

Les approches interculturelles de l'E/A des langues

1. Le modèle de Galisson

L'auteur considère que la culture partagée sédimente dans certains mots qu'il nomme mots à charge culturelle partagée (mots à C.C.P.) Selon lui, ces mots à C.C.P. sont comme des « *lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus qui s'y déposent* », qui se chargent « *d'implicites culturels qui fonctionnent comme des signes de reconnaissance et de complicité et reçoivent ainsi une sorte de « Valeurs ajoutée » à la signification du mot* » (1987 :128).

Pour Galisson, il y a trois catégories de mots à C.C.P. :

1/ *Ceux dont la « C.C.P. est le produit de jugements tout faits véhiculés par des locutions figurées » ; c'est le cas de celles qui prêtent qualités et défauts à tel ou tel animal (ex : « fort comme un bœuf », « sale comme un cochon », etc.) ou de celles qui désignent des « inanimés culturels » (ex : « sourd comme un pot », « dur comme une pierre », etc.) ;*

2/ *Ceux dont (la C.C.P. résulte de l'association automatique d'un lieu à un produit spécifique » (ex : la moutarde de Dijon, les nougats et Montélimar, etc.) ;*

3/ *Ceux dont «la C.C.P. est la coutume évoquée par le mot » ; c'est le cas des idées associées aux fêtes et à certaines cérémonies (ex : Noël évoque le sapin, la bûche... ; le Mardi gras évoque les crêpes ; le 1er mai évoque le muguet ; etc.) (1991 : 135-138).*

Il pense que la culture partagée qui est acquise par les natifs peut faire l'objet d'un apprentissage de la part des étrangers (ibid. : 118) et propose donc l'apprentissage basé sur la découverte des mots à C.C.P.

2. Le modèle de Zarate

Les représentations sociales construisent les limites entre le groupe d'appartenance et les autres. Partager des représentations, c'est manifester son adhésion à un groupe, affirmer un lien social et contribuer à son renforcement. On peut dire que « *Les représentations participent d'un processus de définition d'identité sociale* » (Zarate, 1990 : 30). Toute représentation relève d'une démarche identitaire et les représentations de l'étranger constituent une des voies les plus accessibles pour réfléchir sur le fonctionnement de son identité : « *A l'instar de toutes les autres formes de représentations, les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit* » (ibid.). Zarate propose donc d'accorder une place aux représentations des natifs de cette culture tout en introduisant dans la description les représentations locales de la culture étrangère et elle souligne que « *les représentations qu'une culture produit sur elle-même constituent un élément indispensable à la description des faits sociaux en permettant le repérage des enjeux internes à un groupe social donné et l'identification de la place occupée et revendiquée dans l'espace social où ce groupe inscrit ses intérêts* » (ibid.: 37). *identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre* » (ibid. : 37). Par rapport à la méthodologie traditionnelle dont la conception est celle du « Dossier de civilisation », cette mise en relation des représentations du natif et de l'étranger correspond à la nature de la démarche interculturelle : la découverte interculturelle et la confrontation des diverses représentations dans la classe de langue.

3. Le modèle de De Salins

L'auteur préconise l'approche interculturelle par l'ethnographie de la communication. « ...Apprendre à parler, connaître et comprendre un autre peuple, être capable d'interagir dans une autre culture, c'est-à-dire maîtriser une compétence communicative, constituent une entreprise décapante... » (De Salins, 1992 : 7). « Par le jeu interactif entre la culture originelle et la culture apprise, une troisième dimension se met en place » (ibid.). Dans cette perspective, la langue n'est pas la seule composante importante, mais seulement une des représentations. « Il faut aussi apprendre à structurer et à restructurer les manières d'être, d'agir, de sentir et de penser... » (ibid.)

Le processus de découverte interculturelle comprend donc quatre étapes :

1 *La découverte de notre ethnocentrisme latent qui met un écran entre nous et la culture cible ;*

2 *La distinction de ce que nous concevons consciemment comme formel et normatif et de ce que nous pratiquons de façon informelle ou subconsciente ;*

3 *La découverte des « évidences invisibles » ;*

4 *La prise de distance avec ce que nous interprétons comme naturel, quand au fond il s'agit des programmes culturels que tout le monde ne partage pas.*

4. Le modèle d'Abdallah-Pretceille et Porcher

Ces deux auteurs ont développé la conception pragmatique de l'anthropologie en tant qu'instrument de la découverte interculturelle.

Selon eux, il convient d'apprendre les variations, les distorsions, les réfractions culturelles dans une démarche de compréhension d'après la connaissance de faits culturels et l'articulation de la culturalité et de la communication.

« Une première ligne d'investigation s'appuie sur une définition de la culture comme un ensemble de signes. Or, ou bien ceux-ci sont transparents, et il convient de développer un décodage au sens d'une grammaire, ou bien ils sont « cachés » et cela relève d'une herméneutique. L'anthropologie est en réalité une herméneutique dans la mesure où elle effectue un travail d'interprétation et non d'explication comme on a souvent tendance à le croire. En effet, la tentation est forte d'expliquer les comportements d'autrui par ses caractéristiques culturelles en s'appuyant sur des techniques de codage et de décodage. La connaissance est alors tel supposée anticiper et faciliter la compréhension d'autrui. » (Abdallah-Pretceille, Porcher, 1996 : 70).

Partant de ce constat, ils postulent que la pragmatique représente une hypothèse forte pour l'analyse culturelle et la structuration de la démarche puisque la culture ne relève pas d'un paradigme du savoir : « L'individu sélectionne, en fonction d'un objectif, d'une intention, de ses intérêts et des situations, les informations culturelles dont il a besoin. Il ne communique pas avec le « tout » de la culture mais uniquement avec des bribes qu'il manipule selon les circonstances, les hasards et les nécessités. En conséquence, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître « la réalité » culturelle mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication, c'est-à-dire la culture en acte, la culturalité. » (ibid.: 72).

5. Le modèle de Beacco

Beacco propose une méthodologie d'enseignement des langues par compétences. Il a déterminé les composantes de la compétence à communiquer langagièrement

- a. *« La composante ethnolinguistique concerne la capacité à identifier le « vivre ensemble verbal », comme ensemble de normes concernant les comportements communicatifs (relevant de l'ethnographie de la communication) et qui ont des effets directs sur la réussite de la communication. »* (Beacco, 2007 :115). Les apprenants doivent identifier et accepter les normes communicatives de la culture cible. *« La compétence actionnelle concerne la capacité à « savoir agir », au moins dans un ensemble minimum de situations sociales, au sein d'une communauté peu connue ou inconnue, de manière à pouvoir y gérer sa vie matérielle et relationnelle »* (ibid.:116).. Il pense que l'implication dans ces échanges « matière culturelle » donne lieu, potentiellement, à observations et à interprétations des communautés autres. C'est l'implication dans ces échanges « matière culturelle » qui *« constitue souvent la matière des premiers malentendus ou surprises culturelles, et implique, surtout lors des contacts initiaux, une prise de distance et une disposition à la découverte »* (ibid.: 116).
- b. *« La composante relationnelle est la dimension visible mais restreinte de la compétence interculturelle. Elle concerne la capacité à développer et à mobiliser les attitudes et les savoir-faire verbaux nécessaires à une gestion appropriée d'interactions portant explicitement, même partiellement, sur la matière culturelle et sociétale elle-même. »* (ibid. :117). Selon lui, les interactions en face à face entre un « natif » et un « étranger sont en fait la forme la plus concrète de la « communication verbale interculturelle ».
- c. *« La composant interprétative concerne la capacité des apprenants à donner du sens, à rendre compte (à eux-mêmes et à d'autres) de sociétés qui ne leur sont pas familières, dont ils ne partagent pas les normes et les références.... »* (ibid.). Cela consiste à activer des attitudes intellectuelles dynamiques par rapport aux discours tenus sur sa société d'origine et la société cible avec des membres de sa communauté et de l'autre communauté : discussions, comparaisons, commentaires de voyages, explication à un extérieur, médiation culturelle.
- d. *« La composante intellectuelle est d'ordre déontologique. Elle concerne la nécessité éducative de conduire les apprenants, en contact avec l'étrangeté et la différence que manifestent concrètement une langue étrangère inconnue et ceux qui l'emploient, à des attitudes positives devant ces valeurs et comportements, qui peuvent susciter ou activer des réactions d'ethnocentrisme, d'intolérance et de racisme latent tout autant que des processus d'acculturation et de dépendance culturelle, d'enfermement identitaire ou d'aliénation. »* (Beacco, 2007 :118). En classe de langue, cela donne lieu à une approche réflexive de telles attitudes au contact de communautés culturelles afin de s'employer à en faire percevoir la valeur et les raisons d'existence. *« Le fait de mieux percevoir les cohérences culturelles, l'épaisseur historique, la fonction sociale des comportements ne signifie cependant pas en accepter moralement l'existence, à moins de prôner un relativisme radical. »* (ibid.:118).

La spécification en composantes des compétences culturelles et interculturelles de Beacco conduit à des conclusions non inattendues en termes méthodologiques. Les trois dernières font intervenir des savoirs non linguistiques et envisagent la communication au sens de compréhension/acceptation des différences culturelles au lieu de création et transmission verbale de significations. *« Cela invite donc à en aborder la méthodologie d'enseignement de manière spécifique et à élaborer, si nécessaire, les démarches d'enseignement correspondantes, qui ne sont pas identiques à celles employées pour enseigner les compétences d'un autre ordre. »* (ibid.:119).

tel-

