

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°5 – Février 2017

ÉTUDES

Jean-Claude Beacco

Pour une éducation à l'altérité dans l'enseignement du français –

Retours sur l'interculturel 33

Pour une éducation à l'altérité dans l'enseignement du français¹

Retours sur l'interculturel

Jean-Claude Beacco
Université Paris III - Sorbonne nouvelle
jean-claude.beacco@univ-paris3.fr

« Ce qui est bien connu est, en général,
pour cette raison qu'il est *bien connu*, non connu ».
G. W. F. Hegel (1807, tr. fr. B. Bourgeois, Vrin, 2006) :
Phénoménologie de l'esprit, Préface § 31.

L'éducation à l'altérité pourrait être une responsabilité majeure de l'éducation des enfants et des adolescents, car il faut prendre en considération l'installation précoce des préjugés sociaux, ethniques, religieux, sexuels... Chaque matière scolaire doit contribuer à sa manière à cette éducation au vivre-ensemble dans la cité, même si des matières y sont spécifiquement consacrées, comme l'éducation civique, la citoyenneté démocratique, les droits de l'homme..., sous des dénominations variables en fonction des traditions éducatives.

On s'attend à ce que les enseignements de langue étrangère prennent leur part à ce

¹ Cette contribution reprend des thématiques déjà développées dans Beacco (2000) et en anticipe d'autres, à paraître, dans Beacco (2018)

projet éducatif, d'autant que l'altérité (celle d'une langue nouvelle et de ses locuteurs) y est particulièrement présente, comme d'ailleurs en histoire ou en géographie. Cette éducation est particulièrement bienvenue au Japon, société qui a longtemps évité le contact avec les autres « peuples », qui cultive encore une idéologie de l'unité ethnique et linguistique et qui a, comme bien d'autres pays, cédé aux sombres démons du nationalisme, menace qui plane encore sur nous tous et qui rend complexes les relations humaines avec les voisins (France vs Allemagne, Angleterre, Espagne, Maghreb... ; Japon vs Chine, Corée, Fédération de Russie...).

Les enseignants de langue savent le plus souvent qu'ils n'ont pas seulement en charge la prononciation ou les conjugaisons et ils pourraient se montrer encore plus sensibles à leurs responsabilités d'éducateur. Mais ils ont bien souvent des difficultés à consacrer du temps à cette dimension, pourtant essentielle, de leur activité et surtout ils voient mal comment transformer cette préoccupation en activités autres qu'apporter des informations sur la France et faire des comparaisons. Nous considérons que l'abondante littérature spécialisée dans « l'interculturel » ne déborde pas de propositions concrètes utilisables pour l'enseignement des langues qui ne situent pas dans cette perspective informative/expositive (par ex. Huber-Kriegler, Lázár & Strange 2005).

Cet article décrit notre posture didactique, qui est fondée sur l'expérience du domaine (voir par ex. Beacco & Lieutaud 1985) et sur des valeurs. Sa finalité est d'interroger « l'interculturel », en proposant autre chose que des comparaisons entre des faits culturels d'un pays à l'autre ou des dispositifs d'auto-analyse, activités pédagogiques auxquelles l'interculturel est souvent réduit. Pour cela, il nous a semblé nécessaire de revenir sur la nature des finalités éducatives de l'éducation à l'altérité (1), (terme philosophique qui permet de faire l'économie de « interculturel » et de « culture ») et de remettre en question la notion, que nous considérons comme ambiguë, de communication interculturelle (2). Ce retour sur ces concepts clés conduit à privilégier une démarche pour la classe de langue (3), celle de « l'étonnement » comme capacité de se décentrer en s'interrogeant sur des caractéristiques inconnues et de la communication en langue autre (le français en l'occurrence) et de sociétés autres (les pays francophones), aspect que nous aborderons exclusivement ici. Cette démarche

systematique peut être considérée comme une méthodologie au service de l'éducation à l'altérité en classe de français. Elle est faite de « rencontres » (3.1) qui, pour être éducatives, ont à mettre en jeu une réflexion sur les faits sociétaux et sur leurs interprétations (3.2 et 3.3). Ces activités sont destinées à susciter des réactions verbales des apprenants qui peuvent donner lieu à un travail collectif : on cherche à leur donner l'opportunité d'entrer en contact avec des sociétés étrangères autrement que sur le mode de l'exotisme ou de l'admiration/fascination (3.4), d'explicitier les valeurs et convictions qui sont les leurs et de s'interroger de manière non uniquement déclarative sur leur relations avec l'inconnu et le différent.

1 Les finalités de l'éducation à l'altérité (en classe de langue et ailleurs)

Ce terme d'*altérité* n'est pas un nouveau venu en didactique du français langue étrangère (par ex. Pu 2014). Il permet de penser une *éducation à l'altérité* définie comme un dispositif spécifique qui a pour finalité de développer chez les apprenants, au sein des enseignements (de langues et des autres matières), des attitudes ouvertes, réflexives et critiques pour apprendre à appréhender l'altérité (l'autre que soi, l'inconnu, l'étranger, le nouveau...), de manière positive et à gérer de manière critique et profitable toutes les formes de contact avec celle-ci. Elle devrait viser, selon nous, à développer la curiosité pour la découverte et une gestion personnelle (puisque l'altérité est toujours altérité par rapport à soi), attentive et bienveillante, de la diversité culturelle, car elle entend assouplir les attitudes ego/ethnocentriques. Elle assume la responsabilité d'intervenir sur les croyances, les valeurs et les attitudes, pour conduire les apprenants vers des formes d'acceptation plus attentive de la différence (quand celle-ci est acceptable au regard de la Déclaration universelle des droits de l'Homme) et pour leur faire comprendre que ces contacts contribuent au développement personnel et ne constituent pas une menace pour l'identité personnelle ou nationale. Il ne nous semble pas nécessaire (au moins dans le cadre de cet article) d'aller plus loin dans cette définition et de faire intervenir, comme c'est souvent le cas, un modèle théorique de la « compétence de communication interculturelle » : ces éléments varient d'un auteur à

l'autre (Spitzberg & Chagnon 2009) et celle-ci se présente comme un programme éducatif hors de portée, tant il comporte de connaissances et de compétences à développer, dans une sorte d'inflation déontologique (par exemple, Bennett 1993). Et l'opérationnalité de tels modèles pour des enseignants ne nous semble pas aller de soi.

2 Pour une critique du concept de « communication interculturelle »

Le concept de compétence de communication interculturelle est courant dans la littérature didactique, mais il nous semble mériter une critique, au sens kantien. Cette remise en cause a déjà été effectuée par Blanchet & Coste D. (2010). Nous la reprendrons dans une perspective voisine mais distincte.

La première difficulté, selon nous, est qu'il est très impropre, du point de vue conceptuel, de considérer que le savoir-être (ou le savoir-vivre ensemble) est une *compétence*, dans la mesure où ces comportements civils (qu'il est, sans aucun doute, possible de décrire) relèvent de convictions ou de valeurs ; ce ne sont pas de simples compétences mais des comportements individuels qui sont commandés par convictions personnelles. Une éducation à l'altérité réduite à faire acquérir des comportements adéquats risque d'être superficielle, si l'on n'a pas, en même temps, créé ou transmis les valeurs qui en sont la source.

Cette éducation à l'altérité n'est pas non plus recherchée spontanément par les apprenants. Elle ne présente pas de bénéfices linguistiques/fonctionnels visibles et elle peut être dérangeante, puisqu'elle va certainement remettre en cause des croyances bien ancrées et des préjugés. Les apprenants peuvent y résister, en faisant valoir qu'ils sont en classe pour apprendre une langue et rien d'autre. Le développement de compétences de communication interculturelle ne constitue pas un objectif qui va de soi pour les apprenants, alors qu'ils ne feront pas de difficulté à acquérir des compétences grammaticales ou lexicales. La littérature sur l'interculturel ne prend pas assez en considération les résistances que lui opposeront certains apprenants et la difficulté considérable qu'il y a à vouloir agir, dans le cadre de la classe, sur les croyances et les convictions des apprenants, qu'ils soient jeunes ou adultes.

Interculturel fait aussi problème dans la mesure où ce terme peut être très englobant (culture occidentale, civilisation chrétienne, culture gréco-latine...) ou appréhendé dans le cadre des cultures nationales. Le sens générique renvoie le plus souvent à des aires de pratiques d'une religion dominante. Mais la didactique de l'interculturel est bien silencieuse sur les différences religieuses et elle propose peu de réflexions sur une éducation interreligieuse, alors que les fanatismes religieux sont encore, et plus que jamais, à l'œuvre. Les dimensions nationales de l'altérité sont bien présentes dans la réflexion sur l'altérité en tant que formes et institutions de la matérialité sociale et de la vie quotidienne, différentes d'un pays à l'autre. Mais elles ne font pas assez intervenir la profondeur historique des relations bilatérales qui sont le socle des représentations de l'autre : peut-on chercher à traiter de la représentation de la France en Espagne en faisant abstraction des guerres napoléoniennes où de l'image de la « Perfide Albion », sans prendre en compte les vigoureuses menées antirévolutionnaires de l'Angleterre de 1789 à 1815 ?

Par ailleurs, ce concept de compétence de communication interculturelle amalgame deux plans qui sont confondus dans le terme *communication* (Morin 2000 et 2004) :

- la communication humaine/entre les personnes, qui passe (en partie seulement) par la communication verbale, mais qui ne se confond aucunement avec elle ; c'est davantage une disposition personnelle à accepter l'altérité, voire à rechercher le contact avec les autres, qu'un simple savoir-faire ;
- la communication verbale : la réussite dans des échanges avec des locuteurs utilisant la langue étrangère apprise (mais aussi entre des natifs) n'implique pas qu'ils soient le lieu d'une rencontre entre des personnes. Réussir à acheter une baguette à Paris ne veut pas dire que l'on apprécie le boulanger ou la boulangère. Mais, dans ces échanges, la différence des règles et des conventions de la communication verbale d'une communauté à l'autre est susceptible de créer des malentendus et des erreurs d'appréciation sur les personnes. S'entendre dire « Pas du tout, monsieur, vous vous trompez complètement ! » peut être de nature à troubler un locuteur japonais.

Une certaine forme de maîtrise des rituels communicatifs qui organisent les

emplois de la langue cible est nécessaire et elle doit être intégrée dans toute démarche d'enseignement de langue. Les rencontres avec des personnes/des interlocuteurs d'une autre société ne sont pas possibles en classe de langue : on peut cependant y simuler des échanges verbaux, activités où l'on doit être attentif à faire percevoir les règles et conventions culturelles de la communication verbale.

3 Une démarche : créer des contacts avec des sociétés autres pour faire réagir les apprenants

Dans ces conditions, les dimensions culturelles des apprentissages de langue sont à concevoir en termes de rencontres avec de l'altérité en classe qui suscitent des réactions de la part des apprenants. Le rôle de l'enseignement est de construire des rencontres virtuelles mais réalistes et de mettre les réactions des apprenants, bien réelles, provoquées par ces expériences de l'altérité, au service d'un projet éducatif.

Les activités mettant une démarche méthodologique reproductible en classe ont alors pour fonction :

- de construire des rencontres avec l'altérité à partir de documents (issus des sociétés où la langue enseignée est pratiquée) ; ceux-ci constituent des occasions de découverte et d'apports de connaissances et d'informations ;
- de susciter des réactions à ces découvertes, qui doivent se manifester verbalement ou sous forme non verbale : dessins ou autres moyens sémiotiques/expressifs : gestuelle expressions faciales, attitudes corporelles... ;
- de gérer les réactions des apprenants à ces découvertes, à partir de ces réactions verbalisées. Par *gestion*, on entend : faire passer les apprenants de réactions spontanées, sans doute fondées sur des représentations stéréotypées (en particulier s'agissant de jeunes élèves ; Baruch, Cain *et al.* 1995) et de nature essentiellement affective (*j'aime bien, je n'aime pas beaucoup*), à des réactions plus contrôlées et plus réfléchies, ceci dans le but de complexifier les représentations et d'agir sur des attitudes.
- une telle démarche n'a pas d'objectifs directs d'apprentissage linguistique (même

si elle peut favoriser des acquisitions indirectes) ; la langue utilisée pour les verbalisations sera la langue première des apprenants, de manière à ce qu'ils aient les moyens d'exprimer vraiment ce qu'ils ressentent, ou le français, s'il est maîtrisé à un niveau B2.

Si l'on tient absolument à disposer des descripteurs, ceux-ci, en petit nombre, devraient être centrés sur des termes ordinaires comme : *curiosité, bienveillance, ouverture, attitude critique, ...*

3.1 Construire la rencontre en classe

Une condition essentielle pour que cette rencontre se produise est qu'elle constitue une expérience et ne se réduise pas à la transmission d'informations ou de connaissances sur les sociétés autres. Les rencontres avec des réalités distantes sont rendues possibles par des textes et des images, à la manière des informations télévisées, des enquêtes, des films documentaires... que l'on « consomme » hors de l'école.... Ces rencontres doivent être conçues pour interpeller les apprenants, pour susciter, au minimum, leur curiosité et, de préférence, faire se manifester leurs croyances. Cette implication recherchée doit rester éducative, c'est-à-dire se garder à la fois de la provocation et du folklore.

Les lieux de ces rencontres avec l'altérité sociétale peuvent être sélectionnés en fonction de l'âge des apprenants. Pour les plus jeunes, on peut sans doute retenir des faits de la vie quotidienne ordinaire et de ses aspects matériels. Ceux-ci peuvent susciter de la surprise ou de l'amusement, certes « exotique », mais dont l'interprétation peut, en premier lieu, mettre en évidence l'arbitraire culturel de ces différences qui ne font pas sens (les boîtes aux lettres sont jaunes en France et rouges au Royaume-Uni) ou permettre de remonter à des faits significatifs (le congé scolaire du mercredi/jepudi en France).

D'autres sujets possibles pour construire des rencontres, peuvent être relatifs à une sphère plus personnelle comme les habitudes alimentaires (les heures des repas, la composition des repas, les repas de fête, les dîners en famille, avec des amis, les mets rares, les plats nationaux, régionaux, populaires, distingués...) ou les rythmes

(quotidiens, hebdomadaires, mensuels, les vacances, le week-end (Rivière 1996), les fêtes, la ponctualité). Ceux-ci ne sont pas très originaux, mais ce qui importe est d'en repérer les caractéristiques qui suscitent des réactions, même si elles demeurent de faible intensité, à propos de domaines d'expérience en principe partagés.

Pour créer ces contacts, on peut tirer parti d'événements qui se produisent soit dans le contexte des apprenants et qui interrogent les autres sociétés, soit inversement d'événements étrangers qui interrogent la société de l'apprenant.

Les contacts de type sociétal peuvent aussi se fonder sur des différences perçues comme telles entre les sociétés. On tend à valoriser des caractéristiques propres aux sociétés considérées, parce qu'elles sont visiblement autres, uniques et ainsi susceptibles de susciter la curiosité (la consommation du fromage en France ; le recours à la grève comme forme de négociation sociale, la laïcité...). Cet accent mis sur les particularismes risque cependant de produire des effets de folklorisation et il faut y veiller.

Les domaines où ces activités peuvent se construire sont ainsi à sélectionner en fonction du contexte éducatif, d'événements critiques. On peut aussi en tirer parti de la nature des relations bilatérales entre deux pays, actuelles ou historiques. Les contentieux bilatéraux peuvent être contemporains (souvent de nature diplomatique ou économique) et, quand ils sont médiatisés, ils donnent lieu à polémiques et malentendus. Ils sont alors éligibles comme « lieux » pour créer une expérience significative en classe, mais leurs effets devront être soigneusement encadrés dans les échanges entre et avec les apprenants. Par exemple, le *French bashing* des pays anglophones, qui a connu quelques pics avec, le déclenchement de la guerre en Irak constitue un bon matériau pour des expériences critiques en classe de français langue étrangère.

Ces rencontres avec une société autre, fondées sur des documents de nature différente et mettant en jeu des croyances ou des connaissances différentes des apprenants ne seront pas de même nature et ne feront pas intervenir les mêmes modes de gestion. Il n'en reste pas moins que, pour concourir au projet d'éducation à l'altérité sociétale, elles ne sauraient être restreintes à de la transmission de connaissances ou

d'informations.

3.2 *Entraîner à analyser les faits de société autres*

Les activités autour des documents matérialisant la rencontre ont pour rôle de permettre l'accès à des connaissances sociétales nouvelles et à faciliter le développement de « compétences sociales », qui peuvent conduire à la complexification des attitudes. Il importe de les envisager, considérant les publics scolaires-universitaires concernés, moins comme des activités cognitives que comme des occasions d'expériences socio-affectives. De la même manière que l'on a conçu des activités d'éveil scientifique, on peut probablement concevoir des « activités d'éveil à la société »² dans une perspective d'orientation sociologique et anthropologique : elles auront pour finalité de développer des compétences interprétatives non naïves et de susciter des discours d'élèves en réaction à ces expériences, lesquelles seront la matière du travail éducatif sur les attitudes que traduisent ces verbalisations.

L'apport de connaissances a pour rôle de créer du questionnement (de « l'étonnement ») là où les choses semblent aller de soi : (pour la France) pourquoi OCTObre, alors que c'est le mois numéro 10 ? Pourquoi des gens s'appellent-ils Lepetit ou Lebreton ? Pourquoi des rues sont identifiées par le nom de quelqu'un (et non pas par un numéro) et qui sont ces gens ? Pourquoi certaines personnes ont-elles deux noms de famille (*Valery Giscard d'Estaing*, *Ariane Truchon-Bielle*) ?

Les compétences partiront de la plus spontanée, la mise en relation, mais la comparaison doit faire appel à un cadre descriptif : par exemple, pour essayer de faire comprendre que tout le monde ne mange pas la même chose ni de la même manière, il faut des catégories comme cru/cuit, doux/salé, individuel/collectif, simultané /successif, tabou alimentaire... que l'on construira dans l'interaction avec les élèves en réaction à des données (des images en particulier) ou par des dispositifs d'observation organisée et systématique.

² Elles présenteront certainement des affinités avec les activités d'éveil à l'histoire, qui partent du territoire, ou avec les classes de patrimoine.

On voit que ces compétences ne sont pas particulièrement définies ou désignées comme « interculturelles ». Elles ne sont pas propres à une visée éducative de cette nature et elles conviennent tout autant à l'éducation à la citoyenneté démocratique, qui se fonde sur le développement de compétences comme « l'aptitude au raisonnement et à la réflexion critique, la créativité et la productivité, l'aptitude à résoudre les problèmes, la capacité d'évaluation, la capacité d'application des connaissances/ aptitudes procédurales » (Duerr, Spajic-Vrkaš & Ferreira Martins 2000)

Le développement de cette « compétence » peut s'appuyer sur une compétence préexistante des apprenants, qu'il s'agira précisément d'infléchir ou de faire évoluer. Celle-ci s'est élaborée dans des expériences ordinaires de la diversité, présentes dans l'espace social des apprenants. Dans cet espace, il existe des formes d'altérité dont les apprenants peuvent facilement faire l'expérience, et qui sont ancrées historiquement (par ex. l'opposition entre le Nord et le Sud du pays) ou d'apport récent. D'autres, récentes et venues d'ailleurs (par ex. un minaret de mosquée dans une petite ville de province de l'Ouest européen) peuvent susciter des « surprises culturelles » probablement plus intenses, et plus déstabilisantes, par exemple pour les représentations de l'identité nationale collective.

3.3 Les activités d'interprétation

Ces activités interprétatives prennent place, idéalement dans la séquence méthodologique envisagée, après la phase de contact « expérientiel », qui prend appui sur des documents à « potentiel d'étrangeté ». Ces documents sont récents (le plus souvent), plutôt brefs et disponibles sur support audiovisuel, de préférence. On ne s'attache pas aux détails linguistiques de leurs contenus, mais à la nature de la problématique sociétale et humaine en question, car ils sont destinés à susciter de premières réactions spontanées des apprenants, sur lesquelles on n'intervient pas à ce stade initial. On passe alors à démarche interprétative à proprement parler.

Par exemple, le classement de la cuisine française (en fait, du repas gastronomique des Français) comme faisant partie du patrimoine immatériel de l'UNESCO a suscité une belle couverture médiatique en 2010. Qu'en ont pensé alors des étudiants japonais,

boliviens ou libanais ? Quelles ont été leurs réactions (surprise, incompréhension, sentiment d'injustice, admiration, dérision...) et celles-ci ont-elles permis de conclure que la question à aborder était finalement non celle de l'excellence (supposée) de la cuisine française, mais celle de la nature des pratiques alimentaires et surtout celles d'une description de celles-ci indépendante des contextes qui assure leur comparabilité ?³ Faut-il classer à ce même patrimoine les toits en zinc de Paris ? Et pourquoi pas ceux des temples japonais ? La notion de village ou de bourg a-t-elle un sens pour des étudiants japonais ? Que pensent-ils de l'organisation de l'espace urbain français autour de places plantées d'arbres, avec des bancs et une fontaine, bordées par une église, une mairie ou un bâtiment officiel ? Enfin, la démarche proposée implique aussi des formes simples d'analyse des textes, à la manière de l'analyse du discours à particulier, fondées, par exemple sur les différentes dénominations d'un même objet de discours (par ex. : dans un article de presse sur une grève des taxis, désignés comme *grévistes*, *taxis en colère*, *manifestants...*) (voir par ex. Bres 1995)

Les données à faire recueillir ou à proposer doivent répondre à certains critères pour pouvoir « entrer » dans la classe de langue. Avant tout, elles ne doivent pas être constituées d'éléments isolés, mais d'ensembles, de dimensions raisonnables, de données de même nature. On ne peut répondre à la question : « que "veut dire" le 14 juillet ? » qu'en répondant à celle : « que veulent dire le 14 juillet, le 8 mai et le 11 novembre » mais aussi le 1^{er} mai, le jeudi de l'Ascension, le lundi de la Pentecôte... ? Ce sont leurs mises en relation qui peuvent faire sens. Ces échantillons peuvent aussi être constitués par des images en série, celles des statues, des paysages ruraux ou naturels, les affiches publicitaires du métro, de rues (état des trottoirs, mobilier urbain, signalétique, arbres et espaces verts, aires de jeux, types de protection aux portes et aux fenêtres, enseignes et noms des magasins...)... Les recherches sur Internet sont en mesure de conduire à des séries d'éléments de cette nature déjà constituées : vues d'une même petite agglomération, cartes de vœux illustrées, timbres-poste d'une même année...

Les résultats à attendre de ces travaux de recherche et de réflexion sont

³ <http://www.unesco.org/culture/ich/fr/RL/le-repas-gastronomique-des-francais-00437>

probablement fragiles, mais ils peuvent parfois être pertinents et éclairants d'un point de vue qualitatif. Surtout s'ils sont mis en regard avec des descriptions sociologiques et anthropologiques (sous forme de lecture d'extraits de ces textes), menées en bonne et due forme par des spécialistes, de manière à les rectifier, les compléter ou les valider.

Cette démarche méthodologique ne sacrifie pas la transmission de connaissances à la constitution de compétences. Mais sa mise en pratique est susceptible d'être rendue difficile par plusieurs facteurs, en particulier par une méconnaissance très large de la société cible concernée. Dans le cas du français enseigné comme langue étrangère, une certaine connaissance des réalités françaises, belges et suisses est sans doute assez répandue en Europe mais, au-delà, par exemple, à Blagovechtchensk (Russie), à Naha (Japon), à Cochabamba (Bolivie) ou à Durban (Afrique du Sud), la connaissance ordinaire de ces pays peut se réduire à quelques monuments, quelques produits, quelques images ou quelques mots. Pour entreprendre une action éducative, il est sans doute nécessaire de créer rapidement une base de connaissances factuelles (géographiques, économiques, historiques, politiques ...), ce qui est relativement aisé à concevoir à partir d'une documentation disponible dans la langue de l'apprenant (manuel de géographie du second cycle, Wikipedia⁴...).

3.4 Les réactions des apprenants

Ce sont les réactions verbales à l'altérité de sociétés autres qui constituent, en dernier ressort, le matériau permettant d'infléchir les attitudes des apprenants par rapport à l'altérité. Le moment essentiel de la démarche proposée est celui des échanges verbaux entre les apprenants et avec l'enseignant sur le fait de société découvert et analysé précédemment. Celui-ci prendra sans doute la forme d'interactions, qui seront plus ou moins consistantes, en fonction de la pertinence du sujet retenu pour les apprenants et de sa capacité à interroger leurs représentations. Il pourra aussi être organisé par la recherche d'argumentations adéquates aux différents points de vue sur le sujet abordé. Il vise la recherche d'un consensus acceptable, qui ne saurait s'effectuer sur la base d'une ignorance des principes de la démocratie ou, à tout le moins, une prise

⁴ <https://fr.wikipedia.org/wiki/France>

de conscience par chacun de ses propres postures (sur le débat voir Byram, Gribkova & Starkey 2002). Mais, de ce point de vue, toutes les opinions ne sont pas acceptables et c'est là que commence le travail sur les représentations sociales exclusivistes et les attitudes de rejet non discriminé de l'altérité.

Dans sa thèse sur la formation des migrants en Europe, M. Gout (2015), relève l'intérêt de ces échanges pour la formation linguistique des personnes migrants, tels que pratiqués au Royaume-Uni : « La méthode consiste à débattre en classe de problèmes qui rejoignent le vécu profond des migrants dans leur nouveau pays. Ces derniers choisissent eux-mêmes les thèmes des débats de classe, et les discussions portent sur les mœurs, les coutumes, les traditions des autochtones. L'exercice consiste à exprimer ses sentiments sur le sujet et à essayer de comprendre les comportements. Des débats ont lieu dans la classe et le but est de mettre à distance ses représentations, ses préjugés, et de s'ouvrir à la nouveauté, à la diversité » (2015 : 311). Ce souci de faire affleurer le vécu profond des apprenants est, dans cette perspective, considéré comme créant, dans une atmosphère moins « scolaire », des conditions pour que l'apprentissage de la langue du nouvel environnement se transforme en désir d'appropriation. Mais, là encore, on voit bien que la manifestation de cette parole libérée n'a pas que des dimensions langagières. Elle est aussi mesure de produire des effets de décentration et elle permet aux stagiaires en formation d'appréhender autrement l'altérité de la société d'accueil et donc d'agir sur leurs représentations de celle-ci. C'est le cas d'un exemple de débat sur le thème de la famille donné par M. Cook (rapporté par Gout, 2015, Annexe 4.1, lignes 295-299) : *Prenons par exemple la situation suivante : les migrants sont parfois choqués par le fait que les familles britanniques ne s'occupent pas de leurs parents âgés. Seraient-ils égoïstes ? L'exercice consiste à trouver des raisons pratiques à cet état de fait. Par exemple, un élève peut dire : « c'est parce que les jeunes couples travaillent », ou, « c'est un problème de logement », ou encore « c'est la volonté des parents âgés de vivre tranquilles à l'extérieur », ou alors « c'est comme ça parce que c'est la culture britannique ».*

Les opinions des apprenants qui seront énoncées dans ces discussions se fondent sur des arguments d'origines diverses, qui relèvent de l'opinion ou de l'expérience personnelle. Les échanges possibles peuvent porter sur des faits de société, pour

lesquels des données sont disponibles, même si elles donnent lieu à des interprétations différentes de la part des spécialistes. Mais les échanges sur une société donnée relèvent davantage des points de vue où les positions établies valent souvent davantage que les faits avérés. Il importe d'essayer d'établir la consistance des faits au moyen de données objectivées, quand elles sont disponibles. Savoir si « les Anglais » ou « les Japonais » sont plus nationalistes que « les Français » suppose de disposer d'un inventaire des manifestations de cette idéologie nationale et d'en estimer le « poids relatif ». L'affaire n'est pas simple et doit sans doute conduire le groupe à reformuler la question autrement : qui accuse qui d'être nationaliste et dans quelles circonstances ? L'essentiel est de tirer au clair la nature des sources invoquées : entendu dire, médias, témoignages personnels, informations issues des sciences sociales, expérience personnelle... de manière à bien évaluer les apports de chacune.

Ces échanges entre apprenants à propos de faits de sociétés inconnus ne sont pas des pratiques de classes inédites. Des discussions de cette nature peuvent surgir, comme accidentellement, à propos d'un document ou d'une information. Même quand ces échanges sont anticipés ou préparés, il n'est pas facile de les mettre au service d'une perspective éducative, en particulier parce que les dynamiques argumentatives de telles discussions sont mal connues. Et il n'est pas interdit d'estimer que, même si les enseignants n'ont pas identifié cet « événement de classe » particulier (qui n'est pas accidentel), ils ont développé une expertise professionnelle qui leur permet d'y faire face. Mais nous ne disposons pas d'assez de données et d'analyses dans ce domaine.

Dans des discussions qui engagent, d'une manière plus ou moins profonde, les convictions des apprenants, on verra sans doute se manifester des stéréotypes « ethniques » qui peuvent alors déclencher la production de contre-stéréotypes (positifs par rapport au caractère dévalorisant du stéréotype) et c'est de cette rencontre que naît la dynamique interactionnelle de l'argumentation.

Un des arguments utilisés dans des discussions de ce type est celui des *mentalités* nationales, du *caractère* national, notions qu'il reviendra à l'enseignant de remettre en question (Hulak 2013 : Llyod 1990). Cette interprétation psychologisante attribue des comportements individuels à l'appartenance à un groupe défini sur une base territoriale.

Elle cherche à caractériser une société à un niveau global autre que celui des paramètres économiques, sociologiques et démographiques couramment utilisés. Le recours à *mentalité* dans les débats ordinaires semble traduire le souci généralisé, peut-être pour mieux comparer (eux *vs* nous). En tout état de cause, il convient d'opposer entre eux les stéréotypes relatifs à une même société, car ils sont souvent contradictoires, et de rappeler aux apprenants que la diversité, dont ils sont conscients, de leur propre société n'a d'égale que celle des sociétés autres. C'est la non connaissance de celles-ci qui conduit à des simplifications hasardeuses : à la question « Qu'est-ce que le Japon ? », la seule réponse crédible est probablement : « Je ne sais pas. Je connais trop ce pays ».

D'autres formes de verbalisations des apprenants peuvent être utilisées pour chercher à créer des attitudes plus réceptives, tout en restant lucides, de réalités sociétales autres. Elles se distinguent des précédentes en ce qu'elles sont écrites et non négociées oralement. Ces réactions écrites peuvent aussi servir de point de départ à des échanges entre leurs auteurs et les formateurs ou susciter des discussions collectives et prendre alors les formes identifiées plus haut (Pungier 2010 a et b ou Belz 2007).

Conclusion

Nous avons cherché à décrire, en quelques pages, une démarche systématique (c'est-à-dire une méthodologie) composée d'activités visant à impliquer les apprenants dans des rencontres, même virtuelles, avec des sociétés inconnues et à susciter leurs réactions verbales. Rien de tout ceci ne peut être considéré comme étranger aux pratiques et aux expériences des enseignants. Mais celles-ci ne sont malheureusement pas encore assez connues. Cette démarche ne pourra être précisée et, d'une certaine manière validée quant à ses conditions de possibilité, que par des observations de terrain et des entretiens avec les enseignants et les apprenants qui y auront participé. Les facteurs contextuels sont nombreux qui sont de nature à faire considérer cette démarche comme peu acceptable par des responsables éducatifs, des enseignants et certains des apprenants eux-mêmes.

Cette démarche n'est certes pas révolutionnaire en termes de méthodologie d'enseignement, surtout pour qui est à la recherche de « nouveautés », considérées a

priori comme un « progrès ». Elle invite à réinvestir de sens les activités « interculturelles » et à y impliquer les apprenants en tant que personnes et non seulement en tant qu'apprenants. Pour cela, il importe avant tout que les enseignants retrouvent le sens profond de l'« interculturel », terme trop banalisé ; il semble profitable qu'ils soient davantage conscients de la nature de ces réactions à l'altérité, toujours possibles même si elles ne sont pas déclenchées délibérément. Qu'ils y soient préparés (car ce ne sont pas des activités d'enseignement de même nature que les autres), de manière à ce qu'ils y voient une occasion de former les apprenants à une perception plus apaisée et bienveillante des autres. L'apport de chacun sera sans doute modeste, en considérant le volume horaire disponible et le fait que le groupe classe, dans bien des pays, change d'enseignant tous les ans. Mais ils peuvent rendre les apprenants plus conscients de ce qui permet aux hommes et aux femmes, tous égaux et tous différents, de vivre ensemble dans la cité et dans un monde mondialisé.

Références bibliographiques

Baruch M., Cain A. *et al.* (1995) : *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, INRP Paris IRDP-Neuchâtel, Paris : Commission Française de l'Unesco.

Beacco J.-C. (2000) : *Les dimensions culturelles de la classe de langue. Des mots aux discours*, Paris : Hachette.

Beacco J.-C. (à paraître, 2018) : *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*, (titre provisoire), Paris : Didier.

Beacco, J.-C. & Lieutaud, S. (1985) : *Tours de France. Travaux pratiques de civilisation. Manuel et Guide pédagogique*, Paris : Hachette.

Belz, J. (2007) : The Development of Intercultural Communicative Competence in Telecollaborative Partnerships ; *Annual Review of Applied Linguistics* 19, 43-63.

Bennett M. J. (1993): Towards ethno-relativism: A developmental model of intercultural sensitivity dans Paige R.M. (ed.) : *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, ME : Intercultural Press, 21-71

Blanchet P. & Coste D. (2010) : Sur quelques parcours de la notion d'interculturalité : analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, dans Blanchet P. & Coste D. (dir.) : *Regards critiques sur la notion d'interculturalité pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris L'Harmattan, 7-27.

Bres J. (1995) : Le jeu des ethno-sociotypes, dans Plantin C. (dir.) : *Lieux communs. Topoi*,

stéréotypes, clichés, Paris : Kimè, 152-161.

Byram M., Gribkova B. & Starkey H (2002) : *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Duerr K., Spajic-Vrkaš V. & Ferreira Martins L. (2000) : *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique* Strasbourg : Conseil de l'Europe

Gout M. (2015) : *Le rapport entre langue et intégration dans les dispositifs linguistiques pour migrants nouveaux arrivants en Allemagne, Belgique, France et Royaume Uni*, thèse pour le doctorat, Université d'Aix-Marseille.

Huber-Kriegler M., Lázár I. & Strange J. (2005) : *Miroirs et fenêtres. Manuel de communication interculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Hulak F. En avons-nous fini avec l'histoire des mentalités ?, *Philonsorbonne* [En ligne], 2 | 2008, mis en ligne le 28 janvier 2013, consulté le 21 février 2016.

URL : <http://philonsorbonne.revues.org/173>

Lloyd G.E.R. (1990, trad. fr 1996) : *Pour en finir avec les mentalités*, Paris, La Découverte/Poche.

Morin E. (2000) : *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil.

Morin E. (2004) : *La méthode 6. L'éthique*, Paris : Seuil.

Pu Z. (2014) : Regards croisés sur l'altérité dans un monde global, *Revue japonaise de didactique du français*, 9/1-2, 7-22.

Pungier M.-F. (2010 a) : *A propos de quelques aspects interculturels de l'expérience vécue par des étudiants japonais en séjour de mobilité en France : analyse de quatre journaux de bord collectifs*, colloque *Pratiques interculturelles, pratiques plurilingues*, Fribourg : Association pour la recherche interculturelle (ARIC), 1-13.

Pungier M.-F. (2010 b) : *Traces de la co-construction de l'objet France dans des récits d'étudiants en mobilité*, Université préfectoral d'Osaka (repository.osakafu-u.ac.jp), 17-37

Rivière C. (dir.) (1996) : *La ritualisation du quotidien*, *Ethnologie française* 26-2.

Spitzberg, B. H, & Chagnon, G. (2009) : Conceptualizing intercultural communication competence dans Deardorff D. K. (ed.): *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA : Sage, 2-52.

