

PUREN 1997c. « Civilisation et didactique des langues : les différentes orientations de l' « approche interculturelle ». Conférence faite lors de la Journée d'Étude de l'APAES (Association des Professeurs d'Arabe de l'Enseignement Secondaire) à l'Institut du Monde Arabe le 22 mars 1997. Références de publication non disponibles.

CIVILISATION ET DIDACTIQUE DES LANGUES : LES DIFFÉRENTES ORIENTATIONS DE L' " APPROCHE INTERCULTURELLE "

L'actualité didactique, en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la culture, est marquée depuis une quinzaine d'années en français langue étrangère, et un peu plus récemment dans l'enseignement scolaire français, par ce que l'on appelle l' " approche interculturelle ".

L' " approche interculturelle "

Concrètement, dans les matériels didactiques et dans les classes, cette approche correspond pour l'instant – du moins dans sa première orientation, que je présenterai plus avant – à un certain nombre de nouvelles **orientations pratiques**, dont la liste suivante, sans être exhaustive, me paraît suffisamment représentative :

1. Une insistance sur tout ce qui, dans la culture maternelle des apprenants, concerne les représentations de la culture étrangère, et en particulier des représentations simplificatrices et/ou erronées (stéréotypes) : la formation à l'ouverture culturelle (qui fait traditionnellement partie de l'objectif formatif de l'enseignement scolaire des langues) passe désormais par la lutte consciente et explicite contre les stéréotypes dit " sociaux ", dont les apprenants ont hérité de leur milieu avant même d'aborder l'étude de la langue.
2. Une utilisation systématique de la diversité des profils culturels des divers apprenants : on va utiliser systématiquement les compétences culturelles des apprenants qui ont déjà eu un contact avec l'Autre, qui ont un vécu autre (famille d'origine étrangère et métissage culturel) ou qui sont autres (étrangers en France).
3. Une attention particulière prêtée aux réactions et interprétations immédiates des apprenants eux-mêmes : sur un document étranger, on va ainsi leur demander de faire émerger leurs différentes représentations et de les confronter les unes aux autres, avant même de leur faire chercher ou de leur donner les informations objectives correspondantes.
4. Une mise en contraste des réalités culturelles en France et à l'étranger (démarche comparative), en privilégiant au moins dans un premier temps des documents qui " posent problème ", qui appellent l'interprétation.

Un certain nombre de **types de documents** vont se retrouver naturellement privilégiés à cet effet :

1. documents étrangers permettant aux apprenants de conceptualiser les représentations, valeurs et codes culturels du pays étranger ;
2. documents français permettant aux apprenants français de conceptualiser leurs propres représentations, valeurs et codes culturels, et ceux de leur pays ;
3. documents étrangers et français présentant une similitude mais reposant ou jouant sur des représentations ou codes culturels différents propres à chaque culture (exemple : une publicité pour le même produit dans chacun des pays) ;
4. documents étrangers utilisant ou faisant référence à des éléments de la culture française, et inversement documents français utilisant ou faisant référence à des éléments de la culture étrangère ;
5. documents étrangers faisant apparaître la vision que les étrangers ont des français, et l'idée que ces étrangers se font de la manière dont les français se les représentent ;
6. documents mettant en scène français et étrangers dans des situations de communication interculturelle.

Cette nouvelle orientation de l'enseignement/apprentissage culturel est la résultante d'un certain nombre de facteurs, parmi lesquels les plus évidents me semblent être les trois suivants :

1. Un facteur social

Il s'agit de la banalisation pour les apprenants eux-mêmes des contacts avec ce que l'on appelle " l'altérité " grâce aux communications, aux voyages, aux échanges, mais aussi en raison de la forte montée, en France même, des diversités culturelles, conséquence du phénomène historique d'immigration ; on est passé ainsi, en didactique des langues, d'une problématique de l'étude scolaire de la culture étrangère (l'objectif étant l'acquisition de connaissances) à celle de la formation au contact personnel avec l'Autre (l'objectif étant la préparation au contact avec l'Autre). On peut ainsi lire dans *Programmes de la classe de 6^e, Langues vivantes* de 1995 :

Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à respecter l'autre dans sa différence, c'est acquérir le sens du relatif et l'esprit de tolérance, valeur d'autant plus nécessaire aujourd'hui que la communauté du collège tend de plus en plus à devenir une communauté multiculturelle. (p. 3)

2. Un facteur lié à l'évolution des conceptions pédagogiques

On est passé, dans ces conceptions pédagogiques, d'une problématique de l'apprentissage, par l'apprenant, de connaissances qui lui sont extérieures (dans ce cas, une culture étrangère conçue comme un objet décrit par différentes disciplines telles que l'histoire, la géographie, l'anthropologie, la sociologie...), à une problématique de la construction par l'apprenant lui-même d'un parcours de découverte et de construction personnelles de ses propres savoirs : ce qui intéresse désormais le didacticien dans l'enseignement/apprentissage scolaire de la culture, par conséquent, c'est la manière dont, au contact de faits culturels étrangers, chaque apprenant s'en construit des représentations, les corrige, les organise et les réorganise progressivement – sa " démarche interculturelle ". À l'instar de ce que le même apprenant fait au contact des faits linguistiques étrangers au cours de la construction d'une " interlangue " personnelle en procès constant de structuration, déstructuration et restructuration.

3. Un facteur propre à la didactique des langues

Il s'agit, dans les années 1970, du passage de l'objectif de "compétence linguistique" (capacité à construire des phrases grammaticalement correctes) à celui de "compétence de communication". Or l'une des composantes de celle-ci est la "composante socioculturelle", c'est-à-dire la capacité à respecter les règles socioculturelles qui régissent l'usage de la langue en situation de communication authentique.

Les différentes orientations de l'approche interculturelle

L'analyse des écrits des spécialistes de l'approche interculturelle depuis une quinzaine d'année me semble faire apparaître trois orientations assez clairement différenciées.

1. Première orientation

Elle est caractérisée par la mise en avant des effets négatifs des différences culturelles sur la compréhension et l'acceptation des cultures étrangères. Les valeurs, représentations et codes culturels propres sont conçus principalement comme des obstacles à la compréhension des cultures étrangères d'autant plus forts qu'ils sont inconscients. On cherche à ce que les apprenants prennent conscience des stéréotypes sociaux dont ils ont hérité, qu'ils relativisent leur propre culture et qu'ils parviennent à s'en décentrer pour parvenir à "se mettre à la place des étrangers", à les "comprendre de l'intérieur", selon deux expressions consacrées. Albane Cain et Claudine Briane définissent ainsi la "compétence culturelle" comme "la capacité d'interpréter des phénomènes sociaux auxquels les apprenants seront confrontés dans leurs contacts avec la culture étrangère [...] en fonction du système de référence partagé par les membres de la société étrangère".¹

Cette première orientation de l'approche interculturelle a toujours été et est encore dominante en France. Elle serait historiquement liée, si l'on en croit Gisela Baumgratz-Gangl², au "contexte de l'enseignement des langues étrangères pour les immigrés", pour lesquels elle viserait "une simple intégration dans une société étrangère" (p. 19). Mais elle me semble personnellement être plutôt en rapport – comme on peut le voir dans la citation *supra* d'A. Cain et de C. Briane – avec la situation d'enseignement/apprentissage scolaire de la culture étrangère, dans laquelle les élèves sont mis au contact de documents qu'on leur demande d'interpréter.

2. Seconde orientation

C'est celle que propose Gisela Baumgratz-Gangl, et qu'elle conçoit explicitement comme une préparation aux échanges entre gens de pays différents (cf. le titre de son ouvrage de 1993). Il s'agit par conséquent de donner aux apprenants "la capacité à un agir communicatif par-delà les frontières" (p. 19).

Elle propose pour ce faire le concept de "compétence transculturelle", qui prend selon elle sa légitimité dans les valeurs des "droits de l'homme". Contrairement à l'orientation précédente, il ne s'agit pas ici de comprendre et de respecter l'Autre dans son altérité, mais de dépasser les différences culturelles pour découvrir, comme diraient les philosophes, "le Même chez l'Autre". Il y a dans ce cas, me semble-t-il, une réactivation de l'Humanisme classique occidental, pour lequel les différences culturelles ne seraient que des épiphénomènes par rapport à ce qui les réunit : le Même que l'on peut

¹ *Culture, civilisation. Propositions pour un enseignement en classe d'anglais*, Paris, Ophrys-INRP, 1996, 104 p. (p. 13).

² Gisela Baumgratz-Gangl, *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris, Hachette (coll. "F-références"), 1993, 174 p.

découvrir chez l'Autre, c'est bien sûr l'Homme, comme on peut le voir dans les lignes suivantes.

*S'ouvrir à l'autre sans perdre son identité permet de maintenir la référence à la position de l'élève apprenant une langue étrangère dans le contexte national à l'intérieur duquel il continuera de vivre dans la plupart des cas. Grâce à l'apprentissage de la langue étrangère, l'individu se voit offrir une chance pour que cette position ne devienne pas la frontière de sa perception et de sa pensée, l'horizon borné de sa conscience, ou même simplement la référence absolue de ses jugements et de ses actions (tendance qui débouche sur l'ethnocentrisme, voire sur un certain " eurocentrisme "). Il pourra au contraire **percevoir son appartenance à des groupes plus larges qui tendent vers l'humanité dans son ensemble.** (idem, p. 20, je souligne)*

Cette seconde orientation le l'approche interculturelle tend à redonner de l'importance à l'identité individuelle par rapport à l'identité collective, contrairement à ce qui se passait dans la première orientation, où l'individu était considéré surtout comme déterminé par son milieu culturel :

Notre démarche s'articule autour des catégories fondamentales de sujet et de personnalité. C'est dire que nous entendons les individus vivant et agissant dans les conditions présentes et que nous devons les rendre capables de transformer ces conditions, au lieu de les subir avec résignation, comme c'est encore trop souvent le cas, afin d'instaurer la convivialité indispensable à nos sociétés multiculturelles. (pp. 16-17)

Et on voit déjà apparaître dans l'ouvrage de Gisela Baumgratz-Gangl une idée qui sera plus largement exploitée dans la troisième orientation, celle d'une utilisation consciente par l'individu de sa culture dans l'échange avec l'étranger :

L'emploi d'une langue étrangère dans le pays cible nécessite par conséquent qu'on prenne possession de son statut d'étranger, sans chercher à le nier, mais en l'investissant au contraire avec stratégie dans la communication (pp. 109-110).

3. Troisième orientation

Elle est conçue en référence aux phénomènes d'hétérogénéisation et de métissage culturels à l'intérieur des pays occidentaux eux-mêmes. La perspective bascule complètement par rapport à la première orientation : on ne met plus en avant la manière dont les déterminismes culturels manipulent à leur insu les individus et dont ils doivent s'arracher, mais au contraire la manière dont les individus manipulent consciemment les référents culturels au service de leur communication, la manière dont ils jouent sur des registres culturels consciemment, comme on joue sur des registres de langue. Martine Abdallah-Pretceille³ oppose ainsi les deux orientations :

Il convient de revenir sur la question initiale (" Que faut-il savoir de l'Autre ou de la culture de l'Autre pour communiquer efficacement avec lui ? "). Il s'avère que la question est caduque et en fait sans intérêt par rapport à la communication. De même que ce ne sont pas les mots qui permettent de parler, ce ne sont pas les éléments culturels qui permettent de comprendre autrui. La question pourrait être reformulée en d'autres termes : comment l'individu utilise-t-il la culture (la sienne et celle de son ou de ses interlocuteurs) ou plus exactement comment utilise-t-il des bribes de ces cultures pour communiquer ? En fait, l'important n'est

³ Martine Abdallah-Pretceille, " Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication ", *Le Français dans le Monde*, n° spécial " Recherches et applications ", janvier 1996, pp. 28-38.

pas de connaître des faits et des caractéristiques culturelles mais de comprendre comment ils sont manipulés à des fins de communication à travers des discours et des pratiques. (pp. 32-33)

L'objectif d'une " compétence interculturelle ", devient, dans une telle optique, celui d' " apprendre à repérer, voir, comprendre et mesurer les modalités et le sens attribué aux éléments culturels dans la communication " ⁴.

Quelle conclusion pour l'enseignement de l'arabe en France ?

Même si je m'occupe un peu des stagiaires d'arabe à l'IUFM de Paris depuis quelques années, je n'aurai pas la prétention de risquer ici un telle conclusion, que je laisse prudemment à l'appréciation de mes auditeurs. Je dirai simplement – dans ma logique de défense d'un éclectisme raisonné⁵ –, que je ne vois pas pourquoi l'enseignant français d'arabe (ou de quelque autre langue que ce soit, d'ailleurs), devrait choisir exclusivement l'une ou l'autre de ces trois orientations. En effet :

- le milieu culturel d'appartenance des apprenants d'arabe détermine effectivement chez eux un certain nombre de représentations plus ou moins erronées des cultures de langue arabe ;
- comme tout enseignement scolaire des langues en France, l'enseignement de l'arabe poursuit aussi un objectif de formation éthique dans lequel les valeurs humanistes restent incontournables, quelles que soient les critiques idéologiques auxquelles on a pu et on peut encore soumettre ses utilisations intéressées ;
- les apprenants d'arabe, plus souvent et plus intensément que d'autres peut-être de par leurs origines familiales, baignent dans le multiculturalisme et vivent le métissage culturel, de sorte que la troisième orientation de l'approche interculturelle me semble ouvrir aussi des perspectives intéressantes.

À partir de ces trois orientations – qui seraient à penser, par conséquent, non en opposition mais en complémentarité –, un beau projet, pour les enseignants d'arabe, consisterait à enrichir les orientations pratiques présentées au début de cette intervention, et à les articuler les unes aux autres dans des démarches à la fois cohérentes et ouvertes.

Christian Puren
IUFM de Paris, Université de Paris-III

⁴ Martine Abdallah-Pretceille, Louis Porcher, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF (coll. " L'éducateur "), 1996, p. 123.

⁵ Cf. mon dernier ouvrage, *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier-CREDIF, 1994, 212 p.