouvement annexe, rapide et naturel car l'étudiant a bien d'autres problèmes à résoudre... Une correction de prononciation passe pour un détail parmi d'autres dans la mise en place d'une scène. Celui qui peine à s'appropriier le français comme un outil d'expression découvre l'occasion d'exprimer une part de sa personnalité et de communiquer par d'autres moyens. Les erreurs de texte ou de mouvement se transforment en jeu de mots, en comique de situation, en une nouvelle idée d'interprétation à l'intérieur de formes théâtrales qui se sont libérées des contraintes classiques.

### Après l'atelier...

Compte tenu de ces difficultés, il est tout à fait frappant de constater avec quelle facilité les étudiants s'approprient la langue d'un auteur. Le vocabulaire, certaines expressions particulières du texte, mais aussi le

point de vue des personnages et leurs particularités servent de base à des échanges en dehors du travail de l'atelier. Il est fréquent, par exemple, que les étudiants s'appellent par le nom de leur personnage en dehors des répétitions et imitent son comportement, ou qu'ils utilisent des répliques de leur texte dans les situations ou les conversations de la vie quotidienne. Ces échanges surprennent par leur dimension humoristique. Ils entraînent les étudiants vers des interprétations du réel distanciées. Leur référence au texte ou à une situation n'est pas de l'ordre de la simple comparaison du théâtre avec la vie. Ils se servent de leur expérience théâtrale pour l'interpréter ou la transformer. Par exemple, ils commentent un événement quotidien selon le point de vue de leur personnage : « Comme aurait dit Un Tel... ». Ils lancent une réplique qu'ils affectionnent particulièrement au milieu d'un échange et font ainsi bifurquer la conversation dans un sens inattendu. Le groupe développe un esprit de camaraderie autour de cette langue commune.

Robert Cantarella, metteur en scène qui travaille essentiellement avec des auteurs contemporains, directeur du Centre dramatique national de Dijon-Bourgogne, en se référant à l'idée du théâtre comme *laboratoire des comportements*, commente ainsi une de ses interventions en milieu scolaire :

« J'ai voulu comprendre en quoi l'écriture contemporaine pourrait être un lieu de formation et d'apprentissage de nos relations à venir. En quoi l'écriture d'aujourd'hui serait non pas le reflet de ce que l'on vit mais une sorte de prévision de nos comportements et de nos relations » (Cantarella, 2002 : 8).

C'est à cette part d'invention que l'on doit les premières intuitions d'une rencontre avec l'autre, avec ce qui est différent. On a souvent l'impression dans le théâtre contemporain d'être en pays inconnu. Découvrir des textes qui ne sont pas recouverts par les épaisseurs des commentaires et des préjugés, c'est accepter ce qui ne pourra certainement pas être certifié et catalogué. L'invention poétique et l'étrangeté qui caractérisent l'univers des auteurs dramatiques de la fin du XX<sup>e</sup> siècle per-

mettent aux étudiants d'expérimenter la part d'altérité et d'imprévu que réserve toute nouvelle rencontre.

Ainsi, s'il peut sembler à certains que les caractéristiques des écritures dramatiques contemporaines entraînent les élèves vers des objets littéraires inaccessibles, on peut aussi bien affirmer que cette confrontation va à l'encontre du modèle des « monuments inébranlables » (De Carlo, 1998, 25) contre lequel l'histoire de l'interculturel a voulu lutter. Tout d'abord parce que l'étudiant doit engager un dialogue avec ces textes, qui ne parlent pas d'eux-mêmes comme nous l'avons montré. Ensuite parce que la pratique de ces textes lui suggère l'existence d'une diversité de langues et de sens. On gagne dans l'interprétation multiple de la réalité, dans l'absence de certitudes et de réponses définitives sur l'autre, dans l'invention des possibles.

Dans le champ de la littérature contemporaine, les œuvres dramatiques cultivent à loisir la variété des thèmes, des situations, des réalités sociales, des émotions, des registres et des genres. Elles placent l'étudiant dans un imaginaire qui tente d'échapper aux stéréotypes et qui se méfie des évidences. La parole théâtrale est encore et toujours celle de la résistance. Résistance à des formes d'information, d'échanges et de communication à la vitesse réductrice et à la globalisation uniformisatrice. Résistance à des discours qui servent à masquer ou à dominer peuples et individus. Pour toutes ces raisons, elle constitue un espace privilégié de l'interculturel.

## Bibliographie

- AZAMA M., 2004, *De Godot à Zucco. Anthologie des auteurs dramatiques de langue française 1950-2000*. 3 vols : Continuité et Renouvellements ; Récits de vie : le Moi et l'Intime ; Le Bruit du monde, Montreuil-sous-Bois : Éditions Théâtrales-Paris : CNDP.
- BYRAM M. & FLEMING M. (éds), 1998, *Language Learning in Intercultural Perspective : Approaches through Drama and Ethno-*

*graphy*, Cambridge-New York : Cambridge University Press.

- CANTARELLA R., mars 2002, entretien « Théâtre à l'école, des écritures vivantes », *La Scène*, supplément au n° 24, pp. 8-9.
- DE CARLO M., 1998, *L'Interculturel (Didactique des langues étrangères)*, Paris : CLE International.
- KOLTÈS B.-M., 1985, *Quai Ouest*, Paris : Minuit.
- KOLTÈS B.-M., 1990, *Roberto Zucco*, Paris : Minuit.
- MÜLLER H., février 1990, « Aucun texte n'est à l'abri du théâtre », entretien avec Olivier Ortolani, *Alternatives Théâtrales*, 35-36, pp. 13-14.
- RAMBERT P., 2001, *Le Début de l'A.*, Besançon : Les Solitaires Intempestifs.
- RÉGY C., mars-avril 1993, entretien « La création dramatique contemporaine en Île-de-France », *Théâtre/Public*, 110, pp. 9-34.
- RYNGAERT J.-P., 1993, *Lire le théâtre contemporain*, Paris : Dunod.
- Théâtre aujourd'hui*, 5, 1996, « Koltès. Combats avec la scène », Paris : CNDP.

## **La littérature française : un précieux outil interculturel pour l'enseignement- apprentissage du français**

---

Anne-Rosine DELBART  
Université Libre de Bruxelles

À la question posée par les organisateurs du colloque : « Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S ? », je tenterai une réponse en deux temps. Il me paraît nécessaire, d'abord, de chercher à clarifier la diversité des nouveaux contextes de la classe de français, pour une meilleure systématisation de la réflexion didactique, linguistique ou culturelle. Ensuite, nous nous demanderons comment et à quelle condition la littérature française peut devenir un outil didactique interculturel.

### **Les statuts du français en classe de langue**

L'éclairage des nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S se fera à la lumière des rapports que les apprenants entretiennent avec le français. Les étiquettes FLM, FLE, et plus récemment FLS, ne permettent pas en l'état de rendre compte de la réalité plurielle de la classe de langue française, une ligne de démarcation claire entre elles étant impossible à établir. Les difficultés de classement entre FLM (ou FL1/FLP « français langue première »), FLE et FLS naissent en fait de l'hétérogénéité des critères : (langue) maternelle LM et

(langue) étrangère LE ont trait à la situation biographique de l'apprenant ; (langue) première et (langue) seconde se rapportent à la situation scolaire de la langue enseignée. Alors, pourquoi ne pas réunir les critères pour définir au mieux le statut du français chez les apprenants ? Quatre combinaisons sont possibles<sup>1</sup> :

(1) Langue maternelle scolarisée première (les francophones natifs éduqués en français) ou FLMS1.

(2) Langue étrangère scolarisée première (les enfants allophones éduqués en français) ou FLES1.

(3) Langue maternelle scolarisée seconde (les enfants francophones éduqués prioritairement en une quelconque langue étrangère) ou FLMS2.

(4) Langue étrangère scolarisée seconde (les enfants allophones éduqués en une langue prioritaire non française) ou FLES2.

Quels sont les avantages du mariage des critères biographiques et scolaires ?

1° Le sigle M respecte les halos sentimentaux qui touchent au foyer, à la famille et à la petite enfance, dont on se prive difficilement. Calvet (1987 : 102) rappelle les résonances sentimentales indéfectiblement attachées à la langue maternelle : renoncer à l'appellation de langue maternelle, c'est comme si l'on gommait en même temps chez l'individu le souvenir du sein maternel et de l'amour maternel. Les didacticiens, qui ont souligné le caractère inapproprié de l'épithète « maternel » (la langue de l'intimité n'est pas toujours la langue parlée par la mère) et qui ont compris le frein symbolique de l'adjectif dans l'élaboration d'une politique en faveur du plurilinguisme, ont proposé l'emploi de FLP et/ou FL1

<sup>1</sup> J'ai présenté, pour la première fois, cette quadripartition à Liège en 2001, au colloque « Français langue maternelle/étrangère/première/seconde... vers un nouveau partage ? », voir Delbart 2003.

(« français langue première »), mais, il faut bien en convenir, ces substituts ne séduisent pas les usagers, car la langue reste pour la plupart des individus un critère identitaire fort.

2° L'ordinal « première » permet dans FLES1 d'échapper aux connotations dévalorisantes de seconde. Le français occupe bien une position privilégiée (S1) pour appréhender tous les domaines de la vie affective et intellectuelle grâce au lien profond que l'apprenant a noué avec lui depuis les toutes premières années de sa scolarité. Voyez en quels termes l'écrivain marocain Tahar Ben Jelloun évoque son rapport au français (Bloch-Morange & Alper, 1980 : 53-54) :

(...) le Maroc ayant été, comme vous le savez, colonisé de 1912 à 1956, mes premiers pas scolaires ont été bilingues, en français et en arabe, puis, au lycée, l'arabe a été relégué au second plan. J'ai donc eu une formation francophone et j'ai fait toutes mes études supérieures en français. Bien sûr, je parle parfaitement l'arabe et je l'écris aussi, mais je suis plus à l'aise quand j'écris en français.

3° On nous fera peut-être valoir que le E abrégeant « étrangère » de FLES1 aurait des relents xénophobes (on sait que les Québécois, par exemple, n'acceptent jamais que le français au Québec soit considéré comme une langue étrangère et refusent cette épithète). Mais je plaiderais qu'au contraire, la visibilité de l'adjectif travaille à la réussite de la démarche interculturelle qui vise à la mise en relation explicite de groupes différents. En affirmant son identité linguistique étrangère, l'individu n'a pas le sentiment que l'on saccage son univers natal au nom de « l'Universel », pour reprendre les termes de l'écrivain martiniquais Patrick Chamoiseau (1994), qui dénonce le rôle de l'école contre l'épanouissement de la créolité. La reconnaissance d'une minorité (qui peut d'ailleurs être parfois une majorité) d'élèves FLES1 au contact d'élèves FLMS1 doit encourager les acteurs de la classe à transcender leurs différences, à interagir selon une logique de la complexité et faire de la variation une donnée qui permet d'appréhender la langue, la littérature et la culture françaises.

4° Au crédit de la nouvelle quadripartition, on peut ajouter aussi qu'elle distingue trois catégories d'apprenants (FLES1, FLMS2, FLES2.) confondues dans le FLS et qu'elle souligne par là même l'impossibilité d'un FLS homogène et d'outils didactiques qui lui soient spécifiques.

Les nouveaux contextes FLE/FLS débordent donc largement des préoccupations des didacticiens de FLE considérés comme relevant d'un univers scientifique singulier, distinct des aires de réflexion de la didactique du FLM. Une démarche pédagogique interculturelle, c'est-à-dire une démarche qui prend en compte les interactions entre le moi et l'autre, entre l'acquis et ce qui est à acquérir, est à promouvoir pour chacun des domaines incombant à l'enseignement-apprentissage de la langue : le domaine linguistique (le système de la langue *stricto sensu*), le domaine culturel et le domaine didactique. Cette prise de position signifie qu'il faudrait poser un regard contrastif sur toutes les matières. Dans le domaine linguistique, il paraît indispensable de confronter la représentation d'un problème précis dans la langue source et en français. Quand le professeur enseigne les articles en français, par exemple, il doit s'informer, en situation de FLE (S1 ou S2), si les apprenants disposent dans leur langue source du système articulaire. Notons que la démarche contrastive peut se faire aussi au sein d'une même langue en confrontant ses différents registres, étant donné la variation socioculturelle à l'école aujourd'hui. Dans le domaine culturel, des études ont déjà souligné l'orientation que peut prendre une approche interculturelle. Ainsi, ciblant son attention sur l'appréhension de l'espace et du temps, Luc Collès (1994) a montré comment la confrontation des littératures françaises (de Belgique et de France) et les littératures maghrébines, auxquelles il adjoint la littérature produite par des écrivains issus de l'immigration (la littérature « beur »), ouvre les classes mixtes (composées donc d'apprenants FLMS1 et FLES1) à une dimension interculturelle. La place à accorder à la langue maternelle dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étran-

gère (en FLES2) est aussi une préoccupation qui relève de l'interculturel sur le plan didactique cette fois.

### La littérature française dans les contextes FLE

Comment la littérature française peut-elle être exploitée dans les contextes FLE, c'est-à-dire, pour nous, deux cas de figures : FLES1 et FLES2 ? En quoi est-elle un outil interculturel ?

Dans la classe de français, la littérature a toujours joué un rôle essentiel d'un point de vue linguistique – le bon usage n'a-t-il pas été fixé dès l'origine sur la pratique des meilleurs auteurs ? –, et culturel – la littérature reste une dimension décisive de la « culture cultivée », « symbole de l'accomplissement linguistique » et « marque d'appartenance à la francité » (Porcher, 1995 : 66). On ne le sait que trop en FLM, où les dernières années de l'enseignement secondaire se concentrent sur un enseignement exclusivement littéraire. On ne le sait peut-être pas encore assez en FLE. J'en veux, par exemple, pour preuve la place qu'y occupe la littérature en français simplifié, pourtant inopérante dans l'acquisition des compétences langagières et des savoirs culturels (voir Delbart, 1994). Je voudrais montrer ici combien la littérature française présente, en FLE, des atouts pour l'apprentissage de la langue, tant en amont (c'est-à-dire du côté des motivations et de l'identification linguistique des apprenants) qu'en aval (du côté des exploitations de la langue cible).

#### *Une littérature française plurielle*

Une introduction productive de la littérature française dans les contextes FLE suppose que l'on accepte avant tout de la concevoir, non plus comme un bloc homogène, mais comme la somme de différentes sensibilités culturelles et linguistiques qui s'expriment en français, un français bigarré, fertilisé par toutes les alluvions venues des diverses régions de la francité et du monde extra-francophone. Cela signifie donc qu'il faut accepter

de décloisonner les littératures francophones, ensemble composite de littératures produites hors de France auxquelles s'adjoignent les productions en France d'auteurs venus d'ailleurs, et la littérature française ou plutôt franco-française qui ne définirait *stricto sensu* que les productions des auteurs français de souche sur le territoire de l'Hexagone (indépendamment même des DOM-TOM).

Si l'on revisite, en effet, le champ des lettres françaises à la lumière de la typologie des apprenants de français que nous avons décrite plus haut, on voit que les écrivains français, à l'instar des apprenants de français qu'ils ont été, constituent quatre groupes différents en fonction de la relation qu'ils entretiennent avec leur(s) langue(s) d'écriture : FLMS1, FLMS2, FLES1 et FLES2. C'est précisément cette variation qui fait toute la richesse de la littérature française, en même temps qu'elle devient, par sa diversité, un outil littéraire interculturel incomparable pour la classe de français.

### *Des auteurs « français langue étrangère »*

Contrairement à ceux qui, « installés dans la masse tranquille de leur langue » (je reprends ici des propos d'Édouard Glissant), ne comprennent même pas qu'il puisse exister quelque part un tourment de langage pour qui que ce soit, un nombre impressionnant de représentants de la littérature française contemporaine a problématisé la question de la langue et son corollaire, l'identité.

Beaucoup d'entre eux, des auteurs FLES2, sont « venus d'ailleurs » : l'Argentin Hector Bianciotti, la Bulgare Julia Kristeva, la Canadienne anglaise Nancy Huston, le Cubain Eduardo Manet, les Chinois François Cheng, Gao Xingjian, Shan Sa, la Hongroise Agota Kristof, l'Irakien Naim Kattan, l'Irlandais Beckett, les Roumains Tzara et Cioran, le Russe Makine, etc. (la liste est loin d'être exhaustive).

L'introspection linguistique ne concerne toutefois pas seulement les créateurs extérieurs à la francité, elle touche en effet tous les groupes où s'observe un décalage entre la langue parlée à la maison et la langue de l'école, soit les écrivains qui relèvent des catégories FLES1 et FLMS2. Se rangeraient sous l'étiquette FLES1 les auteurs français des territoires créolophones dont Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant se sont fait les porte-paroles ; les écrivains bilingues issus de l'immigration, avec notamment toute la veine de ce qu'Alec G. Hargreaves (1990) a appelé la « littérature beur » ; les écrivains du Maghreb et d'Afrique noire, où le français a été importé par la colonisation et maintenu par la scolarisation ; mais aussi les écrivains inscrits dans des situations de bilinguisme individuel au sein des espaces francophones. Le poète français Claude Esteban, de mère française et de père espagnol, a ainsi excellemment décrit son malaise de bilingue (FLES1) dans *Le partage des mots* (1990 : 20) :

Je m'étais reconnu Français par la terre, par les lieux et les choses qui m'étaient proches et que j'aimais. Je demeurais, pour moi-même, un étranger par cette dualité des idiomes dont je percevais les antagonismes et qui me refusait, en toute contrée durable, espagnole ou française, un authentique enracinement. Seule l'expérience assidûment vécue d'une étrangeté, dirai-je d'une altérité à sa propre langue, peut rendre compte, au plus profond de l'esprit, de la notion d'exil.

Confrontés à la pluralité des langues et des cultures, ces écrivains nouent avec leur double et parfois même triple patrimoine linguistique et culturel des relations complexes qu'ils ont souvent explicitées dans des entretiens, des essais ou même des fictions. La lecture de ce qu'on pourrait appeler leurs autoscopies linguistiques peut se révéler très enrichissantes pour les apprenants FLE qui connaissent les mêmes crises identitaires et les mêmes affres langagières.

L'écrivain américain Julien Green, par exemple, né en France et scolarisé en français, est un représentant du groupe FLES1 : la langue qu'il parlait à la maison, celle

de l'intimité, pour reprendre ses termes, c'est l'anglais. La production littéraire de Green est cependant majoritairement en français. Pour des raisons pratiques d'abord, puisqu'il vivait en France et que son public immédiat était de langue française ; pour des raisons qui relèvent aussi d'une intériorisation mythique de la conscience du français ressenti comme la plus claire de toutes les langues. Il revient souvent lorsqu'on l'interroge sur son choix en faveur du français à l'importance de la clarté de l'idiome. Mais au-delà des stéréotypes, un vrai sentiment linguistique se révèle chez Green dans la confrontation de l'anglais et du français, comme en témoignent les réflexions de l'écrivain dans *Le langage et son double* (1985) et plusieurs passages de son *Journal*, dont celui-ci (1993 : 357) :

28 février 1992 : (...) Je l'aime cette langue anglaise qui est ma langue maternelle, mais pour la précision dans les idées, je m'adresse au français qu'un vocabulaire plus restreint oblige à une rigueur plus attentive.

D'un point de vue plus social, le français pour bon nombre d'écrivains du Maghreb et d'Afrique noire (FLES1) apparaît comme la langue de l'unité quand aucune des autres langues n'a réussi à s'imposer. C'est ce que rappelle Farjallah Haïk (*Les nouvelles littéraires*, 913, 1940 : 4) :

Malgré les antagonismes profonds qui existent entre notre langue (la langue arabe) et la langue française, nous assimilons très vite cette dernière, à un tel point que nous pensons directement en français. La langue arabe est riche, belle, suave, mais cette complication que constitue l'existence d'une langue parlée totalement différente de la langue écrite rend l'auditoire très restreint.

La langue française permet aussi aux cultures originelles des écrivains d'investir le monde occidental. C'est le rôle qu'assignait encore au français l'homme de lettres et le politique tunisien M. Mzali (1984 : 86). Selon Senghor, les Africains ont besoin du « meilleur de la francité », c'est-à-dire de son cartésianisme qui éclairerait les richesses africaines. Toute son œuvre littéraire plaide pour la symbiose des cultures :

Si nous voulons survivre, la nécessité d'une adaptation ne peut nous échapper : d'une assimilation. Notre milieu n'est pas ouest-africain, il est aussi français, il est international ; pour tout dire il est afro-français.

Un certain nombre d'auteurs FLES2, chassés de chez eux par toutes sortes de circonstances historico-politiques, ont adopté le français pour des raisons utilitaires : il leur faut parler la langue du pays d'accueil. La langue du quotidien pourra devenir ensuite outil de création. Langue étrangère, le français est, en effet, attractif, parce qu'étranger justement. Étranger aux asservissements de tous types que les écrivains ont pu connaître dans leur langue maternelle : politiques, sociaux, moraux, sentimentaux et même littéraires. Marek Halter, Juif polonais rescapé du Ghetto de Varsovie, déclare que, bien qu'il parle plusieurs autres langues, il ne peut « écrire, pleurer, rire ou rêver qu'en français », la « seule langue dans laquelle [il n'a] connu aucune oppression ». Hector Bianciotti ou Michel Del Castillo se déchargent en français du poids des blessures de l'enfance. La langue étrangère est enfin un stimulant à la création littéraire, parce qu'elle est vierge de tout un patrimoine linguistique parfois stérilisant. Le français aurait agi comme un déclic chez Beckett. Pour Nancy Huston, la condition même de l'étranger en situation de contact des langues développe chez l'individu une conscience exacerbée du langage et le besoin perpétuel de s'adapter qui peuvent être extrêmement propices à l'écriture (1999 : 43).

Autant de motivations à la venue au français qu'il n'est pas inintéressant de faire connaître aux apprenants de FLE dans la perspective de leur propre introspection linguistique. L'enseignant pourra pointer aussi les difficultés rencontrées par les écrivains, apprenants devenus experts et modèles valorisés. Les propos du dramaturge espagnol Fernando Arrabal, interrogé sur les raisons de son passage au français, permettent ainsi de juger de la difficile insertion d'un représentant d'une langue pourtant loin d'être mineure dans un contexte français (Bloch-Morange & Alper, 1980 : 19-20) :

Ceci dit, en arrivant ici, on se trouve face à un problème sérieux pour l'orgueil de l'Espagnol, celui de la langue. Immédiatement on se rend compte que l'espagnol, c'est une sorte de patois. Un langage de gens saouls. Pas un langage sérieux. Alors là, on reçoit un coup très grand. On a le sentiment de manquer de chance, vraiment on se dit que c'est une langue qui ne sert à rien, ou si peu... une langue tout juste bonne pour les cafés espagnols, une langue à boire en mangeant des tapas. Mais impossible de faire un cours en espagnol à la Sorbonne ! Alors, on adopte parallèlement une autre langue, le français, qui est à la fois différente et proche. C'est terrible parce que ce sont des langues voisines, donc la différence est encore plus visible. Le français, c'est une langue bien solide, bien précise, une camisole de force. Alors c'est très subtil pour un Espagnol. Et c'est pour ça que si vous prenez l'histoire de l'Espagne, vous constatez qu'il n'y a pas d'artiste espagnol qui ne soit passé par cette camisole de force que sont le français et l'anglais.

Même marginalisation de la langue natale dénoncée par Jorge Semprun dans le récit *Adieu, vive clarté...* (1998), qui évoque la période 1939-1943, celle où il a appris le français. L'écrivain rappelle une scène fondamentale dans son acquisition du français : une boulangère à la « xénophobie douce » qui n'avait pas compris sa commande à cause de son accent exécrable le traite d'« Espagnol de l'armée en déroute » (1998 : 61). Cet incident de la boulangerie, minime, de l'aveu de l'auteur, et qui aurait pu s'amuser du cliché poétique dans le langage d'une boutiquière ignorant vraisemblablement sa provenance, eut pour conséquence que le jeune Semprun se promit de gommer toute trace d'accent dans son français parlé et s'imposa de « maîtriser la langue française comme un autochtone ». « Et même », ajoute-t-il, « mon orgueil naturel y mettant son grain de sel, mieux que les autochtones » (1998 : 120).

La découverte des souffrances du romancier roumain Panait Istrati, lorsqu'il écrit en français, ne manquera pas d'interpeller non plus les apprenants, en leur donnant malgré tout l'assurance de se voir récompensés pour les efforts investis (1933 : 21) :

Si même lorsqu'il jongle avec sa langue maternelle, écrire est un drame pour celui qui fait de sa vocation un culte, qu'est-ce que cela doit être pour moi qui, dans mon français de fortune, en suis encore aujourd'hui à ouvrir cent fois par jour le Larousse, pour lui demander, par exemple, quand on écrit amener et quand emmener ? Mais c'est l'enfer ! J'avance comme une taupe obligée de monter un escalier brûlant. Et je souffre dans tous mes pores, ne sachant presque jamais quand j'améliore et quand j'abîme mon texte. (...) Mais, dès le début, l'ignorance de la langue me fit payer chèrement la joie d'écrire, et d'écrire en français. Ma poitrine était un haut fourneau plein de métaux en fusion qui cherchaient à s'évader et ne trouvaient pas de moules prêts à les recevoir. Toutes les minutes j'arrêtais la matière incandescente, pour voir s'il s'agissait de deux l ou d'un e grave, de deux p ou d'un seul, d'un féminin ou d'un masculin. Je ne sais pas comment je ne suis pas devenu fou à cette époque-là. Et que de bel or répandu par terre !

Mais les discours des écrivains explicitent aussi fort heureusement le bénéfice du regard autre porté sur le français. Écrire dans une autre langue libère une faculté créatrice originale et permet une intériorisation plus fine des potentiels communicatifs et stylistiques de la langue adoptée, ainsi qu'en témoigne l'Allemande Anne Weber :

(...) Écrire dans une langue étrangère a beaucoup d'inconvénients. Mais il y a aussi des avantages. Et en tout cas, au moins un avantage : cela donne une distance beaucoup plus grande par rapport à la langue. On n'a pas d'automatisme. En tout cas, moins que dans sa langue maternelle. On n'a pas encore intériorisé toutes les conventions de langage, les expressions fixes. Rien ne va de soi. Et pendant qu'on écrit, on ne s'écoute pas seulement soi, mais on a plus tendance à écouter la langue elle-même et à soulever les différentes couches de sens, pour voir ce qu'il y a en dessous, et éventuellement pour jouer avec (Anne Weber citée dans Martin & Drevet, 2001 : 287)

Nancy Huston ne disait pas autre chose lorsqu'elle affirmait que « le bilinguisme est une stimulation intellectuelle de tous les instants » (1999 : 46).

\*

\*\*

La littérature française a donc un rôle important à jouer dans les contextes FLE pour autant que les professeurs y intègrent les écrivains que nous avons définis comme des auteurs FLES1 et FLES2. L'explicitation des rapports que ces auteurs entretiennent avec leurs langues favorise, d'une part, la définition de la propre identité linguistique des apprenants, en même temps qu'elle éclaire les motivations qui conduisent à l'étude et à la pratique du français. Grands prédécesseurs sur le chemin de la maîtrise d'une langue étrangère, ils révèlent, en effet, par leur variété même, la diversité des situations et des conditions d'apprentissage du français, ils ne cachent rien des inconvénients, mais aussi des avantages du regard extérieur qu'ils portent sur la langue-cible. Ils montrent aussi combien la force de la motivation permet de combattre les difficultés d'une initiation tardive à une langue autre et les obstacles idéologiques de l'imposition précoce d'un idiome ressenti comme une négation de l'identité première. Par ailleurs, l'observation des conséquences que le choix du français a eues sur la l'écriture des auteurs FLE affine l'élaboration de la propre conscience linguistique des apprenants en leur fournissant des modèles d'usage de la langue-cible des plus classiques et normatifs aux plus audacieux et iconoclastes. Les écrivains FLE fournissent la preuve qu'une langue apprise peut être vivante, attractive, ludique, libre de s'épanouir dans le carcan de la norme vécue comme une protection et capable de briser le moule rigide des idées reçues. En retour, ils offrent à la langue française la reconnaissance de la variation dont elle a besoin pour vivre et attirer de nouveaux locuteurs.

## Bibliographie

- BLOCH-MORANGE L. & ALPER D., 1980, *Artiste et métèque à Paris*, Paris : Buchet-Chastel.
- CALVET L.-J., 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris : Payot.
- CHAMOISEAU P., 1994, *Chemin d'école*, Paris : Gallimard.

- COLLÈS L., 1994, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- DELBART A.-R., 1994, « Textes en français simplifié : simplicité ou simplisme ? », *Enjeux*, 31, pp. 133-147.
- DELBART A.-R., 2003, « Les Français parlent aux Français », in J.-M. DEFAYS, B. DELCOMINETTE, J.-L. DUMORTIER, V. LOUIS (éds.), *Langue et communication en classe de français*, Cortil-Wodon : Proximités, Éditions modulaires européennes, pp. 25-39.
- DELBART A.-R., 2005, *Les exilés du langage (Francophonies)*, Limoges : PULIM.
- ESTEBAN CL., 1990, *Le partage des mots*, Paris : Gallimard, L'un et l'autre.
- GLISSANT É., 1990, *Poétique de la relation*, Paris : Gallimard.
- GREEN J., 1993, *L'avenir n'est à personne*, Journal, t. XV, Paris : Fayard.
- HAÏK F., 1940, *Les nouvelles littéraires* 913, Paris : Imprimerie Maurice Faureau.
- HALTER M., Revue *Contact*, Paris, décembre 1996-janvier 1997 (extrait cité par J. BOLY, « Quand la France parle à tous les hommes », *Francophonie vivante* 2, juin, 1997, pp. 88-89).
- HARGREAVES A.G., 1990, « Language and Identity in Beur Culture », *French Cultural Studies*, 1, pp. 47-58.
- HUSTON N., 1999, *Nord perdu*, Arles : Actes Sud.
- MARTIN P., DREVET Chr., 2001, *La langue française vue d'ailleurs*, Casablanca : Éditions Tarik.
- MZALI M., 1984, *La parole de l'action*, Paris : Publisud.
- PANAÏT I., 1933, « Préface à Adrien Zograffi ou les aveux d'un écrivain de notre temps », *Vie d'Adrien Zograffi*, Lausanne : Société coopérative Éditions rencontre, pp. 19-35.
- PORCHER L., 1995, *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Paris : Hachette.
- SEMPRUN J., 1998, *Adieu, vive clarté...*, Paris : Gallimard.

**Approches biographiques  
et interculturel**

---

## Construire des savoirs culturels : une démarche réflexive entre les frontières et tout au long du parcours éducatif<sup>1</sup>

---

Muriel MOLINIÉ

Université de Cergy-Pontoise, France

Alors que la réforme du LMD est progressivement mise en place en Europe et que la mobilité éducative devient une norme culturelle, la capacité à transformer le contact avec d'autres cultures en une compétence culturelle dépend de la capacité des apprenants à construire, le plus tôt possible, la signification globale de leur *déplacement* à l'étranger et à en faire l'un des « moteurs » de leur « parcours éducatif ». C'est ici que réside l'enjeu contemporain de la construction d'un savoir culturel : *tout au long* des parcours acquisitionnels et *entre* les frontières.

Pour réussir dans cette voie, la didactique des langues élabore de nouvelles représentations de ce que peut être une construction de savoirs culturels, tout au long de la

---

<sup>1</sup> Ce texte a aussi fait l'objet d'une communication au colloque ALDIDAC et été publié une première fois dans J. ADÉN (dir.), *De Babel à la mondialisation : apport des sciences sociales à la didactique des langues*, CNDP-CRDP de Bourgogne, coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation, 2005.

vie scolaire et universitaire. Signe tangible de cette évolution, les notions de « parcours » et de « trajectoire », issues de la sociologie, sont désormais mobilisées dans toute recherche retraçant des processus d'acquisition, en diachronie.

Les récits de ces parcours aident à comprendre quels types d'interactions s'établissent entre le système subjectif de l'apprenant en déplacement à l'étranger (ses attentes légitimes : à quoi puis-je prétendre étant donné ce que j'ai déjà fait, avant et ailleurs ?) et le système des opportunités objectives (que puis-je espérer, à mon retour, étant donné l'évolution probable de mes études ?). En outre, l'analyse de ces récits permet de comprendre comment le sujet articule deux types de socialisation : la socialisation informelle, interactive (qui se met en place au cours du séjour à l'étranger), et la socialisation institutionnelle, formalisée dans des programmes, des conventions binationales et des cursus officiels. On parvient ainsi à cerner la place objective et subjective qu'occupe, dans la vie des sujets, le séjour culturel comme entre-deux potentiellement acquisitionnel.

Les questions, qui ont guidé la recherche présentée ici, sont les suivantes : comment les étudiants des échanges, séjournant dans nos universités, parviennent-ils concrètement à articuler apprentissage de langue et processus d'acculturation ? De quel type d'acculturation s'agit-il ? Comment utilisent-ils ce nouveau contexte social informel et académique ?

Pour tenter de répondre à ces questions, dans une perspective constructiviste, j'analyserai la manière dont un étudiant chinois vit son « séjour à l'étranger » comme un espace d'acculturation à une communauté internationale. Dans ce cadre, son répertoire plurilingue (dans lequel figure, parmi d'autres, la langue du pays hôte) est mis au service de deux processus : un processus de socialisation dans – et un processus d'acculturation à – un milieu international. Nous verrons comment ces processus d'interaction sociale s'articulent avec des moments de réflexivité individuelle et collective.

## Apprendre dans un espace international

Notre hypothèse est qu'apprendre une langue en contexte semi- et non guidé repose sur une disposition déjà acquise, qui consiste à apprendre dans le cadre de processus de socialisation. Pour activer cette disposition, il nous paraît pertinent de proposer une série d'activités réflexives qui activent la conscience qu'a l'étudiant d'avoir déjà construit des savoirs dans le cadre de ses processus de socialisation primaire et secondaire. Afin de travailler cette hypothèse, nous proposons, depuis 2003, dans le cadre du CILFAC (Cours international de langue française et action culturelle, Université de Cergy-Pontoise), un cours intitulé *Texte et mise en discours de parcours internationaux*, pour des étudiants étrangers de niveau B1-B2<sup>2</sup>. Nous tenterons ici de comprendre comment Jing Dong, étudiant chinois effectuant un Deug en sciences de la matière en deux langues (français – anglais)<sup>3</sup>, s'est effectivement approprié cette démarche : comment il s'est remémoré ses expériences passées d'apprentissage et de socialisation et a transféré cette expérience sur ce qu'il était en train de vivre : un apprentissage linguistique et culturel dans un contexte international.

## Déclencher une activité de remémoration

Voici tout d'abord le texte ayant servi de déclencheur à cette activité de remémoration :

**Historienne, militante et intellectuelle**  
Madeleine Rebérioux, soixante ans d'engagement

<sup>2</sup> Selon les critères du *Cadre européen commun de référence* pour l'enseignement des langues.

<sup>3</sup> Proposé par l'UFR des Sciences et Techniques de l'Université de Cergy-Pontoise.

*Professeur d'histoire, historienne du mouvement ouvrier et de la III<sup>e</sup> République, présidente d'honneur de la Ligue des droits de l'homme, à quatre-vingt-un ans Madeleine Rebérioux publie Parcours engagés dans la France contemporaine (chez Belin). Récit d'une formation.*

« Je suis issue d'une famille républicaine, patriote, de la petite bourgeoisie savoyarde. Je suis née à Chambéry, puis-je suis restée à Albertville jusqu'à l'âge de six ans. Papa aurait voulu être architecte, mais après trois ans de service militaire et quatre ans de guerre, il a pris le premier truc qu'il a trouvé, c'est-à-dire inspecteur des impôts. Nous déménageons de Roubaix à Lille puis à Lyon au gré des mutations de mon père. Je l'adorais, comme toutes les filles, je crois. Il avait un humour fou et dessinait merveilleusement.

Je ne suis jamais allée à l'école primaire. C'est ma mère qui m'a appris à lire et à écrire. Elle m'a appris trois des quatre opérations, pas la division. Maman n'aimait pas ce qui divise. Je me suis retrouvée au collège à Lyon sans même savoir qu'il existait des règles de grammaire ou d'orthographe ! J'avais lu tout Racine, tout Molière et Victor Hugo, mais je ne savais rien. Aussi, au collège, j'étais bouche bée, j'avalais tout.

Me voilà lycéenne à Clermont-Ferrand, pas très disciplinée, ce qui n'a pas changé, je crois... J'ai été présentée au concours général\* dans toutes les matières, sauf en maths, et voilà que je décroche le premier prix en histoire. Moi qui venais d'un minable petit lycée de province... ce n'était pas imaginable. En plus, j'étais la première fille dans l'histoire à l'obtenir. Je poursuis donc mes études en khâgne\* puis à Normale Sup\*... Là, j'hésite un temps entre l'agrégation\* de philosophie et celle d'histoire. Ce sera l'histoire parce que j'avais un professeur vraiment extraordinaire.

Lorsque la guerre éclate, pour moi, le tournant est décisif, c'est le début de mon engagement politique ».

Source : *Viva* n° 47, oct. 2001

Publié dans *Campus* 3, Clé international, 2003.

Trois mouvements structurent ce récit de formation. Dans le premier mouvement, la narratrice évoque les

cadres sociaux (familiaux et scolaires) qui ont durablement marqué sa personnalité au cours de sa socialisation primaire et au début de sa socialisation secondaire. Elle indique de quoi elle hérite en termes de « capitaux » : sociaux, symboliques, culturels, idéologiques.

Le second mouvement tourne autour de : « qu'étais-je en droit d'attendre et d'espérer ? », au vu d'une série de conditions objectives et historiques d'existence, quels étaient les possibles qui s'ouvraient à elle ? Ce sera donc l'agrégation d'histoire...

Quant au troisième mouvement, il est simplement ébauché : « qu'ai-je ensuite commencé à faire de ce que l'on avait fait de moi ? ». Ici, ce sera le tournant décisif de l'engagement politique et militant.

Ce texte agit comme déclencheur à la fois sémantique et formel. Les étudiants sont, tout d'abord, invités à représenter sur un dessin leur propre parcours de formation. Ce dessin peut ensuite être reporté sur un transparent et, s'ils le souhaitent, le transparent rétro projeté deviendra le support d'un exposé oral qu'ils feront devant le groupe (environ 25 étudiants étrangers). Viendra ensuite l'écriture d'un récit dans lequel l'étudiant devra raconter ce qui a été représenté dans son dessin. La troisième version de ce texte (écrit et réécrit au cours de plusieurs allers-retours entre l'étudiant et l'enseignante) sera finalement notée.

## Représentation graphique d'un parcours éducatif international

C'est la démarche réflexive qu'a accepté de suivre Jing Dong. Il présente donc oralement un dessin divisé en deux parties séparées par une ligne horizontale graduée de 1 à 21, « an par an », indiquant les âges de sa vie.

La partie située juste au-dessus de cette ligne graduée est délimitée (à gauche) par une flèche bicolore, rose et noire. Le rose est réservé à la partie supérieure de cette flèche, orientée vers le haut de la page. À l'inverse, la

flèche descendant au-dessous de la ligne graduée vers la partie inférieure de la page, est noire.

Par ailleurs, une courbe traverse l'ensemble du dessin : elle est rose dans la partie supérieure et noire dans la partie inférieure. Dans la partie supérieure du dessin, la courbe sinue à travers des éléments positifs : le visage de Jing Dong, un piano, un drapeau américain, un prix d'excellence et un point d'interrogation. Le point le plus haut atteint par la courbe rose est le prix d'excellence.

Dans la partie inférieure du dessin figurent une bouée dont sortent deux bras tenant un panneau « SOS », une grande oreille barrée, l'opération :  $810 - 807 = 3$  et la Tour Eiffel. La courbe noire démarre au niveau du « SOS » et plonge vers l'oreille barrée, remonte (en redevenant rose) vers le drapeau américain et le prix d'excellence pour replonger et redevenir noire en atteignant, juste après la soustraction ( $810 - 807 = 3$ ), en bas à droite, la Tour Eiffel.

Tel qu'il est représenté, le « parcours de formation » de Jing Dong est structuré par trois éléments : la flèche verticale, rose lorsqu'elle monte, noire lorsqu'elle chute vers le bas ; l'axe du temps indiquant les 21 années de la vie de Jing Dong ; et la courbe qui sinue à travers les éléments du dessin. La flèche incarne l'évaluation positive ou négative de chaque événement. La courbe bicolore s'organise en référence (ascensionnelle en rose ou descendante en noir) à la flèche. Voici le texte que Jing Dong a écrit pour poursuivre le processus d'explicitation de son dessin amorcé lors de la phase d'exposé oral :

#### Mon Parcours

Je suis né à Canton le 18 août 1984. À ce moment-là, ma mère faisait ses études à l'université parce que les problèmes sociaux pendant les années 70 lui avaient interdit de faire ses études à l'âge normal. Elle allait à l'université avec moi sur le dos ! C'était beaucoup de peine, mais j'étais bien nourri comme ça.

Quand j'avais seulement 11 mois, j'étais jeté à l'eau avec une bouée de sauvetage. Pourquoi ? Pour m'apprendre à nager plus vite ! C'est fou, non ? Mais comme ça, je n'ai jamais eu peur de l'eau.

Je grandissais an par an, je devenais intéressé à tellement de choses, le piano inclus. Un jour, je pleurnichais dans le magasin pour un piano. Finalement, mes parents ont utilisé tout leur argent dans le compte pour m'acheter ce piano (à ce moment-là, on pouvait acheter quatre motos avec l'argent d'un piano). Après, tout allait bien, je faisais mes études à l'école primaire, je jouais du piano chaque jour jusqu'à 1994.

Un jour, on jouait au jeu « le gendarme et le voleur » et un camarade qui avait eu une maladie musculaire m'a giflé fort et sans raison. J'ai perdu mon ouïe de l'oreille droite à ce moment-là ! J'ai arrêté d'aller à l'école pour un an. Et ensuite, quand je suis revenu à l'école, tout le monde savait que j'étais quelqu'un qui ne pouvait pas avancer. J'étais triste mais je ne voulais pas que cela dure comme ça longtemps.

J'allais changer ! Comment ? « Sois travailleur et sois le meilleur ». J'ai gagné beaucoup de prix en mathématiques et en informatique. Ça a changé les idées de mes camarades, les prix m'ont aidé à réussir à entrer dans une des meilleures écoles secondaires. Je suis devenu plus travailleur à cause de ce succès et j'ai gagné des prix en chimie et en biologie. Trois ans après, j'entrais dans la meilleure école secondaire de la province.

À l'âge de 17 ans, je représentais mon lycée dans un programme d'échange aux États-Unis avec 11 autres camarades du lycée. On habitait dans les familles des Américains, on suivait les cours en biologie qui sont enseignés par les professeurs de Middlebury College. Les cours m'intéressaient beaucoup parce qu'on les avait dans les bois, près des ruisseaux ou dans les fermes. On capturait les salamandres, les papillons, les grenouilles, etc. Et puis, on les identifiait, on les esquissait, on les relâchait. J'ai appris beaucoup de choses. De plus, j'ai appris un peu de la culture américaine, un peu des idées américaines. Après, on visitait les villes principales. On est monté dans les « Twin Towers du World Trade Center » le 14 août 2001, un mois avant qu'elles ne s'écroulent !

L'année 2003 est importante pour moi. Parce qu'il fallait passer le GAOKAO (examen pour entrer dans les universités en Chine) en juin. J'ai obtenu 807 points sur 900, ce n'est pas mal, j'étais à la 300<sup>e</sup> place sur 330.000 personnes. Mais pour entrer dans la meilleure université de Chine, il faut 810 points. Il y avait seulement trois points de plus

mais ça ne suffisait pas (...) je pouvais seulement entrer dans des universités qui demandaient moins de 700 points de GAOKAO.

Je ne voulais pas aller faire mes études là et c'est pourquoi je suis ici à l'Université de Cergy-Pontoise, après avoir appris le français pendant deux mois seulement. J'étudie les sciences dans le Deug bilingue. J'ai choisi cette université et ce programme parce que je peux apprendre le français et étudier les sciences en même temps. C'est une bonne expérience parce que je suis dans un pays exotique et je peux faire connaissance avec des gens qui viennent du monde entier !

Situé dans un *continuum* intertextuel avec le récit de M. Rebérioux, le texte de Jing Dong s'organise lui aussi en trois mouvements : Étant donné ce que j'ai été, que suis-je en droit d'attendre et d'espérer ? Que vais-je faire à partir de maintenant ? Mais la situation dans laquelle ces questions sont posées est différente pour Madeleine Rebérioux (qui arrive à la dernière étape de son œuvre et de sa vie) et pour Jing Dong dont le présent est en tension : entre hier (le parcours déjà effectué) et demain (le parcours à venir), entre ici (la France) et ailleurs (d'une part, la Chine et d'autre part, son prochain pays d'émigration : la Grande-Bretagne). La tension entre ces différents pôles temporels et spatiaux constitue le moteur de ce texte qui est entièrement sous-tendu par une hypothèse : puisque j'ai su tirer parti de l'ensemble de mes expériences, je vais sans doute pouvoir tirer parti de mon expérience actuelle.

En effet, dans les deux supports, graphique et textuel, qu'il réalise, Jing Dong représente de manière alternée les structures et contextes sociaux « objectifs » et les ressources subjectives qu'il a constituées de par ses interactions avec ces différents contextes durant sa jeune vie.

Pour ce qui est tout d'abord de la petite enfance : le contexte politique des années soixante-dix éloigne sa mère de ses études universitaires à l'âge « normal ». Lorsque celle-ci peut enfin suivre le cursus souhaité, elle porte son nourrisson sur son dos : cette évocation est positive pour Jing Dong qui, dit-il, fut ainsi « bien nourri » ! Vient ensuite l'épisode au cours duquel ses parents le jettent à l'eau alors qu'il est bébé : le jeune adulte se dit-il qu'il s'est d'autant mieux développé qu'il a été mis en situation de devoir s'adapter pour survivre ? C'est, en tout cas, ce qu'affirme une autre étudiante chinoise au sujet de son propre séjour en France : « Je crois que celui qui peut vaincre soi-même peut réussir dans la vie » (Cao Yi Hong, 2005). Quoi qu'il en soit, le piano demandé, quelques années plus tard, par Jing Dong à ses parents a peut-être une fonction de réparation : il prend place dans l'univers du jeune garçon, lui procurant des satisfactions chaque jour, lorsqu'il rentre de l'école.

Arrive alors une nouvelle épreuve : le coup donné par un enfant rend Jing Dong momentanément sourd, ce qui le prive d'une scolarisation normale pendant un an. De retour à l'école, Jing Dong a la réputation de quelqu'un qui a du retard. Mais il va combattre cette rumeur en se forgeant une ligne de conduite : « Sois travailleur et sois le meilleur ». Sa volonté lui permet d'atteindre cet objectif, comme le prouve l'excellence qui caractérise la suite de son parcours scolaire effectué dans le meilleur lycée de la Province : les prix en chimie et en biologie, ainsi que le premier voyage d'étude à l'étranger (aux États-Unis), couronnent la réussite de ses études secondaires. On comprend ainsi sa déception face au score obtenu au GAOKAO (des gouttes rouges perlent sous la soustraction  $810 - 807 = 3$ ) et son refus d'entrer dans une université qui ne soit pas classée parmi les meilleures de Chine (comme l'était son lycée).

La réflexion élaborée par Jing Dong dans son dessin, poursuivie à l'oral puis dans son texte semble être la suivante : si, jusqu'à présent, j'ai su tirer parti de mes expériences, même les plus négatives et surmonter les épreuves, aujourd'hui je peux donc transformer mon

émigration en une réussite comparable à celle qui aurait été la mienne si j'avais intégré l'une des meilleures universités chinoises. Cette déduction commence à poindre dans les dernières lignes du texte :

« Je ne voulais pas aller faire mes études là et c'est pourquoi, je suis ici à l'université de Cergy-Pontoise (...).

J'ai choisi cette université et ce programme, parce que je peux apprendre le français et étudier les sciences en même temps.

C'est une bonne expérience, parce que je suis dans un pays exotique et je peux faire connaissance avec des gens qui viennent du monde entier ! »

L'ambition de Jing Dong se révèle à travers les notions de volonté et de choix : le choix d'amplifier son répertoire linguistique et d'ajouter à sa spécialisation scientifique une troisième langue étrangère ; le français qui, s'ajoutant à l'anglais, lui permet d'entamer un cursus scientifique bilingue. Viennent ensuite les conséquences de ce choix : l'expérience de l'exotisme français et la mise en relation avec un réseau international.

À ce stade, nous comprenons comment Jing Dong commence à reproduire dans l'émigration l'expérience initiale de transformation du handicap (perte de l'ouïe) en processus de différenciation (être travailleur), puis en processus d'excellence (être le meilleur). À l'issue d'un court apprentissage du français (deux mois dans une Alliance française, en Chine, puis un mois à Cergy), le jeune étudiant s'exprime, pour la première fois, en public, dans le cadre d'un cours de français, devant trente étudiants Erasmus pour leur présenter le dessin que nous venons d'analyser. Ce public international l'applaudit chaleureusement, le félicite et lui prodigue ses encouragements. Jing Dong en est visiblement très heureux. Ceci reconforte l'estime qu'il a vis-à-vis de lui-même : le sentiment de réussir le processus dans lequel il s'est engagé semble passer aussi par la reconnaissance que lui témoignent ses pairs. Nous en concluons que son acculturation l'est moins à « la France » (représentée dans la partie inférieure de son dessin par la Tour Eiffel), un

pays dans lequel il ne fait que passer, qu'à une communauté internationale (les étudiants Erasmus) qui valorise les efforts qu'il fait pour se lancer dans un cursus international. Personne ne savait encore, à ce moment-là, que la prochaine étape de Jing Dong serait l'Université de Cambridge, en Grande-Bretagne...

## Historicité du séjour et historicité de l'étudiant

### Le séjour s'inscrit dans un processus historique

Pour bien saisir la diversité des réponses élaborées par chaque étudiant effectuant un séjour universitaire à l'étranger, il convient tout d'abord de se souvenir que celui-ci s'inscrit dans un processus historique. Comme toute pratique sociale, il se construit à partir de pré-constructions passées : celles de l'étudiant chinois Jing Dong qui arrive, celles de notre institution qui l'accueille, celles des différents acteurs en présence. Ces formes sociales héritées sont reproduites, appropriées, déplacées et transformées ; d'autres sont inventées dans les pratiques et les interactions entre les différents acteurs. La confrontation entre cet héritage passé et le travail quotidien ouvre sur un champ de possibles dans l'avenir. Au cours des multiples interactions qui ponctuent son « séjour », Jing Dong entre donc en contact avec des « réalités sociales »<sup>4</sup> de deux manières.

### Circuler entre monde objectif et subjectif

Il doit d'une part composer avec des « mondes objectifs » : mots, objets, règles, institutions, etc. Il utilise ces règles, ces objets, les transforme et en crée de nouveaux.

<sup>4</sup> Constituées par l'ensemble des rapports de forces et des rapports de sens qui se construisent dans les représentations et le langage.

Ces ressources agissent en retour comme contraintes et points d'appui pour son action.

D'autre part, au cours de ces mêmes interactions, la réalité sociale s'inscrit dans son « monde subjectif » à travers les filtres de sa sensibilité, de ses perceptions, représentations et connaissances. Ceci nécessite un réel « travail » de va-et-vient, que tous les étudiants ne parviennent pas à effectuer, se répartissant globalement dans deux types de réponse :

- 1) Une réponse négative : les étudiants pour qui l'apprentissage de la langue dans le cadre du « séjour » doit se poursuivre selon le modèle d'origine. La langue et la culture sont vues comme des réalités externes à soi ;
- 2) Une réponse positive : les étudiants dont le répertoire communicationnel et culturel<sup>5</sup> doit à tout prix s'amplifier au cours du séjour Erasmus.

Cette amplification du répertoire peut s'effectuer selon deux stratégies : une stratégie bi-lingue et bi-culturelle, orientée vers un va-et-vient identitaire entre les deux pays et une logique pluriculturelle orientée vers une identité (professionnelle) internationale en devenir.

Cette stratégie de construction identitaire apparaît clairement dans le « Bilan de mon séjour en France » écrit par Christoph, un étudiant allemand en séjour Erasmus et reproduit ci-dessous. Il y décrit l'ensemble des dispositions qu'il a acquises en formation initiale (ouverture au plurilinguisme) et au cours de son expérience internationale (hédonisme) et qui lui permettent de tirer parti de ce qu'il nomme la « vie étrangère » :

<sup>5</sup> Cette notion désigne le réservoir dans lequel l'individu irait puiser des ressources variées, voire contradictoires entre elles. Ainsi, pour l'anthropologue Amselle, la culture est identifiée à un réservoir de pratiques dont les acteurs se servent pour renégocier en permanence leur identité. Celle-ci est alors le résultat provisoire d'une négociation entre éléments disparates.

« [...] Après entrer l'université allemande, j'ai commencé apprendre japonais et car il y a une programme très bon échangée entre mon université et une université japonaise, j'ai décidé aller au Japon après mon DEUG.

Au Japon, j'ai aimé bien la vie étrangère et j'ai commencé à penser sur une travaille dans une organisation internationale après l'université. Avec connaissance dans la langue japonaise et couramment en anglais et allemande, je vu apprendre une autre langue, ou français ou chinois. Car j'ai appris français un peu déjà et car les difficultés chinois (prononciation et écriture) j'ai recommencé apprendre français. Après réussi avec mes examens de la gestion, je pu aller encore une foi à un pays étrangère avec la programme Erasmus à l'Université Cergy-Pontoise.

Après arrivée à Cergy, après survivre les premiers difficultés en relation de la résidence, la vie à Cergy était très agréable. Il y avait beaucoup de possibilités pour rencontrer des amis intéressantes et riches (...). Mais en fait pour les étudiants étrangers, la vie à Cergy était variée et libre et grâce à la proximité de la grande capitale française et de la variété des amis international, aucun ennui. La mélange des grandes fêtes dans les clubs, de la offre culturelle à cause des grandes musées à Paris et de la intimité des soirées privés aux résidences à Cergy était parfaitement appropriées. Donc la vie étudiante à Cergy était plus agréable comment je m'avais attendu (...).

En rapport avec mon progrès je suis un peu dessus. Bien que j'ai sans doute amélioré mon capacité de parler français considérable, après vers trois mois à Cergy mon niveau est encore élémentaire.

Mais en fin, mon bilan général est positive. La vie dans la banlieue de Paris était amusant et j'espère avoir une autre possibilité d'habiter Paris pour vraiment maîtriser la difficile langue française ».

Christoph Rademacher, Université de Cergy-Pontoise, Cifac, 2003-2005

Pour Christoph, l'appréciation du séjour éducatif à l'étranger se fonde sur deux critères d'évaluation : la qualité socialisatrice de l'expérience internationale et les progrès réalisés dans la ou les langues des pays d'émigration. On voit, à travers cet extrait, comment, dès sa formation initiale, Christoph met en place une série de décisions (apprendre le japonais, partir au Japon, etc.) qui font qu'ensuite, le séjour à Cergy s'inscrit dans une trajectoire internationale conscientisée depuis longtemps déjà. On voit, en outre, à travers les modalités appréciatives, critiques, évaluatives, interprétatives, etc., mises en

œuvre dans ce « bilan », que la réflexivité de Christoph n'en est plus à ses débuts.

## Conclusion

Toute construction de stratégies identitaires va de pair avec la mise en œuvre de processus de réflexivité. Mais ce phénomène semble s'accroître en situation de mobilité internationale. Ceci se traduit notamment par le fort investissement dont font preuve les étudiants des échanges (notamment les étudiants de niveau B1-B2) vis-à-vis de formes textuelles, telles que journaux d'apprentissage et récits de parcours de formation que nous leur proposons. Ce constat fait écho avec les réflexions du sociologue de l'expérience François Dubet, pour qui la distance à soi se construit tout particulièrement lorsque le sujet est confronté à l'hétérogénéité de diverses logiques de l'action. Ainsi, la pluralité sociale engendre une réflexivité qui peut donner sens et cohérence à l'expérience diversifiée de la mobilité internationale. On peut en déduire que la mise en relation des éléments hétérogènes devient centrale dans la construction de l'identité sociale de Jing Dong qui consolide une stratégie identitaire plurilingue en contexte de mobilité éducative.

Le séjour dans un pays étranger constitue un dérangement (vécu comme positif, dans le cas de Jing Dong et de Christoph), parce qu'il confronte l'étudiant à la nécessité d'apprendre la langue autrement ; c'est-à-dire dans le cadre de processus de socialisation (formelle et informelle) au sein desquels il doit, d'une part, gérer des situations de communication exolingue et, d'autre part, mettre en œuvre des compétences psychosociales (entrer en relation avec les autres, gérer des tensions, etc.) que, dans la plupart des cas, il découvre à ce moment-là. La pauvreté de ses moyens linguistiques doit donc être compensée par la mise en œuvre de compétences qu'il découvre sur le terrain.

L'analyse à laquelle nous avons procédé, dans cet article, montre que, dans le cadre d'une intervention

appropriée, l'étudiant peut réfléchir sur ses formes de socialisation et d'acculturation passées pour transférer cette capacité de réflexivité à ce qu'il vit au présent.

La décision d'intituler un cours de français langue seconde « Texte et mise en discours de parcours internationaux » induisait qu'un étudiant puisse relire l'histoire de sa socialisation passée à partir de cet angle particulier qu'est la notion de « parcours international ». L'analyse des productions de Jing Dong (du dessin à l'exposé oral – applaudi par les étudiants – et de ce moment d'oralité réflexive vers la réalisation d'un texte) a montré que l'altérité (d'abord incarnée par une lointaine langue étrangère – le français – puis l'emblème d'un pays exotique – la Tour Eiffel – pour devenir un espace social concret – Cergy, peuplé d'individus que l'on a plaisir à connaître, les étudiants du monde entier) est devenue un objet présent dans sa conscience et avec lequel il commence à composer.

## Bibliographie

- BRONCKART J.-P., 1999, *Activité langagière. Texte et Discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*, Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- CORCUFF P., 1995, 2004, *Les nouvelles sociologie. Constructions de la réalité sociale*, Paris : Armand Colin.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, *Plurilingual and Pluricultural Competence*, Strasbourg : Council of Europe.
- DUBET F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil.
- MOLINIÉ M., 2000, « Écrire son histoire pour penser la culture, Éducation permanente », dans A. LAINÉ, R. OROFIAMMA, P. DOMINICÉ (dir.), *Les histoires de vie, théories et pratiques*, Paris : Éducation permanente, pp. 133-146, n° 142.
- MOLINIÉ M., 2002, « Discontinuités linguistiques et cohérences biographiques », *Bulletin de l'association suisse de linguistique appliquée, Biographies langagières*, 76, Université de Neuchâtel, pp. 99-113.

MOLINIÉ M., 2005, « Retracer son apprentissage, pour quoi faire ? », dans C. MARTINOT (dir.), *A.I.L.E., Recherche sur l'acquisition des langues étrangères et didactique du français langue étrangère*, n° 23, Paris : Encrages.

## Approches relationnelles et actionnelles de récits biographiques

---

Daniel FELDHENDLER

Université Goethe, Francfort-sur-Main, Allemagne

Le portfolio européen des langues (PEL) du *Cadre européen commun de référence* pour les langues consacre une importance de choix à l'approche biographique par l'introduction de pratiques de biographie langagière. Ces démarches émergentes interpellent les praticiens et acteurs sociaux engagés dans les démarches de formation interculturelle et dans la didactique du français langue étrangère (FLE). Les enjeux fondamentaux sous-jacents de l'approche biographique demandent de considérer de telles pratiques avec grande attention. Au cours de cette communication, après avoir resitué différents aspects du débat actuel – approche biographique, biographie langagière, biographie interculturelle comme ouverture à la diversité identitaire – nous aborderons les enjeux multidimensionnels de telles pratiques éducatives et leurs potentialités d'élaboration d'identité culturelle dans le contexte actuel de la construction européenne.

Nous prendrons plus particulièrement appui sur les pratiques de formation qui se déroulent dans le cadre de l'Institut des langues et littératures romanes de l'Université Goethe à Francfort-sur-Main (RFA). Ces ateliers invitent les participants étudiant le français, à réfléchir activement sur leurs itinéraires respectifs à travers différents modes d'expression. Des instruments d'exploration

favorisent l'approche expérientielle de vécus (approche relationnelle et dramaturgique, journal de formation, pratiques autoréflexives, etc.). Le processus de travail relationnel permet de répertorier de nombreux aspects pertinents qui entrent en considération pour l'élaboration de démarches biographiques dans les apprentissages langagiers. Le travail biographique repose sur le développement d'attitudes et d'aptitudes fondamentales inhérentes aux situations de communication et d'interaction, à savoir l'écoute sensible, l'écoute de Soi et celle de l'Autre, en vue d'une meilleure compréhension et restitution réciproque, l'expression personnalisée dans une dynamique d'identité narrative et de réflexivité, la sensibilisation aux éléments paralinguistiques dans l'énonciation (langage non verbal, voix et intonation, langage corporel, expression des émotions, représentation de l'affectivité, perception de l'exprimé et du non-dit). La perspective actionnelle de la démarche que nous préconisons, développe la dynamique de la *reliance* comme médiation et mise en relation symbolique des dimensions complexes d'un travail biographique (aspects relationnels, personnels, interpersonnels, interactionnels, intergénérationnels, inter- et transculturels, travail de réminiscence et mémoire collective). Comme le précise le *Cadre européen commun de référence* pour les langues, la perspective actionnelle prend en compte « les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social ». L'approche biographique s'inscrit dans une dynamique instituante des actes de parole portés par des acteurs sociaux, sujets de leur apprentissage.

### Actualité d'une approche biographique

Elle constitue une démarche émergente dans le secteur éducatif généralisé. À travers la notion de biographie langagière, elle pourrait s'inscrire et s'institutionnaliser dans les pratiques pédagogiques et entrer, plus particulièrement, dans la formation initiale et permanente des enseignants (de langue) au niveau national,

international, européen, mondial. De par la place que le *Cadre européen commun de référence* pour les langues confère à l'approche biographique, celle-ci constitue un enjeu éducatif européen de premier plan comme support de médiation transculturelle dans l'ouverture européenne et l'élaboration d'identités culturelles.

Replaçons le débat dans un contexte sociétal – à l'exemple des débats scientifiques orchestrés par la revue *Sciences de l'Homme*, dirigée par Armand Touati. Depuis le début du nouveau millénaire, cette revue organise des congrès européens de Sciences de l'Homme et Sociétés. Ils visent à faciliter les échanges entre des recherches de pointe et les pratiques professionnelles avec leurs acteurs sociaux respectifs. Au cours des premiers congrès européens, les enjeux pour répondre aux multiples défis de nos sociétés en mutation se sont précisés. Une idée clé fait son chemin : créer du lien social entre individu et société, en réponse aux phénomènes alarmants de fragmentation sociale. La question centrale et essentielle au devenir humain se pose : Quelle éducation pour quelle humanité ? Elle s'inscrit dans une dynamique particulière : comment être en devenir tout en restant sujet de son histoire et créateur de sa vie, sujet agissant et non assujéti aux contingences et aux contraintes sociales et sociétales dans les processus de mondialisation actuels. Le travail de *reliance* que la société civile et que nos systèmes de formation et d'éducation doivent engager en priorité, demande de « substituer une pensée qui relie à une pensée qui disjoint », comme le formule judicieusement, Edgar Morin. Pour mettre en acte cette pensée émancipatrice et génératrice de transformations profondes, les pratiques d'histoires et de récits de vie (Pineau & Le Grand, 2002) sont porteurs de vecteurs encourageants et de potentialités riches en développement. Leur actualité en tant que pratiques multiformes est liée à un sentiment et à une conscience de mutations des sociétés touchées par une profonde crise (la crise du sens, des identités et des structures sociales en profond bouleversement). L'approche biographique oriente le regard sur le quotidien, l'individuel et le collectif. Elle aborde nos phéno-

mènes de société en se constituant comme moyen de représentation, de mise en forme et de structuration de trajectoires de vie. Elle se donne ainsi pour tâches de donner du sens au vécu et de le rendre signifiant dans la recherche identitaire. Référence clé dans l'approche biographique, Paul Ricœur a abordé à maintes reprises, depuis une vingtaine d'années, l'importance de la fonction narrative pour l'élaboration de l'identité du sujet humain. Il constate qu'individu et communauté se constituent dans leur identité à travers leurs récits qui deviennent, pour l'un comme pour l'autre, leur histoire effective. Pour Ricœur, être historien et conteur de sa propre vie introduit une dialectique particulière ; le sujet apparaît comme lecteur et scripteur et il se reconnaît dans l'histoire qu'il se raconte à lui-même, sur lui-même. L'histoire d'une vie ne cesse ainsi d'être *refigurée* par la narration et cette activité peut induire des changements d'ordre qualitatif. La *refiguration* constante de sa propre histoire avec transformation progressive conduirait à une identité narrative. Travail de mémoire et de réminiscence, la narration active la prise de conscience de Soi et des Autres et la connaissance de son altérité : *Soi-même comme un Autre*. Celle-ci est à considérer comme facteur dynamique et structurant dans la recherche identitaire.

La démarche biographique invite à assumer son histoire et dans certains contextes à revisiter l'Histoire à travers nos histoires singulières, « expression de l'historicité, c'est-à-dire du travail qu'un individu effectue sur sa propre histoire pour tenter d'en maîtriser le cours », comme le pointe Vincent de Gaulejac (1999), en référence à l'approche existentielle de Jean-Paul Sartre. Les histoires personnelles individuelles demandent à être reliées en une histoire collective. Nous sommes appelés à un défi d'une autre envergure dans cette recherche existentielle en quête de conscience commune et de parcours de reconnaissance partagée comme culture de la réciprocité.

Christine Delory-Momberger (2000 : 207) rappelle qu'« en France, les années soixante-dix marquent un tournant épistémologique et méthodologique dans les sciences sociales ». Elle souligne que, dans la mouvance

et dans la répercussion des événements de mai 1968, il y a émergence d'une sensibilité politique et sociale attentive à saisir le vécu social dans ses conditions et ses pratiques concrètes. Ainsi, dans les sciences sociales, les méthodes quantitatives font place aux méthodes qualitatives qui accordent une importance fondamentale à la réalité individuelle et subjective des situations vécues par les acteurs sociaux. C'est dans ce climat, précise Delory-Momberger, qu'il faut resituer la redécouverte (ou la découverte) de la tradition biographique anthropologique à travers les travaux des ethnologues ou les travaux de l'école de Chicago des années 1920 et leurs prolongements.

Les pratiques d'histoires de vie émergent dans le champ de la sociologie et Daniel Bertaux introduit l'approche biographique dans les sciences sociales françaises « en menant le premier une réflexion terminologique et méthodologique sur les notions d'histoires de vie et de récits de vie » (Delory-Momberger, 2000 : 211).

Parallèlement, les pratiques d'histoires et de récits de vie vont progressivement entrer dans le champ de la formation permanente. Aujourd'hui, nouvel enjeu, l'approche biographique constitue une démarche émergente dans tout le champ de l'éducation. Pierre Dominicé, professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Genève, l'un des premiers protagonistes (avec Gaston Pineau et Guy de Villers) dans la promotion des histoires de vie en formation, souligne la nécessité de repenser les priorités de l'éducation : « le moment est venu de rapprocher biographie et éducation, dans une perspective de "biographisation" qui concerne aussi bien l'espace social de l'école que les programmes de formation continue ». Pour Delory-Momberger, le biographique est « une catégorie de l'expérience qui permet aux individus d'intégrer, de structurer, d'interpréter les situations de leur vécu ».

## Une pédagogie de la relation

Quelles approches envisager pour donner forme aux mutations qui s'opèrent actuellement dans les apprentissages langagiers et dans la formation des enseignants de langue ? Dans la réflexion sur les apprentissages FLE, une dimension a été peu considérée : la relation et la dimension du vécu qui est fondamentale dans l'interaction communicative. Ainsi, en 1983, la Revue *Le français dans le monde* (n° 176) intitulait un numéro spécial : *La classe de français autrement*. Numéro axé sur les pédagogies dites *alternatives* et des didactiques appelées *non conventionnelles*. Jean-Marc Caré, coordinateur et Jean-Marie Gautherot, directeur de la revue, à cette époque, y mentionnent l'expression *alternatives* entre guillemets pour constater que si ces pratiques ont des appellations génériques en anglais *Humanistic Approach* et en allemand *Alternative Methoden*, elles sont restées « intraduisibles » en français. Quinze ans après, la même revue titrait son numéro spécial de *Recherches et applications : Apprendre les langues étrangères autrement* (janvier 1999). Son coordinateur, Jean-Marc Caré, a organisé le sommaire autour de cinq points clés : le courant humaniste ; l'hypothèse neurobiologique avec la suggestopédie et la programmation neuro-linguistique ; une pédagogie de la relation ; les outils de l'imaginaire ; l'espace, le corps et le mouvement. Caré souligne que ces pratiques de didactique des langues étrangères, qui sont toujours identifiées en France comme non conventionnelles, interrogent et interpellent : « À la période des certitudes méthodologiques s'appuyant sur des modèles forts (structuralisme, behaviorisme...) devrait légitimement succéder (c'est le sens de l'histoire) une plus grande ouverture ».

Aujourd'hui, nous nous ouvrons à de nouveaux horizons et à de nouvelles perspectives, à l'exemple de la biographie langagière. Le modèle de l'approche relationnelle crée un cadre de référence favorable pour une adaptation de l'approche biographique à l'apprentissage d'une langue : « l'enjeu véritable des apprentissages langagiers est de développer, non seulement des compétences lin-

guistiques, mais aussi des aptitudes de sorte que les interactions langagières deviennent espace d'émergence de la subjectivité dans ses composantes affectives, cognitives, sociales et culturelles ». Depuis 1977, nous avons élaboré, en Allemagne fédérale, dans les contextes universitaires de Mayence et de Francfort-sur-Main ainsi que dans un centre de recherche-formation, le Centre de psychodramaturgie, des démarches qui mettent particulièrement l'accent sur le développement d'attitudes et d'aptitudes relationnelles dans une approche globale (Feldhändler 1999). Développer de telles compétences, c'est aborder les situations d'apprentissage en créant un espace, un climat, un type de relation pédagogique particulier. Ceci entraîne un changement d'attitude fondamental avec d'importantes conséquences pédagogiques. L'enseignant d'une langue vivante doit donc procéder différemment dans l'organisation de l'apprentissage. Il doit faire appel à une autre structure didactique. Dans cette nouvelle situation, la fonction de la langue est d'être bien plus un support relationnel. Elle doit permettre à chacun de se situer et de se déterminer, elle est de même l'intermédiaire dans les situations de communication. De langue enseignée, elle devient langue vécue, langue relationnelle et langue des interactions au sein du groupe-classe. C'est, comme le souligne Bernard Dufeu (1996), la langue des sensations, des émotions, des impressions, de la situation, dans l'espace et le temps, de la position par rapport à l'autre. La conséquence didactique immédiate qui découle d'une progression relationnelle est le recours à des « activités-cadre ». Leurs caractéristiques reposent sur leurs fonctions de catalyseurs favorisant l'écoute et le désir d'expression.

Les démarches proposées dans la formation initiale à l'université, dans la formation didactique et dans la formation permanente des enseignants, ont pour origine les fondements théoriques des sciences de la communication, de la psychologie sociale étayées par la pratique du psychodrame pédagogique et des structures de la dramaturgie. C'est une approche portée par la communication

et les relations humaines, combinée à l'expression dramatique.

Dans le travail de formation à la relation interculturelle, de telles démarches interdisciplinaires constituent des instruments d'analyse, d'intervention et de changement, agissant comme miroirs culturels et sociaux, comme révélateurs et catalyseurs relationnels. Ces procédés invitent à une autre attitude formatrice. Ils rejoignent d'autres modes d'intervention qui sont regroupés sous la dénomination « techniques d'implication » (Demorgon & Lipiansky, 1999). De telles approches nécessitent la mise en place de démarches ayant pour enjeu de sensibiliser à la complexité du champ abordé et d'intégrer la dimension affective et inter-subjective dans des pratiques de type expérientielle. Une pédagogie de l'histoire de vie en tant qu'éducation à la complexité apparaît peu à peu dans la formation aux démarches interculturelles :

« La dimension interculturelle est un des points saillants de la mise en œuvre de cette démarche biographique un des lieux d'accroche du travail individuel et collectif » (Delory-Momberger, 2001).

Martine Abdallah-Preteille précise que l'éducation interculturelle (1999) repose sur une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. La priorité y est donnée au sujet. Maddalena de Carlo (1998) propose d'intégrer le travail d'identité narrative comme activité didactique à visée interculturelle.

### Approches relationnelles et travail biographique

Depuis 1997, j'organise des travaux de recherche-action dans le cadre universitaire, avec pour objectifs, l'émergence du sujet et de son identité narrative par la mise en relation de l'écriture de récits de vie et la représentation scénique. La brochure de notre Institut de langues et littératures romanes présente cet atelier-laboratoire sous le titre : « Histoires de vie et parcours de

formation ». Ce cours propose aux étudiants de réfléchir sur leurs itinéraires respectifs à travers l'expression écrite et la représentation scénique. Cette approche auto-réflexive permet de mieux cerner ses propres motivations dans un parcours de formation. L'approche biographique se comprend comme processus dynamique de formation à partir de :

- L'écriture à la première personne du sujet, à la découverte d'un JE ;
- La rédaction d'un journal personnel de récits et d'histoires de vie pour favoriser l'émergence d'une « identité narrative » ;
- La représentation scénique de fragments de vie en ayant recours aux procédés dramaturgiques du Théâtre-Récit ;
- La recherche du NOUS par la mise en correspondance thématique et collective.

Nous nous concentrons, plus particulièrement, sur les aspects thématiques suivants :

- la vie étudiante, le parcours de romaniste,
- les rapports à la langue étrangère,
- la motivation profonde dans le choix des études de français,
- les influences transgénérationnelles dans le choix d'une langue étrangère,
- la découverte de l'Autre et de l'autre culture,
- les expériences à l'étranger (en France),
- les vécus interculturels,
- la socialisation scolaire et les expériences d'apprentissage,
- les premiers moments dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

D'autres aspects thématiques sont intégrés en fonction des désirs exprimés par le groupe. Ce cours constitue, de même, un entraînement à l'expression orale et écrite dans des situations d'implication et de communication relationnelle.

Une étudiante, ayant participé à ce cours, écrit à la fin de son journal de récits et d'histoires de vie : « À travers les dialogues, pendant le cours, mais aussi à travers l'écriture des textes pour ce journal et à travers les jeux interactifs, il y a souvent les moments où mes camarades d'études mentionnent qu'ils commencent à réaliser quels ont été leurs motifs pour le choix de leurs études. Ceci est une expérience que moi-même, j'ai aussi faite (...). La réflexion sur de tels sujets révèle qu'il existe toujours des fils conducteurs qui dirigent le parcours de formation et ainsi le déroulement d'une vie ».

Nous intégrons, dans de telles approches, la représentation de récits de vie et leur mise en relation par une approche novatrice de récits de vie (Feldhendler 2005). Celle-ci, peu présente dans les démarches FLE, a été créée en 1975 par Jonathan Fox (1994, 1999) et Jo Salas (1996), aux États-Unis, dans l'État de New York. Cette méthode d'improvisation intitulée *Playback Theatre* constitue un instrument dialogique d'exploration de nos expériences vécues, de nos réminiscences individuelles et de nos histoires collectives au présent. La démarche a pour objectif la représentation spontanée du vécu, à travers un dispositif interactif original : des perceptions subjectives, des moments, des fragments, des tranches de vie, des récits personnels exprimés par les spectateurs ou les participants d'un groupe sont tour à tour représentés selon une dramaturgie particulière. La méthode, que nous désignons dans un contexte francophone, par le terme de *Théâtre-Récit* opère à partir d'un modèle de dialogue social constructif. Dans une situation d'atelier, de session de formation, les participants sont tour à tour acteurs et spectateurs en éveil, dialoguant et communiquant par l'intermédiaire de la narration de leurs histoires et la représentation. Les membres d'un groupe mettent ainsi en scène leur vécu personnel ; ils expriment leurs sentiments et leurs émotions. Les individus se découvrent dans la parole et l'image, dans ce miroir et prisme intersubjectif de perceptions instantanées. Nous rejoignons l'herméneutique philosophique de Ricoeur dont l'œuvre est guidée par une conviction centrale : le plus court che-

min de soi à soi est la parole de l'autre. La philosophie de cette forme d'improvisation réside dans son enjeu essentiel : traduire en images sur scène, sous une forme eidétique, métonymique et métaphorique, l'essence et la quintessence de ce qui a été exprimé par le conteur/narrateur. En d'autres termes, les récepteurs (acteurs et conducteur/metteur en scène) doivent saisir le sens propre et figuré d'un message, ses connotations et lui donner une figuration signifiante aussi authentique, congruente et empathique que possible, de sorte que l'émetteur de la narration puisse recevoir, voir, entendre, découvrir et comprendre sa propre histoire dans une restitution transposée. C'est l'enjeu fondamental du développement de l'écoute sensible, de la réciprocité et de la réflexivité !

Dans un contexte pédagogique, la méthode de Théâtre-Récit constitue un entraînement actif à la réflexivité dans la communication et la démarche intègre différentes phases : écoute, compréhension, expression, action, interaction, rétroaction et mise en commun. Elle sert l'émergence d'attitudes relationnelles entre locuteurs et récepteurs. Mon expérience pratique de la méthode et son intégration dans mon enseignement à l'université, ainsi que dans la formation permanente des enseignants, confortent cette hypothèse.

Ses formes spécifiques accentuent :

- la capacité d'écoute et de compréhension,
- la réceptivité et l'expressivité,
- la spontanéité dans la parole et dans l'action,
- l'adéquation de la réponse donnée,
- la traduction d'un message avec d'autres supports (le corps, la voix, les sons etc.),
- l'intégration de l'expression verbale et non verbale,
- l'expression de l'affectivité et des émotions,
- la perception de soi et des autres,
- l'ouverture à une situation nouvelle.

L'approche biographique constitue une herméneutique comme médiation transculturelle. Ceci apparaît dans les travaux de recherche-action que nous développons actuellement dans le cadre de l'enseignement universitaire, à l'exemple d'ateliers intitulés : Innovations dans les démarches interculturelles. Ces séminaires abordent la question des méthodes appropriées pour aborder la dynamique complexe des phénomènes culturels, à l'exemple de dynamiques interculturelles. Le recours aux pratiques transdisciplinaires constitue une nécessité tout autant qu'un défi pour les systèmes éducatifs existants. Nous favorisons les approches qui s'appuient sur les processus expérientiels, sur l'implication personnelle et relationnelle des participants, sujets de leur apprentissage. Par le récit de vie, le sujet est acteur et auteur de son histoire en devenir. Ainsi, entre passé, présent et avenir, nous apprenons à conjuguer tous les temps. Une pédagogie innovante apparaît et une progression didactique peut se dégager dans les différentes étapes du travail de sensibilisation à la relation interculturelle.

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCELLE M., 1999, *L'éducation interculturelle*, Paris : P.U.F.
- BERTAUX D., 1997, *Les récits de vie*, Paris : Nathan.
- DE CARLO M., 1998, *L'interculturel*, Paris : CLE International.
- DE GAULEJAC V., 1999, « La vie est-elle un roman ? » *Cultures en mouvement*, 18.
- DE LORY-MOMBERGER C., 2000, *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris : Anthropos.
- DE LORY-MOMBERGER C., 2001, « Les histoires de vie pour penser la mutation », *Cultures en mouvement*, 41.
- DE LORY-MOMBERGER C., 2003, *Biographie et éducation*, Paris : Anthropos.
- DEMORGON J., LIPANSKY E.M., 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz.

- DUFEU B., 1996, *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Paris : Hachette.
- FELDHENDLER D., 1990, « Dramaturgie et interculturel », *Le français dans le monde*, 234, pp. 50-60.
- FELDHENDLER D., 1992, *Psychodrama und Theater der Unterdrückten*, Frankfurt : Verlag Nold.
- FELDHENDLER D., 1999a, « La dramaturgie relationnelle », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, pp. 125-133.
- FELDHENDLER D., 1999b, « Formation à la relation interculturelle par des approches psychodramatiques et dramaturgiques », dans C. ALLEMANN-GHIONDA (éd.) *Éducation et diversité socioculturelle*, Paris : L'Harmattan, pp. 249-264.
- FELDHENDLER D., 2005, *Théâtre en miroirs, l'histoire de vie mise en scène*, Paris : Téraèdre.
- FOX J., 1994, *Acts of Service*, New Paltz : Tusitala Publishing.
- FOX J., DAUBER H., 1999, *Gathering Voices*, New Paltz : Tusitala Publishing.
- MORIN E., 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil.
- PINEAU G. & LE GRAND L., 2002, *Les histoires de vie*, Paris : P.U.F.
- RICŒUR P., 1985, *Temps et récit III*, Paris : Seuil.
- RICŒUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.
- SALAS J., 1996, *Improvising Real Life*, New Paltz : Tusitala Publishing.

## L'analyse du « discours de soi » comme dispositif didactique de décentration

---

Carmen GUILLÉN DÍAZ, Inmaculada CALLEJA LARGO  
et M<sup>a</sup> Luz GARRÁN ANTOLÍNEZ

Université de Valladolid, Espagne

Cette communication vise à rendre compte de la modélisation de l'analyse du « discours de soi » comme dispositif didactique qui a une double fonction :

- Assurer le développement du processus de décentration et compréhension de l'Autre / les Autres dans les démarches de l'interculturel en FLE, avec un public d'apprenants adolescents et grands adolescents du domaine socio-éducatif espagnol : apprenants de 14-18 ans du secondaire (pour qui le français est la deuxième langue étrangère, à caractère optionnel) ; et apprenants de 20-24 ans du premier cycle des études universitaires (futurs enseignants en primaire, pour qui cette modélisation a adopté une perspective *méta didactique*, parce qu'elle est insérée dans leur formation).
- Servir au principe suivant : toute démarche interculturelle – dans le domaine socio-éducatif de l'enseignement des langues – est un engagement interactif et constructif pour les apprenants considérés comme des acteurs sociaux, et requiert un dispositif d'accompagnement, de dialogue, de partage et de coopération.

Cette modélisation, côtoyant la recherche en pragmatique lexicoculturelle exploitée par Galisson (1997), fait partie d'une étude<sup>1</sup> sur l'identification des savoirs socio-culturels qui entrent en jeu dans l'éducation interculturelle (Abdallah-Preteille, 2001) et dans le développement de la compétence communicative interculturelle promue grâce aux travaux coordonnés par Byram (Byram & Zarate, 1996 ; Byram & Tost Planet, 2001).

Dans ces travaux :

- l'interculturel est envisagé pour les contextes scolaires « en représentation »<sup>2</sup> tel que nous proposait Galisson (1997 : 149) indiquant encore que c'est artificiellement créé en classe, un milieu exolingue où la culture étrangère est réellement absente et
- la démarche interculturelle est articulée sur la mise en commun de ce que l'on est, ce que l'on sait, la (re)connaissance de soi, les ressemblances et les différences devant les Autres.

Le dispositif didactique – conçu en lui-même comme un processus et comme un résultat de l'interaction entre action et rationalisation – nous renvoie ici au concept de modélisation, donc, à l'analyse de ses deux niveaux :

- le niveau de sa conception ;
- le niveau de son application et utilisation effective.

<sup>1</sup> Recherche interdisciplinaire menée par les auteurs de cette collaboration, dans le cadre du Projet I+D, référence n° BSO2001-1567. Titre : *El léxico cultural compartido en los materiales sociales*.

<sup>2</sup> C'est en l'opposant à l'interculturel « en action », que l'auteur confère une signification aux interventions éducatives préparant à l'action réelle.

## Analyse de la conception du dispositif

La notion de dispositif didactique, équivalente à un système, est prise pour l'objet qui nous occupe dans un sens général et courant (c'est-à-dire, en principe non développé en ligne).

En tant que système, il se montre à nous comme un ensemble intellectuel (avec des fondements théoriques surgis au sein du travail de recherche interdisciplinaire cité), un ensemble méthodologique (avec la définition des procédés pour son application pratique) et un ensemble matériel (avec des moyens ou instruments pour l'actualisation de la double fonction énoncée).

Comme il est de rigueur, pour sa construction, nous avons suivi les étapes préalables de :

- L'analyse des besoins à satisfaire, identifiant la problématique des relations pédagogiques entre les apprenants et l'enseignant par rapport à la nature de l'Objet d'apprentissage (le FLE d'après les directives européennes et notre curriculum officiel qui réclament l'engagement des enseignants dans le développement de la conscience interculturelle).
- La conception du trajet à parcourir, par la représentation-fonctionnelle et dynamique des conceptions théoriques et principes qui deviennent les prémisses permettant de définir les tâches, le rôle des participants et les phases nécessaires pour la réalisation du processus de décentrage dans les démarches de l'interculturel.
- La détermination des moyens à mobiliser et à fabriquer pour réaliser l'application pratique.

### L'analyse des besoins

La mise en œuvre d'une démarche interculturelle constitue, dans notre contexte, l'une des difficultés majeures du point de vue institutionnel, méthodologique et

pratique, parce que le FLE est au centre d'un réseau de paradoxes entre demandes et offres (Guillén Díaz, 2005).

Nous – enseignants et apprenants – sommes assez limités par les horizons de notre ethnocentrisme, en raison d'une socialisation régionale monoculturelle et monolingue, parce qu'il s'agit de la Communauté autonome espagnole de Castille et Léon.

Les apprenants du FLE concernés ne sont pas amenés (voire habitués) à remettre en question leur propre vision du monde, leur propre culture. Dans la salle de classe, on ne tient pas compte du décentrage. Dans ce cadre, l'Autre / les Autres ne sont plus tant ceux qui viennent d'un autre pays ; en réalité, chaque individu témoigne d'abord d'une autre culture au-delà des nationalités.

Les enseignants du FLE, à l'heure actuelle, se voient d'une part relégués par la primauté institutionnelle, académique et sociale de la langue anglaise qui, avec le statut de première langue étrangère depuis les premiers âges (3 ans, en maternelle), occupe une place centrale dans l'emploi du temps, les motivations des apprenants et les attentes de leurs familles. D'autre part, ces enseignants se voient confrontés aux mêmes exigences et responsabilités curriculaires de la première langue étrangère.

L'attention au développement d'une conscience interculturelle – proposée par le *Cadre européen commun de référence* pour les langues (CECR) (2001)<sup>3</sup> et située par notre curriculum officiel (en termes plutôt diffus) dans le bloc de contenus dénommé aspects socioculturels –, est évitée par la plupart des enseignants. Ils déclarent que cela s'écarte de ce qu'ils conçoivent académiquement comme

<sup>3</sup> L'interculturalité dans le CECR est formulée au titre des *compétences générales* individuelles, décrites comme un ensemble de savoirs : savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre, et dont le développement doit se produire, de façon intégrée, dans les compétences communicatives langagières (voir Chapitre 5 du document cité).

essentiel : la dimension linguistique proprement dite, et ils focalisent l'attention sur ce qu'ils connaissent et maîtrisent mieux et peuvent évaluer de façon tangible : les compétences linguistiques. Ils déclarent aussi, pour la plupart, qu'ils introduisent la dimension culturelle sous forme de thèmes, avec des explications et des documents qu'ils présentent dans les cours, pour un travail axé sur les formes linguistiques.

Nous pouvons affirmer que tout cela est dû à l'absence généralisée d'une sensibilisation et formation de base pour susciter « une découverte apaisée de la culture de l'autre et de la sienne propre » (Galison, 1997 : 150) et pour assembler savoirs socioculturels et savoirs linguistiques.

Dans ces circonstances, le dispositif didactique doit orienter sa conception et son application à :

- 1) Pouvoir lier l'objectif de la décentration à un objectif qui concerne les compétences linguistiques, et plus particulièrement la compétence lexicale, envisagée dans sa composante lexicoculturelle<sup>4</sup>, étant les mots des réalités psychologiques puissantes, pour la plupart des individus. On les fait circuler très facilement dans la salle de classe, se prêtant à l'observation, la réflexion et la comparaison.
- 2) Rendre conscients les apprenants de leur propre culture parce que, situés dans les conditions adéquates, ils se voient amenés à « dire » leurs perceptions et représentations propres, à « lire » la structuration de leur propre culture : leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être, à connaître les effets sur les Autres, débouchant sur la connaissance et compréhension réciproques.

<sup>4</sup> Pour Galison (1991), les signes portent une valeur culturelle qui nous permet de contempler les dimensions sociale et culturelle.

- 3) Réduire l'insécurité et les incertitudes des enseignants devant le fossé qu'ils perçoivent entre les démarches de l'apprentissage linguistique et les démarches de l'apprentissage interculturel.

***La conception du trajet à parcourir :  
des références théoriques aux principes du dispositif***

Nous avons suivi dans notre recherche l'itinéraire suggéré par Galisson et Puren (1999) pour la résolution d'un problème d'intervention didactique, à la quête des principes directeurs de la fabrication du dispositif didactique de décentration.

Par le recours aux disciplines de référence concernées et en correspondance avec les traits qui configurent l'interculturalité, nous avons dégagé des construits théoriques et conceptuels, voire les paramètres conceptuels qui vont guider le processus de décentration.

Ces paramètres conceptuels ont été transposés en termes de principes directeurs de la fabrication du dispositif, dont découlent nécessairement des formules méthodologiques et pratiques susceptibles de structurer le dispositif cherché, toujours par la prise en compte des besoins que nous avons exposés.

Ces opérations et leurs résultats sont décrits ci-dessous à la façon d'un tableau de bord qui constitue notre guide de pensée et d'action (Tableau 1) :

Disciplines de référence <sup>1</sup>	Anthropologie culturaliste Pragmatique	Pragmatique lexicoculturelle Psychologie sociale	Sémantique	Sémantique cognitive interculturelle Sémiologie de la publicité	Sémiolinguistique Sociolinguistique Sociologie
Traits de l'interculturalité	Une compétence dont la dimension essentielle est la décentration	Une activité où la « culture » intervient comme donnée subjective	Un réseau de rapports entre individus possédant une identité culturelle	Une connaissance qui s'inscrit dans un système sémiopragmatique	Une perception et compréhension du monde avec les outils de l'expérience individuelle et socioculturelle
Paramètres conceptuels	Processus de prise de conscience de soi (marqueurs culturels)	L'organisation des réalités culturelles : axe intellectuel et axe affectif	Les composantes du moi : cognitive, expérimentelle, comportementale et représentative	Les significations véhiculées par un objet de savoir liées aux pratiques socioculturelles d'une communauté	L'outil par excellence la langue, et le lexique est l'ordre linguistique qui au plus haut degré contient et fait transiter la culture
Principes directeurs	« Se distancier » réfléchir par rapport à soi-même	L'intellectuel : registres du moi. L'affectif : réponses du moi	Le moi marqué par l'identité collective	Les pratiques en usage sont produites et diffusées par les médias (la publicité)	L'utilisation des mots comme lieu d'observation du moi (observation, réflexion, comparaison)
Formules méthodologiques et pratiques	Stimuler le regard et l'interrogation sur soi, médiatisant les réponses	Faire (s') identifier, se (re)connaître	Mettre en commun, réfléchir dans l'interaction	Mobiliser devant les annonces publicitaires les propres marqueurs culturels	Produire (faire dire) les savoirs, les façons culturelles propres d'agir, sentir, être, devenir

Tableau 1 : Des disciplines de référence aux formules méthodologiques et pratiques du dispositif didactique

<sup>1</sup> Disciplines décrites suivant plutôt l'ordre alphabétique.

Nous pouvons décrire le trajet par les formulations suivantes :

- a) L'interculturalité est une *compétence* dont la dimension essentielle est la décentration, par un processus de prise de conscience de soi, de ses propres marqueurs culturels, « se distanciant », se regardant, s'interrogeant, (se) donnant des réponses. Nos apprenants requièrent la stimulation de leur regard et de leur interrogation sur soi et leurs propres réponses, par la médiation de questions et sous l'effet « miroir » d'un matériel ou support de départ (les annonces publicitaires, tel que nous argumentons ci-après).
- b) L'interculturalité est une *activité* dans laquelle la variable « culture » intervient comme une donnée subjective, configurée par un ensemble d'éléments organisés en deux axes : l'intellectuel et l'affectif (Morin, 1969) enracinés à plusieurs niveaux. Sur l'axe intellectuel de l'ordre du cognitif (objectif), l'individu rend compte des « registres du moi ». Sur l'axe affectif de l'ordre de la subjectivité, l'individu rend compte des « réponses du moi ». Nos apprenants requièrent identifier et (re)connaître leurs propres composantes culturelles par l'observation et analyse distancées et médiatisées de leurs productions (« discours de soi »), au moyen des grilles de lecture et de catégorisation, comme support de travail.
- c) L'interculturalité est un *réseau de rapports* entre individus possédant une identité personnelle. Dans les échanges et contacts interpersonnels, les individus mettent en jeu les composantes du moi : cognitive, expérientielle, comportementale et représentative. Le développement de l'identité personnelle est fortement marqué par l'identité collective des individus du groupe concerné. Nos apprenants requièrent pouvoir mettre en commun et réfléchir dans l'interaction.

- d) L'interculturalité est une *connaissance* qui s'inscrit dans un système sémiopragmatique, parce que les significations que peut véhiculer un objet de savoir sont étroitement liées à l'utilisation de ce même objet dans les pratiques socioculturelles d'identité des sujets d'une communauté. Des pratiques en usage que l'univers des médias et, en particulier, la publicité<sup>1</sup> produisent et diffusent. Ce sont les messages publicitaires qui conditionnent et modèlent les identités, parce que les individus dégagent ou associent à tout type d'objets et produits de publicité : des pratiques, conduites, manières de penser, sentir, désirs ou aversions, etc. (Abastado, 1980 ; Lomas, 1996). Dans cet ordre de choses, nos apprenants peuvent mobiliser de façon révélatrice leurs propres marqueurs culturels devant les annonces publicitaires dont l'utilisation, dans la dimension d'intervention didactique, présente davantage un haut degré de pertinence et disponibilité (Ferrao Tavares, 2000).
- e) L'interculturalité est une *perception et compréhension du monde* (propre et étranger) et une *perception intuitive de la différence*<sup>2</sup>, avec les outils de l'expérience individuelle et socioculturelle pour donner sens aux informations qui nous parviennent. Et l'outil par excellence est la langue, au sein de laquelle le lexique est l'ordre linguistique qui au plus haut degré contient et fait transiter la culture, c'est-à-dire, ce sont les éléments lexicaux qui nous donnent à voir le monde et son mode d'emploi

<sup>1</sup> Prise celle-ci, évidemment pour le contexte qui nous occupe, non comme propagande ou création commerciale mais comme une institution sociale et culturelle (Ferraz Martínez, 2000). Des études récentes indiquent que l'œil humain, entre la naissance et l'âge de 18 ans, est exposé en moyenne à 350 000 publicités.

<sup>2</sup> Imposant de modifier la perception de soi et de l'Autre et signifiant la (re)connaissance réciproque qui requiert, à son tour, la (re)connaissance du moi.

(Galissou, 1997). Nos apprenants peuvent produire (dire) les savoirs, les façons culturelles propres d'agir, sentir, être et devenir, comme un « discours de soi » stimulé par des questions affectant les composantes du moi. Il ne s'agit pas d'un récit de vie autobiographique ou d'une histoire de vie, car il nous faut éviter le blocage, la crise du « je ».

Dans une certaine mesure, l'utilisation des annonces publicitaires françaises situe les apprenants dans un contexte de radicale altérité (par rapport à eux-mêmes et à la langue utilisée) et, en même temps, les questions deviennent un facteur de distanciation, étant chaque message publicitaire un prétexte et un prétexte au sein d'un manifeste publicitaire de base (Joannis, 1982) qui fonctionne comme un mécanisme déclencheur, évocateur, donnant la « permission de penser ».

### *La détermination des moyens à mobiliser et à fabriquer*

Nous avons préparé les moyens pour le dispositif sous forme de matériels de départ et de travail. Leur fabrication a eu lieu dans les phases suivantes :

1) Sélection d'une série d'annonces publicitaires estimées significatives et productives du point de vue des pratiques sociales.

En fonction des données statistiques de l'AACC (Association des Agences – Conseils en Communication), nous avons retenu les annonces de la presse périodique – support papier – relatives aux secteurs de consommation les plus fréquemment annoncés : voyages, voitures, services financiers<sup>3</sup> (Tableau 2).

<sup>3</sup> Ils répondent aux indicateurs culturels utilisés pour l'interprétation du monde social (suivant les instruments méthodologiques de Bourdieu, 1979), à travers six mots-noyaux : Style de vie, Achats personnels, Économie, Usages habi-

Voyages	« Et pour vous ? venez vous exprimer sur <i>easyjet.com</i> » « Navettes Paris-Aéroports, pensez RATP » « Les petits prix d'Air France arrivent sur terre »
Voitures	« Par l'amour de l'automobile » « La boîte de vitesse sans-à-coups entre les rapports » « Touran. Avec ou sans enfants »
Services financiers	« Si proche de vous » « La banque d'un monde qui change » « Regarder autrement c'est voir plus loin »

Tableau 2 : Messages linguistiques (slogan) des annonces publicitaires retenues

2) Configuration d'un questionnaire dont les items sont en correspondance avec :

– Les axes de l'organisation des réalités culturelles chez les individus qui, entre l'intellectuel et l'affectif (Morin, 1969), articulent les quatre composantes fondamentales de toute identité : cognitive, expérientielle, comportementale et représentative.

– Les modes d'organisation du discours (Charaudeau, 1992 : 633 et ss), un discours (de soi) qui contient les « registres du moi » provenant du domaine intellectuel et les « réponses du moi » passées par le filtre de l'affectif. Modes que nous avons codifiés selon les finalités discursives<sup>4</sup> comme : la

tuels, Professionnel, Institutionnel, qui groupent les secteurs de consommation, coagulant une cohérence.

<sup>4</sup> Par rapport aussi aux objectifs et fonctions de la publicité (Abastado, 1980 : 70-71) et par rapport à l'orientation en trois sens de l'emploi de la langue (usage verbal) dans la construction du message publicitaire : nommer, indiquer des attributs, exalter pour créer de l'adhésion.

dénomination, l'attribution, la fonction, la description (Tableau 3).

#### QUESTIONS :

1. Qu'est-ce que c'est ?	3. Quels désirs te suscite cela ?
2. À quoi tu l'associes ?	4. Quels sont les mots qui te viennent à l'esprit à propos de ces désirs ?

#### ORGANISATION DES RÉALITÉS CULTURELLES :

Axe intellectuel	Axe affectif
------------------	--------------

#### COMPOSANTES DU MOI :

Cognitive	Expérientielle	Comportementale	Représentative
-----------	----------------	-----------------	----------------

#### MODES D'ORGANISATION DU DISCOURS (DE SOI) :

Dénomination	Attribution	Fonction	Description
--------------	-------------	----------	-------------

Tableau 3. *Éléments qui sous-tendent les questions : composantes du moi et modes d'organisation du discours (du moi)*

Les productions du « discours de soi » comme réponse à la question 1, doivent accorder une identité à l'objet annoncé : dénomination. Comme réponse à la question 2, les productions lui accordent une personnalité, particularités et caractéristiques : attribution. Comme réponse à la question 3, les productions lui accordent une fonctionnalité, valeur utilitaire : fonction. Et comme réponse à la question 4, les productions exaltent en nom et personnalité : description.

- 3) Fabrication d'une fiche de travail et cueillette des données. Celle-ci contient le questionnaire à remplir, présidée par chaque annonce où l'on a détaché le message linguistique ou slogan.
- 4) Configuration d'un outil de description des données et d'analyse de ce « discours de soi », selon un principe de structuration externe aux éléments lexicaux produits, parce qu'il ne s'agit pas de les envisager comme systèmes formels conformément aux catégories grammaticales, mais par rapport à la structure

du monde, donc, associés à l'identité culturelle de chaque apprenant.

C'est ainsi que, par les opérations de correspondance et interdépendance entre axes et composantes du moi, nous avons déterminé les unités de classification qui peuvent être considérées comme « catégories culturelles » parce que leur conception s'est enracinée sur le vécu propre de chaque apprenant, à travers :

- a) Les manifestations des « registres du moi », que l'on peut associer au champ de la dénotation ou objectivité, dans le sens de la relation référentielle du signe avec les objets nommés. Ces manifestations contiennent des notions relatives aux classes suivantes : objets, événements et expériences.

La « catégorie culturelle » *objets* groupe les éléments lexicaux qui nomment les référents ou connaissances déclaratives sur le monde et son fonctionnement (lieux, objets, personnes, valeurs, institutions, entités...). Elle nous renvoie au savoir que le CECR nous décrit.

La « catégorie culturelle » *événements* groupe les éléments lexicaux qui désignent les actions et procédés mobilisés dans les pratiques sociales, résultant du caractère utilitaire et pratique des référents. Elle nous renvoie au savoir-faire que le CECR a décrit.

La « catégorie culturelle » *expériences* groupe les éléments lexicaux qui désignent des propriétés et conditions de l'objet (à caractère structural, formel, esthétique et même éthique). Elle nous renvoie au *savoir-être* que le CECR a décrit.

- b) Les manifestations des « réponses du moi », que l'on pourrait associer au champ de la connotation ou subjectivité, dont les éléments lexicaux se voient chargés de valorisations, associations, etc. (voire d'information affective). Ces manifestations contiennent des notions relatives aux classes suivantes : *schémas, décisions / projets, scénarios*.

La « catégorie culturelle » *schémas* groupe les éléments lexicaux que désignent les images subjectives du contexte réel ou non. Ce sont des référents subjectivés, les savoirs correspondants à une vision propre du monde.

La « catégorie culturelle » *décisions / projets* groupe les éléments lexicaux qui désignent des actions et comportements estimés nécessaires ou désirés. On perçoit un (vouloir) savoir-faire.

La « catégorie culturelle » *scénarios* groupe les éléments lexicaux qui désignent les effets et perceptions subjectifs des expériences, chargés d'attributions socio-affectives. C'est un savoir-être.

5) Fabrication d'une fiche de travail sous forme de grille contenant les catégories culturelles (avec des indications sur les caractéristiques de chaque classe), afin d'y grouper les éléments lexicaux produits (Tableau 4).

#### DÉNOTATION

<i>Objets</i> Savoir	<i>Événements</i> Savoir-faire	<i>Expériences</i> Savoir-être
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

#### CONNOTATION

<i>Schémas</i> Savoir	<i>Décisions / Projets</i> Savoir-faire	<i>Scénarios</i> Savoir-être
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

Tableau 4. Un support pour la description et l'analyse des données.

## Analyse de l'application et utilisation effective du dispositif

La mise en œuvre du dispositif conçu peut être décrite à travers : les phases de l'organisation observable, les rôles et tâches de l'enseignant et les rôles et tâches de l'apprenant, travaillant entre l'individuel et le collectif (Tableau 5).

PHASES	TÂCHES ET RÔLES DES APPRENANTS	TÂCHES ET RÔLES DE L'ENSEIGNANT
PRODUCTION	Observer. Se poser et répondre aux questions. Repérer.	Préparer la situation présidée par les manifestes publicitaires de base. Donner les consignes devant le matériel de départ et de travail. Fournir des référents pour un travail de métacommunication.
PRÉSENTATION et	Identifier le « discours de soi ». Clarifier les éléments lexicaux et les concepts.	Favoriser l'inventaire du « discours de soi ». Encourager à approfondir sur le « discours de soi ».
CLASSIFICATION	Catégoriser les données.	Stimuler des stratégies de réflexivité.
INTERACTION	Informers de leurs propres marqueurs. Collecter des informations des Autres. Comparer.	Mettre en évidence les singularités. Veiller à la qualité des échanges. Soutenir et stimuler des stratégies socio-relationnelles.
BILAN ÉVALUATION	(Se)définir. Effectuer un inventaire des définitions des Autres.	Stimuler l'objectivité. Veiller et appuyer les formulations du propre « profil culturel » et celui des Autres.

Tableau 5. Facteurs descriptifs de la mise en œuvre du dispositif didactique.

Les phases et démarches de l'organisation débutent exposant les apprenants aux stimuli des messages linguistiques des annonces retenues. Et cela, dans des conditions les plus proches possible du caractère séquentiel de la réception publicitaire, utilisant comme technique la formulation des questions spécifiques pour éviter les problèmes d'interprétation des réponses. Cette situation progresse – présidée par la présence des manifestes publicitaires de base correspondants – de la façon suivante :

- a) Production du « discours de soi », repérage et dénomination des propres marqueurs culturels, utilisant le support de départ ou matériel véhiculé. On peut faciliter la recherche des mots qui renvoient aux images mentales que l'on veut communiquer. Par exemple : une voiture (pouvoir, argent...); la banque (dépense, épargne...). Les répertoires du lexique culturel de l'espagnol par indicateurs culturels, résultat du travail de recherche cité, constituent un matériel d'appui très utile (Guillén Díaz, Calleja Largo & Garrán Antolínez, 2005).
- b) Présentation du « discours de soi », par l'identification des correspondances entre les éléments de ce « discours de soi » et les éléments de culture, émettant des hypothèses de sens.
- c) Classification sur la grille d'analyse dans une perspective lexicoculturelle, utilisant les « catégories culturelles » et le support de travail.
- d) Interaction pour une analyse réfléchie en commun des résultats au sein du groupe de classe, afin de prendre conscience des contenus culturels propres.
- e) Perception des différences dégagant les similitudes et les différences.

## Bilan provisoire

Les résultats de l'application peuvent être commentés sur une grille d'évaluation, encore provisoire, que nous avons fabriquée pour obtenir :

- a) De l'enseignant, les données relatives au fonctionnement du dispositif, exprimées en termes d'efficacité (degré d'atteinte de l'objectif) par rapport au temps, à la qualité des supports, etc.
- b) Des apprenants, les données relatives à la valorisation accordée.

Lors d'une approche globale des résultats, nous pouvons identifier quelques points forts et quelques faiblesses :

- Le questionnaire apparaît comme la technique la plus convenable dans le dessein d'éviter les problèmes d'interprétation des réponses.
- Le travail en dyades est l'organisation la plus efficace, spécialement pour la réflexion et la préparation de chaque mise en commun.
- La phase de production prend beaucoup de temps, déterminant chez l'enseignant une plus grande intervention avec des tâches de méta-communication (évidemment pour les moins avancés).
- La phase d'interaction s'avère très productive, si bien elle s'est montrée à nous marquée par trois points faibles dans l'ensemble du processus : elle prend beaucoup de temps ; elle exige une forte implication et initiative des apprenants (non assurées au départ) ; elle dépend des capacités de réflexion et discursives en FLE, et aussi de la mobilisation des stratégies socio-relationnelles.

Comme dispositif, il ne peut être que considéré à titre de suggestion, donc il est descriptif plutôt que prescriptif, mais c'est à nous de le faire évoluer encore dans l'optique de la formation des enseignants, de valider ses différents éléments, et de chercher son adéquation pour

d'autres situations d'enseignement / apprentissage du FLE.

## Bibliographie

- ABASTADO C., 1980, *Messages des médias*, Paris : CEDIC.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2001, *La educación intercultural*, Barcelone : Idea Books.
- BOURDIEU P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Minuit.
- BYRAM M. & TOST PLANET M., 2001, *L'identité sociale et dimension européenne. La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg : Éditions du Conseil de L'Europe.
- BYRAM M. & ZARATE G., 1996, *Les jeunes confrontés à la différence*, Strasbourg : Éditions du Conseil de L'Europe.
- CHARAUDEAU P., 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette Éducation.
- FERRAO TAVARES C., 2000, *Os Media e a Aprendizagem*, Lisboa : Universidade Aberta.
- FERRAZ MARTÍNEZ A., 2000, *El lenguaje de la publicidad*, Barcelone : Arco / Libros S. L.
- GALISSON C., 1997, « Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen », *Études de linguistique appliquée*, 106, pp. 141-160.
- GALISSON C. & PUREN Ch., 1999, *La formation en question*, Paris : Clé International.
- GULLÉN DÍAZ C., 2006, « Le FLE dans le système éducatif espagnol : quelques paradoxes entre demande et offre », dans J.-L.V. CASTELLOTTI et H. CHALABI, *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Coll. *Espaces discursifs*, Paris : L'Harmattan.
- GULLÉN DÍAZ C. (dir.), CALLEJA LARGO I. & GARRÁN ANTOLÍNEZ, M<sup>o</sup> L., 2005, *Aproximación a un repertorio léxico español por indicadores culturales. De las categorías gramaticales a las categorías culturales* (document privé).

- JOANNIS H., 1982, *Le processus de création publicitaire. Stratégie, conception et réalisation des messages*, Paris : Dunod.
- LOMAS C., 1996, *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*, Barcelone : Octaedro.
- MORIN E., 1969, « De la "culturalanalyse" à la politique culturelle », *Communications*, 14, pp. 5-38.

**« Internet et interculturel : quelles implications pour la recherche et les pratiques en didactique du FLE ? »**

---

## Approches, outils et pratiques une réflexion à partir du projet *Cultura*

---

Gilberte FURSTENBERG

Massachusetts Institute of Technology, État-Unis

Dès les années 1970, grâce essentiellement aux travaux de Geneviève Zarate, l'interculturel a fait son entrée sur la scène de l'apprentissage des langues étrangères, jusqu'à devenir maintenant « un des axes essentiels de toute pédagogie » des langues, comme l'indique ce colloque. Au lieu de rester l'apanage traditionnel de disciplines telles que l'anthropologie sociale, la sociologie ou la psychologie, l'interculturel non seulement est entré de plain-pied dans le domaine des langues mais il y a trouvé un terrain de prédilection.

L'apparition d'Internet lui a fourni un nouvel élan, dans la mesure où il a engendré des pratiques de classe très concrètes. Une synergie parfaite est, en effet, immédiatement apparue entre cette technologie – qui *permet* la rencontre avec l'autre – et le domaine de l'interculturalité – qui *suppose* cette même rencontre. Cette communication se propose, d'abord, de présenter l'approche, le contenu et la méthodologie d'un projet interculturel qui se situe dans le cadre d'un cours de langue et ensuite, de soulever, à la lumière de cette expérience, un certain nombre de questions qui restent en suspens.

Pour préciser de quel interculturel il s'agit, nous reprendrons la formulation de Peter Stockinger, à savoir :

« une situation dans laquelle s'établit, se développe un rapport, une relation entre des acteurs appartenant à deux (ou plusieurs) cultures, c'est-à-dire entre des acteurs appartenant à deux environnements cognitifs et axiologiques, à deux systèmes de connaissances et de valeurs (partiellement) différents »<sup>1</sup>.

Il convient évidemment d'ajouter que, comme l'ont montré beaucoup d'études, (Belz, 2003 : 68-69), la simple mise en relation d'étudiants avec des natifs d'une autre culture ne se traduit pas automatiquement en une meilleure compréhension de l'autre. Cette intercompréhension doit se construire, avec une approche et des outils.

### Objectif et contexte d'utilisation

Toute culture contient une multiplicité de facettes. Notre choix s'est porté sur le développement de la compréhension de ce qu'Edward Hall, l'anthropologue américain appelle le « langage silencieux », « la dimension cachée » (Hall, 1996 et 1981) de la culture c'est-à-dire la compréhension des attitudes, valeurs, croyances, modes de pensée, d'action et d'interaction des membres d'une culture. Ces aspects sont, par définition, particulièrement difficiles à appréhender car ils sont abstraits, flous et quasiment invisibles. Notre défi était de rendre l'abstrait concret et l'invisible visible. Il nous fallait une approche et un outil, desquels sont nés une méthodologie et des pratiques.

*Cultura*, projet créé en 1997 au Massachusetts Institute of Technology (MIT)<sup>2</sup>, a pour but de développer une

<sup>1</sup> « La notion d'interculturel », présentée par Peter Stockinger, dans son cours intitulé Séminaire de Maîtrise en Communication Interculturelle, à l'Institut national des Langues et Civilisations orientales (INALCO), 2002-2003, Paris.

<sup>2</sup> Ce projet, créé par trois enseignants de FLE au MIT : Gilberte Furstenberg, Sabine Levet (maintenant à Brandeis University) et Shoggy Waryn (maintenant à Brown

compréhension interculturelle entre étudiants américains et français<sup>3</sup>. L'expérience menée entre le MIT et différents établissements en France<sup>4</sup> met actuellement en relation des étudiants qui suivent un cours de français langue étrangère au MIT avec des étudiants de l'IUP de Paris II suivant un cours d'anglais de spécialité, sous la direction de Kathryn English (Furstenberg, 2001). Dotés d'un calendrier et d'un contenu communs, les étudiants de part et d'autre de l'Atlantique, sont amenés à construire ensemble, par le biais d'Internet et pendant la durée d'un semestre, une compréhension réciproque de la culture de l'autre<sup>5</sup>.

### Approche

Nous avons choisi l'approche comparative dans la mesure où elle nous paraissait en adéquation parfaite avec nos besoins.

Dans *Cultura*, les étudiants français et américains comparent une variété de documents semblables tirés des cultures française et américaine qui sont présentés en juxtaposition sur le Web, puis échangent leurs points de vue sur ces documents, par le biais de forums en ligne.

---

University), a été financé essentiellement par le National Endowment for the Humanities.

<sup>3</sup> Des versions de *Cultura* ont été créées depuis, en allemand, espagnol et russe.

<sup>4</sup> Notre premier partenaire a été Supaéro (l'École supérieure d'Aéronautique) à Toulouse, puis ce fut l'INT (Institut national des Télécommunications) à Évry pendant quelques années.

<sup>5</sup> Et ce malgré des horaires différents (quatre cours par semaine au MIT, deux à Paris II), des niveaux linguistiques différents (niveau intermédiaire au MIT / niveau avancé à Paris II) et donc des priorités linguistiques divergentes (le travail sur la langue ne se faisant pas de la même façon à Paris II et au MIT).

Cette double approche (la comparaison de documents se doublant d'un échange de regards croisés entre natifs de cultures différentes sur ces mêmes documents) nous paraissait également pleine de potentialités. Comme l'écrivit le philosophe russe, Mikhaïl Bakhtin (1986 : 6-7) :

*« In the realm of culture, outsidership is a most powerful factor in understanding. It is only in the eyes of ANOTHER culture that foreign culture reveals itself fully and profoundly [...] A meaning only reveals its depths once it has encountered and come into contact with another, foreign meaning ».*

Autrement dit, c'est à travers le regard de l'autre et par les questions soulevées par l'autre que vont surgir la véritable et pleine dimension des mots et des phénomènes culturels inhérents à toute culture. Cet effet de miroir a été souligné par Martine Abdallah-Pretceille dans ses travaux quand elle écrit, en préface à son ouvrage *Relations et apprentissages interculturels* (Abdallah-Pretceille & Thomas, 1995 : 15) que celui qui essaye de comprendre mieux l'autre « parviendra, dans le même mouvement, à une meilleure maîtrise et une connaissance plus approfondie de ses propres valeurs et de ses comportements culturels en les voyant à travers le miroir d'une autre culture ».

## Processus et méthodologie

Comme chacun le sait, comprendre une culture étrangère est une démarche progressive, un processus de construction qui peut durer toute une vie. Pour nous, il n'existe, tout au moins pour le moment, que la durée d'un semestre, mais nous le voyons comme le point de départ d'un processus qui se poursuivra ailleurs et autrement. C'est pourquoi, nous avons voulu recréer la symbolique d'un voyage et d'un itinéraire. Il s'agit donc pour les étudiants, de part et d'autre de l'Atlantique, de suivre ensemble un parcours représenté par la courbe (voir page suivante).

Le point d'ancrage de *Cultura* est constitué par trois questionnaires que les étudiants remplissent, tout au

début du semestre – avant même qu'ils n'entrent en contact avec leurs partenaires transatlantiques. Chacun répond à une série de trois questionnaires identiques<sup>6</sup>, en tout anonymat et dans sa langue maternelle<sup>7</sup>. Après avoir répondu à ces questionnaires, les étudiants entrent dans le site de *Cultura* lui-même, qui s'ouvre sur une phrase de Marcel Proust<sup>8</sup> (Proust, 1922 : 257).

Chaque point sur cette courbe représente à la fois un module (présentant un type de contenu) et une étape (symbolisant la progression dans un parcours).

<sup>6</sup> Un premier questionnaire d'associations de mots : quels mots associez-vous à individualisme / pouvoir / autorité / réussite, etc.

Un deuxième questionnaire qui leur demande de finir les phrases suivantes : un bon parent.../ un bon étudiant.../ un enfant bien élevé.../ un bon citoyen... etc.

Un troisième questionnaire leur demandant de réagir à des situations hypothétiques, telles que : vous voyez une mère dans un supermarché donner une gifle à son enfant.../ vous faites la queue depuis 10 minutes et quelqu'un vous passe devant, etc.

<sup>7</sup> Ou tout au moins (dans la mesure où il y a quelques étudiants étrangers dans les cours) dans la langue du pays dans lequel ils font leurs études. Cette décision (qui ne fait pas l'unanimité chez tous les enseignants de langue) est délibérée. Elle veut répondre à un désir de parité entre les étudiants (il n'y a aucune domination linguistique d'un groupe sur un autre ou d'un étudiant sur un autre). Par ailleurs, nous voulions que nos étudiants puissent décoder et lire une langue totalement authentique, qu'ils pourront ensuite utiliser dans leurs discussions en classe.

<sup>8</sup> La citation exacte, tirée de *La Prisonnière*, est la suivante : « Le seul véritable voyage, le seul bain de Jouvence, ce ne serait pas d'aller vers de nouveaux paysages, mais d'avoir d'autres yeux, de voir l'univers avec les yeux d'un autre, de cent autres, de voir les cent univers que chacun d'eux voit, que chacun d'eux est ».

Les premiers matériaux que comparent et analysent les étudiants sont les réponses aux questionnaires qu'ils auront remplis.

Les champs d'investigation s'élargissent et se diversifient ensuite. L'itinéraire de *Cultura* donne accès (dans un ordre choisi en commun par les enseignants) à :

- des statistiques et sondages nationaux français et américains qui permettront aux étudiants de replacer leurs premières observations dans un contexte socio-culturel plus large, leur donnant ainsi la possibilité de confirmer ou d'infirmier leurs impressions initiales ;
- des films français et leurs remakes américains, tels que *Trois hommes et un couffin* et *Three Men and a Baby* dont l'analyse comparative permet de faire émerger des attitudes culturelles sous-jacentes ;
- des banques d'images françaises et américaines sur des sujets identiques – images qui, contrairement à tous les autres contenus et modules, sont produites par les étudiants eux-mêmes, en illustration à des sujets de leur choix et en vue de créer un dictionnaire visuel bilingue et biculturel ;

- des journaux et magazines nationaux et régionaux permettant de faire une analyse comparative des médias : l'organisation de l'information ; les choix de la première page ; l'analyse d'un même événement international, tel qu'il est décrit dans la presse américaine et française etc. ;

- enfin, une bibliothèque qui propose des documents officiels à chaque pays ainsi que de courts extraits de textes historiques, littéraires, philosophiques et anthropologiques, écrits par des Américains sur la France et par des Français sur les États-Unis, continuant ainsi une approche de regards croisés.

Des archives en bout de parcours donnent la possibilité de comparer les réponses et les forums du semestre en cours avec ceux des années précédentes, et ce depuis 1997. Ces archives<sup>9</sup> (si elles sont utilisées) ne sont ouvertes qu'à la fin de façon à laisser entièrement neuve l'expérience de chacun.

Au cœur du site, comme de l'approche, se situent les forums. Ces forums, communs aux deux classes, ont un triple objectif : partager des observations avec les partenaires transatlantiques ; émettre des hypothèses quant aux raisons possibles des différences remarquées ; poser des questions et réagir aux commentaires et aux questions des autres, le questionnement nous paraissant présenter une dimension essentielle de la véritable communication<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Les archives de *Cultura* se trouvent à l'adresse suivante : [http://web.mit.edu/french/culturaNEH/spring2004\\_sample\\_site/index\\_arch.htm](http://web.mit.edu/french/culturaNEH/spring2004_sample_site/index_arch.htm).

<sup>10</sup> Comme le dit encore Bakhtin (1986 : 6-7), en continuation de la même citation. « *We raise new questions for a foreign culture, ones that it did not raise itself; we seek answers to our own questions in it; and the foreign culture responds to us by revealing to us its new aspects and new semantic depths. Without ONE'S OWN questions one cannot creatively understand anything other or foreign* ».

Il est important de noter que, si les échanges sur les forums sont toujours écrits dans la langue d'origine des étudiants, tout le reste (les discussions dans la salle de classe, les essais, les carnets de bord, etc. se font dans la langue-cible). Dans ces forums, les étudiants sont totalement maîtres du dialogue. Les enseignants n'interviennent jamais – décision voulue et délibérée.

### Méthodologie : la construction d'un savoir

Il convient de préciser que ce cours se fait en grande partie en présentiel, mais que la partie en ligne (celle des forums) y est étroitement intégrée. C'est en fait à la jonction des deux (du travail en ligne et du travail en classe) que les étudiants construisent leur compréhension réciproque de la culture de l'autre.

Il s'agit bien sûr d'une approche constructiviste<sup>11</sup> (Brooks, 1999) dont le processus de construction peut se résumer de la façon suivante :

- La première phase est celle de l'observation individuelle : tout comme des ethnologues, les étudiants de part et d'autre explorent, observent – d'abord individuellement – les documents bruts qui sont présentés sur le Web en juxtaposition (les réponses aux questionnaires / les sondages, les médias, les textes, etc.). Le processus même de juxtaposition nous paraissait très prometteur dans la mesure où il rend immédiatement visibles à l'œil

<sup>11</sup> Une définition, entre autres, par Jacqueline et Martin Brooks dans leur livre *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms* (1999) : « The purpose of learning is for an individual to construct his or her own meaning, not just memorize the "right" answers and regurgitate someone else's meaning [...]. The focus is on making connections between facts and fostering new understanding in students. Instructors tailor their teaching strategies to student responses and encourage students to analyze, interpret, and predict information ».

nu certaines attitudes et croyances culturelles, comme le montrent très bien les réponses au mot « individualisme », par exemple<sup>12</sup> (Automne 2004).

- La deuxième phase est celle de l'observation collective en classe où les étudiants partagent avec leurs camarades de cours ce qu'ils ont vu et / ou découvert, élargissant donc le champ de leurs propres observations. Les tableaux dans la salle de classe ajoutent une dimension cruciale dans la mesure où ils réfléchissent les observations que chaque groupe y a inscrites, créant un espace partagé visible de tous et permettant ainsi aux étudiants d'établir des relations d'une observation (d'un tableau) à une autre – observations qui suscitent alors de nouvelles discussions.

- La phase de l'échange en ligne où chaque étudiant partage ses observations, découvertes, interrogations et questions.

- La phase de collecte de messages des partenaires transatlantiques. Les étudiants américains, par exemple, rapportent en classe des messages des étudiants français qui, soit éclairent un point de vue, soit donnent une explication ou soulèvent une question ou une contradiction. Ces messages sont alors discutés dans la salle de classe, donnant lieu à de nouveaux questionnements qui seront ensuite débattus à nouveau dans les forums, en un processus de construction permanente.

Au fur et à mesure que des documents sont lus et analysés et grâce au regard de l'autre, les étudiants, de part et d'autre, prennent connaissance, affinent, remettent en question leurs découvertes sur la culture de l'autre, en un processus dynamique de questionnement et de réflexion continu. Dans ce contexte, rien n'est jamais définitivement acquis. Le processus même par lequel passent les étudiants requiert qu'ils suspendent, en permanence, leur

<sup>12</sup> Voir les associations de mots à « individualism / individualisme » : [http://web.mit.edu/french/culturaNEH/spring2004\\_sample\\_site/archives/01/answers/individualisme.htm](http://web.mit.edu/french/culturaNEH/spring2004_sample_site/archives/01/answers/individualisme.htm)

jugement et qu'ils soient prêts à remettre en question, revoir, modifier, élargir, affiner leur compréhension de la culture de l'autre à la lumière de nouveaux documents et perspectives, en un processus collaboratif et réciproque. Toutes les questions n'auront pas de réponse. Certaines réponses seront revues d'un forum à l'autre, d'un document à un autre, des contradictions seront soulevées, créant une image à la fois de plus en plus nette et de plus en plus complexe de la culture de l'autre.

Ainsi, pour donner un exemple, une étudiante du MIT, après avoir remarqué le traitement très différent de la police dans le film américain *Three Men and a Baby* par rapport à l'original *Trois hommes et un couffin*, écrit (Automne 1998) en réaction au commentaire d'un étudiant français :

*« I am surprised to hear that you think that the French don't accept authority well, and that is why you think the men didn't cooperate in the French movie. In the word associations for "police" and "authority", the French responses were much more positive than the American. Also, I was looking at the opinion polls on the cultura page, and one poll asked French people if they had faith in the police... 70 % said yes. There seems to be a contradiction here... What are your thoughts on this ? ».*

Un étudiant français répond et propose l'explication suivante :

*« La contradiction entre le sondage qui montre que 70 % des Français ont confiance en leur police nationale, et le fait que dans le film français la police se fait doubler, est caractéristique du fait que les Français font toujours le contraire de ce qu'ils disent en public. On craint l'autorité, donc on dit qu'on est confiant en elle. Mais derrière son dos, on n'y pense plus, ou pire on essaye de la contourner ».*

Un autre continue :

*« La différence entre le questionnaire et l'attitude des acteurs dans le film est que nous acceptons l'autorité lorsqu'elle ne nous bride pas personnellement. Que la police s'occupe des voleurs, c'est très bien, mais quand elle commence à s'intéresser directement ou non à nos propres affaires alors là, la méfiance s'installe et les Français considèrent alors la police comme un ennemi ».*

Ce processus de questionnement, qui soulève constamment de nouvelles questions, se poursuit à la lecture et à l'analyse de nouveaux documents. Ainsi, en fin de parcours, à la suite d'une comparaison entre *La Déclaration des Droits de l'Homme* et *The Bill of Rights*, le concept de liberté revient-il dans les forums.

(Printemps 2001) *« It seems that the French have a different idea of liberty than most Americans. In article 4 of the French bill of rights it says that liberty is being able to do all that does not harm others. This is different from America where we are given certain rights whether or not they affect others (free speech, freedom of the press, right to bear arms, freedom of association). This reminds me of when the French government sued yahoo.com for offering nazi memorabilia on its auctions website. In France I guess it is illegal to sell anything having to do with the nazis. This law seems ridiculous to most Americans. What are your opinions on those types of laws and that case in particular ? ».*

À quoi un étudiant français répond :

*« En réponse au post de Kamal, je pense que c'est normal de la part du gouvernement de vouloir interdire la vente ou l'achat d'objets Nazi. Ils véhiculent une idéologie anti-démocratique qui prône l'inégalité. Je m'étonne en fait que le concept de liberté aux États-Unis soit défini comme des droits inaliénables (liberté de presse et de la parole) puisque dans le cas Yahoo cela encourage les groupes nazis à s'exprimer publiquement : ils sont par essence opposés aux droits du citoyen [...] du moment qu'un ensemble de personnes se proclame opposé aux droits de la personne (et qu'ils veulent agir dans ce sens pour l'instaurer...), il me semble normal de les empêcher de diffuser ce genre d'idéologie ».*

Ce même étudiant continue :

*« Est-ce que vous pensez qu'une liberté absolue est appropriée ? Et, parce que ce sont des droits inaliénables, est-ce que quelqu'un qui veut publier des informations se sent-il responsable de ce qu'il fait ? Par exemple, est-ce que vous pouvez vraiment annoncer n'importe quoi ? ».*

Il n'est pas de mon propos, ici, de détailler ce que les étudiants apprennent sur l'autre. Les quelques exemples suivants (glanés parmi les découvertes qu'ils font) serviront d'illustration.

jugement et qu'ils soient prêts à remettre en question, revoir, modifier, élargir, affiner leur compréhension de la culture de l'autre à la lumière de nouveaux documents et perspectives, en un processus collaboratif et réciproque. Toutes les questions n'auront pas de réponse. Certaines réponses seront revues d'un forum à l'autre, d'un document à un autre, des contradictions seront soulevées, créant une image à la fois de plus en plus nette et de plus en plus complexe de la culture de l'autre.

Ainsi, pour donner un exemple, une étudiante du MIT, après avoir remarqué le traitement très différent de la police dans le film américain *Three Men and a Baby* par rapport à l'original *Trois hommes et un couffin*, écrit (Automne 1998) en réaction au commentaire d'un étudiant français :

*« I am surprised to hear that you think that the French don't accept authority well, and that is why you think the men didn't cooperate in the French movie. In the word associations for "police" and "authority", the French responses were much more positive than the American. Also, I was looking at the opinion polls on the cultura page, and one poll asked French people if they had faith in the police... 70 % said yes. There seems to be a contradiction here... What are your thoughts on this ? ».*

Un étudiant français répond et propose l'explication suivante :

*« La contradiction entre le sondage qui montre que 70 % des Français ont confiance en leur police nationale, et le fait que dans le film français la police se fait doubler, est caractéristique du fait que les Français font toujours le contraire de ce qu'ils disent en public. On craint l'autorité, donc on dit qu'on est confiant en elle. Mais derrière son dos, on n'y pense plus, ou pire on essaye de la contourner ».*

Un autre continue :

*« La différence entre le questionnaire et l'attitude des acteurs dans le film est que nous acceptons l'autorité lorsqu'elle ne nous bride pas personnellement. Que la police s'occupe des voleurs, c'est très bien, mais quand elle commence à s'intéresser directement ou non à nos propres affaires alors là, la méfiance s'installe et les Français considèrent alors la police comme un ennemi ».*

Ce processus de questionnement, qui soulève constamment de nouvelles questions, se poursuit à la lecture et à l'analyse de nouveaux documents. Ainsi, en fin de parcours, à la suite d'une comparaison entre *La Déclaration des Droits de l'Homme* et *The Bill of Rights*, le concept de liberté revient-il dans les forums.

(Printemps 2001) *« It seems that the French have a different idea of liberty than most Americans. In article 4 of the French bill of rights it says that liberty is being able to do all that does not harm others. This is different from America where we are given certain rights whether or not they affect others (free speech, freedom of the press, right to bear arms, freedom of association). This reminds me of when the French government sued yahoo.com for offering nazi memorabilia on its auctions website. In France I guess it is illegal to sell anything having to do with the nazis. This law seems ridiculous to most Americans. What are your opinions on those types of laws and that case in particular ? ».*

À quoi un étudiant français répond :

*« En réponse au post de Kamal, je pense que c'est normal de la part du gouvernement de vouloir interdire la vente ou l'achat d'objets Nazi. Ils véhiculent une idéologie anti-démocratique qui prône l'inégalité. Je m'étonne en fait que le concept de liberté aux États-Unis soit défini comme des droits inaliénables (liberté de presse et de la parole) puisque dans le cas Yahoo cela encourage les groupes nazis à s'exprimer publiquement : ils sont par essence opposés aux droits du citoyen [...] du moment qu'un ensemble de personnes se proclame opposé aux droits de la personne (et qu'ils veulent agir dans ce sens pour l'instaurer...), il me semble normal de les empêcher de diffuser ce genre d'idéologie ».*

Ce même étudiant continue :

*« Est-ce que vous pensez qu'une liberté absolue est appropriée ? Et, parce que ce sont des droits inaliénables, est-ce que quelqu'un qui veut publier des informations se sent-il responsable de ce qu'il fait ? Par exemple, est-ce que vous pouvez vraiment annoncer n'importe quoi ? ».*

Il n'est pas de mon propos, ici, de détailler ce que les étudiants apprennent sur l'autre. Les quelques exemples suivants (glanés parmi les découvertes qu'ils font) serviront d'illustration.

L'analyse contrastive des documents permet aux étudiants de voir émerger, entre autres, les différences culturelles suivantes :

- l'importance donnée à l'affectif dans la culture américaine ;
- les différents concepts de politesse ;
- la nécessité souvent exprimée par les Français de respecter certaines conventions, règles et normes établies par la société, en ce qui concerne la politesse ou l'éducation des enfants ou l'utilisation du « tu » et du « vous » ;
- l'importance que les Français accordent à la notion d'équilibre, leur désir de ne pas aller trop loin, de ne pas dépasser des limites et leur critique des Américains dont ils jugent les réactions souvent trop excessives ;
- la tendance des Américains à vouloir, à tout prix, éviter la confrontation, dans des situations potentiellement conflictuelles, préférant faire appel à un tiers pour résoudre le problème, contrairement aux Français qui n'hésitent pas à être très directs envers le coupable dans des situations de conflits, - attitude que les Américains auront tendance à qualifier d'impolie... - la tendance dans la culture américaine (qui peut paraître paradoxale étant donné le fait culturel précédent) à être très explicite, contrairement à la culture française, beaucoup plus implicite, etc.

Progressivement, nos étudiants vont être amenés à synthétiser. En guise d'illustration, voici<sup>13</sup> un des premiers papiers écrits par un étudiant du MIT trois semaines à peine après avoir commencé le projet *Cultura*. Il s'agissait de choisir une notion qui paraissait émerger de la société française à travers l'analyse des question-

<sup>13</sup> <http://web.mit.edu/french/culturalNEH/classroom/essai/essai.1/html>

naires et des forums correspondants. Cet étudiant, qui avait commencé ses études de français au MIT deux semestres plus tôt et n'était jamais allé en France, choisit, pour sa part, la notion d'ordre - notion qui lui fit mettre en évidence et à son insu, cette façon bien française, selon l'expression bien française elle aussi, de ne pas « mélanger les torchons et les serviettes ».

## Questions en suspens

Bien que *Cultura* donne des résultats extrêmement riches, il n'en reste pas moins que plusieurs questions subsistent. En voici quelques-unes.

### • *Quels modes de communication ?*

Dans *Cultura*, ils se limitent essentiellement à l'écrit. Ce choix initial, bien que très porteur, contient également ses limites. Si les conversations en asynchrone ont l'avantage de permettre un temps de réflexion de la part des participants, elles présentent l'inconvénient de rester au niveau de la parole écrite, dont les limites sont évidentes. Il est effectivement facile de se « cacher » derrière des mots et de ne montrer qu'une face publique, ce qui pose la question de la véridicité des propos. Les messages reflètent-ils le point de vue d'une personne ou celui d'un groupe ; reflètent-ils la vraie pensée de l'étudiant ou pas ? Les étudiants se considèrent-ils en représentation ou pas ? Autant de questions auxquelles il est difficile d'apporter des réponses, sans une recherche approfondie.

Il existe certes beaucoup d'autres moyens de communication à explorer. Nous avons fait quelques visioconférences<sup>14</sup> ; des collègues dans une autre université utilisent

<sup>14</sup> Si les étudiants les ont beaucoup aimées, je les trouve, personnellement, d'un intérêt plutôt limité dans la mesure où l'heure coûte cher, où elle passe très vite, ne permettant pas

régulièrement des webcams<sup>15</sup>. Mais encore faut-il avoir les moyens financiers et techniques de le faire. Conscients de la nécessité de diversifier les moyens de communication, nous avons depuis peu introduit une dimension visuelle. Le parcours de *Cultura* inclut maintenant un module intitulé « Images », qui permet aux étudiants d'illustrer pour l'autre des réalités de leur vie quotidienne sur des sujets de leur choix. Les images qu'ils s'échangent sur Internet sont génératrices de nouveaux forums, ceux-ci étant plus ancrés dans la vie de tous les jours, mais donnant également lieu à des conversations sur des sujets très divers et vastes. Ainsi, un reportage photos sur les métros respectifs de Boston et de Paris a-t-il donné lieu à des conversations en ligne sur : le sens de l'expression « métro / boulot / dodo », qui sont les usagers du métro, le coût d'un billet, la fraude, les distances, l'importance des transports en commun, sur l'art et les artistes dans les métros, etc. Évidemment, ce mode de communication, aussi apprécié soit-il des étudiants, ne résout pas pour autant la question de savoir quelle image ou réalité ces photos véhiculent, même si elles se prêtent plus facilement à l'interprétation.

Il conviendrait donc de comparer et d'analyser les différents modes de communication pour essayer de déterminer quels peuvent être les apports spécifiques de chacun et leur complémentarité.

#### • *Peut-il y avoir une véritable parité ?*

Pour établir un véritable sens de communauté (ce qui nous paraît crucial dans le contexte d'un apprentissage de la compréhension interculturelle), il nous semble essentiel qu'il y ait parité entre les partenaires : parité d'âge, certainement, mais aussi parité linguistique pour

---

de suivi dans les réponses et privilégiant plutôt une simple série de questions-réponses.

<sup>15</sup> Au Smith College où *Cultura* est utilisé, les étudiants communiquent par webcams une fois par semaine.

les échanges en ligne. C'est une des raisons pour lesquelles nous avons tenu à ce que ces échanges se fassent dans la langue « maternelle ». Comme l'écrit Françoise Ploquin, (Ploquin, 1997) « *s'exprimer dans sa langue est le seul moyen de choisir le mot juste, de nuancer sa pensée, d'apporter la plus grande précision possible à son propos. L'utilisation de la langue apprise, si elle marque une plus grande ouverture à l'autre, appauvrit l'expression* ».

Certaines inégalités restent incontournables, telles que l'inégalité des moyens, l'inégalité du niveau des connaissances (les étudiants français en sachant beaucoup plus sur les États-Unis que les étudiants américains<sup>16</sup> sur la France), ou les « inégalités » dues à des différences culturelles. Ainsi, les étudiants américains sont-ils tous prêts à fournir plusieurs heures de travail en dehors du cours, contrairement aux étudiants français, ce qui crée une disparité inévitable dans la fréquence des échanges sur les forums.

#### • *Le rôle du partenaire-enseignant et de l'enseignant ?*

Il faut d'abord souligner la difficulté première : celle de trouver un/e partenaire adéquat/e. Il est indéniable qu'il est très difficile de trouver non seulement le/la – quelqu'un qui partage les mêmes objectifs et le même type de pédagogie et qui puisse être libre des contraintes imposées par les programmes. Ou alors, il s'agira de trouver un compromis, entre les objectifs souhaités et les pratiques possibles, sans toutefois compromettre les principes fondamentaux, ce qui peut être problématique. Dans la salle de classe, les enseignants, de part et d'autre, ont toute liberté d'exploiter les documents à leur façon, mais la partie commune (le calendrier, les modules à choisir, le temps à passer sur chaque module, etc.) exige une coordination importante.

---

<sup>16</sup> Surtout pour des étudiants américains faisant des études scientifiques, comme au MIT.

Au-delà d'une orchestration générale, le rôle principal des enseignants est de s'assurer que les étudiants « avancent » dans leur appréhension et compréhension de la culture étrangère. Le matériau sur lequel travaillent nos étudiants étant par nature complexe, et portant en lui-même de nombreuses contradictions et paradoxes, il revient à l'enseignant d'aider les étudiants à apprendre à reconnaître et à réconcilier les éléments divers et disparates, non pas en annulant les différences, mais en les encourageant à pousser leur analyse et à essayer de voir la réalité derrière les apparences. Il s'agit d'encourager les étudiants soit à établir des rapports soit à faire surgir des contradictions et paradoxes. La tâche principale de l'enseignant est d'amener les étudiants à une analyse plus approfondie, de s'assurer qu'ils ne vont pas tout regarder sous le même angle, chercher des recettes ou remplacer des clichés par d'autres généralisations. Il s'agit de veiller à ce que chaque étudiant, tout comme un archéologue, fouille toujours davantage et essaie de reconstruire, avec les éléments dont il dispose et avec autant d'authenticité que possible le « puzzle que constitue l'autre culture » (Furstenberg, 2003).

Ce qui nous amène à la grande question, celle de l'évaluation.

#### • *Quels moyens d'évaluation ?*

Une évaluation porte, en général, sur le résultat d'un travail (une dissertation / une présentation). Or *Cultura*, comme d'ailleurs tout apprentissage interculturel, repose essentiellement sur un processus. Comment donc évaluer le processus et comment évaluer le processus de chacun des étudiants ?

Le dernier module de *Cultura* permet une sorte d'auto-évaluation dans la mesure où il donne la possibilité à l'étudiant de confronter ses propres découvertes à des documents officiels ou à des écrits d'écrivains et

d'historiens français et américains sur la culture de l'autre, d'y trouver une confirmation ou une explication et donc de mesurer quelque peu le chemin parcouru<sup>17</sup>.

Cela dit, l'instrument de choix est certes le portfolio, car il est en adéquation parfaite à la fois avec les objectifs voulus (la découverte et la prise de conscience de la culture de l'autre) et la méthodologie constructiviste qui l'accompagne. Il permet à l'apprenant de documenter son propre parcours, de tracer son itinéraire personnel au fur et à mesure, de mettre sur papier ses observations et réflexions, lui permettant en fin d'itinéraire de voir (et pouvoir retracer) le chemin parcouru dans sa compréhension de l'autre culture. Dans *Cultura*, les étudiants tiennent un carnet de bord dans lequel, chaque semaine, ils notent les documents explorés et analysés, les réflexions qu'ils ont suscitées, les questions qu'ils ont posées, qu'ils se sont posées, les réponses qu'ils ont obtenues de leurs partenaires et qui les ont éclairés ou, au contraire, leur semblent constituer une contradiction, les liens qu'ils ont établis, etc.

Mais beaucoup de questions se posent encore, ces carnets de bord ne constituant que la partie émergée du parcours des étudiants et présentant nécessairement une vue partielle. Ces écrits reflètent-ils complètement ce qu'ils ont vraiment observé ? Par ailleurs, trop souvent encore, certains étudiants auront tendance à s'accrocher à quelques grandes idées sur l'autre culture et à vouloir y chercher confirmation. Comment s'assurer aussi que cer-

<sup>17</sup> Ainsi, après avoir découvert par eux-mêmes l'importance que les Français accordent à la notion d'égalité, les étudiants américains découvriront, par exemple, cette phrase d'Alexis de Tocqueville qui écrit, dans *La Démocratie en Amérique* (1850) : « Le grand avantage des Américains est d'être arrivés à la démocratie sans avoir à souffrir de révolutions démocratiques et d'être nés égaux au lieu de le devenir », cette phrase illuminant pour nos étudiants une des raisons pour lesquelles le principe d'égalité est fondamental dans la culture française.

tains préjugés ne sont pas renforcés, malgré la multiplicité des documents et des points de vue ? Enfin, comment voir et savoir si l'étudiant a évolué et modifié son point de vue ? Comment mesurer ce chemin parcouru ? Pour chaque étudiant ? Et ce chemin peut-il s'évaluer à la fin d'un seul semestre ? Les véritables effets ne s'en feront-ils pas sentir beaucoup plus tard ? Et comment les juger ?

Autant de questions auxquelles ce colloque, espérons-le, apportera quelques réponses. Mais, même si elles sont de mieux en mieux cernées, il en restera toujours en suspens. Peut-être le plus important, à ce niveau, n'est-il pas le « résultat », mais le processus même à travers lequel passe l'étudiant – processus qui le sensibilise et lui donne les outils qui lui permettront, comme l'écrit Michael Byram (1997 : 61) de devenir « *a true intercultural speaker* » (nous prendrons le terme « *speaker* » dans son sens plus large), comme il le définit ci-dessous :

« *The intercultural speaker can "read" (sic) a document or event, analysing its origins / sources — e.g., in the media, in political speech or historical writing — and the meanings and values which arise from a national or other ethnocentric perspective (stereotypes, historical connotations in texts) and which are presupposed and implicit, leading to conclusions which can be challenged from a different perspective. [...] The intercultural speaker can identify causes of misunderstanding (e.g. use of concepts apparently similar but with different meanings or connotations [...]). The intercultural speaker can use their explanations of sources of misunderstanding and dysfunction to help interlocutors overcome conflicting perspectives; can explain the perspective of each and the origins of those perspectives in terms accessible to the other* ».

C'est le but vers lequel tend *Cultura*.

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. & THOMAS A., 1995, *Relations et apprentissages interculturels*, Paris : Armand Colin.
- BAKHTIN M., 1986, « Response to a Question from the Novy Mir Editorial Staff », dans *Speech Genres & Other Late Essays*, Austin, Texas : University of Texas Press.
- BELZ J., 2003, « Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration », *Language Learning and Technology*, 7(2), <http://llt.msu.edu/vol7num2/belz/> (consulté le 21 juillet 2004).
- BROOKS J. et M., 1999, *In Search of Understanding : The Case for Constructivist Classrooms*, Alexandria, Va. : Association for Supervision & Curriculum Development.
- BYRAM M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Cleredon : Multilingual Matters Ltd.
- FURSTENBERG G., 2003, « Constructing French-American Understanding : the Cultura Project », *French Politics, Culture and Society, Numéro special*, Institute of French Studies, New York University.
- FURSTENBERG G. avec LEVET S., ENGLISH K., MAILLET K., 2001, « Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture : The Cultura Project », *Language Learning and Technology Journal*, <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html>.
- HALL E.T., 1973, *The Silent Language*, Garden City (N.Y.) : Anchor Press/Doubleday.
- HALL E.T., 1990, *The Hidden Dimension*, New York : Anchor Books/Doubleday.
- PLOQUIN F., 1997, « L'intercompréhension, une invention redoutée », *L'intercompréhension : le cas des langues romanes. Le français dans le monde. Recherches et applications*.
- PROUST M., 1922, *La prisonnière*, dans *À la recherche du temps perdu*, texte édité par P. Clarac, A. Ferre, t.3., Paris : Gallimard, 1961.

## Aspects interculturels de l'enseignement en ligne : le cas du programme franco-australien « le français en (première) ligne »

---

Christine DEVELLOTTE  
École normale supérieure Lettres et sciences  
humaines de Lyon, France

L'intégration des TIC dans le domaine éducatif a permis la mise en place de nouvelles situations de communication pédagogique entre étudiants (cf. les programmes *Tandem*, *Cultura*). En 2001, en s'inspirant de ces projets, qui sont à l'origine d'interactions originales entre étudiants, nous avons lancé un projet, *le français en (première) ligne*, en partenariat avec les universités de Sydney (Australie) et de Franche-Comté. Deux ans après, alors que commence la troisième saison du programme mis en œuvre, nous allons, dans cet article, chercher à expliciter les aspects interculturels favorisés par le dispositif pédagogique en ligne mis en place. Par « aspects interculturels », nous entendons les éléments qui portent la marque d'« une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités » (Abdallah-Preteuille, 1999 : 48) propre, selon nous, à susciter la réflexion aussi bien sur la culture étrangère que sur sa propre culture. Ces éléments à potentialité de réflexion interculturelle sont construits comme tels par le regard du chercheur car, comme le souligne Martine Abdallah-Preteuille, « la spécificité de

l'approche interculturelle réside bien dans le mode d'interrogation et non dans un champ d'application présenté comme interculturel » (2003 : 24).

### Dispositif pédagogique en ligne

On trouvera une description du projet à l'adresse suivante : <http://crmtes2.univ-fcomte.fr/qpufc-web/index.htm><sup>1</sup>

Son objectif consiste à se servir d'Internet pour créer un environnement à distance favorable, d'une part, à l'apprentissage du français par des étudiants australiens, d'autre part, à l'apprentissage du métier d'enseignant de FLE par des étudiants français engagés dans un cursus de maîtrise FLE.

Son économie globale permet d'exploiter à la fois les fonctions d'information et de communication d'Internet : dans un premier temps (premier semestre), des ressources spécifiques sont créées par les étudiants français pour le public australien et dans un deuxième temps (deuxième semestre), ces ressources sont exploitées par le biais d'exercices et de tâches qui sont proposées aux étudiants australiens et « tutorées » par les étudiants français à travers des interactions asynchrones sur un forum. Dans cet article, nous ne traiterons que du corpus tiré de la première phase du programme, c'est-à-dire la création de ressources multimédias par les étudiants français. Nous nous intéresserons donc à la fonction d'information d'Internet pour tenter d'explicitier quelques-unes de ses spécificités, en particulier, culturelles, liées à la forme du dispositif au sein duquel cette fonction s'exerce.

<sup>1</sup> Ce projet a donné lieu en 2004 à deux mémoires de DEA soutenus à l'Université de Lyon 2.

### Corpus et méthodologie

Le corpus, sur lequel se fonde cette étude, est composé des productions multimédias des étudiants de maîtrise FLE de Besançon des années 2002-2003 et 2003-2004. La consigne qui leur avait été donnée était de concevoir une activité réalisable en ligne qui s'adresse à des étudiants australiens<sup>2</sup> et qui s'appuie sur des données culturelles intéressantes pour leur public-cible.

Les exemples retenus ici l'ont été dans le souci de prendre en compte les différents canaux et supports utilisés par les étudiants de Besançon. Ainsi, les productions écrites (textes et images) proviennent majoritairement de la première année, alors que les documents sonores ont été recueillis dans le corpus des productions de la deuxième année. Par ailleurs, ont également été intégrés des éléments tirés d'entretiens réalisés auprès des étudiants concepteurs des activités 2002-2003, afin d'avoir accès à certaines de leurs représentations (en particulier, celles qu'ils se font de leur public et des traits culturels associés à l'Australie).

Au niveau méthodologique, nous avons utilisé les outils issus de l'analyse du discours (Charaudeau & Maingueneau, 2002) permettant, par exemple, d'éclairer les objets mis en scène dans les discours ou les marques de modalisation (en particulier appréciatives) qu'ils comportent.

Nous commencerons par chercher à mettre au jour les représentations initiales des étudiants français concernant leur public-cible, à savoir les étudiants débutants en français de l'Université de Sydney (corpus 2002-2003).

<sup>2</sup> Le public-cible n'était pas le même pour les deux années : débutants en 2002-2003 et intermédiaires (Université de Sydney) et avancés (Université de Melbourne) en 2003-2004.

## Représentation du public australien et thèmes censés l'intéresser

Au travers des entretiens de 2003, on s'aperçoit que les étudiants français savaient peu de choses au sujet de l'Australie. La plupart d'entre eux ont tenté d'obtenir quelques informations sur le style de vie australien, mais à ce niveau, ils n'avaient qu'une idée très vague de ce que cela recouvrait :

« J'suis allée voir un peu un site, des documents, j'ai tapé *Australie* et j'ai regardé des images pour avoir une idée. J'ai vu qu'ils avaient organisé les JO, deux ou trois paysages, des kangourous... mais ça me paraît quand même loin ».

Pour décider des thèmes culturels qu'ils allaient aborder dans leurs conceptions d'activités, les étudiants de Besançon ont été influencés, d'une part, par l'idée qu'ils se faisaient des étudiants australiens et de leurs centres d'intérêt potentiels :

« Nous avons bâti notre thème sur l'interculturalité tout de même ! À savoir qu'ils avaient des bateaux et de l'eau, là-bas à Sydney aussi, ils ont de l'eau salée, nous pas, etc. Donc oui c'était important. (...) Il fallait avoir conscience à qui on allait s'adresser pour savoir où taper un petit peu, parce qu'on va pas taper au même endroit chez tout le monde quoi... ».

et d'autre part, par leur environnement, leur mode de vie et l'envie de le faire connaître. Le thème de l'eau a particulièrement inspiré les créateurs d'activités multimédias :

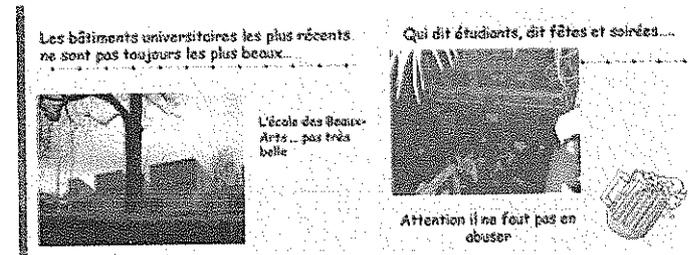
« On a voulu leur montrer notre vie à nous, comme ça ils allaient voir comment ça se passait. On a choisi la découverte des cascades parce qu'eux ils ont la mer mais nous on a des lacs, des cascades, le mont St-Michel et on a voulu montrer la Franche-Comté et la France à partir de ça. Vers chez moi, il y a des cascades et des lacs vraiment beaux et c'est vraiment notre région ».

En dehors des thèmes, comme l'eau, censés susciter l'intérêt du public-cible, probablement par sa proximité avec l'élément propre à l'image stéréotypée du surfeur

australien, c'est surtout la culture étudiante des jeunes de Besançon que les Français ont cherché à faire connaître :

« J'ai voulu montrer le côté étudiant, jeune de la ville de Besançon car le public était jeune, et le côté petite ville sympa, (...) ».

Pour répondre à cet objectif, les photos prises par les étudiants et qui ont servi de supports aux activités linguistiques mettent l'accent sur la vie étudiante, ses lieux de vie, ses façons de faire la fête.



On notera que le fait de donner son appréciation sur l'aspect architectural des bâtiments, c'est-à-dire de faire part de ses propres goûts tend à créer un lien de connivence avec les étudiants australiens. Cette façon de personnaliser les descriptions en les dotant d'un aspect subjectif est également particulière à la communication instaurée avec autrui<sup>3</sup> et se démarque, par exemple, de ce que l'on peut trouver dans les manuels traditionnels.

## Mise en scène de la dimension multiculturelle de la France

Il faut distinguer deux cas de figure : la volonté exprimée par les Français de transmettre aux Australiens une image non stéréotypée de ses habitants et le fait que plu-

<sup>3</sup> On le trouvait déjà, par exemple, dans les courriers adressés aux classes qui correspondent entre elles.

sieurs étudiants de la maîtrise FLE étaient étrangers et que leurs productions en portent la trace. Le premier cas de figure est illustré par une étudiante qui explique qu'elle a voulu donner une autre image des Français que celle transmise par les méthodes de langue :

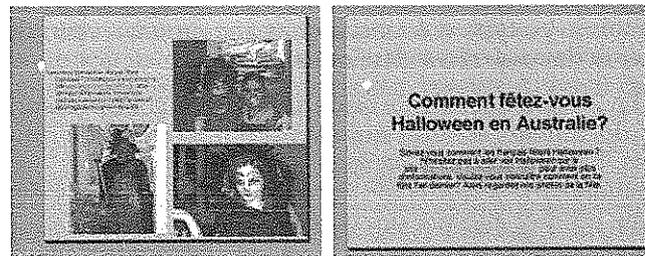
« On a des photos de l'accompagnement scolaire, par exemple, parce que je travaille à l'accompagnement scolaire, où on voit que ben les accompagnateurs sont de toutes les ethnies, y a une personne qui vient des Antilles, y a deux personnes qui viennent des Antilles, y a deux Marocaines, y a une Française, moi – une Cambodgienne, et les élèves, c'est des Marocains, des Algériens, des Français, des Italiens, des Espagnols, on a tout, et que la France c'est pas que les Français, mais c'est un amalgame de tout plein de nationalités qui viennent et qui cohabitent ensemble, quoi, et que évidemment on y arrive très bien, voilà ».

Les notions d'« ethnies » voire d'« étranger » sont assez floues dans l'esprit de cette étudiante qui mélange, par exemple, les Français des Antilles avec les autres nationalités, mais sa volonté de montrer la multiculturalité à Besançon est claire. On retrouve cette volonté de diversifier l'origine culturelle des locuteurs français dans les documents sonores choisis par les Bisontins en 2004 : sur les six locuteurs interviewés, quatre sont d'origine étrangère : marocaine, capverdienne, cambodgienne, canadienne. Ce sont autant d'accents étrangers de locuteurs parlant en français auxquels les apprenants australiens ont ainsi pu être exposés, l'étudiante qui interviewait étant elle-même canadienne.

Le deuxième cas de figure concerne la présence implicite des étudiants étrangers dans les productions multimédias, comme on a pu l'entrevoir dans l'exemple de la comparaison avec la Malaisie... Pour en donner un autre exemple, on prendra celui de deux étudiants africains, récemment arrivés en France qui, cherchant à montrer une fête française ont choisi... Halloween ! L'un d'entre eux a justifié ce choix ainsi :

« Tout au début, quand on a commencé, c'était la période d'Halloween et on a cherché quelque chose qui puisse intéresser les adolescents de l'autre côté et quand on est entré

sur les sites, on a vu qu'en général Halloween c'était la fête des adolescents et des enfants actuellement (bien sûr, auparavant, c'était une fête assez effrayante, parce que ça parlait des esprits qui envahissaient la terre et des choses comme ça), mais actuellement on a vu que c'était plus aussi effrayant et c'est pour ça qu'on a voulu chercher quelque chose qui pouvait intéresser le public et aussi on a voulu avoir un certain échange culturel entre ce qui se passe en France et voir, par exemple, ce qui se passe en Australie pendant la fête d'Halloween ».



On voit ainsi que la concomitance de la fête d'Halloween en France avec celle de l'activité demandée à l'université a joué un rôle. Un autre facteur a été le fait que ces deux étudiants assistant à cette fête qui a pris une importance fulgurante ces 5 ou 6 dernières années, ignoraient son caractère récent et son aspect « importé » par rapport aux fêtes traditionnelles françaises. Comment savoir qu'une fête est typique ou non ? Pour un natif du Malawi, on peut supposer que les fêtes en France détiennent un certain degré de « xénité »...

Ce choix de « fête française » qui paraît en fait insolite aux Français d'âge adulte est intéressant en ce qu'il produit un éclairage de la réalité française vue par le prisme d'une culture étrangère. C'est ce que nous appellerons le « décentrage » du regard porté sur la réalité française. De ce point de vue, la présence d'étudiants étrangers dans les filières FLE constitue un atout pour la formation interculturelle, puisqu'elle permet, en classe, de donner accès à d'autres regards que ceux que l'on connaît.

## Publication en ligne des ressources produites par les étudiants

La volonté de véhiculer d'autres représentations que celles qui circulent dans les manuels est explicite<sup>4</sup>. Les étudiants voulaient que leurs productions soient personnalisées, qu'elles transmettent des informations sur eux-mêmes. Ce faisant, ils ont été amenés à rendre publiques des ressources sensiblement différentes de celles qui traditionnellement sont utilisées pour l'apprentissage d'une langue. Nous allons chercher à rendre compte de la spécificité de ce type d'énonciation, par rapport à celui des auteurs de ressources classiques.

En 2004, les étudiants bisontins ont choisi de présenter des documents sonores qui sont des interviews de différents habitants de Besançon d'origine étrangère. Leur questionnement s'effectue, à chaque fois, selon la même trame qui fait alterner des questions classiques (« Depuis quand habitez-vous Besançon ? », « Qu'est-ce qui vous a le plus marqué en arrivant en France ? ») et d'autres qui le sont moins, parmi lesquelles : « Avez-vous été victime du racisme ou de discrimination raciale ? ». À cette question, Antonia, coiffeuse, originaire du Cap Vert et en France depuis 20 ans répond :

« Oui... Si si... Par exemple, quand j'ai cherché un appart, j'étais dans l'agence et j'ai pris tous les papiers et mon mari il a porté caution en disant que j'étais allée visiter l'appart, c'était tout OK et après, j'ai arrivé et elle m'a dit : "non, on te donne pas" et on voulait savoir pourquoi et, en fait, c'est que l'agence était vraiment raciste ».

De son côté, Ung, cuisinier cambodgien répond, lui « jusqu'à maintenant, non » et Al Mahmoud, commerçant marocain dit :

« Ouah... Sans trop exagérer... Partiellement... Style entendre parler quand on a une exposition "c'est de la

<sup>4</sup> Cf., sur ce point, Develotte, Mangenot, Zourou, à paraître 2005.

marchandise de bougnoul" ou... mais pas directement, c'est des sous-entendus quoi... ».

Les personnes interrogées répondent de façon directe, sans que l'on perçoive aucune forme d'embarras dans leur réponse et on peut considérer que cette situation qui met en scène deux jeunes étudiantes posant « naïvement » des questions à des adultes d'origine étrangère se distancie de la norme discursive politiquement correcte des manuels. Les données culturelles recueillies dans les réponses, par la diversité qu'elles recouvrent sont intéressantes, dans la mesure où elles renvoient à des énonciations qui réfèrent au réel qui les a suscitées : l'hésitation des apprentis journalistes, le rythme des questions, les différences dans la façon de parler français, l'accent cambodgien, marocain, etc. Toute la partie orale de l'*ethos* des locuteurs est conservée dans leur discours et le caractère inattendu des questions, telles que celles mentionnées ci-dessus, confère une certaine spontanéité à ces documents. Néanmoins l'authenticité des interviews des locuteurs étrangers pose la question du traitement linguistique de ces énoncés par rapport à la norme du français parlé et soulève des questions : quelles variations par rapport à la norme sont acceptables dans une perspective d'enseignement/apprentissage linguistique ? Quels méta-discours par l'enseignant local sont rendus nécessaires ? Comment concilier authenticité culturelle et contrainte linguistico-pédagogique ?

## Décentrage du regard porté sur la culture française

Nous illustrerons ce point à partir des documents sonores réalisés par les étudiants en 2003-2004. À la question : « Qu'as-tu pensé de la vie à l'université ? », Annie, étudiante canadienne, depuis un an en France, répond en effet ceci :

« En fait, c'était plus facile que j'aurais cru de s'intégrer à l'université, mais le système du secrétariat où il faut aller c'est pas un système sur Internet ou par téléphone on peut choisir des cours, mais il faut aller au secrétariat de tous les

sujets et ça c'est un peu mal organisé au début de l'année. Mais aussi ce qui m'a étonné, c'est le manque de participation dans les cours et c'est que dans les grands amphithéâtres les Français s'habituent à écrire que des notes et puis de ne pas lever le doigt pour poser une question ou pour faire un commentaire ».

Il est peu probable qu'un étudiant français, s'il cherche à décrire sa vie à l'université, pointe le comportement de passivité pendant les cours qui est le propre de la majorité des étudiants et qui, vraisemblablement, doit lui paraître la norme (à moins qu'il ait déjà eu des occasions de comparaisons extérieures). Et c'est parce que l'attitude des étudiants s'inscrit en opposition avec ce qu'elle connaît de son pays qu'Annie évoque ce point. Si, comme le pense Martine Abdallah-Preteuille, « l'aptitude à la décentration n'est pas innée, elle nécessite un apprentissage systématisé et objectivé » (2003 : 83), on peut penser que des témoignages comme celui-ci peuvent être utilisés dans cette perspective.

## Jeu des regards en miroir

La nature numérique de ces ressources en leur conférant une réception internationale amplifie ce phénomène. Ainsi, dans la recherche liée à son DEA, Renuka Bhat a proposé six documents sonores réalisés par ces mêmes étudiants bisontins à des professeurs de français indiens exerçant en Inde et elle a recueilli leurs opinions quant à la valeur pédagogique qu'ils leur attribuaient (en particulier, au niveau culturel). Concernant la représentation des étudiants français rapportée par Annie, citée ci-dessus, Renuka Bhat écrit :

« Les enseignants (en Inde) sont frappés par cette réalité. Un étudiant français est associé normalement aux grands philosophes et aux savants que ce pays a donnés au monde. Dans la plupart des manuels de FLE, on trouve une référence à la révolution de Mai 68 qui donne une image dynamique de l'étudiant français. Un étudiant français, pour le monde, est un étudiant qui pose des questions, qui anime une discussion, qui conteste l'opinion des autres » (2004 : 54).

On voit que l'étonnement qui a motivé la réaction d'Annie est également ressenti par les enseignants indiens. Le choix de ce fait culturel est donc intéressant, en ce qu'il bouscule les stéréotypes associés à « l'étudiant français ». Un autre aspect de ce jeu de miroir, qui mérite d'être signalé, renvoie au regard porté sur soi-même, qui est un des traits caractéristiques de toute réflexion et formation interculturelles. Ainsi, lorsque, dans l'une des interviews, l'étudiante canadienne demande à son amie alsacienne : « Est-ce que tu ressens une identité forte alsacienne ? », celle-ci répond :

« Ben déjà par mon accent, j'veux dire quand je vais dans un autre endroit en France on sait tout de suite que je viens d'Alsace [...] je me sens alsacienne, mais je me sens plus française qu'alsacienne ».

L'attribution de cette hiérarchie dans l'appartenance identitaire ressentie par Jeannette a été relevée par les enseignants indiens comme étant susceptible d'exploitations intéressantes en Inde du fait de la relation qu'ils ont établie avec le régionalisme dans leur pays.

« Les Français des différentes régions de France ont des accents et des façons de parler variées. Mais le mot "régionalisme" tel qu'il est perçu et utilisé par les Indiens, dans leur pays et dans leur milieu, fait appel aux discriminations existant entre les différentes régions de l'Inde, régions qui ont des cultures et des façons de vivre très différentes, qui parlent des langues entièrement différentes. En Inde, il ne s'agit pas simplement d'accent, mais d'une question de langues et de cultures entièrement différentes » (Bhat, 2004 : 49).

Au niveau plus général, les enseignants indiens interrogés sur l'intérêt de tels supports pour l'enseignement du français mettent l'accent sur l'authenticité des témoignages. L'un d'entre eux écrit :

« Ces six fichiers réussissent à donner une vraie image de la France aux apprenants de la langue française. Les manuels y échouent car il y a souvent un effort de la part des auteurs de ne projeter qu'une bonne image de la France, ce qui n'est pas toujours vrai et, plus tard, même si cela a changé, on n'a pas toujours une image qui soit conforme à la réalité. Ce qui

est très intéressant c'est qu'il y a quatre fichiers où on interroge les étrangers venus en France (même si maintenant deux d'entre eux sont ressortissants du pays). Leurs réponses nous font comprendre que la France est un pays comme aucun autre au monde. Les entretiens avec Al Mahmoud et Ung révèlent que c'est un pays très accueillant, malgré quelques problèmes de racisme ».

À travers l'opinion des professeurs indiens, interrogés sur les ressources sonores françaises, on a ainsi accès à certaines de leurs représentations sur la France et les Français. Ces regards « diffractés » amènent à une représentation « pluridimensionnelle » de la réalité culturelle que l'on cherche à étudier. À partir de ces ressources numériques, on peut envisager des séquences de cours visant à développer les compétences d'intercompréhension culturelle qui s'appuieraient sur de telles ressources en multipliant les points de vue : que pensent de ces documents sonores des apprenants d'autres pays ? Quels aspects culturels leur paraissent intéressants ?

### Mise en ligne des jeux de miroirs

Penser une architecture hypertextuelle de telles ressources culturelles, qui permettent de juxtaposer les représentations associées à un même fait culturel, en fonction de différents critères (pas uniquement géographiques, mais aussi sociaux, générationnels, etc.), peut permettre de donner sens à la formation pluriculturelle prônée par les textes émanant du Conseil de l'Europe. Si, selon Martine Abdallah-Pretceille,

« la décentration et la distanciation peuvent être développées en s'appuyant sur des techniques qui ont pour objectif de multiplier les points de vue sur un même objet » (2003 : 84)

il semble qu'aujourd'hui, outre les techniques pédagogiques, les technologies procurent également des potentialités de décentrage. En effet, grâce, entre autres, à leurs capacités de stockage quasi illimitées, à leurs empires de diffusion, à leurs facilités de classement hypertextuel,

elles peuvent permettre de faire co-exister des points de vue distancés géographiquement, mais réunis par une même perspective d'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères.

Dans un programme de formation de ce type, l'utilisation d'Internet se fonde, à la fois, sur son accessibilité (partout où les connexions sont possibles) et sur sa fonction amplificatrice des échanges, par l'aspect exponentiel des représentations qui peuvent être collectées. Ce changement d'échelle, dans la multiplicité des comparaisons auxquelles il peut donner lieu, peut conduire à y voir également un changement de nature des ressources pour la formation et l'éducation interculturelles. Maintes questions restent en suspens concernant, par exemple, le degré de pérennité souhaitable pour la présence de ces données en ligne (cf. droit des personnes interviewées ou photographiées dans les travaux d'étudiants), le rôle de régulateur à jouer en tant que formateur pour la validation de données, plus ou moins éloignées de la norme linguistique, auxquelles seront exposés des apprenants, la légitimation ou non de telles données par les enseignants et les institutions des pays qui y ont accès. Autant de pistes de recherche dans le domaine de la communication et de l'éducation...

### Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1986, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : INRP.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1999, *L'éducation interculturelle*, Paris : P.U.F.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Pour un humanisme du divers. Paris : Anthropos, Éd. Economica.
- AGRAFIOTI M., 2004, *Les interactions pédagogiques en ligne : le cas d'un projet universitaire d'enseignement / apprentissage du FLE en communication asynchrone*, Mémoire de DEA, Université de Lyon 2.

- BENCHEICK M. & DEVELLOTTE C., 1995, *L'interculturel : réflexion pluridisciplinaire*, Paris : L'Harmattan.
- BHAT R., 2004, *Analyse de discours oraux produits dans une situation d'enseignement en ligne*, Mémoire de DEA, Université de Lyon 2.
- CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.
- COSTE D., MOORE D. & ZARATE G., 1996, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Étude préparée pour le Conseil de l'Europe.
- DEMORGON J. & LIPIANSKI E.M. (dir.), 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz.
- DEVELLOTTE C., 2000, « Les titres de journaux : un accès privilégié aux représentations », *Mots*, 64, Paris : Presses de Sciences Po, pp. 23-37.
- DEVELLOTTE C., MANGENOT F. & ZOUROU K. (à paraître), « Situated Creation of Multimedia Activities for Distance Learners », *RECALL*.
- LADMIRAL J.R. & LIPIANSKY E.M., 1989, *La communication interculturelle*, Paris : Colin.
- ZARATE G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier.

### **Sites Internet**

- Tandem : <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-fr.html>
- Cultura : <http://web.mit.edu/french/culturaNEH/>

## **Internet, interculturel et autonomie de l'apprenant**

Giovanni CAMATARRI

Université Paris 8, France et Università degli Studi di Verona, Italie

### **Problématisation de l'interculturel**

#### ***Nécessité d'une délimitation sémantique du terme « interculturel »***

Les deux axes de réflexion proposés pour ce symposium posent, avant tout, le problème d'une définition partagée de l'interculturel – une définition tout à fait loin d'être formulée. À un premier égard, le débat à propos de la notion d'« interculturel » concerne la sociologie de la culture, l'anthropologie culturelle ou la philosophie de la culture. Toutefois, les bonnes pratiques pédagogiques ne peuvent pas ignorer le noyau du questionnement interculturel, et ne pas prendre position à ce propos. Je voudrais donc expliciter, avant tout, ce que je veux dire en utilisant le terme « interculturel ».

#### ***L'interculturel et l'équivoque autour de la notion de « culture »***

Malgré le succès que cette notion a rencontré dans les dernières années (Portera, 2003), la recherche sur l'interculturel est aujourd'hui en grande difficulté, en premier lieu pour une raison épistémologique : nous sommes

impliqués dans un processus de transformation de la culture qui entraîne un excès de proximité à l'objet autour duquel se constitue la notion même d'« interculturel ».

L'anthropologue suédois Ulf Hannerz décrit le changement culturel en cours comme passage d'une culture comprise comme « *packaging* », à l'idée de la culture comme « habitat de signifiés » (Hannerz, 1996 : 22).

L'idée de la culture comme *packaging* découle du postulat selon lequel il subsiste une relation organique entre un territoire, une population, un organisme politique unitaire et un « paquet » organisé de signifiés et de signifiants partagés (Hannerz, 1996 : 24). Cette idée de culture, selon toute apparence auto-évidente, est cependant le résultat d'une interprétation historiquement déterminée, étroitement liée au succès du modèle des États-nations – ceux que Benedict Anderson a appelés « communautés imaginées » (Anderson, 1991). L'État-nation a eu besoin, pour s'affirmer, de mythologies capables, en même temps, d'unifier et de diviser. L'idée du *packaging* culturel se prête d'une façon formidable à ce double processus. Le *packaging* permet, en effet, d'unifier un peuple avec le partage du « paquet national », présenté en opposition à d'autres « paquets nationaux ». Cette idée est toutefois le résultat d'une construction. Les cultures sont toujours plurielles, même quand on les perçoit comme un supposé « paquet » unitaire. Et, d'ailleurs, la différence culturelle se nourrit de nuances et de relations complémentaires avec autrui (Remotti, 1996 : 69-96).

La transition dans laquelle nous sommes impliqués, comporte un glissement des chercheurs vers un concept de culture conçue comme « habitat de signifiés », correspondant non plus au quadrinôme territoire / peuple / état / culture, mais plutôt à la notion d'« œcoumène global » (Hannerz, 1992 : 281-346). Le rythme de croissance de la mondialisation économique a accéléré sa vitesse dans les vingt dernières années et la communauté scientifique a conjugué ses forces à l'analyse des conséquences de cette accélération. Cependant, la nouveauté effective,

dans la mondialisation, n'est pas la vitesse de l'intensification des échanges économiques, mais plutôt la mondialisation culturelle, c'est-à-dire la réalisation effective du « village global » prédit, dans les années 1960, par Marshall McLuhan.

### *Internet et interculturel*

La diffusion de la communication télématique, mais, surtout, la création d'un système intégré des télécommunications – pas seulement du point de vue technique, mais aussi économique / propriétaire –, modifie aujourd'hui la perception même de la culture. Comme l'a observé Clifford Geertz, « le triomphe de la technologie, notamment de la communication, a transformé le monde en un réseau unique d'information et causalité » (Geertz, 1996 : 69). *Internet* (et, de ce point de vue, au même titre, les émissions télévisées satellitaires) n'est pas seulement la majeure des *Infobahn* (Mitchell, 1995), mais aussi le véhicule principal d'une nouvelle configuration culturelle. En suivant encore une fois Hannerz, on peut dire qu'*Internet* est le véhicule privilégié de l'« habitat de signifiés », compris comme une notion de flux, capable d'expansion et de contraction, toujours dynamique (Hannerz, 1996 : 30).

La fluidité de la culture véhiculée par la télématique n'est pas seulement la transposition d'une notion « dure » à une notion « faible » de culture, mais l'activation d'une nouvelle dynamique culturelle, centrée, non plus sur la « culture » comme totalité réifiée de signifiants et de signifiés, mais sur les processus de construction que les individus activent. Voilà, enfin, le point de jonction entre l'interculturel et le réseau : dans l'expérience personnelle de l'utilisateur, les signifiés se composent, se décomposent et se recomposent selon les circonstances de la navigation, c'est-à-dire selon un critère analogique et purement stochastique. Le résultat de cet usage est

l'assemblage d'une culture toujours plus individuelle et, dans une certaine mesure, toujours plus solitaire<sup>1</sup>.

Ce processus personnel de construction / déconstruction / reconstruction correspond à une modalité typiquement « interculturelle » de signification. Cette configuration de la culture déplace l'attention « interculturelle » de la « culture » aux individus – les vrais « lieux » où les « traces culturelles » (Abdallah-Preteille, 1999 : 16-18) peuvent trouver une synthèse interculturelle.

Du point de vue de notre questionnement, cela signifie que l'approche interculturelle en éducation n'a pas comme interlocuteur « la culture », mais « les personnes ». Ainsi comprise, enfin, la compétence interculturelle n'est pas une connaissance générique de la/des culture/s d'un pays dont on étudie la langue, mais une ouverture relationnelle spécifique, une disponibilité à assembler, partager et négocier l'altérité et la diversité.

En suivant le philosophe italien de l'éducation Duccio Demetrio, on peut parler d'« interculturel » comme résultat d'un *métissage* de modèles cognitifs, de langages, d'expérimentations artistiques, dans lequel il n'y a plus la possibilité (ni le sens) d'identifier les modèles originaux (Demetrio, 2004).

### *Potentialités et limites de l'usage interculturel d'Internet*

De notre point de vue, la délimitation sémantique de la notion d'interculturel, comprise comme intersection, métissage, créolisation (Miller, 1994), serait la plus intéressante à retenir par rapport à l'utilisation pédagogique d'Internet, car elle pourrait exploiter, de façon pertinente, au moins trois potentialités du réseau :

<sup>1</sup> Z. Bauman (1999) décrit très bien cette situation en termes de « solitude du citoyen global ».

1) *La personnalisation des parcours*. – L'utilisation du réseau permet d'engager l'apprenant dans des tâches non artificielles et non construites « en laboratoire », en le contraignant à se mesurer à la réalité effective de la diversité et de l'altérité. Si la « culture » n'est pas un « paquet » univoque, mais un « habitat », on ne peut prévoir où se situe réellement la difficulté « culturelle ». En s'engageant dans des difficultés réelles, « à sa propre mesure », l'apprenant peut mieux évaluer son rapport à la diversité et accomplir, en pleine autonomie, sa propre construction interculturelle.

2) *La dimension critique*, c'est-à-dire la possibilité de sonder la plurivocité constitutive des « cultures ». – En activant une navigation exploratoire, le réseau peut permettre d'évaluer, de façon critique, quels éléments constituent soit l'« habitat » dans lequel l'apprenant se situe actuellement, soit les possibilités d'expansion de l'horizon de cet « habitat » par l'intermédiaire de la langue apprise.

3) *L'autonomisation de l'utilisateur*. – Le réseau peut favoriser la valorisation de l'autonomie de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Or, l'autonomie n'est pas seulement une des conditions générales de l'apprentissage, mais aussi une des conditions spécifiques de l'apprentissage interculturel, ainsi que nous l'avons précisé. En effet, l'« habitat de signifiés » se configure toujours comme un *habitus*<sup>2</sup> individuel. Cela signifie que la synthèse interculturelle n'est pas, *a parte subjecti*<sup>3</sup>, une

<sup>2</sup> Ulf Hannerz, auquel nous nous référons, a explicitement déclaré que son concept d'habitat de signifiés est dérivé du concept d'*habitus*, utilisé par Pierre Bourdieu (1979 : chapitre II).

<sup>3</sup> On précise *a parte subjecti*, car évidemment le processus interculturel de production de sens ne peut pas être dissocié des contraintes sociales (p.ex. : la position sociale ou économique, le degré d'instruction du sujet, la hiérarchie institutionnelle, etc.), qui constituent, *a parte objecti*, les

synthèse sociale, mais toujours une synthèse individuelle et autonome.

L'exploitation de ces potentialités agit avant tout sur la motivation (donc sur les composantes *affectives* de l'apprentissage), mais aussi sur l'attribution de sens (donc sur une composante *cognitive* essentielle) et oriente l'apprenant vers une attitude constructiviste.

Mais pour rendre efficace cette perspective, il faudrait renverser la logique habituelle avec laquelle on approche l'interculturel : non plus la recherche d'une relation entre la/les langue/s et un « paquet » culturel de référence, mais plutôt la recherche d'une relation significative entre un sujet et des traces culturelles qu'il doit être libre de suivre et d'assembler. Évidemment, cela signifie que la valeur de l'apprentissage d'une langue est reconduite à ses possibilités d'utilisation « purement » fonctionnelles, non pas à l'idée qu'elle véhicule « une » culture.

Cette nécessité d'une réorientation face aux possibilités d'utilisation interculturelle d'*Internet* est liée aux transformations que le réseau a connues dans la phase la plus récente, c'est-à-dire les transformations causées par la commercialisation du réseau.

Il y a sept ans, il était encore possible de penser que la prévalence, dans le réseau, d'une hégémonie occidentale dans la production, pouvait être provisoire : étant donné le réseau ramifié, il était possible de penser à une croissance proportionnelle de l'influence des « cultures » périphériques<sup>4</sup>. En effet, dans la dernière décennie, il y a eu une croissance de la présence sur le réseau de sujets minoritaires, mais la condition de leur présence est l'acceptation d'un standard communicationnel qui s'est imposé.

---

conditions mêmes (et les limites) de l'autonomisation de l'apprenant.

<sup>4</sup> J'interprète, dans cette perspective, l'observation de C. Develotte (1997 : 103).

Il suffit de comparer les pages d'accueil de deux sites de la presse internationale à savoir celle de Grand Island Independent, <http://www.theindependent.com/> Nebraska, États-Unis, et celle d'El Watan, <http://www.elwatan.com/> Algérie) pour constater l'affirmation la plus complète d'une uniformisation de la mise en page et, surtout, d'une standardisation de la communication analogique alignée sur le modèle occidental :

Le premier exemple se réfère à un petit quotidien provincial nord-américain, le deuxième à un grand quotidien algérien à diffusion nationale. Il s'agit, à première vue, de deux ressources idéales pour atteindre la référence culturelle. Sans réserve, on peut affirmer que la modulation de la mise en page, le choix des éléments analogiques (les photos, le logo, les icônes) sont identiques ou, plus exactement, sont des variations entre une gamme qu'on peut qualifier de « neutralement occidentale ». Cela signifie que la présence en réseau est perçue toujours plus comme un nécessaire renoncement à toute forme de spécificité communicative et comme une adaptation aux modalités de la communication de l'Occident<sup>5</sup>.

Voici, alors, l'inévitable paradoxe : le réseau possède aujourd'hui (après sa commercialisation) une structure « de contenus » qui valorise la localisation (donc la pluralité culturelle dans toutes ses formes) et lui donne une potentialité globalisante. Superficiellement, Internet est un réservoir théoriquement illimité de ressources culturelles. Cependant, les contenus culturels trouvent leur place dans ce réservoir à l'unique condition d'accepter des « formes » communicationnelles standardisées. Ainsi, la spécificité culturelle des sites ne se reflète pas toujours dans la forme : ni dans la forme linguistique, ni dans la forme communicationnelle générale.

---

<sup>5</sup> La notion même d'« Occident » est aussi privée de spécification : elle est l'idée même de la transformation de la culture en « habitat de signifiés ».

## Pratiques et typologie de ressources effectivement utilisables

D'un point de vue pratique, l'utilisation du réseau pour l'enseignement/apprentissage *interculturel* des langues étrangères est dépourvue d'exemples structurés (mais, peut-être, l'enseignement/apprentissage *interculturel* est-il réfractaire à une structuration effective<sup>6</sup>).

Les cours de langues en ligne offrent généralement une approche comparatiste entre « *packagings* », ou une approche ouvertement multiculturelle. Ainsi, par exemple, la page « La France multiculturelle » comprise dans le cours en ligne 2003-2004 du projet *Le français en première ligne*, mis en place par l'Université de Franche-Comté, l'Université de Sydney et la Monash University (Australie)<sup>7</sup>.

Une approche multiculturelle est visible, également, dans le Cd-Rom généraliste italien *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia*<sup>8</sup>, notamment dans le séminaire *Chi sono gli Ebrei ? Conoscere la storia e la cultura ebraica per una educazione interculturale*<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> En effet, la « structuration » d'un parcours est possible là où il y a une « structure ». Or, l'*interculturel*, comme je l'ai compris ci-dessus, est un exercice *autonome* de structuration, qui se réalise à travers un processus de négociation « vis-à-vis » des « traces culturelles ».

<sup>7</sup> Angéline Garnier et Laurence Reynes, *La France Multiculturelle*, accessible à l'adresse <http://csmtes2.univ-fcomte.fr/qpuweb/maitrise/mc/mc1.html>, dernière consultation : le 27 décembre 2004.

<sup>8</sup> Réalisé par le Ministère de l'Éducation, en collaboration avec RAI Educational, en distribution à l'adresse Internet <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/interculturale/cdrom/default.html>, dernière consultation : le 27 décembre 2004.

<sup>9</sup> *Qui sont les Juifs ? Connaître l'histoire et la culture juives pour une éducation interculturelle*.

Plus intéressants sont les parcours généralistes réalisés par *Mosaico* (Mosaïque), projet de RAI-Educational, qui intègre la documentation publiée sur Internet et émissions télévisées satellitaires dédiées aux services éducatifs<sup>10</sup>. Parmi ces parcours, il y en a qui sont utilisables pour le choix thématique et pour la possibilité d'utilisation effective qu'ils offrent dans le cadre d'une pédagogie interculturelle (*Histoires d'émigrants ; Réécrire les droits en Europe ; À la découverte de la Méditerranée*). D'autres présentent un choix thématique enjôleur (*Maladie et rétablissement : confrontation entre cultures*), mais développé d'une façon ouvertement comparatiste. Le projet *Mosaico* est effectivement utilisable aussi pour l'enseignement/apprentissage des langues, car il est un projet à vocation européenne. Dans l'avenir, un enseignant français pourra consulter sur Internet le catalogue des unités didactiques du *Mosaico* italien et demander à la RAI de diffuser les unités qu'il aura choisies. Lorsque les Français auront leur *Mosaïque*, les enseignants italiens pourront demander à la « Cinquième » (correspondant à RAI-Educational), la diffusion des modules didactiques du catalogue français. Ce même échange pourra se faire, naturellement, entre tous les pays de l'Union européenne<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Le site Internet met à disposition le catalogue des émissions disponibles. Chaque émission est présentée par une fiche illustrant le contenu du documentaire. En plus, lorsque cela est possible, la fiche illustrant l'émission est accompagnée par les liens éventuels à des ressources utilisables pour l'approfondissement thématique. L'enseignant, à la fin de sa recherche, choisit les unités audiovisuelles qu'il considère utiles à sa leçon et on les sollicite via Internet. Les jours suivants, la RAI Educational transmet, sur la chaîne thématique satellitaire RAISAT, le matériel demandé par cet enseignant, dans le programme quotidien « Mosaïque » diffusé du lundi au vendredi de 10h30 à 13h30.

<sup>11</sup> <http://www.mosaico.rai.it/francais/index.asp>, dernière consultation : le 27 décembre 2004.

Encore plus intéressantes sont, de toute façon, les ressources non explicitement produites pour une utilisation pédagogique.

Un site très utile pour activer des parcours personnalisés et autonomes d'apprentissage interculturel, est accessible à travers [France] Italia<sup>12</sup>, portail culturel de l'Ambassade de France en Italie : il s'agit des ressources de *Gallica Voyages en Italie*<sup>13</sup>, nouveau site Web de la Bibliothèque nationale de France dédié à l'Italie. Le projet *Gallica* montre une approche interdisciplinaire, car il permet de consulter une brève présentation de l'Italie géographique, une courte chronologie de l'histoire italienne, puis d'accéder aux ressources, en suivant trois chemins différents : le premier prévoit quatre parcours thématiques ; le deuxième (accès géographique) permet de cliquer sur une région de la carte puis une ville pour faire apparaître une liste d'ouvrages ; le troisième (Italie en images), enfin, permet de visualiser dessins, peintures, gravures, photographies de voyage. Les deux premières routes permettent d'accéder à un réservoir très important de textes, à travers lesquels, en suivant les parcours de voyage d'écrivains, les apprenants italiens découvrent des regards détournés sur leurs pays et, en même temps, explorent les interstices de la pensée dans lesquels des personnes (les écrivains) ont exercé directement une interprétation interculturelle, en transformant l'altérité et l'inconnu en paysage de leur intériorité.

*Gallica* peut ainsi devenir une ressource essentielle pour l'apprentissage interculturel des langues française et italienne, car il va développer un partenariat avec le Centro interuniversitario di Ricerca sul Viaggio in Italia<sup>14</sup> (CIRVI), qui travaille actuellement sur un projet de

<sup>12</sup> <http://www.france-italia.it/>, dernière consultation : le 27 décembre 2004.

<sup>13</sup> <http://gallica.bnf.fr/VoyagesEnItalie/>, dernière consultation : le 27 décembre 2004.

<sup>14</sup> Centre Interuniversitaire de Recherche sur le Voyage en Italie.

numérisation et d'exposition virtuelle multilingue, *Il Viaggio in Italia*, et qui pourra être complémentaire du dossier *Voyages en Italie* de la BNF. Des liens permettront de lire ou de voir des documents de ces deux sites, de découvrir des notices détaillées, des éléments biographiques ou bibliographiques, des mises au point critiques, d'autres textes et d'autres voyageurs.

Malgré tout, l'analyse des ressources en ligne pour l'enseignement révèle la persistance d'une équivoque, à propos de la notion même d'« interculturel », difficile à résoudre, car elle est enracinée dans la carence d'un cadre théorique cohérent. Très souvent, en effet, l'adjectif « interculturel » cache une conception multiculturelle ou, au moins, une conception culturaliste<sup>15</sup>. En Italie, cette confusion est relativement diffusée, car la récente « découverte » de l'interculturel est étroitement liée aux migrations, phénomène presque inconnu jusqu'il y a une dizaine d'années. Dans une logique d'émergence, se sont rapidement développées des pratiques éducatives finalisées dans l'intégration des étrangers dans les institutions scolaires, au détriment de la réflexivité<sup>16</sup>.

### **Breve réflexion sur les implications techniques pour l'utilisation pédagogique du réseau**

Comme nous l'avons vu, l'interculturel peut être conçu comme une attitude individuelle à assembler et partager les signifiés dans un « habitat » qui est sans doute social (l'idée même de l'habitat implique un contexte non-solipsiste), mais qui a comme point de départ le sujet. Il faudrait alors construire des modalités d'utilisation du réseau qui peuvent activer en même

<sup>15</sup> Pour une critique du culturalisme, compris comme « maladie infantile de la culture », cf. M. Abdallah-Preteceille (1999 : 36-40).

<sup>16</sup> On utilise ce terme dans l'acception de N. Luhmann et K.-E. Schorr (1979).

temps les capacités de construction autonome de la signification et la capacité de partager et de négocier les signifiés.

Pour utiliser efficacement le réseau dans une approche interculturelle, il semble souhaitable de se doter d'une plateforme minimale (Calvani & Rotta, 2000) comprenant les outils de la classe virtuelle, intégrée et celle du groupe de partage (Rotta, 2001) et surtout des outils de communication synchrones et asynchrones (*Mailing-list*, forum, chat, etc.). Par ailleurs, des espaces concernant l'édition ou la production de documents, le travail personnalisé pour enseignants et apprenants et le partage des fichiers et d'une liste de liens *Internet* (Rotta, 2001) sont recommandés.

Le choix des conditions techniques a une grande incidence sur toute pratique de formation ouverte. De même que le choix d'une stratégie relationnelle structure le rapport d'enseignement / apprentissage en présence, le choix d'une plateforme technique est décisif pour la réussite de la formation ouverte et il l'est d'autant plus pour la FAD. De mon point de vue, il existe une gamme, une hétérogénéité qui va du fermé à l'ouvert. À un pôle, la possibilité d'interaction et de partage est strictement réglée par l'enseignant, au détriment de l'autonomie de l'apprenant (autonomie de gestion temporelle, de construction sémantique, etc.). À l'autre pôle, la créativité des enseignants favorise celle des apprenants.

Dans cette optique, au moins quatre conditions essentielles peuvent être dégagées :

1) L'intégration d'outils télématiques différents, qui fournissent soit l'accès aux ressources en réseau, soit l'accès au partage et à la négociation, avec les enseignants et avec les autres apprenants.

2) La possibilité d'utiliser des modalités asynchrones de communication entre apprenants et entre apprenants et enseignants. L'asynchronisme permet, en effet, d'avoir à disposition un temps de « refroidissement » des compo-

santes affectives de la négociation, que facilite la disponibilité à partager les signifiés.

3) La visée de l'autonomie de l'apprenant, c'est-à-dire l'activation d'un processus de construction personnelle du rapport aux signifiés culturels.

4) La possibilité d'explorer en pleine indépendance un réservoir de ressources en ligne, en activant une *pédagogie de la recherche et de la construction*.

## Conclusions

Dans cette communication, j'ai cherché à focaliser quelques enjeux que la recherche doit prendre en charge pour explorer les potentialités interculturelles du réseau, en relation avec l'apprentissage d'une langue étrangère (mais, plus généralement, en relation à tout apprentissage).

En première instance, j'ai cherché à démontrer la nécessité de renoncer à établir un lien univoque et trop strict entre *une* langue et *une* culture, car la diversité culturelle ne suit pas strictement les frontières langagières. La culture, dans la phase historique actuelle, subit une transformation profonde, qui nous éloigne de l'idée traditionnelle du *packaging*, héritage d'une phase historique précédente, et nous rapproche de l'idée de la culture comme « habitat de signifiés ». *Internet* est, en même temps, acteur de cette transformation et moyen privilégié pour accéder au nouvel « habitat ».

En deuxième instance, j'ai cherché à repérer les potentialités et les limites de l'usage interculturel d'*Internet*. Parmi les potentialités, j'ai insisté surtout sur la possibilité de personnaliser et d'autonomiser les parcours d'apprentissage et d'explorer d'une façon critique la plurivocité constitutive des « cultures ». En ce qui concerne les limites, j'ai observé la tendance du réseau « commercialisé » à standardiser la communication, au détriment de toute spécification « culturelle » au sens traditionnel.

Ça ne signifie pas que le réseau ne soit pas utilisable avec une finalité interculturelle : certaines ressources peuvent être précieuses, à condition que le dispositif pédagogique soit clairement orienté à développer une compétence interculturelle, non plus des compétences comparatistes ou multiculturelles. L'« inter » en question dans l'interculturel n'est pas, en fait, une attitude des cultures, mais plutôt des hommes, qui en autonomie doivent produire du sens et donner du sens à leur réalité.

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1999, *L'éducation interculturelle*, Paris : P.U.F.
- ANDERSON B., 1991, *Imagined Communities*, London-New York : Verso (trad. it., 2000).
- BAUMAN Z., 1999, *In Search of Politics*, London : Polity Press (trad. it., 2000).
- BOURDIEU P., 1979, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- CALVANI A., 1994, *Iperscuola. Tecnologia e futuro dell'educazione*, Padova : Muzzio.
- CALVANI A., ROTTA M., 2000, *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Trento : Erickson.
- DEMETRIO D., 2004, « Tutto è interculturelle ? », in *Pedagogika.it*, (version en ligne à l'adresse : <http://www.pedagogia.it/popups/newswindow.php?id=104> ; dernière consultation : le 27 décembre 2004).
- DEVELOTTÉ C., 1997, « Lecture et cyberlecture », *Le français dans le monde. Recherches & Applications*, numéro spécial, juillet 1997, « Multimédia, réseaux et formation », P. OUDART éd., Paris : EDICEF, pp. 94-104.
- GEERTZ C., 1996, *Welt in Stücken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*, Wien : Passagen Verlag.
- HANNERZ U., 1992, *Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning*, New York : Columbia University Press.
- HANNERZ U., 1996, *Transnational Connections. Culture, People, Places*, London-New York : Routledge.
- LUHMANN N., SCHORR K.-E., 1979, *Reflexions probleme im Erziehungssystem*, Stuttgart.
- KLUCKHOHN C., KROEBER A.L., 1963, *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*, New York : Vintage Books (trad. it. Bologna : Il Mulino, 1985).
- MARAGLIANO R., 1998, *Tre ipertesti su multimedialità e formazione*, Roma-Bari : Laterza.
- MILLER I., 1994, « Creolizing for Survival in the City », *Cultural Critique*, 27, pp. 153-188.
- MITCHELL W.J., 1995, *City of Bits. Space, Place, and the Infobahn*, Cambridge (Mass.) : MIT Press.
- MOSSE G.L., 1974, *The Nationalization of the Masses. Political Symbolism and Mass Movements in Germany from the Napoleonic Wars through the Third Reich*, New York : Ferting.
- PORTERA A., 2003, *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Milano : Vita e Pensiero, pp. 3-23.
- REMOTTI F., 1996, *Contro l'identità*, Roma-Bari : Laterza.
- ROTTA M., 2001, *Piattaforme per la FAD*, <http://www.scform.unifi.it/ite/materiali/piattaforme/index.htm> (dernière consultation : le 27 décembre 2004).
- SCHIAVINA E., 1995, *Media, società-mondo, formazione*, Milano : Anabasi.
- WIEVIORKA M., 2001, *La différence*, Paris : Balland.

## Interculturel et Internet Le site Web, objet culturel ?

---

Joséphine RÉMON  
Université Lumière Lyon2, France

Dans le cadre d'une réflexion sur Internet et l'interculturel en didactique des langues, le site Web peut revêtir deux caractéristiques : il est canal de communication et lieu d'interactions interculturelles (forums...), ou alors support d'informations et convoyeur de marques culturelles. Même si, on le voit, ces deux options se recoupent, nous avons abordé ici les sites Web non comme lieux d'échanges interculturels, mais comme porteurs de traces culturelles.

Nous avons fait l'hypothèse que l'analyse de sites effectuée par les professionnels de la localisation (adaptation linguistique et culturelle d'un site Web), pouvait être riche d'enseignements pour une approche interculturelle en didactique des langues. Nous avons donc cherché à faire un état de l'art des pratiques et discours dans ce domaine. D'une manière générale, il n'est pas évident de savoir quelle grille d'analyse appliquer à un site pour en faire émerger des paramètres influençant la lecture et l'utilisation qu'en font des apprenants de langue. De même, dans le cadre d'une didactique du FLE consciente des processus interculturels, on peut chercher à fournir au didacticien des outils d'analyse des sites pour lui permettre de constituer le corpus le plus à même de sensibiliser les apprenants.

Nous avons parallèlement émis l'hypothèse qu'un ensemble de sites Web de multinationales localisés dans différents pays cibles pourraient permettre à des apprenants de langue de faire des comparaisons utiles pour une sensibilisation interculturelle. Cette hypothèse, nous le verrons, se révèle infructueuse, et nous proposons plutôt d'utiliser le concept d'universels-singuliers de Porcher (2003) qui rend possible une approche transversale des sites Web en privilégiant leur contenu et non leur forme, un même thème, l'eau par exemple, étant décliné de diverses manières selon les cultures.

Un enseignement de langue soucieux de l'interculturel, rappelons-le, sensibilise les apprenants aux stéréotypes, les rend conscients qu'ils sont des êtres culturels, les incite à relativiser les valeurs culturelles, les met éventuellement en situation d'inconfort culturel pour en retirer un bénéfice (Byram & Zarate, 1998). Abdallah Preteceille (1996) décrit un processus dynamique reposant sur une « veille culturelle ».

Même si l'approche interculturelle met l'accent sur le processus et la rencontre plutôt que sur un ensemble de catégories culturelles figées, on peut quand même se demander par quels indices la culture va se traduire sur un site Web. Ces indices sont présents dans toutes les activités humaines et dans tous les aspects de la réalité française. Il nous a paru intéressant, à cet égard, de voir quelles correspondances, entre ces aspects et des indices formels, sont établies dans le domaine de la localisation de sites Web.

### Sites Web et interculturel : quelles catégories ?

La localisation est l'adaptation technique, linguistique et culturelle d'un produit, logiciel notamment, à un public cible. On est dans le domaine de l'industrie et du commerce avant tout. Keniston (1997) donne, par exemple, le cas d'un logiciel destiné à des enseignants en Argentine, qui a été considéré comme trop individualiste, ne permettant pas assez de collaboration. Certains

auteurs embrassent des problématiques semblables à propos des sites Web.

Les procédures d'adaptation de sites Web tentent d'englober les niveaux suivants : technique, linguistique, culturel et cognitif (Sturm, 2002). Pour Cleary (2000), un aspect important concerne les attentes et attitudes des utilisateurs en termes d'information (par exemple, où est, en général, l'information la plus importante sur une page).

Dans le même ordre d'idée, Badre (2004) détaille :

« 1. Non-verbal behavior / communication, gesture / facial interactions 2. Thought patterns, recall, connotation and categorization 3. Color, color naming, color preference 4. Geometry, depth perception, style 5. Icons, pictures, symbols 6. Visualization / verbalization 7. Individual differences 8. Language / scripts / writing systems / reading habits 9. National formats / standards 10. Learning / information search ».

Ainsi, Sun (2001 : 96) regroupe dans un tableau les marqueurs graphiques pouvant être déterminés culturellement : l'utilisation des couleurs bien sûr, mais aussi le nombre de liens hypertextes (externes ou internes) ou encore l'utilisation des métaphores visuelles telles que enveloppes, livres, horloge, etc., le mode d'organisation visuel (symétrique, asymétrique, alignement, proximité...), l'utilisation des plans, drapeaux, éléments régionaux (paysages, animaux...), éléments architecturaux, utilisation des polices de caractères, etc. Marcus *et al.* (1999) mentionnent eux aussi la valeur culturelle de métaphores que l'on ne questionne pas, en donnant l'exemple de la « corbeille » vers laquelle on « fait glisser » des fichiers sur le « bureau » de l'ordinateur.

Pour ce qui est des catégories culturelles plus particulièrement, les auteurs du domaine se réfèrent régulièrement aux paramètres de Hofstede (1997) destiné à l'analyse du fonctionnement d'organisations humaines.

« Ces quatre dimensions sont ce qu'il a appelé : la distance du pouvoir, l'individualisme / collectivisme, la

masculinité / féminité, et l'évitement de l'incertitude » (Gillert *et al.*, 2001 : 20).

Singh et Baack (2004) essaient, pour chaque catégorie de Hofstede, de proposer des marqueurs adaptés à Internet, dans le domaine commercial. Par exemple, pour la catégorie « collectivisme », ils recherchent sur un site Web tout ce qui est relations communautaires, chats, etc. Pour la catégorie « individualisme », ils proposent entre autres de chercher des indices de personnalisation du site (« my yahoo »). Pour la catégorie « contrôle de l'incertitude », les indices peuvent être les services aux usagers, les FAQ, etc.

### Études comparatives

Malgré la complexité de ces catégories, un certain nombre d'études tentent donc de les appliquer à la comparaison de sites Web, au risque de tomber parfois dans la caricature. Nous en rapportons des exemples ci-dessous :

À propos d'un site malais (Malaysian Association of Hotels), Sheridan (2002) relie le paramètre « distance du pouvoir » et la présence de récompenses et de personne d'autorité. Gould *et al.* (2000) appliquent les catégories de Hofstede à des sites malais et américains : transport ferroviaire, éducation et libraires. Yli-Jokipii (2001) compare les versions finnoise et anglaise du site d'une compagnie finnoise. Il conclut que la version finnoise correspond à l'approche « orientée tâche » du discours, qu'il considère typique de cette nation en accord avec les études de Hofstede. Sturm (2002) donne l'exemple de sites Web universitaires (Pays-Bas, Uruguay et Mexique). Là encore, il retrouve les éléments de « distance hiérarchique » et « individualisme / collectivisme » de Hofstede. Les études de Marcus *et al.* (2000) vont dans le même sens. D'autres travaux concernent des aspects plus graphiques, comme ceux de Barber et Badre (1998), qui voient apparaître, à travers l'étude de centaines de sites Web, des choix dans les interfaces.

Si certaines études semblent confirmer que des marqueurs culturels sont bien présents sur certains sites Web, d'autres recherches tendent à montrer que ces marqueurs ou leur absence influencent les comportements des utilisateurs.

### Ergonomie interculturelle

Barber et Badre (1998) parlent de « *culturability* », contraction de « *cultural* » et « *usability* ». On rejoint les idées plus générales d'anthropotechnologie (Wisner, 1995), de « graphisme culturel », et d'« ergonomie culturelle » (Chapanis, 1975). La localisation s'inscrit, en effet, dans le contexte plus large de l'ergonomie des interfaces et de la prise en compte de facteurs humains dans leur conception.

Il y a encore très peu d'études sur ces aspects de « convivialité interculturelle » des sites Web. Samarah *et al.* (2002) en citent quelques-unes sur les technologies en général. Nous résumons, ci-dessous, quelques travaux sur ce thème, qui font tous le lien entre graphisme d'un site et comportement des utilisateurs :

Carolyn Handa (2001), par exemple, fait le lien entre culture et appréhension des métaphores visuelles sur les sites Web. Sears *et al.* (2000) font, pour leur part, analyser un site à des utilisateurs suisses et américains. Ils constatent, par exemple, que les critères de nationalité sont déterminants sur l'appréciation de l'attrait du site. Sun (2001) étudie lui aussi les comportements d'utilisateurs face à deux sites localisés (Adobe et Lotus). Ces personnes semblent utiliser inconsciemment leurs préférences culturelles (couleurs, par exemple) dans l'évaluation de l'apparence du site (Sun, 2001 : 99). Sheppard et Scholtz (1999) mènent, quant à eux, une expérience avec des utilisateurs américains et du Moyen-Orient sur des sites culturellement marqués. Les utilisateurs n'expriment pas de préférence, mais effectuent mieux les tâches sur le site qui correspond à leur culture. Cleary (2000), également, présente une expérience sur la convi-

vialité culturelle du site du Musée du Louvre. Les utilisateurs sont Français, Japonais, Espagnols et Irlandais. Les participants ont tous jugé positivement les visuels relativement neutres du site, mais les menus et légendes des graphiques, non localisés, ont gêné certains utilisateurs. Les Japonais, notamment, ont le moins apprécié le site.

Si l'influence de la culture sur les sites Web semble donc réelle, il faut cependant nuancer cette vision, certains sites étant parfois symptomatiques d'une globalisation plutôt que d'un particularisme culturel, d'une part, et les paramètres employés traduisant parfois un modèle discutable de la culture, d'autre part.

### Modèle statique de la culture

En dehors du fait que les marqueurs exposés ci-dessus semblent complexes d'utilisation, Sun (2001) attire l'attention sur le danger de tomber dans des stéréotypes, lors de l'utilisation de grilles qui ne conservent pas les nuances. La grille proposée par Marcus *et al.* (1999) en donne un aperçu. Ils considèrent, par exemple, que le fait que les discussions politiques soient inhérentes à une culture détermine la manière de rechercher sur le Web. Sun (2002) dénonce donc un modèle statique de la culture, et critique notamment les analyses de Barber et Badre. Il donne l'exemple de la couleur rouge qui peut représenter le danger en Occident, mais est bien sûr utilisée sur des sites américains.

En plus de cette critique, l'autre bémol réside dans le constat que certains sites ne présentent pas de particularisme culturel, mais traduisent plutôt une uniformisation des interfaces.

### Globalisation / localisation

En effet, même si certains comme Barber et Badre (1998) se défendent de vouloir développer une interface globale transnationale, d'autres prônent ouvertement

l'effacement de tous indices culturels pour plus de facilité à l'international (Sheridan & Simons, 1999 ; Horton, 1993 ; Sackmary *et al.*, 1999). Pym (2000) ne fait pas de mystère autour des aspects financiers en jeu. Selon lui, la différence linguistique entre sites recouvre bien souvent une globalisation culturelle. On distingue donc en réalité la localisation qui ajuste le contenu aux besoins locaux (Alvarez *et al.*, 1998), ce contenu étant éventuellement créé directement en local, et l'internationalisation ou globalisation qui vise à supprimer tout contenu culturellement spécifique. Certaines études constatent cette globalisation à travers l'analyse de sites Web.

Sackmary *et al.* (1999), par exemple, étudient des sites de compagnies américaines et mexicaines. Ils constatent que ces sites contiennent peu d'éléments sémantiques, graphiques ou culturels spécifiques. Chu (1999) s'intéresse à la conception d'un site bilingue anglais / chinois et remarque que le choix a porté sur l'universalité plutôt que la spécificité culturelle, pour les aspects visuels du site. Stengers *et al.* (2004 : 9) mentionnent dans leur étude une culture hybride dominée par les valeurs occidentales, avec donc une présence moins forte des paramètres « distance hiérarchique forte » et « masculinité ». Des étudiants interrogés n'ont pas su repérer de marqueurs locaux, contrairement à ce que la théorie de Hofstede aurait pu laisser prévoir (Stengers *et al.*, 2004 : 8). Les auteurs signalent aussi que les webmestres interrogés disent s'inspirer souvent de sites existant lors de la création de pages, ce qui peut être une autre cause d'homogénéisation.

Nous avons nous-mêmes émis l'hypothèse qu'un corpus de sites de multinationales ou d'organisations internationales pourrait permettre des comparaisons intéressantes pour une approche interculturelle en didactique du FLE, avec l'obligation de présence, pour ces organisations, dans un grand nombre de pays et les moyens de financer l'adaptation des sites Web. Mais là aussi, l'absence de traces culturelles s'est faite sentir. Compagnies aériennes, compagnies de télécommunications, Nestlé, Toyota, IBM, Louis Vuitton, Dior, Chanel,

Carrefour, MacDonalds, Danone, Nesquik, Leonidas, CNN, Bodyshop, Swatch, TV5, etc. : les marqueurs culturels sont soit invisibles, soit difficilement décelables, soit trop complexes pour pouvoir être utilisés dans un contexte pédagogique, soit décelables en caricaturant à l'extrême les catégories de Hofstede ou d'autres. Le site lui-même n'est parfois pas consultable, parce qu'il requiert la dernière technologie, que ne possède pas nécessairement l'enseignant de FLE. Même des nuances linguistiques entre diverses versions francophones semblent rarement significatives.

Quelques éléments, qui semblent plus directement applicables en didactique, apparaissent, mais en petit nombre, liés aux stéréotypes notamment, comme des images de la Tour Eiffel ou de Notre-Dame, ou relevant d'autres domaines comme la notion de « métropole », mention de la crèche d'entreprise, de jours spéciaux comme la fête des mères, etc.

### Sites multilingues

Un cas un peu particulier, dans ce contexte, est celui des sites multilingues, par opposition à des sites locaux bien distincts.

Cunliffe (2002) explore la complexité de la gestion de ce multilinguisme sur un site Web : langue des menus, langue des liens, réplique de tout ou de parties des contenus, page d'accueil unique ou pages d'accueil distinctes, emplacement des liens vers les autres versions du site, etc. Un autre problème réside dans le choix du nom de domaine (www.yahoo.fr ou fr.yahoo.com ou www.yahoo.com/fr/) (Huang *et al.*, 2001).

On peut faire l'hypothèse que la gestion de ce multilinguisme par les créateurs du site est révélatrice des représentations qu'ils ont de leur public-cible, avec les stéréotypes que cette vision peut comporter, le statut politique d'une langue que cela peut révéler, etc., autant

d'éléments exploitables dans le cadre d'une démarche didactique.

### Universels / singuliers

Pour sortir de la tension mentionnée ci-dessus entre local et global, peu féconde d'un point de vue didactique, on va laisser de côté les aspects formels, pour privilégier le contenu, le « genre » du site ou son intention<sup>1</sup> : information, vente, divertissement, éducation, site communautaire, etc. En ce sens, l'étude de Sapienza (2001) est intéressante. Elle étudie les sites web d'immigrants russes aux États-Unis, leur contenu particulier générant selon l'auteur, un nouveau mode de communication. Il en est de même pour les environnements d'apprentissage sur le Web qui sont, eux aussi, marqués culturellement et doivent l'être pour gagner en efficacité. Avec des sites de ce type, dans leur contexte local et marqués d'épaisseur communautaire, on envisage plus facilement des utilisations en didactique des langues.

À cet égard, le concept d'universels / singuliers, sur lequel insiste Porcher (2003), apporte certaines clés :

« Les universels / singuliers sont tous les phénomènes qui existent partout et pour tous et que chaque groupe ou chaque société, ou chaque culture, traite à sa manière ».

Il donne l'exemple de l'eau, qu'il semble tout à fait envisageable d'aborder par le biais d'Internet.

Si, dans le cadre d'une approche interculturelle en didactique du FLE, on considère des pays francophones par exemple, on peut alors décliner le thème de l'eau à travers des sites aussi divers que :

<http://www.generale-des-eaux.com/>  
La Générale des Eaux ;  
<http://www.danone.com/wps/portal/redirect/homeVolvic/>

<sup>1</sup> Expression reprise de M.-J. Barbot.

L'eau de Volvic ;  
<http://www.hydroquebec.com/fr/index.html> ;  
 Les barrages du Québec ;  
<http://aquassistance.blogspot.com/>  
 Une association humanitaire dédiée à l'eau et à  
 l'environnement ;  
<http://www.uade.org/index.asp> ;  
 L'Association africaine de l'Eau ;  
<http://www.cslaval.qc.ca/profinet/anim/ac/pluies/index.htm>  
 l, Un site québécois sur les pluies acides ;  
<http://www.antillesinfotourisme.com/guadeloupe/surf.html>,  
 Surf en Guadeloupe ;  
[http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL\\_ID=14364&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=14364&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)  
 « La guerre du Nil » ;  
[http://www.memalgeria.org/fr/enr/c\\_pot.html](http://www.memalgeria.org/fr/enr/c_pot.html),  
 L'énergie géothermique en Algérie, etc.

## Conclusion

Ces déclinaisons diverses d'un même thème, et ce qu'elles révèlent des préoccupations de chacun, semblent propices à l'identification identitaire et éventuellement à l'inconfort culturel recherchés dans le cadre d'une approche interculturelle.

Le détour que nous avons effectué, dans le cadre de cette démarche exploratoire, par le domaine de la localisation de sites Web, loin d'être infructueux, nous a permis de laisser de côté les aspects formels et caricaturaux et de mieux cerner les véritables lieux de l'interculturel.

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Anthropos.
- ALVAREZ M., KASDAY L., TODD S., 1998, « Global and Accessible Web Sites : Practical Steps How we made the Web Site International and Accessible : A Case Study », dans *4th Conference on Human Factors & the Web*, <http://www.research.att.com/conf/hfweb/proceedings/alvarez/index.html>.
- BADRE A., 1997, « Usability and the New Media », dans *CQS'98 Conference Proceedings*, Rome, Italy, April 1997.
- BADRE A., 2001, « The Effects of Cross Cultural Interface Design Orientation on World Wide Web Performance », in *GVU Technical Report Number : GIT-GVU-01-03*, <ftp://ftp.cc.gatech.edu/pub/gvu/tr/2001/01-03.pdf>.
- BADRE A., 2004, « The Role of Culture in User Interface Design », <http://www.cc.gatech.edu/gvu/people/albert.badre/rculture.html>.
- BADRE A., LASKOWSKI S., 2001, « The Cultural Context of Web Genres : Content vs. Style », dans *Human Factors and the Web*, <http://www.cc.gatech.edu/gvu/people/albert.badre/abstracts.html>.
- BARBER W., BADRE A., 1998, « Culturability : The Merging of Culture and Usability », in *Conference Proceedings, Human Factors and the Web*, <http://www.research.att.com/conf/hfweb/proceedings/barber/>
- BYRAM M., ZARATE G., 1998, « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, juillet, pp. 70-96.
- CHAPANIS A., 1975, *Ethnic Variables in Human Factors Engineering*, Baltimore : Johns Hopkins University Press.
- CHU S., 1999, « Using Chopsticks and a Fork Together : Challenges and Strategies of Developing a Chinese/English Bilingual Web Site », *Technical Communication*, 46-2, pp. 206-219.
- CLEARY Y., 2000, « Museums and the Web 2000 », *Archives & Museum Informatics*, <http://www.archimuse.com/mw2000/papers/cleary/cleary.html>.
- CUNLIFFE D., 2002, « Guidelines for Bilingual Usability : Unitary Authority Web Sites in Wales », *School of Computing Technical Report CS-02-4*, UK : University of Glamorgan.
- GILLERT A., HAJI-KELLA M., CASCÃO GUEDES M., RAYKOVA A., SCHACHINGER C., TAYLOR M., 2001, *L'apprentissage inter-*

- culturel, Strasbourg : Conseil de l'Europe et Commission européenne.
- GOULD E., NORHAYATI Z., SHAFIZ A., MOHD Y., 2000, *Proceedings of IEEE Professional Communication Society International Professional Communication Conference*, « Technology & Teamwork », Cambridge, Massachusetts : September 24-27, pp. 161-171, <http://portal.acm.org>.
- HALL E., HALL M., 1990, *Understanding Cultural Differences : Keys to Success in West Germany, France, and the United States*, Yarmouth, Maine : Intercultural Press.
- HANDA C., 2001, « Visual Metaphor and Visual Metonymy : Cultural Reflections on the World Wide Web », *Computers and Writing*, « A cyber Odysee », mai, Ball State University, <http://www.bsu.edu/cw2001/program.pdf>.
- HOFSTEDE G., 1997, *Cultures and Organizations : Software of the Mind*, New York : McGraw-Hill.
- HORTON W., 1993, « The Almost Universal Language : Graphics for International Documents », *Technical Communication, Journal of the Society for Technical Communication*, 40(4).
- HUANG S., TILLEY S., 2001, « Issues of Content and Structure for a Multilingual Web Site », *SIGDOC '01*, October 21-24, Santa Fe, New Mexico, USA.
- KENISTON K., 1997, « Software Localization : Notes on Technology and Culture » <http://www.mit.edu/people/KKen/PDF/Software%20Localization.pdf>.
- MARCUS A., ARMITAGE J., VOLKER F., 1999, « Globalization of User-Interface Design for the Web », *5th Conference on Human Factors & the Web*, juillet, Maryland, USA, <http://zing.ncsl.nist.gov/hfweb/proceedings/marcus/index.html>.
- MARCUS A., WEST G., 2000, « Cultural Dimensions and Global Web User-Interface Design : What ? So What ? Now What ? », *6th Conference on Human Factors & the Web*, June 19, Austin, Texas.
- PORCHER L., 2003, « Interculturels : une multitude d'espèces », *FDM*, septembre-octobre, 329, <http://www.fdlm.org/file/article/329/interculturel.php>.
- PYM A., 2000, « Localization and the Changing Role of Linguistics », *Conférence Traduction humaine, traduction automatique, interprétation*, Université Tunis I, 28-30 septembre, <http://www.fut.es/~apym/on-line/locling/locling.html>.
- SACKMARY B., SCALIA L., 1999, « Cultural Patterns of World Wide Web Business Sites : A Comparison of Mexican and US Companies », *Cross Cultural Research Conference*, Cancun, Mexico, <http://marketing.byu.edu/htmlpages/ccrs/proceedings99/sackmary.htm>.
- SAMARAH I., PAUL S., MYKYTYN P., 2002, « Exploring the Links Between Cultural Diversity, The Collaborative Conflict Management Style, and Performance of Global Virtual Teams », *Eighth Americas Conference on Information Systems*.
- SAPIENZA F., 2001, « Nurturing Translocal Communication : Russian Immigrants on the World Wide Web », *Technical Communication*, 48, 4, pp. 435-448.
- SEARS A., JACKO J., DUBACH E., 2000, « International Aspects of World Wide Web Usability and the Role of High-End Graphical Enhancements » *International Journal of Human-Computer Interaction*, 12, 2, pp. 241-261.
- SHERIDAN E.F., 2002, « Cross-cultural Web Site Design », *Multilingual Computing & Technology*, 12, 7, Éd. Multilingual Computing, Idaho, USA.
- SHERIDAN, E.F. & SIMONS, G.F., 1998, *Going Global Online : Monitoring your Cultural Presence in Cyberspace. The Web of Culture*. <http://www.webofculture.com/home/analysis.html>.
- SHEPPARD C., SCHOLTZ J., 1999, « The Effects of Cultural Markers on Web Site Use », *Conference Proceedings, Human Factors and the Web, 5th conference*, June, Maryland, USA, <http://zing.ncsl.nist.gov/hfweb/proceedings/sheppard>.
- SINGH N., BAACK D., 2004, « Web Site Adaptation : A Cross-Cultural Comparison of U.S. and Mexican Web Sites », *Computer-Mediated Communication*, 9(4).

- STENGENS H., De TROYER, O., MUSHTAHA, A., BAETENS M., & BOERS, F. 2004. Localization of web sites : Is there still a need for it? *International Workshop on Web Engineering* (held in conjunction with the ACM HyperText 2004 Conference), Santa Cruz, CA.
- STURM C., 2002, « TLCC – Towards a Framework for Systematic and Successful Product Internationalisation », <http://www.arolis.com/downloads/internationalization.pdf>.
- SUN H., 2001, « Building a Culturally-Competent Corporate Web Site : An Exploratory Study of Cultural Markers in Multilingual Web Design », *ACM Special Interest Group for Design of Communications, Proceedings of the 19th Annual International Conference on Computer Documentation*, Sante Fe, New Mexico, USA, pp. 95-102.
- SUN H., 2002, « Why Cultural Contexts Are Missing : A Rhetorical of Localization Practices », in *STC 2002, Conference Proceedings*, <http://www.stc.org/confproceed/2002/PDFs/STC49-00090.pdf>.
- WISNER A., 1995, « The Etienne Grandjean Memorial Lecture : Situated cognition and action : implications for ergonomic work analysis and anthropotechnology », *Ergonomics*, 38, pp. 1542-1557.
- YLI-JOKIPII H., 2001, « The Local and the Global : An Exploration into the Finnish and English Websites of a Finnish Company », *IEEE Transactions on Professional Communication*, 44, 2, pp. 104-113.

## Des cultures aux langues à travers les forums de discussion

---

Lolona RAKOTOVAO

ENS Antananarivo, Madagascar

et Université Paris III, Sorbonne Nouvelle, France

La formation des futurs professeurs de français dans les lycées fait l'objet d'un cursus universitaire spécifique à Madagascar. Elle a été conçue de façon à ce que les étudiants maîtrisent la langue dans ses dimensions linguistique (grammaire, syntaxe, lexicologie), communicative (techniques d'expression), esthétique (roman, poésie, théâtre), et culturelle (interculturalité et espace francophone). En effet, la maîtrise de la langue par les enseignants est la garante de l'efficacité de leur enseignement car « pour pouvoir efficacement apprendre à ses élèves à communiquer au sein de la classe, l'enseignant doit présenter un certain profil : à l'aise dans la langue étrangère, il doit aussi maîtriser la communication dans tous ses aspects culturels et psychosociologiques » (Bérard, 1991 : 109).

Apprendre une langue, c'est d'abord s'approprier un outil de communication. Apprendre une langue, c'est aussi apprendre une culture. Mais, au-delà d'un apprentissage culturel, les théoriciens de la didactique des langues ont reconnu la nécessité de prendre en compte la dimension interculturelle « parce qu'elle [la culture] est capable d'accoucher du meilleur (le chaleureux sentiment d'appartenance communautaire) comme du pire (le

nationalisme, l'épuration ethnique), avec elle, la démarche interculturelle possède une carte maîtresse pour l'avenir à condition d'en faire un usage satisfaisant » (Galisson, 1995 : 85). Il convient alors de focaliser son attention sur le concept d'interculturalité avec ses enjeux et cette interrogation devrait déboucher sur une méthodologie d'approche de l'interculturel appliquée au contexte malgache.

## Didactique de l'interculturel : interrogations

### *Des cultures aux langues ?*

En partant du principe « apprendre une langue, c'est apprendre une culture », la didactique du FLE a adopté comme démarche l'enseignement de la langue d'abord et l'enseignement de la culture ensuite. Entendue comme un enseignement de la civilisation (critiquée pour son caractère figé), devenue enseignement de la culture, l'aspect culturel de la langue n'a jamais fait l'objet d'une méthodologie et d'une démarche cohérente. Malgré une reconnaissance par les acteurs de terrain de la nécessité d'une étude du problème : « que l'enseignement de la civilisation se donne une ossature systémique comparable fonctionnellement à celle dont l'enseignement des langues s'est doté depuis longtemps » (Porcher, 1986 : 120), force est de reconnaître que la situation n'a pas encore connu une évolution concrète. Dans la pratique, l'apprentissage de la culture se résume en acquisitions d'informations factuelles axées notamment sur le mode de vie, la façon d'être de la population dans le pays dont on apprend la langue. Ainsi, dans un cours de FLE, le volet culturel donne des informations sur les Français en France : au travail, à la maison, dans la rue, dans une salle de spectacle... Or, « entendue comme une connaissance de l'Autre, la formation culturelle, quelle que soit la finesse des savoirs, reste extérieure à l'acte de formation car elle s'appuie sur un discours de catégorisation et d'attribution culturelles à partir notamment de savoirs factuels et descriptifs » (Abdallah-Pretceille, 2003 : 11). En effet, cette description relève souvent de représentations

stéréotypées avec des risques de biaiser la réalité car parfois trop idyllique. Par ailleurs, l'importante diffusion du français change la donne quant à la culture enseignée : la nécessité de prendre en compte les cultures francophones s'impose.

En outre, comme le monde actuel évolue dans un contexte marqué par la mondialisation, les individus sont plus que jamais mobiles et la circulation des informations (entre autres culturelles) de plus en plus fluide. On assiste alors à un phénomène de brassage donnant naissance à des populations hétérogènes issues de milieux divers. Chacun de ces individus véhicule sa (ses) culture(s) mais, pour communiquer, ils doivent utiliser la même langue. Pourtant, il est reconnu que la communication peut passer par des codes autres que la langue et que les erreurs linguistiques n'entravent pas la communication. C'est surtout la divergence des cultures qui est à l'origine du dysfonctionnement de la communication. De ce fait, pourquoi la didactique n'envisagerait-elle pas une inversion du processus, à savoir un enseignement des cultures dans un premier temps et un enseignement de la langue ensuite ? Cette approche semble plus appropriée, notamment par rapport au concept d'interculturalité, devenu incontournable pour la didactique du FLE.

### *Quelle approche de l'interculturel ?*

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant qui a toujours évolué dans sa culture maternelle avec sa langue maternelle va se retrouver face à la culture étrangère, à travers cette langue apprise, puisqu'il va acquérir des connaissances sur cette culture. Dans la pratique, on a souvent tendance à mettre en parallèle les deux cultures. Or, « la comparaison d'*items* culturels, du fait qu'elle ne permet pas la prise en compte du réseau des significations dans lequel s'inscrivent les faits culturels, cautionne un certain réductionnisme et une certaine schématisation » (Abdallah-Pretceille, 1983 : 41). L'interculturel ne saurait alors se limiter à un simple contact entre deux cultures.

En effet, la catégorisation des populations ou groupes sociaux devient de plus en plus opaque, car chaque pays tend à être constitué de groupes hétérogènes. Comme chaque groupe est composé d'individus véhiculant diverses cultures, ces dernières sont alors difficilement identifiables et la gestion de l'interculturel se complique davantage. Et puisque la culture ne peut pas être réduite à des informations factuelles, elle ne peut exister et circuler qu'à travers les individus. Ce sont ces derniers qui véhiculent la culture à travers leurs discours comme l'a souligné Abdallah-Preteceille :

« (...) les cultures n'existent, en effet, que par et dans la médiation des individus et des groupes. Elles ne peuvent, à ce titre, être réduites à des réalités observables, susceptibles d'approches normatives et analytiques. Aucune description, même la plus affinée possible, ne saurait rendre compte de la complexité et de la pluralité du concept de culture » (1986 : 77).

Pour connaître la culture de l'Autre, il faut alors passer par son discours, car ce qui est dit sur lui est souvent constitué d'informations « façonnées ».

L'approche de l'interculturel nécessite donc comme condition la présence d'individus qui doivent être dans une situation d'interaction discursive. Le concept d'interaction est très important, car c'est ce qui constitue le fondement de l'approche interculturelle :

« (...) la démarche interculturelle confondue souvent avec une approche culturelle voire multiculturelle, met au contraire l'accent sur les processus et les interactions qui unissent et définissent les individus et les groupes les uns par rapport aux autres » (Abdallah-Preteceille, 2003 : 10).

Au lieu d'acquérir des *connaissances sur*, les apprenants vont alors acquérir des *connaissances avec* (les autres). Le fait d'avoir des connaissances sur la culture des autres grâce à eux-mêmes permet de maintenir le contact, de prolonger la relation et de surpasser les éventuels risques d'interruption des échanges à cause des problèmes de divergence culturelle. En effet, « le dysfonctionnement culturel se caractérise, par rapport au

malentendu, par une rupture relationnelle. Ce n'est pas seulement l'échange qui est perturbé mais surtout, et essentiellement, la nature même de la relation » (Abdallah-Preteceille & Porcher, 1999 : 8). De plus, « le préfixe "inter" est le plus important parce qu'il signifie échange, circulation dans les deux sens entre deux cultures, enrichissement mutuel, interpénétration, bénéfices réciproques, mouvement » (Porcher, 2003 : 33).

Aussi, l'apprentissage ne sera plus centralisé sur la culture étrangère, mais fera l'objet d'une décentration et d'un mouvement permanent de va-et-vient, d'un questionnement non plus à partir d'informations données sur les autres mais grâce à leurs discours. En effet,

« (...) si apprendre une langue étrangère, c'est faire l'expérience de l'altérité culturelle, c'est aussi élucider les rapports avec la culture d'appartenance ou de référence et c'est favoriser la prise de conscience de l'enracinement culturel en le relativisant par une contextualisation permanente » (Abdallah-Preteceille, 1992 : 10).

L'importance de l'altérité est renforcée par la définition même de l'acte de communication : « communiquer, c'est rencontrer l'autre. Toute communication pose la question de l'Autre, de son statut, de l'altérité et de l'identité » (Abdallah-Preteceille, 1999 : 10); mais « communiquer, c'est aussi : définir une relation, affirmer son identité, négocier sa place, influencer l'interlocuteur, partager des sentiments ou des valeurs et, plus largement, des significations » (Marc & Picard, 2000 : 63). Au-delà des échanges (non) linguistiques, la communication suggère une rencontre, une relation voire une reconnaissance de l'autre afin de partager les mêmes sens. Mais l'autre n'est pas forcément d'origine ou de nationalité différente et il peut être loin tout comme il peut être proche de soi. Dans tous les cas, toute situation de communication nécessite donc la prise en compte de l'autre, avec le souci d'éviter de perdre la face et d'épargner en même temps celle d'autrui comme l'a souligné Goffman (1974 : 14).

« L'effet combiné des règles d'amour-propre et de considération est que, dans les rencontres, chacun tend à se conduire de façon à garder aussi bien sa propre face que celle des autres participants ».

Bref, pour que la dimension interculturelle de l'enseignement prenne sens, il faut qu'il y ait contact et que les apprenants soient en interaction avec ceux qui partagent la même langue en vue d'appréhender leur culture.

## Contexte malgache : méthodologie

### *Cadre de référence*

Ce travail s'inscrit dans notre cadre professionnel, le Centre d'Études et de Recherches Langue et Lettres françaises à l'École normale supérieure d'Antananarivo. Les étudiants bacheliers y sont recrutés par voie de concours et formés pendant cinq ans pour être des enseignants dans les lycées.

Par rapport à la problématique interculturelle, les séjours linguistiques ou les voyages d'études facilitent le contact avec les autres. En effet, se rendre dans le pays et/ou discuter avec les natifs permet de perfectionner l'apprentissage de la langue étrangère. Mais le cas de Madagascar nécessite une approche particulière, car l'organisation de ces voyages et séjours pour les étudiants n'est pas possible pour l'instant. En outre, l'insularité du pays limite les contacts avec les « autres » et risque même de développer un sentiment d'isolement. De plus, on tend vers une représentation de l'homogénéité, car le public enseigné (étudiants et leurs futurs élèves) est constitué à 100 % de Malgaches. Pour ces étudiants donc, voyager est impossible et rencontrer l'« étranger » est improbable.

Pourtant, il n'est plus possible de faire abstraction de l'interculturalité, car malgré son caractère homogène, ce public est empreint d'une diversité culturelle véhiculée entre autres par les médias (séries télévisées, films documentaires...). Concernant la situation linguistique,

elle est assez ambiguë car, d'un côté, il y a le français, langue de statut supérieur accessible aux élites et, d'un autre côté, le malgache, langue nationale mais de statut social inférieur utilisé par la masse populaire. Face à cette situation, bien que le français soit matière enseignée et langue d'enseignement, l'existence du malgache en tant que langue nationale utilisée dans le quotidien ne permet pas d'instaurer de réelles situations de communication où les étudiants utilisent le français. Or, on apprend une langue pour l'utiliser par la suite avec toutes les stratégies de communication et il faut l'utiliser en situation d'autant plus que

« (...) le problème essentiel pour ceux qui ne se connaissent presque pas et qui doivent entrer en contact est de réussir à établir une "flexibilité communicative" c'est-à-dire adapter leurs stratégies à leur auditoire et aux signes tant directs qu'indirects, de telle manière que les participants soient capables de contrôler et de comprendre au moins une partie du sens produit par les autres » (Gumperz, 1989 : 21).

Donc, c'est le contact direct, l'interaction avec les autres dans un contexte où le français assume sa fonction de langue de communication qui fait défaut.

Néanmoins, la vulgarisation et la diffusion à l'échelle mondiale des TIC représente une opportunité à condition de savoir les exploiter, car « l'absence de prise de distance, voire de prise de conscience de son propre contexte culturel est un frein aux possibilités d'envisager un usage raisonné des TIC dans l'enseignement » (Devauchelle, 1999 : 109).

Pour pallier le problème d'absence de contact par rapport à la problématique interculturelle, la méthodologie proposée consiste à utiliser les forums de discussion sur Internet pour apprendre les cultures et la langue en tenant compte de la dimension interculturelle.

## Intérêts des forums

Le forum de discussion est un outil d'Internet permettant à une communauté « virtuelle » de discuter, d'échanger des points de vue et des expériences par rapport à un sujet relatif à une thématique précise.

L'échange sur le forum offre aux étudiants marqués par l'insularité une expérience de l'altérité liée à l'attitude requise dans le cadre d'une interaction discursive qui exige que « d'une manière générale, les intérêts de l'autre doivent passer avant les siens propres ; on doit s'effacer devant l'autre, lorsqu'on passe une porte comme dans ses comportements discursifs ; et le souci de l'autre est le réquisit fondamental de la communication polie » (Kerbrat-Orrechioni, 1992 :190).

À travers les échanges, les étudiants découvrent la culture en situation, en acte mais non plus en faits. Ils ont également la possibilité d'utiliser le français, langue étrangère, dans une situation de communication avec des « étrangers ». Enfin, ils vivent l'expérience de l'altérité avec tout ce qu'elle impose comme comportement. L'anonymat sur les forums présente des avantages, car on risque moins de porter atteinte à sa face et à celle des autres et chacun est alors amené à s'exprimer davantage et à dévoiler ses points de vue.

Une expérimentation a été effectuée pour vérifier l'efficacité de cette méthodologie. Pour mieux saisir la diversité et créer une situation d'interaction avec les « autres », c'est-à-dire ceux qui ont en commun l'utilisation du français et qui véhiculent la diversité culturelle, les étudiants (issus du champ scolaire) sont allés sur les forums pour entrer en contact avec ces autres (issus du champ social). Deux sites dits grand public ont été choisis : *wanadoo.mg* (fréquenté par les Malgaches du pays et la diaspora) et *wanadoo.fr* (fréquenté par les Français et autres francophones). Les sites ont été choisis à partir de l'hypothèse selon laquelle l'hétérogénéité culturelle est présente que ce soit entre « nationaux » ou

avec les « étrangers ». Quant aux thématiques, elles relèvent des centres d'intérêt des étudiants, c'est-à-dire ce qui les intéresse dans le cadre d'une discussion avec les autres. La langue utilisée est toujours le français, puisque l'expérience s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage. Néanmoins, des cas de diglossie ont été constatés sur le site malgache.

La présentation des résultats de cette recherche est en cours de finalisation mais, en guise d'illustration, un exemple relevant du domaine de l'interculturel et un autre relatif à l'amélioration des compétences linguistiques vont être présentés ici.

– Sur le plan culturel, *les forums ont permis une rencontre avec l'hétérogénéité : la culture appréhendée, dans le cadre de l'interaction discursive sur les forums, n'est plus marquée par la stéréotypie*. Pour les étudiants, de surcroît insulaires, la représentation se limite souvent à l'homogénéité et aux stéréotypes (les Malgaches raisonnent d'une façon, les étrangers réagissent d'une autre façon). Or, grâce aux échanges sur les forums, les discours ont révélé que, d'un côté, les Malgaches peuvent avoir des représentations très diversifiées et, d'un autre côté, même si les intervenants sont issus de contextes différents, les discours ne varient pas trop sur les deux sites.

### Exemple

Sujet : Vivre ici ou ailleurs

Présentation du contexte : avec ce sujet, un étudiant a envoyé un message sur *wanadoo.mg* et un autre sur *wanadoo.fr* ; la problématique était de savoir ce qui est mieux, rester à Madagascar ou partir ailleurs.

Il a été constaté que les interventions recueillies sur chaque site révèlent les mêmes idées sur la problématique. Voici des réponses proposées par rapport à la question.

*Partir et revenir : voir ce qui se passe ailleurs pour retourner dans son pays après (L1, L4) (cf. annexe).*

*S'assurer des conditions matérielles avant de partir* (L2, L5).

*Goût de l'aventure et de la découverte* (L3, L6)

Ces exemples illustrent que les Malgaches et les étrangers perçoivent la réalité de la même façon. Donc, les cultures ne peuvent plus être délimitées par rapport à un groupe ou à une population, car l'hétérogénéité est omniprésente. Aussi, l'apprentissage des cultures doit se faire au niveau des individus, car l'interculturel ne concerne pas forcément les individus d'origines différentes.

Grâce à cet échange, les étudiants ont acquis en même temps un savoir (connaître la culture des autres), un savoir-faire (travailler le discours pour obtenir des informations), un savoir-être (se comporter discursivement avec les autres).

– Sur le plan linguistique, *au niveau de l'acquisition d'une stratégie langagière : les différentes interventions sur le forum ont permis aux étudiants de saisir le fonctionnement du « code switching »* qui se manifeste par le passage d'une langue à une autre ou celui d'un code à un autre.

La tendance, dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, est de considérer ce phénomène comme étant une imperfection de l'apprentissage, voire un appauvrissement des deux langues utilisées. Or, il s'agit d'une véritable stratégie de communication, car l'utilisation d'un code ou d'un autre n'est pas neutre, elle est toujours significative.

Exemple d'alternance codique : passage du français au malgache

Cas 1 : le message envoyé n'a aucun lien avec le sujet de discussion.

Sujet : Relations professionnelles

Présentation du contexte : l'étudiante (Jad) voudrait savoir si elle doit inviter ou non ses collègues de travail chez elle pour son anniversaire (L7). Le forumiste (Tahina) pense que Jad est une connaissance et pose une question pour le savoir ; sachant

que son intervention est hors sujet, il l'a faite en malgache (L8). Jad a répondu à sa question en malgache (L9) et poursuit en français pour inviter Tahina à participer à la discussion lancée en français (L9).

Cas 2 : utilisation de mots-valeurs qui renvoient à une représentation culturelle commune considérée comme propre aux Malgaches et que l'on ne veut pas traduire même si c'est possible.

Sujet : Mariage mixte

Présentation du contexte : la famille s'oppose au mariage de leur fils malgache à une jeune ivoirienne pour des problèmes de différences raciales. Les intervenants utilisent certains mots « malgaches » dans leurs interventions (L10 – L13).

Sur le plan linguistique, la traduction de ces mots ne présente pas de difficulté, mais les intervenants ont préféré les garder en malgache pour faire ressortir leur signification par rapport au contexte et au sujet.

En guise de conclusion, deux idées principales ont donc pu émerger dans le cadre de cet exposé. D'abord, l'absence de méthodologie précise d'enseignement des cultures dans le couple langue-culture est peut-être due à la nécessité de revoir l'ordre d'acquisition de la langue et des cultures dans la didactique des langues étrangères. Notre suggestion porte sur le schéma « des cultures aux langues », car le dysfonctionnement culturel peut interrompre la communication alors que pour le cas de la langue, il est possible d'utiliser d'autres codes (les gestes, les mimiques, voire le silence). Ensuite, comme la problématique liée à l'interculturel va désormais de pair avec l'enseignement des langues étrangères, la prise en compte de l'interculturel impose une situation d'interaction discursive entre les apprenants et ceux dont ils apprennent la langue. Une expérimentation portant sur l'utilisation des forums de discussion a démontré l'efficacité de cette approche qui semble la plus appropriée pour le cas de Madagascar. Son application dans d'autres contextes similaires est envisageable.

Enfin, ce travail a ouvert des pistes vers des perspectives d'éducation face à la mondialisation. Les systèmes

éducatifs devraient alors intégrer, dans leur contexte de formation, le concept d'interculturalité fondé sur la diversité. En effet, Internet se démocratise de plus en plus, tout le monde y accède pour s'informer ou pour échanger. Pour ce qui est de l'apprentissage des cultures, la maîtrise de l'hétérogénéité culturelle permet d'entrer en contact avec tous les individus quelle que soit leur culture, en utilisant alors la langue comme un simple outil. Des connaissances sur la diversité culturelle devraient alors passer avant l'apprentissage plurilingue : le plus important est d'être capable de saisir et de gérer la diversité pour pouvoir s'assurer une place de choix sur la scène internationale.

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1983, « La perception de l'autre », *Le français dans le monde*, 181, pp. 40-44.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1986, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Institut national de Recherche pédagogique, Publications de la Sorbonne.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1992, *Quelle école pour quelle intégration*, Paris : CNDP Hachette.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1999, « Éthique de l'altérité. Interrogation et enjeux », *Le français dans le monde*, n° spécial juillet, pp. 6-14.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris : Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L., 1999, *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris : Anthropos.
- BÉRARD E., 1991, *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris : Clé International.
- DEVAUCHELLE B., 1999, *Multimédialiser l'école ?*, Paris : Hachette Éducation.
- GALISSON R., 1995, « En matière de culture, le ticket AC [Approche Communicative] - DI [Démarche Inter-

culturelle] a-t-il un avenir ? », *Études de linguistique appliquée*, 100, pp. 79-98.

- GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- GUMPERZ J., 1989, *Engager la conversation : introduction à la socio-linguistique conversationnelle*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- KERBRAT-ORRECHIONI C., 1992, *Les interactions verbales Tome II*, Paris : Armand Colin.
- MARC E., PICARD D., 2000, *Relations et communications interpersonnelles*, Paris : Dunod.
- PORCHER L., 1986, *La civilisation*, Paris : Clé International.
- PORCHER L., 2003, « Interculturels : une multitude d'espèces », *Le français dans le monde*, 329, pp. 33-36.

## Annexe

### Exemples d'interventions recueillies sur le forum

#### Sur wanadoo.mg :

- L1 « Après tout, on revient toujours à ses racines et ses terres ».
- L2 « Le gros problème est le chômage, le logement, le titre de séjour ».
- L3 « Tente le coup, ce sera l'occasion d'une expérience ».

#### Sur wanadoo.fr :

- L4 « Là où on est bien, c'est là où on a ses racines ».
- L5 « Ne pas partir sans être certain que le "matériel" est assuré ».
- L6 « La découverte d'autres mondes est utile et enrichissante ».

#### Alternance codique : uniquement sur wanadoo.mg

- L7 Jad : « Dois-je inviter mes collègues chez moi pour mon anniversaire ? »
- L8 Tahina : « Jad ilay namako taloha ve io ? valio raha ianao io » (traduction : Est-ce Jad, mon ancien ami ? Si c'est toi, réponds-moi)
- L9 Jad : « Tsy izaho io (traduction : Ce n'est pas moi), mais c'est un plaisir de le remplacer. Au fait, qu'est-ce que tu penses du sujet de l'autre jour ? » (allusion au premier message).
- L10 « Je reconnais l'importance du fihavanana » (Fihavanana = lien familial)
- L11 « Vous êtes plus racistes que les vazaha » (Vazaha = étranger)
- L12 « Je suis merina » (Merina = originaire des hauts plateaux)
- L13 « C'est trop moramora mais rien ne sert de courir » (Moramora = en douceur).

## Démarche interculturelle dans une classe débutante de FLE au Portugal

Carolina GONÇALVES, Pedro PEREIRA  
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

L'apprentissage de la langue maternelle soulève des questions concernant divers champs, soit au niveau sociologique, anthropologique et même psychologique... Sur cette question, De Carlo (1998 : 74) affirme que « la perception de notre langue maternelle et celle des autres peut devenir une source de plaisir ou d'angoisse, d'accueil ou de refus, d'identification ou d'étrangeté ». Or, quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère, ces « angoisses » se multiplient.

« Les langues [étrangères] sont des disciplines scolaires qui incarnent, par leur nature même, la présence de l'étranger » (Abdallah-Preteille & Porcher, 1996 : 105). D'après ces deux auteurs, ces langues « contiennent intrinsèquement en leur sein [la] dimension de l'étrangeté de l'étranger » (1996 : 105). Dans cette optique et en tant qu'enseignants de langues, nous sommes conscients qu'il faut faire face à cette « étrangeté ».

L'enseignement / apprentissage d'une langue pose toujours d'autres questions d'ordre pragmatique, mais nous nous contenterons de dire que nous essayons de réduire les barrières langagières, culturelles et sociales existantes dans l'apprentissage d'une langue étrangère,

en travaillant la langue et la culture de façon simultanée. Nous ne pouvons pas, dans ce cas spécifique d'apprentissage des langues, dissocier langue et culture. Ces deux concepts sont en rapport, et l'approche interculturelle peut aider les apprenants, non seulement à connaître d'autres cultures, mais aussi à accepter, respecter et cohabiter avec les gens qui ont des origines culturelles différentes de la leur.

En ce qui concerne la pédagogie interculturelle, Christian Leray postule, de façon bien claire, ce point de vue (2001 : 148) :

« Une pédagogie interculturelle n'a donc pas intérêt à séparer apprentissage des langues et apprentissage des cultures. Au contraire, travailler en interculturalité, c'est prendre en compte la vision du monde qui est véhiculée par chaque langue ».

D'après le même auteur (2001 : 153-154), le choix d'une langue :

« comme langue d'enseignement véhicule elle-même une culture. Tout choix d'une langue d'enseignement pose des questions : Comment l'apprenant gère-t-il les jeux de frontières, la polysémie et (...) les relations qui ne s'organisent pas de la même façon dans les deux langues ? Comment se développe l'acquisition lexicale et quels sont les rapports avec le lexique et les réseaux sémantiques déjà établis ? »

À ces questions présentées par l'auteur, nous en ajouterons une autre, qui à notre avis est le point de départ de notre travail :

Comment apprendre le français langue étrangère dans un contexte non francophone, en utilisant une démarche interculturelle ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous nous appuyons sur nos pratiques pédagogiques en classe de FLE. Ce qui nous paraît le plus important à travailler et à bien comprendre, c'est la façon dont un apprenant développe des compétences langagières et culturelles dans

une langue étrangère, en utilisant comme ressources d'enseignement / apprentissage, non seulement les manuels indiqués par les écoles, mais aussi des documents authentiques et des documents produits par d'autres jeunes auxquels nous pouvons accéder par un ensemble de moyens (audio, audio-visuels, électroniques, entre autres).

Dans le *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (Ferréol & Jucquois (dir.), 2003 : 43), nous pouvons lire que « la motivation (...) est un facteur essentiel » dans l'enseignement / apprentissage, quelle que soit la discipline que l'on est en train d'apprendre. Dans le même sens, « pour qu'un enfant puisse acquérir une (...) langue de façon optimale, il faut que le milieu (...) soit favorable à cette acquisition ».

Ainsi, Fernández (2003 : 60) affirme que :

« (...) les situations, les thèmes et les tâches travaillés en classe de langue doivent toujours répondre aux intérêts et aux besoins des apprenants de chaque groupe (...) la motivation que génère une tâche intéressante est un des stimulants les plus forts dans l'apprentissage ».

Pour que cela soit possible, Marcel Postic affirme que :

« (...) le processus de l'interaction en classe, au lieu de se réduire à des formes de communication entre les collègues et d'interdépendance de comportements, peut s'élargir à une dynamique sociale basée sur la négociation » (1984 : 158).

Dans ce cas où le travail en classe se développe sur la base d'un dialogue entre l'enseignant et l'apprenant – la négociation –, l'enseignant donne à l'apprenant la possibilité d'assumer des responsabilités et l'organisation de son apprentissage. Donner aux enfants les moyens de gérer leur vie en groupe, les placer en position de négocier avec l'enseignant des contrats qui régulent le processus d'enseignement / apprentissage, tels sont les principes fondamentaux qui permettent de créer la dynamique de l'action éducative. Il ne s'agit pas de distribuer le pouvoir, ni de concéder une partie du pouvoir au

groupe. C'est une dialectique du pouvoir qui doit se mettre en pratique, parce que chacun – l'enseignant et l'apprenant – doit tenir compte des initiatives, des responsabilités que les uns et les autres exercent, et des règles établies en coopération. Il s'agit surtout de constituer « l'apprenant comme sujet » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996 : 45) de son apprentissage.

Pour rendre cette stratégie de négociation et de travail possible, nous travaillons en classe avec nos apprenants sur « des activités de type "pédagogie du projet" » (Puren, 2005). Dans le développement de la pratique pédagogique sous la forme de projet, « l'enseignant est un guide qui cherche avec les apprenants, ceux-ci s'organisent par tâches, et demandent l'aide de l'enseignant » (Postic, 1984 : 91-92). C'est à l'enseignant qu'appartiennent le déclenchement et l'orientation de l'action des apprenants.

Pour mieux allier la motivation, les intérêts et les besoins des apprenants à la mise en pratique des projets en classe de FLE, et pour que soit possible la mise en pratique d'une démarche interculturelle, nous apportons en classe, au début de chaque projet, un ensemble de thèmes possibles à travailler, comme par exemple : les habitudes et les goûts des jeunes d'aujourd'hui, le racisme, la migration, les sports, entre autres. Associées à l'ensemble des thèmes, nous suggérons aussi des tâches à réaliser et un but final, lié à la diffusion des travaux produits par les apprenants de façon à donner un sens au travail qu'ils ont développé. Nous pouvons faire, par exemple, avec le produit final de chaque projet : une revue thématique, échanger les travaux avec une autre classe de l'école ou d'une autre école, publier les travaux sur Internet, les exposer à l'école...

Au moment du choix des thèmes, nous exposons un ensemble de thèmes que l'on peut travailler en classe parmi lesquels les apprenants doivent choisir celui qui les intéresse le plus. Ils font leur choix selon leurs préférences et nous, enseignants et médiateurs de l'apprentissage, élaborons le projet en cherchant et en fournissant

les matériaux nécessaires. Il faut ajouter que les thèmes présentés font partie du Programme de FLE<sup>1</sup>, et noter que, dans aucun des projets, les aspects grammaticaux ne seront négligés.

Le choix de cette pratique pédagogique est dû surtout à la personnalité de notre public. Ce sont des classes très hétérogènes dont les apprenants, issus de différentes classes sociales, ont des niveaux d'apprentissage très différents. Il y a aussi dans les classes de FLE au Portugal des apprenants issus de minorités ethniques, pour qui la promotion d'une pédagogie interculturelle exerce une fonction fondamentale dans toutes les disciplines. Comme l'affirme Christian Leray (2001 : 147) :

« Promouvoir une pédagogie interculturelle, c'est prendre en considération de manière positive les diversités sociales et culturelles des élèves ».

En effet,

« (...) l'éducation doit se faire de sorte que la diversité ne soit pas simplement ressentie comme un obstacle mais accueillie comme une richesse. En classe, elle doit devenir objet d'étude, car la naissance et la compréhension de ce qui distingue en favorise l'acceptation et facilite la reconnaissance d'autrui » (Mougniotte, 2001 : 36).

Au Portugal, la langue française est enseignée dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes. C'est un enseignement qui s'adresse à tous les apprenants. Pour ceux qui sont au lycée, l'apprentissage du FLE est une discipline obligatoire dans leur cursus scolaire ; pour ceux qui sont dans le secondaire, le choix du FLE peut être optionnel. En tant que discipline obligatoire au lycée, le français trouve un très grand nombre d'apprenants qui n'ont aucun intérêt particulier à apprendre cette langue. C'est aussi pour cela que nous parions beaucoup sur la

<sup>1</sup> Il s'agit du Programme des langues étrangères, construit par le Ministère de l'Éducation au Portugal et à partir duquel tous les enseignants de langues étrangères doivent planifier leurs cours.

motivation intrinsèque de chacun, puisqu'il y a de leur part une forte résistance à l'usage et à l'apprentissage du français en classe.

D'après *Le cadre européen commun de référence* (Alves, 2001), nous pouvons définir nos apprenants comme des utilisateurs A1 ou A2, dépendant du niveau<sup>2</sup> de chacun. Comme le souligne *Le cadre européen commun de référence* (Alves, 2001 : 49) :

« [L'utilisateur niveau A1] est capable de comprendre et d'utiliser des expressions familières et quotidiennes, comme des énoncés très simples, qui visent à satisfaire des nécessités concrètes. Cet utilisateur peut arriver à communiquer de façon simple au cas où l'interlocuteur lui parle lentement et distinctement et se montre coopérant ».

En ce qui concerne les caractéristiques de l'utilisateur niveau A2 :

« Il est capable de comprendre des phrases isolées et des expressions qui sont fréquemment en rapport avec les domaines de priorité immédiate, comme par exemple : les informations personnelles et familiales simples, les achats, l'environnement. Cet utilisateur peut décrire de façon simple sa formation, son environnement et faire aussi référence à des sujets qui sont en rapport avec ses besoins ».

Au début de l'année scolaire, nous sommes toujours confrontés à des classes où la grande majorité des apprenants n'ont pas choisi d'apprendre le français et qui, par conséquent, résistent beaucoup à son apprentissage et à son usage en classe. Il faut tout d'abord éliminer une série de préjugés et de stéréotypes chez nos apprenants, qui sont une des raisons de leur désintérêt.

« Une fois créés, ils [les préjugés et les stéréotypes] ont une influence sur les relations avec les autres peuples, parce qu'ils déterminent la façon dont nous percevons ou nous

<sup>2</sup> Les apprenants se situent au niveau débutant, mais au lycée portugais, il y a trois types de débutants, que nous pouvons catégoriser ici comme « débutant initial », « débutant intermédiaire » et « débutant avancé ».

jugeons les autres » (Klineberg cité par Abdallah-Pretceille, 2004 : 111-112).

Dans une citation de Leiris (1969) reprise par Abdallah-Pretceille, l'auteur définit le stéréotype de la manière suivante :

« (...) un jugement de valeur non fondé objectivement et d'origine culturelle (...) qui provoque, ou tout au moins, favorise, et même parfois simplement justifie des mesures de discrimination, le préjugé rejoint le stéréotype en tant que généralisation non fondée, jugement rigide et automatique » (2004 : 110).

Comme façon de résoudre et de donner une réponse aux questions posées par les préjugés et les stéréotypes en milieu scolaire, nous reprenons encore une affirmation d'Abdallah-Pretceille, citée par Leray :

« (...) l'importance d'une éducation pour la compréhension mutuelle des cultures au niveau social n'est pas à démontrer, son évidence s'impose. La prévention des préjugés, des stéréotypes, du racisme, de l'ethnocentrisme, ne sera effective qu'à partir du moment où l'interculturel sera pris en charge (...) par les systèmes éducatifs » (2001 : 147).

L'interculturel est donc une stratégie pour résoudre certains problèmes qui se posent au sein de l'éducation indépendamment des politiques éducatives qui les régissent.

En effet, l'objectif de l'éducation interculturelle « n'est pas la connaissance d'une culture. [C'est l'apprenant] qui est au centre de cette éducation » (Perotti, 2003 : 51). L'importance est donc donnée à l'Autre et pas à la connaissance de sa culture.

De même, Defays met l'accent sur l'éducation interculturelle de l'apprenant, en affirmant :

« (...) l'approche interculturelle (...) vise donc moins à enseigner aux apprenants une autre culture, mais à les aider à développer chez eux l'aptitude de vivre dans des milieux et des situations pluriculturels (...). Elle actionne en effet une dialectique entre l'universel et le particulier qui permet de coordonner et de dépasser les différences culturelles.

Cette approche est donc foncièrement critique, auto-réflexive, interactive et constructive » (2003 : 78).

Dans ce sens, il est essentiel que l'enseignant travaille avec ses apprenants les représentations qu'ils ont de l'Autre. « Tout d'abord, il les amènera à prendre connaissance de certains codes culturels propres à la culture cible » (Collès, 2003 : 176).

Ici, nous parlerons d'un projet d'apprentissage développé avec une classe de 25 apprenants débutants de FLÉ, âgés de 13 à 15 ans, et du rôle joué par la démarche interculturelle dans la déconstruction des préjugés et des stéréotypes.

Il s'agit d'un projet de production de textes d'opinion sur l'usage des piercings dont l'aboutissement est la diffusion sur un site Internet, conçu spécifiquement par les professeurs de français dans l'école pour publier quelques travaux des apprenants résultant des projets réalisés. Le choix de ce thème a aussi servi à faire prendre conscience aux apprenants portugais, en proie à des préjugés et des stéréotypes sur les Français, que « l'Autre est à la fois identique à moi et différent de moi » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996 : 8). L'Autre a donc les mêmes inquiétudes, bien que la façon dont il les vive soit différente.

Il faut tout d'abord spécifier la façon dont le projet s'est développé. Le projet, que nous avons nommé « Opinions sur les piercings », était conçu en trois étapes : une première étape, celle de la pré-écriture, une deuxième étape où les apprenants écrivent leurs textes, et la dernière étape qui est celle de la réécriture et de la diffusion des « Opinions sur les piercings ».

Dans la phase de pré-écriture, nous avons recherché des documents authentiques en français (opinions de jeunes francophones extraites de forums de discussion) sur Internet. Ici, on peut considérer Internet comme une ressource (d'une grande valeur interculturelle, dans la mesure où l'écrit et les témoignages, que nous y trouvons, sont des documents authentiques de chaque pays).

Il faut noter que tous les documents dits authentiques (articles de revues, de journaux) et d'autres documents qui ont un fort potentiel culturel passent, avant d'arriver aux élèves, par les enseignants. Cela veut dire que ce sont les enseignants qui accèdent, en premier lieu, à tous les documents qui sont extraits d'Internet. Ce tri se fait pour garantir la fiabilité de tous les documents que l'on travaille en classe face à des apprenants qui ne seraient pas forcément capables de mener à bon terme par eux-mêmes une recherche de ce genre, vu leur niveau de connaissance de la langue. En étant conscients qu'avec ce tri, nous empêchons l'effet du contact direct par le biais de la lecture et de la participation à des forums (asynchrone, on-line), ainsi que le développement de l'autonomie de chacun des apprenants, il nous semble, nonobstant, que c'est l'option la plus raisonnable face aux contraintes auxquelles nous sommes exposés. En tout cas, cela nous permet déjà un contact, ce qui est tout de même mieux qu'aucun contact : « Une culture n'existe que si elle est "vue", si elle est "lue" » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996 : 71). Si on ne peut pas voir et être vu, au moins que cela puisse être lu.

Nous essayons ainsi, en partant d'un thème universel, de réfléchir avec nos apprenants débutants. Sur le thème choisi, dans ce cas l'usage des piercings, nous nous décentrons de nous-mêmes pour mieux connaître le point de vue de l'autre, mais après cela, nous réfléchissons à notre propre situation, nous aurons un point de vue sur nous-mêmes. Nous pouvons même affirmer que « les données interculturelles (...) s'élaborent à partir d'une série de décentrations (...) » (Abdallah-Pretceille, 2004 : 140), lorsque nous envisageons la décentration et « la compréhension de l'Autre au détriment de la seule description et de la simple connaissance théorique » (Collès, 2003 : 175). Ce sont ces mécanismes de décentration qui peuvent le mieux aider la démarche interculturelle.

Vu que « la stratégie interculturelle exige [la] confrontation permanente des points de vue » (Abdallah-Pretceille, 2004 : 153), nous avons pensé qu'en faisant notre recherche sur des forums de discussion, nous y

trouverions une grande variété de points de vue. En fait, dans ce cas, les confrontations émergent d'une façon presque spontanée, chacun a sa propre manière de postuler sa culture, d'une façon plus particulière et, par conséquent, libérée d'une grande partie des stéréotypes qui normalement définissent une culture dans les manuels scolaires.

Au moment de la production des textes, les apprenants prennent comme modèles les structures des documents trouvés sur Internet. Ici, les textes postés par les jeunes francophones servent aussi comme modèles dont les apprenants peuvent s'approprier les structures langagières, les expressions.

La réécriture des textes d'opinions se fera dans un but exigeant et stimulant ; exigeant, par rapport au niveau des apprenants ; stimulant aussi car Internet est une fenêtre très séduisante sur un *autre* monde auquel ils peuvent accéder et où ils peuvent partager leurs réflexions. Le moment de la diffusion de leurs productions provoque toujours une sorte d'anxiété et d'attente, donc leur degré d'investissement dans la réécriture augmente. Les textes « Opinions sur les piercings » sont diffusés sur un site Internet – [www.francais-com.blogspot.com](http://www.francais-com.blogspot.com) – (dans ce cas, Internet fonctionne comme espace de diffusion, dépassant les limites d'une diffusion à l'échelle de l'école, où l'authenticité n'est jamais totalement atteinte). C'est cet aller et retour de l'information qui donne vie à la démarche interculturelle, puisque l'interculturel « c'est la circulation, le partage, l'enrichissement par les différences » (Abdallah-Pretceille, citée par Marmoz, 2001 : 44).

D'après Galino (1990), l'interculturel est synonyme de mouvement et de réciprocité. Sa caractéristique fondamentale consiste dans l'altérité et dans l'ouverture à l'autre, « en donnant tout son sens au préfixe *inter* : interaction, échanges, décloisonnement, réciprocité » (Camilleri, citée par Mialaret, 2001 : 270).

Il s'agit donc d'un projet de travail où la découverte de la langue se fait à travers les idiosyncrasies des appre-

nants natifs et non natifs. L'activité déclenche une communication dans une langue (le français) entre deux pays distincts. « Si les langues sont des facteurs d'identification par rapport aux autres, elles sont aussi vecteurs d'échanges vers les autres » (Leray, 2001 : 149). Dans ce cas en particulier, la langue assume une double fonction : « la langue en tant qu'outil de communication (...) et la langue comme véhicule d'une identité, d'un enracinement » (Perotti, 2003 : 71), reflétant alors l'interculturel.

Avec cette expérience d'aller et retour d'information, nous sommes devant un circuit à l'échelle interculturelle.

« (...) la communication entre le natif et l'apprenant non natif nous semble apporter un correctif important par rapport à la tradition des documents didactiques hautement idéalisés et de ce fait falsifiés dans une certaine mesure » (Wolfgang, 1992 : 177).

Comme l'affirment Abdallah-Pretceille et Porcher (1996 : 110), il y des cas où :

« (...) apprendre une langue se résume à apprendre un code linguistique et apprendre une culture consiste à s'initier à un autre code culturel. Les manuels destinés aux étudiants étrangers et aux touristes afin de les aider dans leur décryptage culturel restent à la surface des phénomènes et suggèrent une communication autistique qui ne s'adresse pas à autrui mais l'utilisent en le chosifiant c'est-à-dire en le condamnant à n'être que le récepteur du message et non pas un co-auteur, un acteur. Ainsi, toute compétence culturelle comprise comme un "guide", un outil au service de la communication, comporte le risque d'imposer une forme d'idéologie qui filtrerait la communication au lieu de la faciliter ».

Même si Internet est une fenêtre ouverte sur le monde linguistique sans frontières géographiques, donc avec un fort potentiel interculturel, son usage exclusif ne permet pas de rendre compte de certaines caractéristiques très importantes pour le contact entre deux cultures, notamment en ce qui concerne la communication dite non verbale, les conditions de communication ne le permettant pas. Mais « la culture n'existe que par une formulation discursive dont le silence et le non-verbal sont aussi des

modalités » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996 : 61). Ainsi, il y a toujours des caractéristiques culturelles que les apprenants n'arrivent pas à saisir, sauf si la communication par Internet peut disposer de tous les accessoires adéquats : des webcams, des micros, pour que la communication non verbale puisse être, dans une certaine mesure, saisie.

En guise de conclusion, l'objectif de cette étude se fonde sur l'apprentissage et sur la capacité de communiquer avec ceux qui sont culturellement différents de nous, en utilisant leurs moyens d'expression et de communication commun. Nous essayons de « parler SUR, AUTOUR, À PARTIR DE » et surtout « AVEC » l'Autre (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996 : 107).

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris : P.UF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2004, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Anthropos.
- ALVES J. (dir.), 2001, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto : Edições Asa.
- BEHEYDT L. et DEMEULENAERE J., 2003, « Bilinguisme » dans G. FERRÉOL et G. JUCQUOIS (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris : Armand Colin, pp. 41-46.
- COLLÈS L., 2003, « Didactique de l'interculturel » dans G. FERRÉOL et G. JUCQUOIS (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris : Armand Colin, pp. 175-180.
- DE CARLO M., 1998, *L'interculturel*, Paris : CLÉ.
- DEFAYS J.-M. et DELTOUR S., 2003, *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Sprimont : Pierre Mardaga éditeur.
- FERNÁNDEZ S., 2003, *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia*, Madrid : Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FERRÉOL G. et JUCQUOIS G. (dir.), 2003, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris : Colin.
- GALINO A., 1990, « La educación intercultural. Orígenes y enfoques » dans A. GALINO et A. ESCRIBANO, *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículo*, Madrid : Narcea, pp. 7-22.
- LERAY C., 2001, « Langues de culture et langue(s) d'enseignement(s) dans une éducation interculturelle », dans L. MARMOZ et M. DERRIJ (dir.), *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris : L'Harmattan, pp. 147-161.
- MARMOZ L., 2001, « La recherche interculturelle : exploitation, pédagogie ou co-opération », dans L. MARMOZ et M. DERRIJ (dir.), *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris : L'Harmattan, pp. 41-63.
- MIALARET G., 2001, « La multiculturalité et l'éducation au XXI<sup>e</sup> siècle », dans L. MARMOZ et M. DERRIJ (dir.), *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris : L'Harmattan, pp. 249-275.
- MOUGNIOTTE A., 2001, « L'éducation face à la diversité culturelle et au droit à la différence », dans L. MARMOZ et M. DERRIJ (dir.), *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris : L'Harmattan, pp. 33-40.
- PEROTTI A., 2003, *Apologia do intercultural*, Lisboa : Ministério da Educação, Secretariado Entreculturas.
- POSTIC M., 1984, *A relação pedagógica*, Coimbra : Coimbra Editora.
- PUREN M., 2005, « Enjeux et perspectives de recherche en didactique comparée des langues-cultures étrangères : l'exemple de la problématique interculturelle », dans *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S ?*, Colloque de Louvain-la-Neuve.
- WOLFGANG B., 1992, « La vidéo dans l'apprentissage interculturel des langues dans le cadre du projet E.R.C.I » *Programa Língua*, Lisboa : Universidade Aberta.

## Atelier « Médias et interculturel »

---

## Pratiques interculturelles à l'Université Hradec Králové

---

Danièle GEFROY KONŠTACKÝ

Université Hradec Králové, République tchèque

Mises au service des approches interculturelles, les technologies sont d'un apport sans précédent si l'on apprend à les maîtriser : c'est le rôle de l'institution de formation de faire acquérir un savoir-faire qui réside dans l'utilisation efficace d'un outil qui permet de développer les compétences linguistiques et interculturelles.

Je m'appuie sur les activités pratiquées dans le cadre de nos formations initiale et continue, pour analyser les acquis d'une démarche interculturelle pendant l'apprentissage d'une langue étrangère : nous verrons qu'elle répond aux exigences des stratégies d'apprentissage différenciées, qu'elle favorise un travail en autonomie guidée et qu'elle développe chez les apprenants initiative et esprit créatif.

La première étape dans la formation – initiale et continue – prend pour thèmes les cultures des pays francophones. La seconde étape propose des activités centrées sur la culture du pays d'origine. Nous constaterons qu'il n'y a pas de véritable ligne de démarcation entre les deux étapes qui, très vite, se déroulent presque en

parallèle, afin de faciliter les comparaisons et d'éveiller la prise de conscience de la valeur des cultures d'origine<sup>1</sup>.

### Approche des cultures francophones

Grâce aux programmes de TV5 et aux multiples prolongements offerts sur son site Internet, le médiateur et ses apprenants peuvent aborder un large éventail de cultures des pays francophones. Les activités de découverte, d'observation, d'analyse, d'échange se font à partir de documents textuels et audio-visuels de qualité et, on n'insistera jamais assez sur ce point, actuels. La prise de note, pendant la séquence d'analyse et de discussion, est complétée par une recherche personnelle sur Internet<sup>2</sup>, selon un parcours en partie conseillé par le médiateur. Tout au long du cursus, les étudiants s'entraînent ainsi à élaborer des documents de référence qui finissent par constituer des dossiers qu'ils pourront régulièrement mettre à jour et consulter pendant leur vie professionnelle<sup>3</sup>. On peut juger d'une partie du savoir-faire acquis d'après le document powerpoint réalisé par une étudiante de troisième année pour sa présentation orale d'un pays du Maghreb<sup>4</sup>. Pour les guider dans leur préparation, les étudiants reçoivent des fiches de travail et des recommandations.

Ayant constaté toutefois que le professeur de français langue étrangère trouve peu d'appui dans les manuels pour amener ses élèves à parler de leur propre culture,

<sup>1</sup> Dans notre cas, celle des Pays tchèques.

<sup>2</sup> Cette recherche se déroule, soit dans la salle d'auto-formation – où les ordinateurs, raccordés au réseau Internet, sont à disposition des apprenants –, soit à la maison.

<sup>3</sup> Enseignants des établissements primaires et secondaires / formation magistère professionnels du tourisme-relations publiques / formation universitaire en trois ans.

<sup>4</sup> Présentation powerpoint disponible sur le site <http://lide.uhk.cz/> (cliquer dans la colonne des professeurs de la Faculté *ucitel pdf* sur mon nom Geffroy Daniele).

c'est à la seconde étape, centrée sur la culture d'origine, que je consacrerai l'essentiel de mon intervention.

### Cultures de la langue-cible, culture d'origine

La formation à la découverte des cultures du monde francophone prépare les apprenants à la seconde étape pendant laquelle ils vont travailler en autonomie guidée. En s'appuyant sur le savoir-faire acquis, ils vont préparer et présenter certaines facettes de leur propre culture. Les réalisations orales et écrites des étudiants de l'université étaient tout d'abord destinées à leurs amis et à nos visiteurs de langue française, mais, à partir de 2005, nous avons voulu placer les productions écrites sur un site de référence pour les francophones intéressés par la République tchèque<sup>5</sup>.

Ces deux étapes génèrent une réflexion comparative entre les cultures étrangères et la culture d'origine, elles favorisent une identification des ressemblances et des différences. Si nous prenons pour exemple les proverbes et dictons, philosophie et règles de vie d'un peuple, « trésor légué par des générations de petites gens (...), recettes pour vivre sans trop de drames (...), pour n'être pas trop malheureux en famille, pour ne pas être pris constamment au dépourvu »<sup>6</sup>, on constatera que tout proverbe n'a pas forcément son équivalent dans l'autre langue ou que, lorsqu'un équivalent est proposé par les dictionnaires bilingues, sa fréquence d'emploi et le contexte, dans lequel il est placé, sont rarement les mêmes.

Il en résulte une prise de conscience que la langue est porteuse d'une culture implicite, que parler une langue étrangère ne requiert pas seulement des compétences lin-

<sup>5</sup> *Le site français de Hradec Králové*, dont le projet a reçu le prix européen des Langues Label 2004 : <http://pdf.uhk.cz/francoclub> ou ma boîte à idées à l'adresse <http://lide.uhk.cz/> puis cliquer Geffroy Daniele.

<sup>6</sup> Jean Dutourd.

guistiques, mais également des acquisitions interdisciplinaires en géographie, histoire, arts, traditions, et un savoir-faire dans la recherche des informations, le repérage des données, leur analyse, puis la structuration des idées retenues.

La sensibilisation aux implicites de la communication orale et écrite (choix des mots, du registre, de l'inflexion de la voix, de la gestuelle du locuteur), habitue également les apprenants à déceler les marques de leur culture et à s'approprier certaines marques de la culture étrangère.

## Apprendre à parler de sa culture

### *Un pays membre observateur de la Francophonie, membre de l'Union européenne*

Depuis le sommet de Moncton en 1999, la République tchèque est membre observateur de la Francophonie. Depuis mai 2004, elle est membre de l'Union européenne. Pour les jeunes Tchèques, il est important que la découverte des pays francophones soit accompagnée par la découverte, en français, de leur pays afin qu'ils deviennent de bons témoins de leur culture dans les rencontres européennes, que ce soit lors de visites officielles ou informelles. Les activités abordent la géographie (à partir de la carte de la Tchéquie), l'histoire (à partir de jeux de cartes et de jeux de domino), la vie littéraire et artistique, la vie quotidienne et les traditions. Voici des exemples d'activités créées par nos étudiants :

### *Au pays de Charles IV, roi de Bohême, empereur romain germanique*

Une série de portraits, des extraits de livres d'histoire et des articles de journaux permettent de découvrir les

souverains qui se cachent derrière les devinettes et les fiches d'identité<sup>7</sup>.

**Exemple :** Je suis né le 2 avril 712. Mon père parlait peu. J'ai conquis la Germanie jusqu'à l'Elbe. Qui suis-je ?

nom	<b>Charlemagne</b>
titre	roi des Francs, roi des Lombards, empereur romain germanique
né le	2 avril 712
décédé le	28 janvier 814
fil(s) de	Pépin le Bref et Berthe au grand pied
activités	774 conquête de la Lombardie 778 défaite à Roncevaux 796 destruction du royaume des Avars 805 conquête de la Germanie jusqu'à l'Elbe
voyages	en Lombardie, en Espagne, en Germanie

*À vous de jouer !* Je suis né le 14 mai 1316. Mon père, Jean de Luxembourg, a participé à la bataille de Crécy. Blanche de Valois était ma première épouse.

nom	
titre	
né le	14 mai 1316
décédé le	
fil(s) de	Jean de Luxembourg
mariages	Blanche de Valois,
fil(s)	Venceslas IV
activités	
voyages	

<sup>7</sup> Cette activité a suscité un grand intérêt de la part d'un groupe de 30 étudiants, futurs maîtres d'écoles, de l'IUFM de Maine-et-Loire, lors de leur stage en pédagogie comparée à la Faculté de Pédagogie de l'UHK, en mars 2004.

*Solution*

nom	<b>Charles IV de Luxembourg</b>
titre	Margrave de Moravie, roi de Bohême et de Germanie, empereur romain germanique (1355-1378)
né le	14 mai 1316 à Prague
décédé le	29 novembre 1378
fil de	Jean I <sup>er</sup> de Luxembourg
mariages	Blanche de Valois, Anna Falcka, Anna Svidnicka, Alzbeta Pomoranska
fil	Venceslas IV
activités	fondation de l'Université Charles 7.4.1348 et de la Nouvelle Ville de Prague promulgation de la <i>Bulle d'or</i> 1356 construction de la cathédrale Saint-Guy
voyages	en France, en Italie, au Luxembourg, en Silésie, en Allemagne

*Au pays de la carpe de Noël*

Les manuels de FLE consacrent des activités aux fêtes en France, mais comment va-t-on présenter les fêtes de son pays à un ami ou visiteur francophone ? Les fêtes de Noël, pour ne traiter qu'elles aujourd'hui, sont-elles célébrées de la même manière en République tchèque, en France ou en Belgique, par exemple ? Quelle place est laissée aux chants de Noël dans cette célébration ? Quelles émissions dans les programmes des chaînes télévisées participent à cette période de fêtes ? Si l'on s'intéresse aux émissions retransmises par TV5 pendant la période de l'Avent pour établir une comparaison avec les programmes des chaînes tchèques, on constate que les enfants tchèques ont un choix d'émissions et de contes que nous envierions beaucoup de parents français s'ils en étaient informés.

Beaucoup de familles tchèques ont conservé les traditions de Noël, comme la préparation des biscuits qui occupe plusieurs soirées de la mère de famille au début de décembre. Les jours qui précèdent Noël, un moment important est l'achat d'une belle carpe pour le réveillon.

C'est une scène toujours actuelle, que l'on retrouve aussi dans les films et dans les romans. Pendant le réveillon, on cache une des écailles de la carpe sous chaque assiette, avec une petite pièce de monnaie, la famille aura ainsi de l'argent toute l'année. (Certains gardent cette écaille dans leur porte-monnaie jusqu'au réveillon suivant.) Après le repas, une clochette appelle toute la famille autour de l'arbre de Noël : c'est l'annonce que le petit Jésus est passé et qu'il a déposé des cadeaux. Les enfants ouvrent les paquets, on fredonne les chants de Noël, et à minuit, certains se rendent à l'église pour admirer la crèche et entendre la messe que Jakub Jan Ryba a composée au XVII<sup>e</sup> siècle.

J'ai concentré, en un paragraphe, ce que des lycéens ont écrit à leurs camarades français dans le cadre d'un échange-Internet. Leur enseignante introduit, dans leur formation, toutes les démarches qui peuvent les mettre en contact avec d'autres cultures. Cette année, un jeune assistant du programme européen Comenius observe ses cours, discute avec les lycéens, anime des activités, suit avec ce professeur les séminaires de formation continue et participe, chaque semaine, aux soirées du club franco-tchèque Hradec Kralové. Pourquoi en parler ici ? Parce que cette situation, au départ inattendue – nous attendions un assistant de langue maternelle française, Danilo est italien – a créé entre tous une véritable situation interculturelle. Tchèques, Français, Italiens parlent en français de leurs cultures respectives, à partir de thèmes proposés à l'avance par l'animateur ou le groupe. Les participants apportent, pour chaque rencontre, le matériel nécessaire à la discussion (cartes géographiques, cartes postales, documents tirés d'Internet, objets personnels, etc.). L'animateur fixe les *garde-fous* et veille à ce qu'ils soient respectés.

## Au pays des contes

Pour découvrir les contes tchèques, un lecteur francophone a accès, depuis 2002, à une édition française de contes de Karel Jaromir Erben publiés par l'École des loisirs (Erben, 2002). Dans l'introduction, les traducteurs précisent que « tout enfant tchèque d'aujourd'hui connaît un conte, une chanson ou un poème » de cet écrivain, qui a fixé un patrimoine populaire « malmené par l'histoire ». « Grâce à lui renaît un monde merveilleux, drôle ou inquiétant : les forêts profondes de l'Europe centrale se peuplent de fées, dans d'immenses plaines se dressent des châteaux, certains de fer, d'autres de cristal. » Dans les lacs, on rencontre le *Vodnik*, ce génie des eaux familier des contes tchèques et absent des contes populaires français. Deux étudiantes vous présentent cet écrivain tchèque :

1811-1870



Secrétaire du Musée national et archivist de la ville de Prague, il occupe une place de premier plan dans la littérature tchèque. Auteur de nombreux travaux historiques, il a recueilli des contes de fées dans le recueil *Cheveux d'or* et composé des ballades inspirées des légendes populaires dans le recueil *Kytice. Un bouquet de légendes tchèques*. C'est ce dernier recueil que les étudiantes, qui ont préparé un exposé avec powerpoint, ont choisi de mettre en évidence.

L'apport du conte dans l'apprentissage d'une langue est inestimable. Le professeur-conteur peut adapter l'histoire à son public, utiliser les illustrations du livre pour faciliter la compréhension, reprendre l'histoire en suscitant la réaction du groupe, éveiller son imagination, introduire des variantes. Le récit ainsi lancé donne lieu ensuite à une infinité d'activités adaptables aux différentes étapes de l'apprentissage.

Depuis des années, la chaîne nationale tchèque CT1 présente aux enfants un petit marchand de sable, marchand de contes, qui leur raconte chaque soir une histoire qu'ils regardent avant de se coucher. Ce *Vecernicek* est connu de tous, petits et grands, le thème musical est identifié dès les premières notes. Mes étudiants ont préparé des activités pour leurs futures classes où les jeunes apprenants présentent les personnages – compagnons familiers – et les situations rencontrées, afin de pouvoir en parler quand leurs camarades viendront de France à l'occasion d'un échange scolaire. Les démarches comportent des activités avec les cartes memory, des phrases à reconstituer, des illustrations à associer au texte, un commentaire des images vidéo visionnées sans le son, des re-créations, le type et le nombre de ces activités étant presque illimités.

## Au pays du houblon et de la bière



La République tchèque est le pays de la bière, au même titre que la France est le pays du vin. Si la Pilsner ou la Budvar sont les plus célèbres, de nombreuses autres marques se partagent le marché. Blonde ou brune, à la pression ou en canette, la bière /pivo/ est au centre de l'animation des auberges que Bohumil Hrabal aimait fréquenter :

### BOHUMIL HRABAL (1914-1997)



Traduit en français dès les années soixante, il a conquis son public en partie grâce aux adaptations cinématographiques dont il a bénéficié dans le contexte de la « nouvelle vague » tchèque.

Fils d'un gérant de brasserie industrielle, il était attaché à l'ambiance des bistros. Dans un pays où la moyenne de la consommation annuelle de bière s'élève à 150 litres par habitant, cet attachement relève d'une revendication toute naturelle de la culture populaire et de ses rites. Son quartier et les nombreux métiers qu'il exerça lui apportèrent la matière de nombreux récits. « À l'origine, il y a la brasserie et la conséquence en est la bière ; c'est mon mode de vie quotidien, au milieu de conversations parfois confuses, mais qui me font un bien immense car j'apprends sans cesse auprès des gens comment on peut travailler sur la langue (...). Au café, j'enregistre les belles choses que les gens ordinaires parviennent à exprimer dans la conversation ». *À bâtons rompus avec Bohumil Hrabal* (Christian Salmon, éd. Critérion, 1991). Il publie notamment à l'étranger *Un doux barbare* (1978) et *Une trop bruyante solitude* qui lui vaudront une renommée internationale.

Dans cet extrait d'une présentation de Hrabal par deux étudiantes de troisième année, on peut remarquer la justesse de la citation et l'intérêt de la photo qui reproduit le cadre évoqué par le texte.

### Évaluation formative

L'évaluation formative qui accompagne les diverses réalisations montre que cette prise de conscience de leur culture, de ses particularités, par rapport aux cultures de la langue-cible, développe leur personnalité, leur créativité, leur capacité à transposer, à improviser et à se débrouiller dans toutes les situations qui peuvent se présenter quand ils sont en relation avec les locuteurs fran-

cophones. Ils sont capables de définir leurs différences et de résoudre par eux-mêmes certains problèmes. Enfin, ils perfectionnent leur maîtrise du français oral et écrit.

### Conclusion

La classe de langue ? Un carrefour d'interculturalité quand, dans ce lieu clos, les apprenants et le médiateur de la langue-cible ont un désir commun de s'ouvrir aux autres cultures et d'approfondir la leur. Cette ouverture à d'autres cultures est largement facilitée de nos jours par l'accès aux multimédias qui abolissent les distances et permettent de découvrir aussi bien le monde francophone que son pays d'origine. Une meilleure connaissance de nos cultures respectives peut passer, aujourd'hui, par un usage bien programmé des technologies tout au long de l'apprentissage.

Les activités que nous avons présentées ont favorisé les rencontres, une meilleure compréhension et acceptation des différences. Elles sont un enrichissement sur le plan linguistique et culturel, mais également, et peut-être surtout, sur le plan humain.

### Bibliographie

- ERBEN K.J., 2002, *Contes tchèques, Cheveux d'or*, Paris : Neuf de l'école des loisirs. Traduction Arnault Maréchal, Hana Rihova-Allendes et Aurélie Rougé-Carma.
- GEFFROY KONSTACKY D., 1997, *Proverbes et dictons de France*, Hradec Kralové : Gaudeamus.
- PERONI S., 2003, « Le Voyage au loin comme instrument de médiation entre les cultures », *Le français dans le monde, Recherche et application*, n° spécial janvier 2003, pp. 100-110.
- ZARATE G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette Recherches / Applications.
- Dialogues et cultures*, 2004, « Le français face aux autres langues », *Fédération internationale des professeurs de français*, 49, pp. 197-232.

## **Les nouveaux États de l'Union européenne par eux-mêmes : exploitation interculturelle de vidéogrammes didactisés pour le site Internet de la chaîne francophone TV5**

---

Béatrice GIRET, Françoise TAUZER-SABATELLI  
Alliance française de Bruxelles-Europe, Belgique

Pour fêter l'élargissement historique de l'Union européenne le 1<sup>er</sup> mai 2004, la chaîne francophone TV5 a proposé à une équipe pédagogique de l'Alliance française de Bruxelles-Europe de collaborer à la réalisation de la rubrique « Bienvenue en Europe » de son site Internet TV5.org. Cette rubrique contient 50 vidéogrammes tournés dans les 10 nouveaux pays adhérents et des informations sociopolitiques sur ces pays, numérisés et disponibles sur le site.

**Comment penser la didactisation de ces matériels bruts pour des apprenants de français langue étrangère ou seconde, dans une perspective de connaissance interculturelle, le français jouant le rôle de langue véhiculaire entre ces « nouveaux » pays, les « anciens » États membres de l'Union européenne et les autres pays du monde ?**

La description de cette réalisation pédagogique sera traitée de trois points de vue :

– le point de vue de l'ingénierie pédagogique, dans le cadre de l'élaboration d'un dispositif modulaire souple, aussi bien au service de l'enseignant dans sa classe qu'utilisé en autoformation guidée en centre de ressources ;

– le point de vue méthodologique, basé sur une implication étroite entre la langue et la culture véhiculée, en mettant l'apprenant au centre de la découverte interculturelle ;

– le point de vue pédagogique, dans le cadre de l'expérimentation / évaluation du produit pédagogique auprès de publics « européens », afin de participer à la constitution d'une culture communautaire francophone qui respecte les différences.

### **Introduction : analyse pédagogique du matériel** (cf. pages d'accueil de la rubrique en annexe 1)

L'intérêt de ces vidéogrammes est très nouveau si l'on considère la panoplie habituelle des documents audiovisuels utilisés par l'enseignant de FLES.

En effet, l'enseignant a tendance à privilégier les documents télévisuels franco-français, au détriment de documents d'autres pays francophones ou de documents produits en français par des locuteurs étrangers.

Les vidéogrammes disponibles sur le site font partie de cette dernière catégorie car leur conception a été confiée à des réalisateurs et des acteurs francophones des nouveaux pays entrants : ceux-ci ont choisi les thèmes (et donc les aspects culturels qu'ils privilégient) et ils les commentent en français avec un « petit accent » et quelques mots sur leur pays qui met immédiatement en scène l'interculturalité.

Il s'agit donc de cinquante cartes postales audiovisuelles présentées par les messagers francophones des dix nouveaux pays entrant dans l'UE le 1<sup>er</sup> mai 2004 : Anna de Chypre, Katarina d'Estonie, Lora de Hongrie,

Laura de Lettonie, Gabija de Lituanie, Élisabeth de Malte, Katja de Pologne, Marketa de République tchèque, Jaro de Slovaquie, Matej de Slovénie. Ce ne sont ni des clichés touristiques ni des descriptifs institutionnels, mais de courts aperçus de la vie quotidienne, ancrés entre tradition et innovation, dans les grands débats de société : la participation des citoyens à la vie publique (engagement, prévention, utilisation des technologies et des médias), la protection de l'environnement et du patrimoine, les pratiques culturelles (sport, musique, cinéma, arts, gastronomie), ce qui permet de les regrouper en dix thèmes dont l'ordre est indifférent.

Il va de soi que l'exploitation de ces documents visera à travailler la compréhension auditive d'un non-natif (qui est très peu travaillée en classe de langue traditionnelle) et que l'exploitation interculturelle va d'abord privilégier le choix du sujet (basé sur la fierté écologique, artistique, technologique ou sociopolitique des locuteurs).

### **Ingénierie pédagogique**

Les vidéogrammes ont été réunis en dix ensembles thématiques, d'une durée approximative de trois à cinq minutes car chaque vidéogramme ne dépasse pas une minute, ce qui est idéal pour un cours de langue au niveau élémentaire, intermédiaire ou avancé (niveaux A2, B1 ou B2 du *Cadre européen commun de référence* du Conseil de l'Europe).

Chaque ensemble thématique, composé de trois à six vidéogrammes, peut être utilisé au choix dans les deux environnements d'apprentissage décrits ci-dessous.

**La situation d'autoformation**, à distance pour l'interne isolé ou dans un centre de ressources multimédia pour des étudiants orientés par leur professeur ou leur tuteur : les apprenants disposent de la Fiche Étudiant, téléchargeable et imprimable ainsi que de la transcription des vidéogrammes qui font partie de l'ensemble thématique choisi. Quand ils ont terminé leurs activités fermées

de compréhension, à partir des vidéogrammes numérisés, ils peuvent aller voir les corrigés et éventuellement faire des recherches au moyen de liens Internet pour approfondir le thème, participer à un forum interne ou envoyer leurs productions ouvertes au tuteur.

**La situation de classe :** l'enseignant dispose des Fiches Enseignant qui comportent un parcours complet d'activités avec des corrigés et des suggestions pour approfondir son enseignement, ainsi que de la cassette vidéo qu'il a pu enregistrer lors de la diffusion des vidéogrammes ou qu'il peut demander à TV5. L'enseignant télécharge et imprime depuis le site Internet les Fiches Étudiant qu'il peut photocopier et distribuer aux étudiants, ainsi que les transcriptions intégrales des vidéogrammes. Il dispose aussi d'un mode d'emploi et d'un référentiel précis de l'ensemble pédagogique (cf. tableau en annexe 2).

## Démarche méthodologique

Les différentes étapes ou phases du parcours méthodologique peuvent être utilisées dans l'ordre choisi par l'étudiant autonome ou par l'enseignant pour sa classe.

La première phase permet à l'apprenant de se situer et de s'ancrer linguistiquement et culturellement dans le thème par une activité préparatoire de remue-méninges et/ou de mise en commun des connaissances.

La deuxième phase est basée sur une compréhension générale et approfondie de la série de vidéogrammes (niveau intermédiaire ou avancé) ou d'un seul vidéogramme (niveau élémentaire).

Une troisième phase va approfondir l'expression d'une fonction ou d'une notion langagière, mise en évidence dans un ou plusieurs vidéogrammes, ce qui va amener l'apprenant à enrichir l'expression de sa propre culture et de la culture de l'autre (acquisition d'une compétence discursive et linguistique).

Une quatrième phase vise l'expression orale et écrite, à partir des modèles étudiés et des vécus exprimés par les étudiants, dans un débat d'idées ou encore dans le cadre d'un projet pédagogique de communication interculturelle (échanges épistolaires ou rencontres).

Chaque fiche permet une prolongation individuelle ou collective par des liens vers des approfondissements (documentation complémentaire du site, autres sites Internet de référence sur les thèmes abordés, émissions de radio ou de télévision francophones sur les sujets traités).

Le travail interculturel n'est donc pas « folklorique » : il est ancré, d'une part, dans la relation langue-culture et, d'autre part, il tient compte du vécu de l'apprenant pour observer aussi bien le vécu de l'autre que la manière dont l'autre présente son vécu (par exemple, la présentation des technologies de pointe dans les différents pays entrants où la fonction discursive d'explication se réalise de manière différente dans les différentes langues-cultures).

## Applications pédagogiques

Chaque ensemble thématique peut-être étudié par des apprenants de français langue étrangère avec trois objectifs étroitement liés : interculturels, communicatifs et linguistiques (cf. tableau en annexe 1).

- **Des objectifs (inter)-culturels** pour découvrir les ressources naturelles, artistiques, et les valeurs que nous apportent ces pays en entrant dans l'Union, mais surtout les pratiques et les réflexions suggérées. Ces cartes postales sont autant de documents déclencheurs pour connaître des faits culturels, lancer des débats interculturels (cf. rubrique « Activités ») et développer des recherches (cf. rubrique « En savoir + »), dans le but de faire dialoguer les cultures, respecter la diversité culturelle et construire une Europe multiculturelle tolérante.

- **Des objectifs communicatifs** pour améliorer la capacité des apprenants à comprendre et à s'exprimer en français sur des sujets variés : les activités proposées sont toujours décrites en termes de compétences à acquérir.

- **Des objectifs linguistiques pour donner aux apprenants les moyens de comprendre et de s'exprimer** : inventaires lexicaux des thèmes abordés (parler de musique, de mode, de prévention sociale, de technologies...), rappels des outils grammaticaux pour exprimer des notions (les articulateurs logiques pour verbaliser la cause, la conséquence et le but, les adjectifs et les adverbes pour dire la quantité...), des intentions (expressions pour apprécier, pour mettre en valeur...), des formes de discours (décrire un monument ou un site, un fonctionnement, raconter une transformation, faire un portrait...).

Chaque fiche est prévue pour une durée de une à deux séances de 1 h 30 à 2 heures.

Ce matériel pédagogique a été expérimenté auprès des publics « européens » de l'Alliance française de Bruxelles-Europe (fonctionnaires européens, diplomates des Représentations permanentes auprès de l'Union européenne, lobbyistes, etc., journalistes accrédités auprès des Institutions européennes).

Dans la situation de classe, il se trouve en général au moins un apprenant des pays concernés par les vidéos-grammes. La dynamique de la classe est alors complètement transformée. Les groupes s'organisent pour échanger leurs expériences sur le thème choisi et croiser leurs regards. Les représentants des pays cités commentent en connaisseurs. Le français devient alors un authentique trait d'union entre les différents apprenants et les différentes cultures.

## Conclusion

Ce matériel pédagogique et les exploitations pédagogiques qui ont été proposées et évaluées permettent non

seulement de progresser dans la langue véhiculaire qui unit les apprenants (le français, langue de communication internationale), mais également de constituer une culture communautaire francophone, respectueuse des différences linguistiques et culturelles dans l'unité de la construction européenne. Comme le dit la devise de l'Union européenne : « Unité dans la diversité ».



	d'autres pays que le sien Débattre de ce sujet		
5. Sports et loisirs	Mettre l'accent sur la façon de combiner sports/loisirs et éducation	Faire le portrait d'un(e) sportif (-ve), Parler des activités scolaires et parascolaires Informar sur son emploi du temps	Vocabulaire relatif aux sports et aux loisirs Mise en valeur du propos
6. Production et diffusion du cinéma	Découvrir des lieux valorisant le rapprochement des cultures et des langues à travers la production et la diffusion cinématographiques	Reconnaître les différents genres de films Parler des habitudes cinématographiques de son pays Faire le résumé d'un film pour un programme	Se situer dans le temps Vocabulaire du cinéma
7. Formation et traditions musicales	Découvrir et apprécier la richesse musicale d'un pays Valoriser l'expérience sociale liée à la pratique de la musique	Faire le descriptif d'un genre Parler des traditions musicales de son pays Parler de sa propre pratique musicale	Vocabulaire relatif à la musique Comparer et caractériser
8. Protection de l'environnement	Découvrir et parler de projets environnementaux	Parler d'un projet et le rédiger	Nominalisation Lexique de l'écologie
9. Patrimoine naturel et architecture	Découvrir les richesses du patrimoine national des pays adhérents et comparer avec son pays	Décrire un lieu Comprendre / raconter l'histoire d'un lieu	Exprimer le passé (passé composé, imparfait, passé simple) Mettre en valeur par la forme passive Lexique des constructions

			et styles, couleurs, formes, matières
10. Artisanat et arts	Découvrir des spécificités artisanales et artistiques messagères de la tradition ou emblèmes de la modernité	Parler de la transformation d'un site Débattre sur la mode	Utilisation du passé composé Vocabulaire de la mode

## **L'éducation cinématographique : interculturelle et transdisciplinaire (Québec, Belgique, France)**

---

Nathalie LACELLE

Université du Québec à Montréal, Canada

Les écoles belges, québécoises et françaises se trouvent devant un double défi, soit celui de composer avec la diversité des origines de la population étudiante et le nombre croissant d'allophones, soit celui de la transformation des pratiques culturelles des jeunes au contact des nouvelles technologies de l'information. Dans le premier cas, l'école doit se questionner sur ce que Clanet et Ouellet identifient comme deux tendances idéologiques : l'universalisme et le pluralisme culturel (Mellouki, 2004)<sup>1</sup>. Dans le deuxième cas, elle doit chercher à réduire le clivage entre la culture scolaire et la culture de ces jeunes, de plus en plus passionnés par les écrans de toutes sortes : cinéma, télévision, Internet, cellulaire..., clivage qui contribue au décalage entre le monde de l'éducation et le monde de nombreux élèves qui se détournent de la culture et des valeurs de l'école. Il

---

<sup>1</sup> L'universalisme (disparition d'entités culturelles distinctes et avènement d'une culture mondiale) et le pluralisme culturel (nous sommes ce que la culture fait de nous et différons les uns des autres selon le contexte culturel dans lequel nous avons grandi) (Mellouki, 2004).

y a donc urgence que l'école prenne en compte le vécu socioculturel de l'élève dans ses enseignements. Or, alors que les Gouvernements québécois, belges et français préconisent dans les programmes la transmission de valeurs démocratiques favorisant les échanges entre les cultures tout en faisant la promotion d'une culture nationale, les pratiques culturelles des jeunes s'internationalisent et s'uniformisent, les écrans favorisant la diffusion d'une culture dominante pour ne pas dire américaine.

L'arrivée de l'éducation interculturelle dans les programmes du Québec, de la Belgique (communauté française) et de la France coïncide donc non seulement avec la diversification des cultures d'origine dans les classes des écoles secondaires, mais aussi avec la transformation des valeurs des jeunes. « L'idée d'une éducation interculturelle relève de causes plus profondes, et globalement, de ce que l'on a appelé "la crise des valeurs" de la société occidentale » (Clanet, 1990 : 36), notamment au contact des médias. L'introduction des technologies d'information et de communication en milieu scolaire – fortement recommandée par les textes officiels des trois nations – rend possible une éducation à la fois par les médias et sur les médias ainsi que sur leur fonction dans la société. Un tel enseignement s'inscrit dans une réflexion sur le rôle de l'école en tant qu'institution de démocratisation du savoir, afin de préparer les jeunes à une société multiculturelle caractérisée par la mondialisation de l'information et de la communication (Eriken Terzian, 1998).

L'intention de notre étude est d'explorer comment l'éducation interculturelle se conjugue avec l'éducation cinématographique dans les programmes d'enseignement au secondaire, particulièrement dans les cours de français langue seconde. Nous entendons par langue seconde, la langue du pays d'accueil qui est celle de toutes les disciplines du secondaire. Dans un contexte où les allophones constituent plus d'un tiers des classes du secondaire et presque les deux tiers dans certains milieux urbains (au Québec), l'enseignement du français langue

maternelle est, en fait, un enseignement du français langue seconde et sera aussi exploré.

## Problématique

Les générations actuelles d'adolescents, dont la naissance coïncide avec l'évolution fulgurante de la technologie, ont développé de nouvelles pratiques culturelles. L'« ensemble de leurs connaissances, de leurs goûts, et de leurs comportements culturels suffisamment homogènes et stables pour caractériser leur rapport à la culture » (Donnat, 1994 : 339) est désormais défini en lien avec ces nouvelles technologies, rompant ainsi avec les modes traditionnels de transmission de la culture. Plusieurs études récentes (MEQ, 1994 ; Piette, 1999 ; Lagouët, 2000 ; MCC, 2001 ; FCE, 2003 ; Lebrun, 2004) révèlent l'engouement des adolescents pour la télévision, le cinéma, les jeux vidéos et Internet. La culture et le plaisir passent, de plus en plus aujourd'hui, par des pratiques médiatiques : la présence des écrans tient une place considérable dans les loisirs des jeunes, dans leurs discussions et, de manière générale, dans leur environnement familial, amical ou scolaire. La grande popularité du cinéma (Tableau 1 : Statistiques des pratiques culturelles des jeunes) auprès des adolescents s'explique, en partie, par l'effet d'immédiateté créé par le film : « Devant l'écran, je ne suis plus libre de fermer les yeux ; sinon, les rouvrant, je ne retrouverais pas la même image, je suis astreint à une voracité continue » (Barthes, 1980). Les histoires dans les films ont cette singularité par rapport aux livres qu'elles ont un format de temps, « pas plus de deux heures » ; au-delà de cette barrière temporelle, les jeunes semblent exprimer des difficultés pour rester concernés, attentifs et « pris » par les faits (Donnat, 1994). De plus, les adolescents d'aujourd'hui semblent plus à l'aise avec des images qu'avec des mots (Fife, 1999). Ils ont ainsi l'impression que les images se lisent plus facilement, plus naturellement, parce que les codes qui les font naître semblent près de la réalité objective, et aussi moins figés par des conventions que les codes de la langue. Le film favorise

ainsi l'effet de catharsis, intensifié par la présence d'images mobiles, et n'appauvrit pas l'activité cognitive du spectateur qui, contrairement à ce que l'on croit, n'est pas passif lors de la spectature. En fait, l'identification du spectateur au contenu du film lui permet de sentir et de saisir des univers *a priori* étrangers ou de reconnaître dans des univers familiers. Les films sont des œuvres de création, mais sont aussi des reflets de la réalité, même si cette réalité est porteuse de stéréotypes et de préjugés. Le danger est que le code culturel du film est transmis au spectateur de manière naturelle, sans distanciation puisqu'il fait partie de sa culture première<sup>2</sup> ; le spectateur n'est pas éduqué à la lecture du film, il le reçoit sans cette distance nécessaire à la critique.

La reconnaissance de ces stéréotypes véhiculés par les films peut d'ailleurs servir à développer l'esprit critique des jeunes et à abolir certains préjugés. Dans *Pour une pédagogie interculturelle*, Gaudet et Lafortune (1997) proposent l'étude de documents filmiques afin d'identifier les stéréotypes véhiculés sur les communautés ethniques. Les professeurs, qui en ont fait l'expérience avec leurs élèves de niveau secondaire, constatent que l'intérêt de l'activité est accru par la participation d'élèves issus de communautés ethniques diverses ; un véritable dialogue interculturel s'installe. J'ai fait ce type d'expérience dans mes classes de français dans un collège de Montréal dont la population étudiante est constituée à quatre-vingt pour cent d'allophones. Suite au visionnage d'*Ararat* d'Atom Egoyan, mes élèves d'origines turque et arménienne se sont prononcés sur la vision du réalisateur du génocide arménien. Les tensions ont fait place à un véritable dialogue, alimenté des commentaires et perceptions des autres élèves issus d'autres communautés culturelles et dont les parents ont eux aussi vécu des situations d'exil.

<sup>2</sup> Fernand Dumont distingue, dans *Le lieu de L'homme*, la culture première, celle de nos actions ordinaires et quotidiennes et de la culture seconde, celle qui les questionne et permet de prendre une distance par rapport à notre culture.

L'engouement des jeunes pour le cinéma ainsi que son potentiel formateur ainsi soulignés, il apparaît évident qu'il y a lieu de questionner en quoi il rallie le double défi de l'école secondaire de former aux cultures sources des élèves et à la culture des médias. Si l'on conçoit l'éducation interculturelle comme « l'ensemble des apprentissages permettant la reconnaissance des valeurs, des représentations symboliques, des croyances, des modes de vie et des modèles de conduite auxquels se réfèrent les autres dans leur interaction avec nous et dans leur façon d'appréhender le monde » (Mellouki, 2004 : 13), il faut s'interroger sur comment une éducation au cinéma pourrait fournir des outils dans l'atteinte de ces apprentissages. Citterio, Lapeysonnie, Reynaud, 1995 dans *Du cinéma à l'école* dressent le portrait du cinéma comme support didactique à intégrer à l'enseignement des disciplines, mais aussi comme objet d'étude. On y voit, par exemple, comment les codes spécifiques au film sont porteur d'une vision du monde et contribuent à l'enrichissement culturel. « Travailler sur le cinéma ou travailler par le cinéma donne souvent l'occasion privilégiée de cette réflexion très riche autour de la question des représentations considérées aujourd'hui comme centrale dans le processus de transmission des savoirs. La disparité de plus en plus grande des « publics » d'élèves, la diversité de leur recrutement social, l'importance grandissante de l'influence des modes d'apprentissage du savoir concurrent de ceux de l'école, les médias, dont particulièrement la télévision sont autant de facteurs de représentations différenciées » (p. 48). Busson et Périchon (1998) envisagent le recours au cinéma et à son enseignement à l'école comme :

- Une nécessité dans un monde où les jeunes sont abreuvés d'images fixes ou mobiles, sans avoir le recul et les connaissances nécessaires pour les critiquer ;

- Une réponse à un besoin de venir en aide aux jeunes en difficulté d'apprentissage<sup>3</sup> ;
- Un moyen privilégié de faire des liens avec les disciplines scolaires dans une perspective interdisciplinaire.

Or, grâce à la grande diffusion du film que permettent les nouvelles technologies, on voit apparaître le cinéma sur le champ de l'école comme objet de culture, langage, patrimoine, création, instrument de formation et objet d'éducation, à divers degrés d'importance et sous différentes formes, dans les programmes québécois, belges et français. Nous verrons comment il est le plus souvent associé à l'enseignement du français langue maternelle et langue seconde, mais comment aussi il traverse de nombreuses disciplines telles l'histoire, la géographie. Nous constaterons aussi que l'éducation au cinéma se confond ou se fonde parfois dans l'éducation aux médias.

## Programmes québécois

### A) Français langue seconde

Le domaine des langues est l'un des cinq domaines d'apprentissage prévus dans la réforme applicable en septembre 2005. On dit que les langues première, seconde et tierce doivent donner accès à des œuvres littéraires ou des textes courants pouvant être présentés sur « des supports médiatiques diversifiés favorisant la découverte du monde et de l'être humain dans toute leur richesse, leur diversité et leur complexité » (p. 59). On ne définit pas, dans le programme, ce qu'on entend par *support médiatique*, mais on peut s'imaginer que l'étude d'une œuvre littéraire adaptée au cinéma constitue l'un des moyens<sup>3</sup> d'explorer le monde et l'individu. Le

<sup>3</sup> Dans *Vidéo et pédagogie interculturelle*, Anna Eriksen Terzian a démontré que des jeunes en difficulté d'apprentissage ont été particulièrement stimulés par l'utilisation du film comme moyen d'apprentissage interculturel.

domaine des langues a comme discipline l'intégration linguistique, scolaire et sociale dans laquelle se trouve l'enseignement du français langue seconde, dont les compétences visées sont l'interaction en français, l'adaptation aux pratiques scolaires québécoises et à la société québécoise. La première suggère, pour que l'élève arrive à comprendre des textes variés, l'écoute et la lecture d'une variété de textes oraux, écrits et visuels ou mixtes, à caractère médiatique ou non. La deuxième et la troisième ne font pas référence à l'audiovisuel même s'il est question d'apprendre à connaître la société québécoise. Par contre, dans la section « repères culturels », on suggère le cinéma, la vidéo, la télévision et Internet comme moyen d'améliorer chez les apprenants allophones leur connaissance du français d'ici et d'ailleurs. Le français langue seconde propose donc des stratégies facilitant la compréhension du français l'utilisation de ressources technologiques.

### B) Français langue maternelle

L'enseignement du français langue maternelle est d'emblée présentée comme relié à l'enseignement de la culture et donc à l'exploration des œuvres littéraires de la francophonie. La référence à l'étude du film est associée à la compétence : lire et apprécier des textes variés, dans le sens de construction de repères culturels : « À ces traces de lecture s'ajoutent des références à d'autres textes narratifs et poétiques, de même qu'à des transpositions d'œuvres à l'écran ou à la scène dont l'étude permet l'enrichissement des repères qu'ils se construisent », afin de mieux connaître des textes d'hier et d'aujourd'hui, du Québec et de la France et de la francophonie. Le lien avec les médias se fait dans les moyens qu'on utilise pour amener le jeune à comparer les façons de traiter un sujet dans une revue, un film documentaire ou une publicité.

### C) Autres disciplines

L'éducation aux médias est l'un des cinq domaines généraux de formation. Les médias, cités dans le pro-

gramme, sont la presse, la vidéo, les livres, les cédéroms, la radio, la télévision, les jeux multimédias, Internet et la musique. Si l'on considère que la vidéo et la télévision sont des canaux de diffusion, l'étude du cinéma pourrait s'y inscrire. L'école, que l'on dit être « concurrencée par les médias », doit jouer un rôle de premier plan « en ce qui a trait à la connaissance de leurs fonctions, à la maîtrise des divers langages auxquels ils recourent, au regard critique nécessaire à leur pleine exploitation et à la conscience de leurs effets potentiels » (p. 27). Même s'il peut être exploité dans plusieurs disciplines, le domaine des langues semble représenter le point d'ancrage privilégié pour atteindre les quatre axes de développement :

- Constat de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société ;
- Appréciation des représentations médiatiques de la réalité ;
- Appropriation du matériel et des codes de communication médiatique ;
- Connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relativement aux médias.

L'une des neuf compétences transversales visées dans le programme est que les jeunes arrivent à exploiter les technologies de l'information et de la communication. On y vise l'appropriation de différentes formes de langages et leur usage dans une variété de contextes. Les domaines de l'univers social (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté) font référence à l'étude de médias dans le sens du choix de l'information et du développement du jugement critique vis-à-vis de l'information. Le domaine des arts vise trois compétences, à savoir créer, interpréter et apprécier des œuvres médiatiques.

## Programmes français

### A) Français langue maternelle

Dans l'accompagnement du programme officiel de français langue maternelle, on retrouve une véritable éducation au cinéma, à son langage, à ses codes en 3<sup>e</sup> ; c'est la progression d'une éducation à l'image qui, peu à peu, chemine vers une éducation aux images mobiles accompagnées de sons. Dès la 6<sup>e</sup>, les élèves sont amenés à observer la relation entre l'image et le texte, les images pouvant être fixes ou mobiles. En 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, les images sont analysées dans une perspective argumentative et d'étude du discours visuel. Pour étudier les dialogues, on propose des enregistrements audiovisuels montrant des dialogues de théâtre, de cinéma et de télévision. Un travail sur le cinéma est envisagé en classe de 3<sup>e</sup>, « dans la mesure où les conditions matérielles du collège le rendent possible ». On privilégie l'étude de l'adaptation filmique d'une œuvre littéraire, « elles donnent lieu à des débats plus ou moins stéréotypés (fidélité, trahison, appauvrissement, etc.), espace privilégié pour l'argumentation quotidienne » (p. 186). Les élèves doivent être en mesure de confronter les deux langages en analysant « le caractère multiple du discours filmique, ses formes de récits et les modes principaux de sa narration » en comparaison avec ceux de l'écrit. L'accompagnement du programme explicite les notions sous-entendues par discours, récit et narration filmique et vise l'étude d'adaptations cinématographiques d'œuvres classiques françaises du XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle. On cite en exemple Zola, Maupassant et Pagnol. L'étude du cinéma n'est pas seulement abordée en lecture et en appropriation des discours, mais aussi dans l'écriture, où l'on suggère l'écriture d'un synopsis set scénario de film en groupe.

### B) Français langue seconde

L'enseignement du français langue seconde, dont le but est l'intégration des élèves étrangers dans le système

éducatif français, s'inspire des didactiques du français langue maternelle et étrangère. L'image – largement utilisée dans les manuels de langue étrangère – apparaît dans les programmes comme un support à l'écrit. Dans les suggestions de séquences d'enseignement, on propose le recours aux jeux vidéo et à des dessins afin de définir la notion de point de vue. C'est dans les contenus et méthodes que l'on propose « en l'absence de méthodes constituées pour le français langue seconde, l'enseignement dispose de méthodes de français langue étrangère, d'outils pédagogiques de français langue maternelle, de textes littéraires et non littéraires..., d'enregistrement de films, de logiciels, de CD-rom en français » (p. 33). Ces outils servent à l'élaboration de séquences didactiques ayant pour objectif l'apprentissage des différentes compétences linguistiques et culturelles.

### C) *Autres disciplines*

Le CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information) a mis à la disposition sur son site les résultats d'une lecture des programmes scolaires de la France, du primaire au lycée, visant à repérer les entrées possibles d'une éducation aux médias<sup>4</sup>. On retrouve en éducation civique de 4<sup>e</sup> la présentation des différents médias (presse, télévision, supports multimédias). On y propose l'analyse du traitement de l'information afin de développer l'esprit critique. C'est en classe de troisième que l'on retrouve un lien entre le cinéma et l'acquisition de l'esprit critique et l'apprentissage à la citoyenneté dans les cours d'histoire et de géographie. L'enseignement des arts plastiques de 3<sup>e</sup> fait une place à l'étude de l'image relevant de la communication audiovisuelle et de l'image comme produit d'une activité artistique. C'est en

<sup>4</sup> Les quatre axes de lecture sont : – Citoyenneté/ compréhension du monde/ouvertures sur une éducation aux médias ; – Lecture de l'image/visuel/optique ; – Médias comme objet d'étude ; – Médias comme documents ou supports pédagogiques.

français langue maternelle que l'on retrouve le plus de références à l'éducation à l'image mobile.

## Programmes belges

### A) *Français langue maternelle*

Le programme de français langue maternelle offre, dès la première année du secondaire, de « donner aux élèves les moyens de discriminer ce qu'ils perçoivent en leur proposant des critères d'observation et de jugement qui déboucheront, par exemple, sur un avis modeste mais construit, sur le film » (p. 15). On met cependant en garde contre toute dérive techniciste de l'enseignement du film. L'une des six compétences visées des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés est de décoder les images et les productions audiovisuelles et l'une des compétences spécifiques de la lecture est de comparer une œuvre romanesque à son adaptation en bande dessinée ou en film, de manière à découvrir les spécificités de chaque système narratif. Les savoirs requis sont la spécificité et les limites de chaque système narratif en différentes matières : rythme, durée-longueur, paroles et pensée des personnages, descriptions... De plus, une compétence spécifique de l'écoute est de faire l'audition d'interviews et de débats télévisés et, par exemple, de repérer les moyens non verbaux qu'utilise l'interview pour convaincre et plus tard (au 3<sup>e</sup> degré) d'identifier les valeurs de l'interviewé. Au 3<sup>e</sup> degré, le rapprochement et la comparaison sont au cœur du programme. On propose, par exemple, le rapprochement entre les cultures (interculturalité) et celui entre des œuvres littéraires et d'autres arts, notamment le cinéma. Les grands courants artistique et littéraire « seront abordés au départ de textes et de productions artistiques, picturales, architecturales, musicales... » (p. 35). On propose des œuvres telles des adaptations cinématographiques qui permettent d'initier l'élève à l'intertextualité. Ces œuvres font partie d'un « fond culturel qui permet de déchiffrer nombre d'allusions qui émergent dans les œuvres d'art et dans les médias du monde contemporain » (p. 35).

## B) Autres disciplines

À tous les niveaux du secondaire, l'une des grandes compétences de l'histoire est de concevoir, préparer et mener à bien une stratégie de communication d'un savoir historique, en ayant recours à différents modes d'expression, écrit, oral, visuel ou audiovisuel. De plus, les 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degrés offrent un cours d'éducation, par la technologie (qui n'est pas un cours d'informatique), dont l'un des domaines est la technologie de l'information et de la communication proposant trois thèmes : les télécommunications, les procédés d'échanges et la préhension, la production et la publication d'information (par exemple, comment trouver et exploiter l'information, comment produire et publier...). L'apprentissage des arts des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degrés suggère comme repères culturels modernes et contemporains l'étude comparative de l'art avec la bande dessinée et le clip vidéo.

## Conclusion

Actuellement, dans les programmes québécois, on fait référence au cinéma, seulement en langue maternelle comme repère culturel, sans jamais proposer de piste didactique de l'enseignement du film de fiction ou documentaire (plus souvent associé aux médias). Même l'éducation aux médias n'y est pas abordée comme l'accès à un langage, mais plutôt à de l'information sur des supports médiatiques variés. Or, l'enseignement du cinéma (film de fiction ou documentaire) touche l'enseignement des médias si celui-ci est abordé comme langage car les codes sont similaires. En fait, une perspective de l'éducation aux médias, comme l'entend Piette (1996), est tout à fait complémentaire à l'éducation au cinéma. Ce dernier met d'ailleurs en garde contre une tendance en éducation aux médias qui est d'utiliser les TIC comme *support* ou *outil* sans véritablement éduquer *aux* médias. Eriksen Terzian (1998) constate qu'en France l'utilisation de technologies nouvelles fait son chemin dans les écoles, mais l'éducation aux médias demeure facultative. De

plus, il reste à voir comment ces concepts seront interprétés dans les milieux de pratique.

Ce qui est absent des programmes généraux et qui témoigne pourtant d'une grande volonté et mobilisation d'organismes au service de l'éducation au cinéma, et surtout dans une perspective interculturelle, ce sont les recommandations, par exemple, du Conseil de l'éducation aux médias de Belgique, les projets spéciaux comme le programme *cinéma à l'école*<sup>5</sup> au collège, les festivals (*cinéma et dialogue interculturel* en Belgique ou encore *Vue d'Afrique* à Montréal). De plus, le Conseil de l'Europe a récemment organisé un colloque sur l'éducation aux médias et a publié un document, *L'Europe des douze*, pour enseigner l'histoire avec le cinéma. Des organismes, tels *l'œil cinéma* au Québec, font aussi la promotion de l'éducation au cinéma et parfois dans une perspective interculturelle. La Cinérobotèque à Montréal offre, depuis peu, des ateliers cinématographiques, dont l'objectif principal est l'apprentissage d'une langue seconde. Il faut donc sérieusement envisager la perspective d'une didactique langue-culture, dans laquelle le cinéma pourrait être un lien, ou encore à l'intérieur d'une didactique langages-culture... car le cinéma est au croisement de tous les autres arts (théâtre, musique, danse, peinture, etc.) et il est aussi porteur de savoirs dans la plupart des domaines enseignés à l'école. Il fait partie du capital culturel indispensable à une éducation ouverte sur le monde actuel. Par lui, l'enfant (et l'adolescent) consolide sa propre langue et conquiert le langage des signes non

<sup>5</sup> Le programme *École et Cinéma* se déroule dans 60 départements, sous l'égide du Centre national de cinématographie. Il a été élaboré avec la collaboration d'Alain Bergala, mandaté par le Ministère de l'Éducation Jack Lang, lors du plan de rapprochement entre l'école et la culture. L'objectif premier du plan « cinéma à l'école » est d'apporter ou de conforter une première culture du cinéma comme art et de sensibiliser les jeunes à un cinéma qui n'est pas de pure consommation.

verbaux, décisif pour développer son imaginaire et son esprit critique face aux images.

**Tableau 1 :**  
**Statistiques des pratiques culturelles des jeunes**

MEQ (Québec, 1994) 15 à 29 ans	MCC (Québec, 2001) 15 ans et plus	FCE (Canada, 2003) 5700 enfants / adolescents canadiens	LAGOUËT (France, 2000) 15 à 19 ans
Résultats : <ul style="list-style-type: none"> <li>de 15 à 17 ans, ils préfèrent le cinéma à toute autre sortie ;</li> <li>les films télévisés sont leur genre d'émissions préférées.</li> </ul>	Résultats : <ul style="list-style-type: none"> <li>les jeunes sont nombreux à fréquenter salles de cinéma (76 %) ;</li> <li>80 % des jeunes de 15 à 24 ans visionnent des films de location (environ 9 par mois).</li> </ul>	Résultats : <ul style="list-style-type: none"> <li>les jeunes possèdent presque tous un magnétoscope ;</li> <li>ils sont de grands commandeurs de films vidéo : 17 % tous les jours et 42 % plusieurs fois par semaine ;</li> <li>76 % vont au cinéma quelques fois par mois.</li> </ul>	Résultats : <ul style="list-style-type: none"> <li>45 % vont au cinéma plus de 10 fois par année dont 23 % plus de 20 fois</li> <li>67 % louent un film par semaine</li> <li>35 % visionnent 6 heures ou plus de films par semaine</li> </ul>

## Bibliographie

- BARTHES R., 1980, *La chambre claire, notes sur la photographie (Cahiers du cinéma)*, Paris : Seuil-Gallimard.
- BUSSON É., PÉRICHON D., 1998, « Le cinéma dans la classe de français : se former et en signer », *Parcours didactiques* Paris : Bertrand-Lacoste.
- CITTERIO R., LAPEYSSONIE B., REYNAUD G., 1995, *Du cinéma à l'école*, Paris : Hachette.
- CLANET C., 1990, *Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Collectif dirigé par Claude Clanet, Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

- DONNAT O., 1994, *Les Français face à la culture : de l'exclusion à l'éclectisme* (coll. Repères), Paris : Édition La Découverte.
- ERIKSEN TERZIAN A., 1998, *Vidéo et pédagogie interculturelle*, Paris : Economica.
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTS, 2003, *La place que les jeunes donnent aux médias*, Erin research Inc., Réseau éducation-Médias.
- FIFE E., 1999, « Using Sciences Fiction To Teach Mainstream Literature », *Paper Presented at the Annual Meeting of the South Atlantic Modern Language Association*, Atlanta, GA, novembre 4-6.
- GAUDET, LAFORTUNE, 1997, *Pour une pédagogie interculturelle*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- LAGOUËT, G. et L'OBSERVATOIRE DE L'ENFANCE EN FRANCE, 2000, *Les jeunes et les médias. L'état de l'enfance en France*. Paris : Hachette.
- LEBRUN M., 2004, *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Ste-Foy : Éditions Multimondes.
- MELLOUKI, 2004, *La rencontre : essai sur la communication et l'éducation en milieu interculturel*, Québec : Presses de l'université Laval.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS, 2001, *Les pratiques culturelles des Québécoises et des Québécois. Rapport statistique*, Québec : Gouvernement du Québec, MCC ; Direction de l'action stratégique, de la recherche et de la statistique.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 1994, *Compétence et pratiques de lecture des élèves québécois et français. Une comparaison Québec-France*, Québec : Gouvernement du Québec, MEQ ; Direction de la recherche.
- PIETTE J., 1996, *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris-Montréal, L'Harmattan.
- PIETTE J., 1999, *Internet et les jeunes*. Rapport rendu au ministère de l'Éducation.

## Table des matières

---

### *Introduction*

Luc COLLÈS, Geneviève GERON, Christine DEVELLOTTE et Françoise TAUZER-SABATELLI .....	5
--	---

### *Littérature et interculturel*

Virginia BOZA ARAYA <i>L'enfant de Sable</i> de Tahar Ben Jelloun : développer les compétences communicatives tout en découvrant la culture maghrébine .....	19
Jean-Paul ROGUES et Stéphane CORBIN La question de l'interculturalité dans la littérature et les sciences sociales .....	35
Réda BEJJIT Éléments pour une didactique interculturelle du conte .....	51
Georges SAWAGODO Le double ancrage culturel : une exigence de l'interculturalité .....	73
Mohamed KLIFI Confluences littéraires .....	91
Olga THÉOPHANOUS Le proverbe comme entre-deux : Aspects linguistiques et interculturels .....	109

Fabienne BULLOT	
Lire et représenter des scènes du théâtre contemporain des trente dernières années dans l'enseignement universitaire américain .....	123
Anne-Rosine DELBART	
La littérature française : un précieux outil interculturel pour l'enseignement-apprentissage du français .....	139

### *Approches biographiques et interculturel*

Muriel MOLINIÉ	
Construire des savoirs culturels : une démarche réflexive entre les frontières et tout au long du parcours éducatif .....	155
Daniel FELDHENDLER	
Approches relationnelles et actionnelles de récits biographiques .....	171
Carmen GUILLÉN DÍAZ, Inmaculada CALLEJA LARGO et M <sup>e</sup> LUZ GARRÁN ANTOLÍNEZ	
L'analyse du « discours de soi » comme dispositif didactique de décentration .....	185

### *« Internet et interculturel : quelles implications pour la recherche et les pratiques en didactique du FLE ? »*

Gilberte FURSTENBERG	
Approches, outils et pratiques : une réflexion à partir du projet <i>Cultura</i> .....	207
Christine DEVELOTTE	
Aspects interculturels de l'enseignement en ligne : le cas du programme franco-australien « le français en (première) ligne » .....	227
Giovanni CAMATARRI	
Internet, interculturel et autonomie de l'apprenant .....	241
Joséphine RÉMON	
Interculturel et Internet. Le site Web, objet culturel ? .....	257

Lolona RAKOTOVAO	
Des cultures aux langues à travers les forums de discussion	271
Carolina GONÇALVES, Pedro PEREIRA	
Démarche interculturelle dans une classe débutante de FLE au Portugal.....	285

### *Atelier « Médias et interculturel »*

Danièle GEFFROY KONŠTACKÝ	
Pratiques interculturelles à l'Université Hradec Králové .....	301
Béatrice GIRET et Françoise TAUZER-SABATELLI	
Les nouveaux États de l'Union européenne par eux-mêmes : exploitation interculturelle de vidéogrammes didactisés pour le site Internet de la chaîne francophone TV5 .....	313
Nathalie LACELLE	
L'éducation cinématographique : interculturelle et transdisciplinaire (Québec, Belgique, France) .....	325

Le présent volume a bénéficié de l'aide financière des institutions et organismes suivants :



Agence universitaire de la Francophonie



Alliance française



Ambassade de France  
en Belgique

asdifle

Association de didactique  
du français langue étrangère



Université  
catholique de Louvain



D'autres ouvrages parus ou à paraître aux E.M.E. sur le thème de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ou seconde (FLE/S) :

- Luc COLLÈS, Jean-Louis DUFAYS, Francine THYRION (éds), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, collection « Proximités/Didactique ».
- Silvia LUCCHINI, Aphrodite MARAVELAKI (éds), *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*, collection « IRIS ».
- Francine THYRION, Fiorella FLAMINI (éds), *Variations et interculturel dans l'enseignement du FLE : objectifs spécifiques et contextes d'apprentissage*, collection « IRIS ».
- Luc COLLÈS, Christine DEVELLOTTE, Geneviève GERON, Françoise TAUZER-SABATELLI (éds), *Didactique du FLE et de l'interculturel : littérature, biographie langagière et médias*, collection « Proximités / Didactique ».
- Vincent LOUIS, Nathalie AUGER, Ioana BELU (éds), *Former les professeurs de langues à l'interculturel. À la rencontre des publics*, collection « IRIS ».
- Jean-Louis DUFAYS, Monique LEBRUN, Cecilia CONDEI (éds), *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*, collection « Proximités/ Didactique ».

Ces ouvrages rassemblent les textes des communications du Colloque international « *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement/apprentissage du FLE/S ?* » (Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 20-22 janvier 2005).

Le colloque était organisé par le CEDILL (Centre de recherche en didactique des langues et littératures romanes) et la CEDEFLES (Cellule de formation en didactique du FLE/S) du Département d'Études romanes de l'UCL (Louvain-la-Neuve, Belgique), sous le patronage de l'ASDIFLE (Association de didactique du FLE).

**La collection « Discours et Méthodes »** propose aux étudiants de l'enseignement supérieur et universitaire des textes destinés à les aider dans leur apprentissage scientifique. Le contenu est spécialement adapté pour permettre l'auto-apprentissage d'une matière tout autant que l'étude systématique accompagnant un enseignement oral.

**Dans la collection « Discours et Méthodes » :**

WODON Bernard, Guide du rédacteur de mémoire et de thèse. 2006. ISBN 2-930342-80-3. 16.00 €.

COLLES Luc, Interculturel : Des questions vives pour le temps présent. 2006. ISBN 978-2-930481-05-0. 13.00 €.

GONZÁLEZ Maribel, La didactique du français idiomatique. 2007, ISBN 978-2-930481-39-5, 26,00 € GF

CORDONIER Denise, NICOLLERAT Martine, HALOCI Andromaqi, KOLA Vasilika, KOLANECI Irena, XHOXHAJ Daniel, Lire en 3D. Recueil d'activités langagières modulées sur les textes. 2008. ISBN 978-2-930481-40-1, 22.00 € GF

**La collection « Echanges » :**

Cette collection fait le pari qu'échanges interdisciplinaires et partage des questions et des doutes constituent l'essence même des Sciences Humaines et Sociales, à la recherche de points de vue novateurs, tout à la fois ancrée dans la production de savoirs, en dialogue avec les voisins proches et plus lointains, et à distance des clivages artificiels, et des modes de pensée unique.

**Dans la collection « Echanges » :**

CHEVALIER Yves et LONEUX Catherine éd., Foucault à l'œuvre. Deux années de lectures foucauldienne dans un laboratoire de SHS. 2006. 23.00 € ISBN 2-930342- 66-8

CHEVALIER Yves, Do you speak TV ? 2006. 24.00 € ISBN 2-930342-73-0

BOURE Robert, Histoire des sciences humaines et sociales. 2007. 34.00€ ISBN 978-2-930481-15-9

HERT Philippe et PAUL-CAVALLIER Marcel éd., Sciences et frontières. 2007. 36.00 € ISBN 978-2-930481-17-3

CHEVALIER YVES, Système d'information et gouvernance. 2008. 16.00 € ISBN 978-2-930481-49-4

KIYINDOU Alain éd., Penser la communication pour le développement. 2007. En préparation.

**« Proximités – Didactique »** : se propose de promouvoir des innovations et des partenariats, et de diffuser des recherches et des outils en didactique des disciplines. Convaincu que, dans ce domaine, les modèles théoriques, méthodologiques et pédagogiques sont encore fortement imprégnés de références occidentales, son Comité de Concertation veut prendre en considération la diversité culturelle des publics scolaires et susciter une interrogation scientifique sur les variations dans les profils cognitifs, dans les styles d'apprentissage et dans les conditions d'enseignement.

**Dans la collection «Proximités - Didactique»:**

NISUBIRE Protais La compétence lexicale en français langue seconde. 2003. 20,50 € ISBN 2-930342- 10-2

DEFAYS Jean-Marc et al. éd. Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ? 2003. 17,00 €. ISBN 2-930342- 24-2

DEFAYS Jean-Marc et al. éd. Langue et communication en classe de français. Convergences didactiques en langue maternelle, langue seconde et langue étrangère. 2003. 21,00 €. ISBN 2-930342- 22-6

DEFAYS Jean-Marc et al. éd. L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques. 2003. 23,00 € ISBN 2-930342-23-4

DEFAYS Jean-Marc et al. éd. Les didactiques du français, un prisme irisé. 2003. 21,00 € ISBN 2-930342-21-8

CARLIER Ghislain et RENARD Jean-Pierre éd. Formation continue. Expertise des formateurs et identité professionnelles des formés en éducation physique. 2004. 24,00 € ISBN 2-930342-39-0

MARÉCHAL Dorothee Quand les élèves flamands et francophones se rencontrent... Les stéréotypes communautaires en Belgique à l'épreuve de la pédagogie interculturelle. 2005. 19,50 € ISBN 2-930342-42-0

LEBRUN Marlène Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l'école. 2005. 25,00 € ISBN 2-930342-57-9

COLLÈS Luc, DUFAYS Jean-Louis et THYRION Francine, éd., Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ? 2006. 15,00 € ISBN 2-930342-69-2.

COLLÈS Luc, CONDEI Cecilia, DISPAGNE Michel et LEBRUN Monique, éd., Espaces francophones : diversité linguistique et culturelle. 2006. 23,00 € ISBN 2-930342-72-2.

CONDEI Cecilia, DUFAYS Jean-Louis et LEBRUN Monique, éd., L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels. 2006. 22,00 € ISBN 2-930342-81-1.

NEDERLANDT P., HONOREZ J.M., MARTINEZ J.P. et al. éd., Les services scolaires aux enfants en difficulté. 2007. 20,00 € ISBN 978-2-930481-07-04.

VLAD Monica, Lire des textes en français langue étrangère à l'école. Étude sur un corpus de programmes et de manuels roumains de français langue étrangère pour le lycée (1970-2000). 2007. 19,00 € ISBN 2-930342-88-9

LEBRUN Monique et COLLÈS Luc, La littérature migrante dans l'espace francophone. 2007. 34,00 € ISBN 978-2-930481-12-8

CONDE Germán éd., Nouveaux apports à l'étude des expressions figées. Nuevas aportaciones al estudio de las expresiones fijadas. 2007. 24,00 € ISBN 978-2-930481-31-9.

GONZÁLEZ Maribel éd., Les expressions figées en didactique des langues étrangères, Las expresiones fijadas en la didáctica de las lenguas extranjeras. 2007. 23,00 € ISBN 978-2-930481-30-2.

AUGER Nathalie, Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue. 2007. 25,00 € ISBN 978-2-930481-29-6.

GONZÁLEZ Maribel éd., Adquisición de las expresiones fijadas. Metodología y recursos didácticos. Idioms Acquisition. Methodology and didactic Resources. 2007. 24,00 € ISBN 978-2-930481-35-7.

PARPETTE Chantal et MOCHET Marie-Anne éd., L'oral en représentation(s). Décrire, enseigner, évaluer. 2008. 24,00 € ISBN 978-2-930481-47-0.

COLLÈS Luc, DEVELLOTTE Christine, GERON Geneviève et TAUZER-SABATELLI Françoise, éd., Didactique du FLE et de l'interculturel : littérature, biographie langagière et médias. 2008. 29,00 € ISBN 2-930342-85-4.

**«Proximités – Sciences du Langage» :**

Les champs de spécialité abordés dans la série « Proximités – Sciences du Langage » sont complémentaires et mis en cohérence autour d'une approche sociolinguistique, pensée comme une théorie des langues et de leurs usages. Outre l'ensemble des questions habituellement traitées par la sociolinguistique, notamment écolinguistique, variationnisme, politique linguistique, créolistique, interactions langagières, ethnographie de la communication, sociolinguistique urbaine, on y accueillera également des travaux relevant d'une linguistique fonctionnelle, de la didactique des langues, de la traductologie, de l'interculturalité... Les textes publiés, tout en restant divers, envisagent les langues dans une perspective humaniste de relations et de pratiques sociales ouvertes sur l'altérité. Ce trait est la « couleur » de la collection « Proximités ».

**Dans la collection « Proximités - Sciences du langage » :**

LEDEGEN Gudrun éd. Anciens et nouveaux plurilinguismes. Actes de la 6e Table Ronde du Moufia. 2003. 24,00€ ISBN 2-930342-27-7

BULOT Thierry et MESSAOUDI Leila éd. Sociolinguistique urbaine. Frontières et territoires. 2003. 24,00 € ISBN 2-930342-32-3

HELLER Monica et LABRIE Normand éd. Discours et identités. La francité canadienne entre modernité et mondialisation. 2004. 38,00 € ISBN 2-930342-35-8

CONDE TARRÍO Germán éd. El componente etnolingüístico de la paremiología. The ethnolinguistic Component of Paremiology. 2007. 24.00 € ISBN 978-2-930481-34-0

ASSELAH-RAHAL Safia et Philippe BLANCHET éd. Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles

du français en contexte didactique. 2007. 19.00 € ISBN 2-930342-75-7

HUDELOT Christian éd., Hommages à Frédéric François. Annoncé

**La Collection IRIS** (Innovations dans les Relations Interculturelles et Socioéconomiques) se propose aussi bien de promouvoir des innovations et des partenariats que de diffuser des études, des recherches et des outils didactiques dans le domaine des relations culturelles.

IRIS est animé par la conviction que la croissance économique doit s'accompagner de l'épanouissement et de l'amélioration des multiples identités collectives. Les démarches situées au confluent de plusieurs courants de pensée ou qui favorisent le rapprochement des cultures sont privilégiées. Une attention particulière est portée au phénomène des migrations.

**Dans la collection « IRIS » :**

LUCCHINI Silvia. Lingua, scuola e immigrazione. L'apprendimento della lettura. 2001. 12.50 €. ISBN 2-930342-02-1

LUCCHINI Silvia. L'apprentissage de la lecture en langue seconde. 2002. 20.50 €. ISBN 2-930342-05-6

HATUNGIMANA Jacques. Langue française et parler bilingue au Burundi. 2004. 17,50 €. ISBN 2-930342-36-6

KLEIN Jean et THYRION Francine. Le Japon et l'Europe. Tissage interculturel. 2004. 32,00 €. ISBN 2-930342-38-2

LOUIS Vincent, AUGER Nathalie et BELU Ioana, éd., Former les professeurs de langues à l'interculturel. A la rencontre des publics. 2006. 24.00 € ISBN 2-930342-86-2

ANDRE-FABER Claire, La langue en mouvements. Méthode de sensibilisation à la phonologie du français. Accompagné d'un DVD. 2006. 23.00 € ISBN 2-930342-95-1

LUCCHINI Silvia et MARAVELAKI Aphrodite, éd., Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité. Enseignement primaire et dispositifs d'accueil. 2006. 22.00 € ISBN 2-930342-83-8

THYRION Francine et FLAMINI Fiorella, éd., Variations et interculturel dans l'enseignement du FLE : objectifs spécifiques et contextes d'apprentissage. 2007. 24.00 € ISBN 2-930342-84-6

LOUIS Vincent, Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. 2007. 24.00 €. ISBN 978-2-930481-19-7