

L'INTERCULTUREL ET LA NOTION DE REPRÉSENTATION
DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

L'INTERCULTUREL
ET LA NOTION DE REPRÉSENTATION
DANS LA DIDACTIQUE
DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Adina Sabo

1. L'Interculturel

La diversité est constitutive de la nature de l'homme et la reconnaissance de sa propre diversité est une des conditions pour pouvoir reconnaître la diversité de l'Autre. Une fois admise la *diversité culturelle*, il faut adopter une attitude envers elle. M. Abdallah-Preteille, dans son livre *L'éducation interculturelle*ⁱ, remarque qu'il existe actuellement en effet deux modèles de gestion de la diversité culturelle : le *modèle multiculturel* anglo-saxon et l'*orientation interculturelle*, d'inspiration francophone.

Le *multiculturalisme* met l'accent sur la *différence* en tentant de répondre ainsi à la volonté de casser l'homogénéité sociale et culturelle et de favoriser ainsi la re-connaissance de la composition plurielle du tissu social. Ce modèle accorde aussi une grande importance au groupe d'appartenance, ce qui veut dire que l'*identité groupale* prime sur l'identité singulière, chaque groupe étant considéré homogène. D'ailleurs, une variante du multiculturalisme est le communautarisme. On constate même une *spatialisation des différences* par la création des quartiers ethniques.

Le rôle de l'école, dans le cas d'un programme d'éducation multiculturelle, est de reconnaître et respecter la diversité ethnique et culturelle, de promouvoir la

cohésion sociale sur le principe de la participation des groupes ethniques et culturels, de favoriser l'égalité des chances pour tous les individus et les groupes et de développer et construire la société sur l'égalité dignité de tous les individus et sur l'idéal démocratique.ⁱⁱ

Parmi les limites de cette orientation, on peut rappeler l'accentuation des comportements de rejet et d'exclusion, la limitation de la mobilité sociale par l'enfermement sur le groupe et l'occultation du caractère de plus en plus polychrome et polymorphe des groupes et des cultures.

L'*interculturalisme*, développé en France, procède de la philosophie des Lumières, plus exactement du principe d'universalité soutenu par celle-ci, aussi bien que d'une tradition juridique qui ne reconnaît pas l'existence de minorités (cf. le slogan "Liberté, égalité, fraternité!"). Son orientation est donc fondamentalement différente de celle du multiculturalisme.

Le terme "interculturel" est apparu en France en 1975 dans le cadre scolaire. "Le préfixe *inter-* indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi, si le pluri- ou le multi-culturel s'arrête au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. C'est l'analyse qui confère à l'objet étudié et analysé un caractère "interculturel"."ⁱⁱⁱ

Il faut remarquer la *source phénoménologique* du concept d'*interculturalisme* qui est fondé sur une philosophie du sujet, celui-ci étant conçu comme être libre et responsable, inscrit dans une communauté de semblables. Pour le phénoménologue, *la culture* n'est pas une réalité en

**L'INTERCULTUREL ET LA NOTION DE REPRÉSENTATION
DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES**

soi que l'on peut appréhender de manière objective, *c'est un vécu dont il s'agit de reconstruire le sens*. Par conséquent, il ne s'agit pas d'un retour au subjectivisme, mais tout au contraire, d'une "conception relationnelle et multipolaire liée à la dialectique identité/altérité."^{iv} Ainsi, tandis que la logique de la différence tente de quantifier l'altérité en la fixant, le discours interculturel s'arrête sur les interactions au sens d'une approche communicationnelle de la personne.

Le discours interculturel relève donc d'une *éthique de l'altérité*, qui ne peut plus se penser à partir de la logique du Même, mais à partir de l'Autre dans sa totale liberté et responsabilité. Il s'agit bien de l'Autre en tant qu'Autre et non pas de sa culture, ni de ses appartenances qui peuvent constituer des filtres qui font obstacle à la rencontre et à la compréhension.^v

Selon M. Abdallah-Preteceille^{vi}, "l'éducation interculturelle est définie en quatre traits: la plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront toujours davantage; chaque culture a ses spécificités, comme telles respectables; le multiculturalisme est potentiellement une richesse; il s'agit de prendre des mesures en faveur d'une interpénétration entre toutes les cultures permettant de mettre le multi-culturel en mouvement tout en veillant à ce que les identités spécifiques de chacune des cultures ne soient pas gommées."

Il faut admettre qu'il y a aussi des limites de cette démarche, parmi lesquelles le fait que "la valorisation des différences accompagne une critique systématique de la nature normative de l'école"^{vii}, une folklorisation des cultures (car au plan des contenus, les activités

interculturelles ont été souvent réduites aux manifestations les plus facilement perceptibles – cuisine, artisanat, danses, fêtes – ce qui a déterminé certains de l’ironiser en parlant de “pédagogie couscous”) et le risque d’accentuer les stéréotypes ou même d’en construire des nouveaux, dû à l’abus des comparaisons et de l’analogie.

Afin de remédier à ces manques, c’est toujours M. Abdallah-Preteille^{viii} qui propose le passage, dans le cadre de l’enseignement des civilisations et des cultures, d’une *compétence culturelle* vers une *compétence interculturelle*. Pour ce faire, il faut tout d’abord être conscient du fait que maîtriser le discours de l’Autre ne signifie pas nécessairement comprendre l’Autre ou, en d’autres termes, que la simple connaissance descriptive des cultures ne suffit pas, mais qu’il est important de faire face à la situation de communication ou à la “culture en acte”. L’auteur cité suggère la création d’un nouveau terme, *culturalité*, afin justement d’insister sur le caractère mouvant, divers et de plus en plus hétérogène de la culture.

“La compétence interculturelle se présente, d’une part, comme un élément de pondération par rapport à une analyse culturaliste c’est-à-dire une analyse systématisante et globalisante. D’autre part, elle s’appuie sur une mise en perspective situationnelle, intersubjective et dialogique. De même qu’il convient de ne pas confondre la langue comme système et la parole comme activité, il s’agit de ne pas opérer d’amalgame entre la culture comme structure et la production culturelle à travers le langage comme activité du sujet. Les deux registres ne sont ni autonomes, ni concurrentiels mais complémentaires. Entre la culture

L'INTERCULTUREL ET LA NOTION DE REPRÉSENTATION
DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

comme ontologie et la culture comme pragmatique, il existe une passerelle qui peut être travaillée par la didactique des langues et des cultures.”^{ix}

A la différence de la compétence culturelle, qui se donnait comme but la *connaissance* de l'Autre (en favorisant la création des stéréotypes), la compétence interculturelle va dans le sens de la *re-connaissance* ou de la *rencontre* de l'Autre en situation de communication. Selon Peter Funke^x, dans le cadre conjoncturel de la rencontre peut être schématisé ainsi: L1 = le sujet qui s'engage dans le processus de compréhension de l'Autre; la deuxième colonne représente les concepts mentaux développés sur la base d'expériences antérieures au moyen desquels L1 transforme en impressions les perceptions de P2 (= le représentant de la culture étrangère); la troisième colonne présente les formes d'expression dont se sert L1 dans son interaction.

La rencontre fait partie de ce qu'on appelle *l'expérience primaire* de la culture étrangère, à distinguer de *l'expérience secondaire*, qui a lieu à travers les médias.

On peut donc comparer, avec P. Funke, la compréhension d'une culture étrangère à l'assemblage d'un puzzle où le modèle se trouve dans le monde personnel d'expérience, et dont certains éléments singuliers sont connus, d'autres pas.

2. Représentations des langues et des cultures étrangères

En didactique des langues et des cultures, les travaux consacrés à la représentation portent sur l'élève, ou sur la relation entre élève et enseignant, ou même sur le rôle de l'école, dans un contexte comme celui d'aujourd'hui, fortement marqué par l'action exercée par l'opinion publique et les médias.

Dans le premier cas, la représentation constitue un outil d'analyse de ce que l'on appelle couramment "le bagage socio-culturel" de l'élève. Il s'agit donc d'analyser non seulement l'expérience scolaire de l'élève, mais aussi l'empreinte que son environnement socio-culturel laisse dans son comportement, dans la manière dont il perçoit la langue et la culture étrangères qu'il apprend.

Dans le deuxième cas, la représentation amène à interroger le comportement de l'enseignant lui-même, ses présupposés didactiques et culturels, la relation qu'il entretient avec la culture (les cultures) de ses élèves (si ceux-ci appartiennent à des cultures différentes que la sienne), les représentations qu'il se fait de la culture étrangère qu'il enseigne.

Dans le troisième cas, la notion de représentation intervient dans la définition du rôle de l'école tel que se le représentent les élèves et les enseignants.

Sur le plan pédagogique, la notion de représentation est abordée de manière différente selon le moment de l'apprentissage auquel elle est associée. En début de

L'INTERCULTUREL ET LA NOTION DE REPRÉSENTATION
DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

l'apprentissage, le recensement des représentations partagées par la classe – le “*diagnostique des représentations initiales*”^{xi} – et des connaissances préalables des élèves sur la culture étrangère abordée permet à l’enseignant d’orienter la conception de son cours ou d’en évaluer les effets. Tout au long de l’apprentissage, la représentation peut faire l’objet d’autres activités pédagogiques visant à identifier le regard que chaque culture porte sur l’autre. On y reviendra de façon plus explicite dans les chapitres suivants.

Nous proposons maintenant à titre d’exemple un test d’association de mots que nous avons donné lors de la première rencontre aux élèves de la IX^{ème} et de la X^{ème} (14 - 15 ans, garçons et filles) afin de diagnostiquer leurs représentations initiales sur quatre langues étrangères parmi lesquelles le français. La consigne a été simple, notamment d’écrire les cinq premiers mots (substantifs, adjectifs, verbes) qui leur viennent à l’esprit quand ils pensent à l’anglais, au français, à l’allemand et à l’espagnol.

Il faut préciser que le test a été fait en roumain pour éviter les blocages linguistiques dus aux niveaux différents de français des élèves.

Voici la synthèse des réponses données par les élèves:

| anglais | français | allemand | espagnol |
|------------------------------|-----------------|-------------|------------------------|
| -beau; | -amour; | -propreté; | -taureau; |
| -utile; | -parfums; | -difficile; | -corrida; |
| -répandu; | -mode; | -laid; | -séries télévisées; |
| -facile; | -champagne | -D.M. | -musique; |
| -Angleterre; | -difficile; | -Hitler; | -danse; |
| -Londres; | -beau; | -Munchen; | -facile; |
| -New-York; | -culture; | -Allemagne | -beau; |
| -la Statue de la Liberté; | -moutarde; | -Berlin; | -Espagne; |
| -football; | -vin; | -Hambourg. | -Madrid; |
| -films. | -J. Chirac; | | -Barcelone; |
| | -France; | | -Mexique; |
| | -la Tour Eiffel | | -football. |
| | -Paris; | | |
| | -Notre-Dame. | | |

2.1. Frontières culturelles

La notion de *frontière* est propre à la géographie et à la politique, mais elle est entrée aussi dans la didactique des

L'INTERCULTUREL ET LA NOTION DE REPRÉSENTATION
DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

langues et des cultures, surtout sous la dénomination de *frontière culturelle*.

La frontière, qu'il s'agisse de celle qui existe entre deux Etats ou entre deux maisons ou terrains, a une nature ambivalente: elle signale à la fois la coupure et le contact entre des choses, des gens, des espaces, des cultures, des identités, des langues.

Cette notion nous intéresse dans la mesure où la présence d'une frontière – spatiale, culturelle, idéologique – est la condition qui transforme l'Autre en étranger. Une fois tracée, la frontière rend visible à l'extérieur l'acquisition d'une autonomie et impose la reconnaissance d'une différence.

Il nous semble utile de remarquer qu'à l'origine, le mot *frontière* est l'adjectif féminin (*frontier, frontière*) du substantif *front*. Au début, il signifiait donc "qui fait front" et, comme dit Braudel^{xii}: "le mot suppose obligatoirement deux adversaires, front contre front, de part et d'autre d'une ligne qui les sépare."

La frontière a une *existence matérielle* (barrages, etc.), mais également une *existence imaginaire*: de ce point de vue, trois types de frontières peuvent se dégager selon le type d'espace auquel elle s'applique.^{xiii}

Un *lieu* correspond à "ce en quoi je suis enraciné (ou pas enraciné)": c'est le lieu de l'appartenance natale, c'est "là où je suis".

Le *territoire*, plus vaste que le lieu, est un espace relativement étranger au lieu d'appartenance : c'est le lieu de l'action, c'est "là où j'agis".

L'*espace* est caractérisé par l'absence de limites. Notre époque nous invite à considérer la planète entière comme notre espace.

La notion de frontière change donc selon qu'elle se place dans un lieu, un territoire ou un espace.

L'éducateur est amené à se poser ces deux questions fondamentales: tout d'abord quelle part donner à l'enracinement de son public, comment prendre en compte la relation de ce dernier avec son lieu d'appartenance; ensuite, comment prévoir les territoires dans lesquels les élèves vont atterrir.

La notion d'espace, elle, renvoie aujourd'hui à une nouvelle définition de l'identité, en termes de *réseau* ("ensemble de relations objectivées à travers l'espace"). Les réseaux technologiques brouillent le rapport traditionnel aux frontières, en donnant l'impression que tout contact est possible et en installant d'autres modalités de contrôle (v., par ex., dans le cas de l'Internet, l'anonymat qui garde les frontières).

Un autre type de frontière est signalé aujourd'hui: la *frontière générationnelle*. Les dimensions de cette frontière varient d'un cas à l'autre, mais l'existence du "conflit entre les générations" est assez facile à remarquer dans les familles modernes. Le simple détail que dans la plupart des cas les grands-parents ne vivent plus avec les petits-enfants en est un indice. Et l'école doit être réceptive à ce changement afin de comprendre et de bien manier la nouvelle attitude des élèves vis-à-vis de ce qu'on leur transmet.

**L'INTERCULTUREL ET LA NOTION DE REPRÉSENTATION
DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES**

Enfin, il faut être conscients des frontières affectives qui existent en nous mêmes, sans le savoir parfois, et en tenir compte lorsqu'on se trouve en face de l'Autre.

En termes d'éducation, la notion de frontière nous incite donc à travailler sur les *ressemblances*, aussi bien que sur les *différences*. Il faut que l'enseignant apprenne à identifier les *habitus* de ses élèves, c'est-à-dire le principe selon lequel ils apprennent, afin d'établir avec le climat d'une vraie collaboration en classe. En plus, cette notion de frontière nous ouvre les yeux sur l'importance des échanges scolaires, du séjour à l'étranger, pour une bonne compréhension de l'Autre et de sa culture.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, Marie, *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris, 1999

ABDALLAH-PRETCEILLE, Marie et THOMAS, Alexander (sous la dir. de), *Relations et apprentissages interculturels*, Armand Colin, Paris, 1995

LEVINAS, Emmanuel, *Ethique et infini*, Fayard, Paris, 1982

ZARATE, Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris, 1993, *Le Français dans le monde*, janvier, 1996.

NOTES

ⁱ Paru aux PUF, 1999.

ⁱⁱ Cf. James A. Banks, cité par M. Abdallah-Preteceille, *op. cit.*, p. 30.

ⁱⁱⁱ M. Abdallah-Preteceille, *op. cit.*, p. 48.

^{iv} Idem, *ibidem*, p. 54.

^v Cf. Emmanuel Lévinas, *Ethique et infini*, Fayard, Paris, 1982.

^{vi} *Op. cit.*, p. 81.

^{vii} Idem, *ibidem*, p. 82.

^{viii} “*Compétence culturelle, compétence interculturelle*”, in FDM (*Cultures, culture*), janv. 1996.

^{ix} Idem, *ibidem*, p. 37.

^x *L'interaction interculturelle et le processus de compréhension d'une culture étrangère*, in *Relations et apprentissages interculturels* (sous la dir. de M. Abdallah-Preteceille et Alexander Thomas), Armand Colin, Paris, 1995, p. 86.

^{xi} Geneviève Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris, 1993.

^{xii} *L'identité de la France*, Flammarion, Paris, 1990.

^{xiii} Cf. Louis Porcher, *Intervention au séminaire “Frontières culturelles et diffusion des langues: quels enjeux éducatifs?”*, ENS de Fontenay/ Saint-Cloud, 1996.