

Problématiques liées à l'approche interculturelle

Gaelle le Quéau

Cet article a pour objectif de décrire le plus précisément possible les différentes approches utilisées pour mettre en oeuvre un enseignement / apprentissage de données culturelles, et plus particulièrement celle qualifiée d'approche interculturelle.¹⁾ Le cours de culture-civilisation souffre en effet d'une absence de théorisation au niveau méthodologique ce qui complique son élaboration.

Or, les réformes universitaires en cours au Japon vont dans le sens d'une ouverture vers l'international, les universités sont à la recherche d'enseignants susceptibles de proposer et de dispenser ce type de programme. Mais sur le terrain, les cours se revendiquant de l'approche interculturelle sont très peu nombreux, les enseignants préférant se cantonner à des cours de culture-civilisation dont l'objectif principal est l'acquisition de savoirs déclaratifs, c'est-à-dire de connaissance sur la culture cible, connaissances qui sont rarement mises en relation avec des données de la culture source et qui, lorsqu'elles le sont, le sont essentiellement sous l'angle comparatif.

L'approche interculturelle se caractérise a contrario par une réflexion sur cette mise en relation : elle appréhende les cultures en présence (culture source / culture

1) Ce travail de définition a été réalisé dans le cadre de mon mémoire de Master deuxième année de Recherche en Didactique des Langues-Cultures : «Approche interculturelle du cours de culture-civilisation dans les universités japonaises : analyse et propositions». Mémoire qui a découlé d'un double constat : celui d'un manque et celui d'une demande. Manque de modèles méthodologiques, manque d'enseignants prêts à se lancer dans l'aventure du cours interculturel, alors que la demande est réelle.

cible) sous l'angle des relations qu'établit un sujet (l'apprenant) avec celles-ci.

Elle se définit au niveau didactique par les effets formatifs suscités chez les apprenants au contact de la culture étrangère : capacité à 'gérer' les interférences entre ses propres normes d'action et d'interprétation et celle qui prévalent dans le contexte de la culture cible, prise de conscience de sa propre identité culturelle, relativisation de ses normes culturelles, etc.

I Le cours de culture-civilisation²⁾

Le cours de culture-civilisation et plus généralement l'enseignement / apprentissage de données culturelles souffre d'une part d'une absence de cadre méthodologique³⁾ comme le souligne Louis Porcher dans son article «L'enseignement de la civilisation en question».

«Il est frappant de constater que l'enseignement de la civilisation, affirmé comme essentiel, n'a presque pas jamais donné lieu aux propositions systématiques qui

2) Cette expression a été formé par J. C. Beacco afin de rendre compte de l'optique choisie pour son livre *Les dimensions culturelles des enseignements de langue* : «En fait, on cherchera ici essentiellement à décrire des problématiques relatives à des relations entre les situations éducatives et des démarches d'enseignement, et non à prendre position sur l'interprétation à privilégier du concept de civilisation ou de celui du culture. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, nous conservons, le terme traditionnel de "civilisation" pour désigner les dimensions culturelles que les enseignements de langue mettent en jeu. Mais nous l'intégrerons à un mot composé, d'une élégance très moyenne –(culture-civilisation)– pour désigner un objet didactique complexe qui réfère aux démarches d'enseignement tout autant qu'aux réflexions théoriques et méthodologiques qui se proposent de les gérer dans la classe de langue. [...] Traiter de culture-civilisation revient à assumer la position selon laquelle les questions de méthodologie d'enseignement ne seront pas abordées de manière indirecte, comme applications sociologiques ou anthropologiques, mais traitées dans leur spécificité. Paris, Hachette-FLE, coll. «F-références», 2000, p. 11.

3) «'Le méthodologique', en DLC, est le domaine qui concerne toutes les 'manières de faire' : manière d'enseigner, les manières d'apprendre ainsi que les manières de mettre en relation l'enseignement et l'apprentissage (définition de C. Puren présentée dans le Micro-projet 2 'La perspective méthodologique').»

renouvellent régulièrement la méthodologie de l'enseignement des langues.》⁴⁾

D'autre part, l'étude de l'enseignement / apprentissage de données culturelles souffre d'un manque de données issues du terrain, autrement dit d'informations concernant les pratiques,⁵⁾ ce qui nous limite à des hypothèses. C'est le cas par exemple pour la notion de «méthodologie ordinaire en culture-civilisation» de J.C Beacco telle qu'elle est définie dans son livre *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*.⁶⁾ Selon l'auteur, cette méthodologie est en effet constituée d'un «ensemble stable de pratiques observables» dont il «cherche à reconstruire les principes fondateurs». Or ces principes sont exclusivement déduits de l'analyse de manuels et / ou de pratiques supposées. L'auteur souligne lui-même ces manques : «Il n'est guère aisé de partir d'une représentation fiable de l'état de l'art dans les enseignements de langues, de culture-civilisation en particulier, pour reconnaître d'autres voies que celles existantes. Faute de données quantitatives exploitables sur les comportements effectifs des enseignants [...]. On se livrera donc à quelques spéculations destinées, tout platement, à susciter des interrogations et des recherches empiriques, trop rares, il faut l'avouer, dans ce domaine.»⁷⁾

Ces insuffisances rendent délicate la conception de ce type de cours pour les enseignants puisqu'ils disposent de très peu d'éléments méthodologiques sur lesquels s'appuyer. De surcroît, les approches existantes n'ont que rarement été

4) PORCHER, Louis, «L'enseignement de la civilisation en question», In *Ela, Op. Cit.* numéro 47, p. 41.

5) Le terme «pratiques» revêtant ici en plus de son sens traditionnel (activités concrètes ou procédures directement observables), celui «d'activités effectivement réalisées, par opposition aux activités exigées par les principes pédagogiques, les théories ou la méthodologie de référence, les instructions officielles ou encore les concepteurs du matériel didactique utilisé», Entrée rédigée pour le *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, J. P. Cuq dir., ASDIFLE-CLE international, 2004.

6) J. C. Beacco, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette-FLE, coll. «F-références», 2000.

7) BEACCO, *Ibid.* p. 71.

recensées et définies, encore moins problématisées, ce que je vais m'appliquer à faire en m'appesantissant plus particulièrement sur celle qualifiée d'interculturelle.

1.1 Trois approches possibles

Dans le cadre du cours de culture-civilisation, nous nous trouvons dans une situation d'enseignement / apprentissage où deux cultures sont en présence (culture source, culture cible / étrangère).

La visée d'enseignement peut porter soit sur l'objet (la culture étrangère), soit sur la façon dont le sujet (le natif et / ou l'apprenant) perçoit la culture étrangère.

Le schéma ci-dessous est extrait du document : «Didactique de la culture évolution historique des conceptions» réalisé par C. Puren,⁸⁾ dont je reproduis ici une partie du tableau matérialisant le type de relation objet-sujet, décrit ci-dessus :

DIDACTIQUE DE LA CULTURE ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONCEPTIONS						
TYPE DE RELATION OBJET-SUJET						
La culture étrangère (C2) comme objet			Le sujet (natif et/ou apprenant) dans la culture étrangère			
la C2 comme système	l'analyse contrastive (système C1 vs système C2)	la C2 présentée à travers ses représentations (des natifs/des concepteurs de matériels didactiques)	1 ^{re} interculturel *			le « co-culturel »
			1 ^{re} version la réalité de C2 est déformée par la subjectivité du sujet apprenant	2 ^e version la découverte de C2 relève de la subjectivité individuelle du sujet apprenant	3 ^e version la culture est instrumentalisée par les sujets pour leur communication interindividuelle	
						une culture commune est créée par des sujets de cultures différentes pour vivre et travailler ensemble (dans une classe, une entreprise...)

Trois approches sont possibles : transmission de connaissances portant sur la culture cible, approche comparatiste, approche interculturelle. Il apparaît ainsi que les deux premières approches sont des perspectives objet / enseignement alors que l'approche interculturelle quant à elle est une perspective sujet / apprentissage. Ces différentes approches peuvent être décrites comme suit :

8) C. Puren, «Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues», In *Études de Linguistique Appliquée* n° 109, janv.-mars 1998, Didier Erudition, Paris, pp. 9-37.

1. 1. 1 La première approche

La première approche consiste en la transmission de connaissances concernant principalement la culture étrangère. Cette approche recouvre l'objectif suivant : que les étudiants acquièrent des connaissances culturelles basiques sur le pays que ce soit dans le domaine géographique, artistique, historique, institutionnel, celui des modes de vies, etc. Cet objectif a été sélectionné comme prioritaire par plus de la moitié des enseignants ayant répondu au questionnaire (sur les dix questionnaires obtenus, six mentionnent cet objectif comme étant le principal).⁹⁾

Les contenus privilégiés dans la première approche touchent à une pluralité de domaines comme l'attestent les extraits des réponses suivantes :

«Dans le premier semestre, je traite des institutions politiques et culturelles, de la cinquième république, sa constitution, l'EU, la gastronomie, le cinéma, les vacances, les modes de vie, etc. Et je consacre au second la présentation d'œuvres littéraires de Montaigne à Camus.»

«Le TGV, l'énergie nucléaire, l'eau, les OGM, le vin, l'UE, les constructeurs automobiles, le festival de Cannes, etc.»

«Présentation générale histoire et géographie, système politique et Institutions, économie, éducation, société (famille, monde du travail, etc.), Arts, les fêtes, sondages d'opinion, etc.»

Ainsi, cet objectif est essentiellement centré sur l'apprentissage de données culturelles qui relèvent majoritairement de la culture dite cultivée et d'une dimension

9) Ce questionnaire en question a été distribué à chacun des professeurs dispensant ce type de cours lors de la conférence de printemps de la Société Japonaise de Didactique du Français en 2005. L'objectif principal était de révéler le type d'approche retenue par les enseignants pour le cours de culture-civilisation. Enfin, le questionnaire a été élaboré en s'inspirant du chapitre «l'enseignement / apprentissage de la culture» de l'ouvrage collectif *Se former en didactique des langues*.

socio-historique de la culture ; y est également incluse une petite part d'anthropologie culturelle.

1. 1. 2 L'approche comparatiste

La deuxième approche revient à comparer des données culturelles de la culture source et de la culture étrangère. Elle correspond aux objectifs formulés comme suit : que les étudiants comparent systématiquement leur culture avec la culture française, qu'ils puissent avoir les outils conceptuels de comparer leur culture avec d'autres, faire découvrir la ou les cohérences internes propres à la culture française.

L'objectif (que les étudiants comparent systématiquement leur culture avec la culture française) a été coché huit fois, le deuxième objectif (qu'ils puissent avoir les outils conceptuels de comparer leur culture avec d'autres) a été sélectionné six fois.¹⁰⁾

Cependant l'acte de comparer, s'il semble découler naturellement de «la confrontation» de deux cultures en présence, ne va pas sans poser de difficultés.

10)

Tableau récapitulatif des réponses obtenues concernant les objectifs
--

Le chiffre indique le nombre de fois où l'objectif a été coché. Certains professeurs ont hiérarchisé les objectifs, d'autres non. Même si la comparaison des cultures n'est pas l'objectif principal déclaré, il apparaît comme central.

6	Que les étudiants acquièrent des connaissances culturelles basiques sur le pays, que ce soit dans le domaine géographique, artistique, historique, institutionnel, celui des modes de vie, etc.
6	Que les étudiants aient une image moins stéréotypée de la culture française
6	Faire découvrir la ou les cohérences internes propres à la culture française
8	Que les étudiants comparent systématiquement leur culture avec la culture française
5	Qu'ils puissent avoir les outils conceptuels de comparer leur culture avec d'autres

Comme le soulignait A. Reboullet dans l'ouvrage *L'enseignement de la civilisation française*, la comparaison devient problématique lorsqu'elle, ou les divergences culturelles rencontrées, portent sur des faits culturels présents dans une culture mais inexistant dans l'autre (par exemple, la pratique de la *nomikai* –sortie quasi obligatoire entre collègues– au Japon) et plus particulièrement, sur des données culturelles communes aux deux cultures mais dont la portée est différente (la façon de concevoir le travail, la famille). En effet, établir des liens entre des comportements, des pratiques et leurs possibles significations constitue une difficulté et un enjeu majeurs. Afin de rendre possible ce travail interprétatif, Reboullet conseillait l'adoption d'une vision hiérarchisée du concept de culture :

	Le concept de culture
Niveau A	«Les réalités qui constituent un substrat, par exemple, pour la civilisation française actuelle, la répartition des Français en population active et non active, la situation de l'économie, le découpage de l'année en temps de travail et temps de loisir, etc.»
Niveau B	«Les manifestations de la civilisation (ou réalisations plus ou moins individualisées selon les différents sous-systèmes sociaux –générations, classes sociales, situation professionnelles, milieu urbain ou rural –auquel appartient l'individu). Par manifestations, entendons des attitudes concrètes (en face de la vie, de la tradition ou du changement, etc.) ; des habitudes ou des comportements (à l'égard des hommes en général, des concitoyens ou des étrangers, en famille, dans le milieu professionnel ; l'usage d'un outillage mental (la notion de temps, la notion d'espace, la langue en tant qu'elle se réalise dans les discours individuels).»
Niveau C	«Un système, conçu comme un ensemble supposé cohérent, propre à chaque communauté, qui pourrait être dégagé à travers les manifestations, et au-delà d'elles.»

Ce découpage devait permettre d'établir «des cohérences multiples et partielles» que ce soit à l'intérieur des niveaux ou entre eux :

«*Cette hypothèse (découpage en trois niveaux du concept de culture) implique :*

a–que chaque niveau peut faire l'objet d'une étude cohérente.

Au niveau A, cette cohérence sera celle inhérente aux sciences qui font du

substrat l'objet de leur étude : sociologique, histoire, géographie, sciences économiques, etc. ;

Au niveau B et C, la cohérence sera d'une autre nature ; ce sera celle du système culturel sous-jacent aux manifestations, et susceptibles de les expliquer ;

b-qu'à chaque niveau on doit pouvoir mettre en évidence des ensembles structurés dont les éléments sont solidaires et interdépendants ;

c-que les interactions entre chaque niveau devront être recherchées ;

d-que cette affirmation d'une cohérence ne doit en aucun cas cacher ce qu'il peut y avoir de disfonctionnel et de conflictuel dans toute civilisation à un moment donné.》¹¹⁾

Comme le point d) le souligne, cette recherche d'une cohérence peut amener à aplanir les aspérités des éléments culturels. Cependant il s'agit d'une nécessité méthodologique destinée à éviter le cumul de notions relevant de réalités trop différentes, difficilement joignables entre elles.

Reboulet soulignait également l'une des finalités qui découle de cette démarche d'enseignement :

《de même que l'apprentissage et la pratique d'une langue étrangère nous permettent de mieux comprendre et utiliser notre 《langue maternelle》, de même l'examen d'une culture étrangère doit entraîner, par analogie ou par comparaison, une réflexion sur notre propre culture.》

Il faisait également porter l'accent sur la nécessité de prendre en compte le sujet / apprenant :

《l'analyse ne saurait être limitée à la comparaison de deux cultures, elle doit tenir compte du sujet et de ses réactions devant l'apprentissage auquel il est

11) Sous la direction d'André Reboulet, *L'enseignement de la civilisation française*, pratique pédagogique, Edition Hachette, 1973, p. 19.

soumis.》¹²⁾

Toutefois, ces deux derniers points, à savoir passer par la culture de l'autre pour revenir sur sa propre culture et un enseignement de culture-civilisation tenant compte des réactions de l'apprenant, s'ils sont évoqués dans l'approche comparatiste, n'étaient pas encore systématisés. Il faudra pour cela attendre la problématique interculturelle qui leur attribuera désormais une place centrale.

1. 1. 3 L'approche interculturelle

En effet, l'approche interculturelle, qui constitue la troisième approche possible pour un enseignement de culture-civilisation, ne se cantonne pas à l'apport d'informations sur la culture étrangère, ni à une comparaison enregistrant les différences culturelles, mais elle consiste à créer un espace où les différences culturelles peuvent être abordées (l'apprenant peut exprimer des points de vue sur les différences culturelles ; les cultures en présence sont appréhendées sous l'angle des relations qu'établit un sujet –l'apprenant– avec celles-ci) et dans une certaine mesure explicitées (les apprenants peuvent identifier certaines des sources qui alimentent leurs interprétations des différences culturelles).

Ainsi,

*«L'approche interculturelle déplace, en quelque sorte, l'objet de l'analyse, ou plus exactement élargit le champ de l'analyse en portant le regard autant sur le contenu de l'apprentissage que sur la démarche opérée par l'apprenant pour s'approprier ce contenu ainsi que sur l'apprenant lui-même en tant que sujet.»*¹³⁾

Elle se caractérise au niveau didactique par des effets formatifs chez les

12) *Ibid.* p. 57.

13) Abdallah-Preteuille, M., Porcher, *Education et communication interculturelle*, PUF, 1986, p. 83.

apprenants au contact de la culture étrangère (capacité à gérer les ‘interférences’ entre ses propres normes d’action et d’interprétation, et celles prévalant dans la culture étrangère, prise de conscience de sa propre identité culturelle...).

Autrement dit, la faculté pour l’apprenant d’interpréter des pratiques culturelles qui lui sont méconnues devient une des compétences culturelles visées. L’interprétation d’une culture étrangère lorsqu’elle n’est pas «armée» se fait à l’aune des normes culturelles de l’apprenant et non à partir de celles qui prévalent dans la culture étrangère. Ce qui entraîne une double difficulté pour l’apprenant, non seulement les normes de la culture étrangère lui sont en bonne partie inconnues mais ses propres filtres culturels également puisqu’ils ont comme particularité d’être transparents :

«Le propre de l’apprentissage culturel est cette conversion qu’il opère d’un fait de culture en fait de nature : l’arbitraire culturel est vécu comme un rapport immédiat, unique et contraignant avec le monde. Ce qui, dans les faits, a été élaboré, médiatisé par un apprentissage, est perçu comme l’expression d’une évidence indiscutable. Or, là où se situe l’évidence, se situe le fait culturel dans sa relativité. [...]

Tout le travail de socialisation d’un individu dans sa communauté le conduit donc à ignorer que «ce qui va de soi» est, en fait, une construction arbitraire du monde, un ensemble cohérent mais non universel.»¹⁴⁾

Ainsi, interpréter une culture étrangère implique de mettre à nu ses propres filtres culturels c’est à dire les principes sur lesquels reposent son propre système culturel puisque c’est à partir de ceux-ci que se feront le travail interprétatif.

En outre, il ne s’agit pas uniquement de découvrir à travers la culture maternelle et étrangère les systèmes inhérents aux cultures en présence mais

14) Zarate, Geneviève, Enseigner une culture étrangère, Recherches / Applications, Hachette, 1986, p. 24.

également :

«*Les mécanismes qui entraînent l'appartenance à toute culture. En entraînant les élèves à percevoir non seulement la logique et l'ordre de systèmes culturels différents, mais aussi les mécanismes qui engendrent une adhésion aveugle à leurs valeurs.*»¹⁵⁾

Autrement dit, l'approche interculturelle se place aussi à 'un méta niveau' en renvoyant aux mécanismes cognitifs impliqués lorsque nous appréhendons une culture différente (tendance à traiter la différence de façon négative car elle dérange notre propre système de valeurs d'où tendance à la réduction de celle-ci par la catégorisation, la généralisation, la simplification). Cette tendance est liée aux mécanismes inhérents à toute socialisation dans un groupe donné (mécanismes d'intériorisation de normes, de savoirs et de valeurs –familiales, scolaires, professionnelles, culturelles–, aux processus interactifs permanents de construction et de négociation des différentes formes d'identité ou de lien social).

L'approche interculturelle recouvre donc deux niveaux, l'un lié à un savoir-faire interprétatif dont la finalité est de maîtriser le passage d'un système culturel à l'autre. L'autre, qui en découle mais se situe à un degré plus 'méta', a trait à l'analyse des mécanismes de socialisation (valorisation de son groupe d'appartenance au détriment d'autres groupes) et au fonctionnement de l'espace social lui-même (la norme sociale, les principes / critères de classement auxquels adhèrent implicitement tout les membres d'une communauté culturelle, etc.).

Si les finalités de l'approche interculturelle sont connues, les démarches permettant de les atteindre sont plus difficiles à cerner, comme le souligne

15) *Ibid.* p. 33.

Geneviève Zarate :

«C'est probablement au niveau des démarches à promouvoir que les lacunes d'une théorisation des problèmes culturels dans la classe sont les plus criantes.»¹⁶⁾

Elle est d'ailleurs, l'un des rares auteurs, à en avoir proposé une.

Je vais m'appuyer sur la démarche exposée dans *Représentations de l'étranger et didactique des langues*,¹⁷⁾ ouvrage qui ne se présente pas comme une vulgate interculturelle mais, qui grâce à l'analyse des caractéristiques du rapport induit par la description scolaire¹⁸⁾ entre les cultures en présence, propose de repenser celle-ci à travers le concept de représentation :

«La description scolaire d'une culture étrangère prend parti : soit elle met l'accent sur la solidarité qui fonde la relation entre la culture de l'élève et celle qui est enseignée, soit au contraire, elle occulte les incompatibilités entre les valeurs nationales respectives. Au sein d'un système éducatif, n'y aurait-il donc pas d'alternative à une opposition entre une description édulcorée et une autre mettant entre parenthèses le système des relations entre les deux cultures ?

Notre propos est ici de montrer comment le concept de représentation permet de dépasser cette opposition, comment il problématise l'espace entre deux cultures nationales et ouvre des perspectives de travail dans une classe de langue en mettant l'identité sociale de l'élève au cœur de la dimension éducative.»¹⁹⁾

Et par là même ce travail d'analyse offre une alternative à un modèle qualifié de 'traditionnel' :

16) G. Zarate. Op. Cit. P. 114.

17) Geneviève Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, collection CREDIF essais, Edition Didier, 2004.

18) *«Il est donc posé ici par hypothèse que la relation entre langue et culture étrangère dépend du contexte national où la langue est enseignée et que la description d'une culture étrangère obéit à des règles particulières lorsqu'elle se situe en contexte scolaire. Ce sont ces règles que nous cherchons à mettre jour et qui caractérisent ce que nous appellerons désormais la description scolaire.» Ibid. p. 11.*

19) *Ibid.* p. 28.

«*Au contraire de l'approche thématique, cette analyse parie sur la mise en relation de ces pratiques (pratiques sociales) et se donne pour objectif de mettre en évidence les principes de cohérence qui, au-delà de l'éclatement apparent des contenus gouvernent le rapport au corps (alimentation, habillement, relations amoureuses, maladie etc.) au sexe, à la génération d'appartenance, à la classe sociale, etc.*»²⁰⁾

La démarche proprement dite s'articule autour de trois temps :

Dans un premier temps, il s'agit de prendre en compte 'ce qui est déjà là', c'est-à-dire partir des représentations initiales que les apprenants ont de la culture étrangère. Ce 'diagnostic' peut prendre la forme d'un test d'association de mots. Il a plusieurs fonctions : c'est un point de départ qui permet d'orienter le cours, de se donner le moyen d'évaluer l'évolution des représentations mais surtout qui joue le rôle de déclencheur pour la mise en place d'une démarche réflexive²¹⁾ «*qui se donne pour objet de donner à entendre comment ses représentations stéréotypées ont été construites, à travers quelles expériences elles ont été intériorisées : cette étape implique à la fois un retour individuel sur des expériences personnelles et une réflexion collective sur les mécanismes d'imposition des représentations dominantes.*»²²⁾

Cette démarche réflexive a pour but d'amener les apprenants à apprendre à repérer «*les effets de stéréotypie et à en analyser les fonctionnements*» (pour la définition du stéréotype, voir plus bas). Ce travail peut se dérouler par l'analyse de

20) *Ibid.* p. 37.

21) «*Par dimension réflexive, on entend ici moins une relation introspective et psychologique que la remise en question de l'intuition qui amène à une interprétation immédiate, spontanée et triviale de la réalité.*» *Ibid.* p. 75.

22) *Ibid.* p. 79.

documents qui utilisent abondamment les descriptions stéréotypées, tel que par exemple un prospectus de voyage japonais sur la France dans le cadre d'un enseignement de culture-civilisation au Japon.

Il ne s'agit pas seulement d'identifier les effets (généralisation, simplification, catégorisation) mais de comprendre également que *«la stéréotypie renvoie implicitement davantage au système de valeurs local qu'à celui de la culture dont on parle explicitement»*.²³⁾

Ce travail se poursuit en incitant les apprenants *«à relire la relation au réel»*. Il s'agit par exemple de montrer aux apprenants des représentations iconographiques mettant en scène des pratiques de la vie sociale française et de leur demander de juger de leur normalité ou de leur anormalité par rapport à la norme sociale de leur pays en la comparant avec celle de la France. L'objectif étant *«de prendre conscience que la norme sociale est vécue comme une référence fédératrice, tant qu'elle n'est pas explicitée et qu'elle n'est ni universelle, ni acquise pour l'ensemble d'une communauté donnée»*.²⁴⁾

De manière plus générale, Il s'agit de : *«remettre en question l'évidence des rapports sociaux, démonter les procédés sur lesquels se fonde l'exercice du pouvoir, analyser les prises de positions à travers lesquelles s'actualisent les mécanismes d'imposition symbolique.»*²⁵⁾ afin de rendre compte de la logique interne d'une société donnée :

«Il s'agit d'amener les élèves à entrer dans la logique d'un fonctionnement social qui leur est a priori extérieur et à transformer un questionnement sur le fonctionnement de leurs propres représentations en un questionnement sur le fonctionnement interne des représentations de l'autre culture. Ce retournement de

23) *Ibid.* p. 84.

24) *Ibid.* p. 90.

25) *Ibid.* p. 91.

la problématique constitue une véritable étape dans une progression didactique. »²⁶⁾

Je récapitule cette démarche dans le tableau ci-dessous :

I étape	II étape	III étape
Les représentations qu'ont les apprenants de la culture étrangère mises à jour grâce à un test d'associations de mots. Ainsi, pour un public japonais, les termes récurrents en ce qui concerne les Français sont : «Gourmet, indépendant, logique, artiste, fier, polémiqueur»	Identification des mécanismes en jeu dans les représentations et de leurs effets (généralisation, simplification, catégorisation) à travers l'analyse de documents comprenant des descriptions stéréotypées : (articles de magazines présentant un pays étranger, prospectus de voyage, etc.) Dans un deuxième temps, il s'agit de comprendre que ces mécanismes renvoient également au système de valeurs de la culture source.	Identification des mécanismes en jeu dans les représentations et de leurs effets à l'intérieur de la culture cible à travers des documents présentant des pratiques culturelles françaises afin de rendre compte de leur logiques internes. Par exemple, on 'évalue' les pratiques sociales à l'aune de la norme sociale qui se voit, ainsi explicitée.

Il ressort également que le matériau privilégié dans cette démarche est constitué par les représentations que Jean Clenet définit en ces termes :

«Les représentations sont des créations d'un système individuel ou collectif de pensée. Elles ont une fonction médiatrice entre le "percept" et le concept. En ce sens, elles sont à la fois processus (construction des idées) et produits (idées). Elles se valident, se construisent et se transforment dans l'interaction "pensées" vs "actions". »²⁷⁾

Le fait que les représentations soient simultanément 'produit' et 'processus' les rend particulièrement intéressantes. En effet, les représentations sont à la fois un produit de l'esprit humain qui recrée en lui 'une image complexe' de son

26) *Ibid.* p 95.

27) J. Clenet, Cours D. E. A. Sciences de l'éducation, C. U. E. E. P de Lille, novembre 1999, photocopie.

environnement afin de mieux penser et d'agir sur celui-ci et constituent à la fois des systèmes d'interprétation qui *«régissent notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales»*.²⁸⁾

Ainsi, l'analyse des représentations va permettre de révéler à la fois les modèles explicatifs, les «grilles de lecture» qui règlent et légitiment les comportements d'un individu ou d'un groupe social mais aussi la façon dont elles se sont élaborées, les mécanismes qui les sous-tendent.

Dans l'approche de G. Zarate, ce travail sur les représentations se fait plus précisément sur les représentations stéréotypées. Le stéréotype remplit une fonction cognitive puisqu'il permet de schématiser le réel en le catégorisant afin de le maîtriser. Il remplit également une fonction identitaire :

*«Comme le montrent les travaux en psychologie sociale, l'identité d'un individu se définit non seulement en terme de personnalité singulière mais aussi en terme d'appartenance de groupe. Une identité s'élabore en se confrontant avec d'autres identités. Le stéréotype est un instrument qui permet de distinguer un «nous» d'un «ils», donc de se différencier des autres. Il permet de se situer et de définir. Il joue un rôle important dans la cohésion du groupe mais il est un facteur de tension et de dissension dans les relations intercommunautaires et interpersonnelles.»*²⁹⁾

Toute tentative d'approche d'une culture étrangère par les personnes d'une autre culture va faire intervenir ce jeu de miroirs entre les représentations qu'un peuple se fait d'un autre («hétéro-images») et de lui-même («auto-images»).

28) Jodelet D., *«Les représentations sociales : un domaine en expansion»*, in *Les représentations sociales, sociologie d'aujourd'hui*, P. U. F., 1989, p. 36-37.

29) Auger Nathalie, Clerc Stéphanie, *«Les représentations de l'hispanité chez des élèves français, constat et urgence d'une pédagogie interculturelle»*, 2006, sur le site internet <http://www.culturadelotro.us.es/>

L'une des difficultés soulevées par cette démarche comme le souligne Martine Carton dans son article «France-Japon, une approche culturelle des clichés des uns et des autres»³⁰⁾ est de se positionner par rapport au discours stéréotypé :

«Selon son mode et son temps d'exposition à la culture française, les connaissances sur la France que possède l'étudiant s'apparentent davantage à des stéréotypes, ainsi comment pourrait-il statuer sur un discours supposé stéréotypé puisque justement le stéréotype est sa seule source de connaissance ? De plus, il n'est pas sûr qu'un étudiant de premier cycle d'université puisse prendre suffisamment de recul par rapport aux discours sur la France et soit en mesure de faire la différence entre un discours stéréotypé, un autre généralisateur et un dernier mensonger, il y a dans ces trois types de discours des degrés de relativité que seul un sociologue est en mesure de déceler.»³¹⁾

Pour arriver à produire une pensée distanciée sur un discours, il faut en effet avoir des éléments de comparaison ; si le discours stéréotypé est la seule source dont les étudiants disposent, comment pourraient-ils l'identifier comme tel ?

Outre cette difficulté, la critique avancée par M. Carton peut être élargie. La démarche de G. Zarate implique la prise de conscience des mécanismes présidant à la perception stéréotypée de la culture étrangère. Or cette prise de conscience ne va pas de soi. En effet, repérer les effets de la stéréotypie et comprendre que ceux-ci renvoient à ses propres normes culturelles sont deux choses différentes.

La mise à jour des filtres culturels, implique la découverte à la fois de son propre système culturel et de celui de la culture étrangère, et donc nécessite un

30) Martine Carton, «France-Japon, Une approche culturelle des clichés des uns et des autres», in Enseignement du français au Japon, numéro 30, pp 61-72, Société Japonaise de Didactique du Français, 2002.

31) *Ibid.* p. 64.

dispositif permettant :

- la recherche de cohérences partielles du système culturel d'origine
- l'accès aux normes culturelles qui prévalent dans la culture étrangère
- la recherche de cohérences partielles du système culturel étranger

En effet, c'est par le biais de ce travail qu'une relativisation de sa propre culture devient possible grâce à la prise de conscience du caractère arbitraire et implicite des normes culturelles ainsi que de la façon dont elles se constituent.

Autrement dit, même si la démarche de G. Zarate ne prend pas uniquement en compte les effets de la stéréotypie (généralisation, simplification, catégorisation) mais également ce qui la sous-tend (on interprète à l'aune de ses normes culturelles et non à celles prévalant dans la culture cible), elle a tendance à minimiser ce qui découle de ce lien. Or, si l'une des finalités de l'approche interculturelle est d'opérer le passage d'un système de valeurs à un autre ainsi qu'un retour critique sur sa propre culture, il est alors nécessaire de mettre en place un dispositif qui le favorise.

Conclusion

L'approche interculturelle recouvre deux niveaux, le premier lié à un savoir-faire interprétatif dont la finalité est de maîtriser le passage d'un système culturel à un autre ; le second, qui en découle mais se situe à un degré plus 'méta', a trait à une interrogation sur les mécanismes de socialisation (valorisation de son groupe d'appartenance au détriment d'autres groupes, intériorisation de normes, de savoirs et de valeurs, processus interactifs permanents de construction et de négociation des différentes formes d'identité ou de lien social) et sur le fonctionnement de l'espace social lui-même (la norme sociale, les principes/critères de classement auxquels

adhèrent implicitement tous les membres d'une communauté culturelle, etc.)

Cette approche implique donc des dispositifs complexes susceptibles de prendre à la fois en considération les systèmes culturels en présence (autrement dit, permettant d'accéder aux normes culturelles de sa propre culture et à celles prévalant dans la culture étrangère) et les interférences liées à la confrontation des deux systèmes.

J'ai dû me contenter dans cet article de seulement dégager les problématiques liées à la démarche interculturelle, sans aborder les dispositifs didactiques susceptibles de la mettre en œuvre, le format de l'article étant limité. A ce sujet, vous pouvez consulter mon mémoire : «Approche interculturelle du cours de culture-civilisation dans les universités japonaises : analyse et propositions.»

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER, Louis, *Education et communication interculturelle*, PUF, 1986, p. 183.
- AUGER Nathalie, CLERC Stéphanie, «Les représentations de l'hispanité chez des élèves français, constat et urgence d'une pédagogie interculturelle», 2006, sur le site internet <http://www.culturadelotro.us.es/>
- BEACCO, J. C., *Les dimensions culturelles des enseignements des langues* Paris, Hachette-FLE, coll. «F-références», 2000, p. 192.
- CARTON, Martine, «France-Japon, Une approche culturelle des clichés des uns et des autres», in *Enseignement du français au Japon*, numéro 30, Société Japonaise de Didactique du Français, 2002, pp. 61-72.
- CLENET, Jean, Cours D. E. A. Sciences de l'éducation, C. U. E. E. P de Lille, novembre 1999, photocopie.
- CUQ, J. P., *le Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE-CLE international, 2004.
- JODELET, D., «Les représentations sociales : un domaine en expansion», in *Les représentations sociales, sociologie d'aujourd'hui*, P. U. F., 1989, p. 155.
- PUREN, Christian, BERTOCCHINI, Paola, COSTANZO, Edwige, *Se Former en didactique des*

langues, Edition Ellipses / Edition marketing S. A., 2001, p. 206.

PUREN, C, 《Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues》, In *Études de Linguistique Appliquée* n° 109, janv. -mars 1998, Didier Erudition, Paris, pp. 9-37.

PORCHER, Louis, 《L'enseignement de la civilisation en question》, In *Ela, Op. Cit.* numéro 47, p. 41.

REBOULLET, André, *L'enseignement de la civilisation française*, pratique pédagogique, Edition Hachette, 1973, p. 285.

* 本論文は、平成 17 年度松山大学特別研究助成による研究成果である。