



HAL
open science

La culture pour mieux rencontrer l'Autre? Mythes et réalités

Véronique Lemoine, Virginie Trémion

► **To cite this version:**

Véronique Lemoine, Virginie Trémion. La culture pour mieux rencontrer l'Autre? Mythes et réalités. Etudes en didactique des langues, 2017, Représentations & stéréotypes, 28, pp.80-94. hal-04044676

HAL Id: hal-04044676

<https://hal.science/hal-04044676>

Submitted on 24 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La culture pour mieux rencontrer l'Autre? Mythes et réalités

Véronique LEMOINE-BRESSON

MCF, ATILF CNRS UMR 7118, Université-Éspé de Lorraine

Virginie TRÉMION

MCF, CIREL UMR 4354, Institut Catholique de Paris



VLB



VT

Introduction

Nous proposons dans cet article de rendre compte de la construction des représentations culturelles dans des situations d'enseignement/apprentissage en langue alors que la composante socioculturelle (ou sociolinguistique) entre en jeu dans les compétences à développer en didactique des langues vivantes (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001). Plus précisément, il s'agit d'examiner les conceptions liées à l'enseignement/apprentissage de contenus culturels chez des enseignants et des apprenants, qu'ils soient enseignants du primaire ou étudiants à l'université, par le croisement de deux recherches en didactique des langues visant à comprendre les pratiques discursives liées à une croyance récurrente et répandue dans le champ de l'éducation en langue. Celle-ci consiste à penser qu'il faut enseigner la culture de l'Autre pour mieux le rencontrer. Cet article, qui met en contraste deux études réalisées sur les pratiques enseignantes et apprenantes, dans des contextes scolaires et universitaires, nous offre une perspective inédite sur la question de la place et du rôle des représentations culturelles dans la construction du rapport à autrui dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes.

La première étude est issue d'une thèse de doctorat (Lemoine, 2014). Elle tente, dans une approche comparatiste franco-allemande, de comprendre les représentations qui traversent les discours d'enseignants du primaire lorsqu'ils sont interrogés en groupes de discussion à l'occasion de stages de formation continue sur leur enseignement de contenus culturels en classe (Ministère de l'Éducation nationale, 2007; Hessisches Kultusministerium, 2011). Il s'agit d'observer, à travers ces déclarations, comment les enseignants construisent leurs points de vue sur leurs manières de procéder en classe dans la négociation de contenus culturels. Leur point de vue est-il plus orienté vers l'enseignement de connaissances ou de savoir-faire, comme savoir interroger par exemple, ou encore de savoir-être? Des tendances contraires apparaissent-elles? La seconde (Trémion, 2011) vise à éclairer,

dans une démarche compréhensive, le processus d'élaboration des savoirs culturels dans un programme d'échanges et de correspondances langagières sur Internet entre pairs étudiants de langue. Les modalités d'échanges entre les étudiants trouvent leur inspiration dans les travaux de l'École de Palo Alto sur la communication, plus particulièrement ceux de Hall (1971) sur le langage silencieux et les dimensions cachées de la culture qui ont inspiré la démarche. L'objet qui nous intéresse est donc les individus en interaction, avec un regard sur leurs actions, leurs réactions qu'elles soient verbales ou non verbales.

Les représentations des langues et de leur enseignement/apprentissage constituent l'un des objets incontournables des réflexions, tant théoriques que pratiques, en didactique des langues (Alén Garabato *et al.*, 2003; Moore, 2005). La question des représentations culturelles en didactique des langues n'est pas nouvelle et, en même temps, le terme culture peut prendre des définitions très variables. En effet, la culture est une notion hautement polysémique et polémique dans la recherche en Sciences Humaines et Sociales. Une conception renvoie à la notion d'appartenance de la personne à une culture aux traits déterminés, ce qui pourrait laisser penser que l'on peut connaître une personne par le biais de sa culture. Une autre conception, largement partagée par la recherche et qui est également la nôtre, renvoie à l'actualisation de la culture par les personnes en interrelations. Dans cette définition, la culture se comprend comme un processus dynamique et mouvant, et l'individu comme un être évolutif en fonction de ses expériences et de ses rencontres. Cependant, s'il est admis que l'enseignement d'une langue ne peut se limiter aux dimensions linguistiques de cette dernière mais doit également englober des aspects socioculturels, il est parfois affirmé comme allant de soi que la connaissance de la culture de la langue à apprendre permettrait de mieux comprendre l'Autre (Hall, 1971; Hofstede, 1984). Cette croyance, parfois stable, parfois ébranlée dans les interactions, peut être interrogée dans les pratiques discursives des sujets (Dervin & Liddicoat, 2013).

Dans les deux études présentées, il s'agit de se demander comment, à travers des discours déclarés, dans des positionnements contraires mais non contradictoires, les sujets co-construisent leur croyance sur le nécessaire enseignement de ladite culture de l'Autre pour mieux le rencontrer. Après avoir exposé le cadrage théorique commun de la notion d'interculturel retenu pour ces deux études, nous présenterons, dans un deuxième temps, notre usage de l'analyse du discours. Nous montrerons, dans un dernier temps, à travers un exemplier issu des deux corpus, les influences du discours sur l'interculturel dans l'analyse de la construction des représentations culturelles.

La rencontre de l'Autre: de l'importance de l'*inter-*

La logique de l'intérêt porté aux représentations des enseignants ou des étudiants sur l'interculturel se justifie dans un contexte international: comment les enseignants construisent-ils l'image des Européens et comment la transmettent-ils aux élèves? Comment les étudiants co-construisent-ils les images du soi et de l'Autre via une plateforme? Les représentations seraient, d'une part, des idées

exprimées, incomplètes, vues comme des “saisies provisoires du monde” (Abdallah-Preteceille, 2004: 197), sur ce que l’on croit être la vérité/savoir de la vérité à propos d’un objet donné, au sens large du terme. Elles pourraient également se penser à partir d’un manque de connaissances d’un sujet. D’autre part, les représentations se créeraient progressivement aussi en fonction d’expériences vécues (ou non), et de rencontres (ou non). À partir de ces aspects, “l’individu veut mettre en relief un ou des éléments distinctifs chez celui qui lui est différent” (Auger, 2003: 39). Le focus sur les différences “refers not only to different nationalities, but also to any group of people perceived as different” (Holliday *et al.*, 2004: 23). Ces différences peuvent parfois être exagérées ou, à l’inverse, très atténuées, voire niées. Les représentations peuvent se réinventer dans le contact avec de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être dans de nouveaux contacts humains. Elles peuvent donc être des repères dans un processus dynamique de co-construction/déconstruction de savoirs, au sens large du terme, souvent exprimées dans une approche différentialiste, parfois valorisantes pour l’Autre ou dévalorisantes (usage de termes mélioratifs ou péjoratifs dans les discours, mise à distance de l’Autre par l’usage de “ils” *versus* “moi/nous”). En d’autres termes, les représentations des enseignants et des étudiants s’élaborent dans les interactions, dans la confrontation d’idées, parfois sous forme de stéréotypes ou de croyances. L’Autre est souvent expliqué par sa dite culture “dans une compréhension simpliste et inaltérable” (Dervin, 2013: 8), le Soi également. Les représentations engendrent des catégorisations du Soi et de l’Autre (les natifs/les non natifs, ceux qui sont allés à l’étranger/ceux qui n’y sont pas allés, dans un groupes de discussion français; ceux qui parlent bien l’anglais/ceux qui parlent mal l’anglais) et des jugements sur Soi, sur l’Autre: dans l’étude en contexte scolaire via un groupe de discussion, une participante juge l’enseignement des langues en France et dit: “En France on coince à ce niveau-là”; une autre juge le niveau de langue: “On est tellement mauvais”. Ce positionnement corroborerait l’idée de Holliday *et al.* (2004: 12) lorsqu’ils avancent que: “Different cultural resources can be drawn upon and invoked at different times depending on the circumstances” et que “there can be an appearance of essentialist national culture”. On constate effectivement, à l’analyse des propos tenus dans ce dernier groupe de discussion, que certains enseignants se servent dudit mauvais niveau en langue des Français (donc d’eux y compris) pour repousser l’idée d’emmener les élèves trois jours à Londres (du moins dans un premier temps des échanges). Les interactions entre les participants aux deux recherches, les avis, les connaissances des uns et des autres autour d’un contenu à discuter ont lieu dans une communication où chacun va s’exprimer, va imposer son opinion, va se laisser influencer par l’autre. Ceci signifie qu’au fur et à mesure des échanges chacun des participants va exprimer son avis en fonction de sa disposition du moment, de son expérience privée et professionnelle, de ses références de formation, de vie, de lectures. Son discours se construit en référence à d’autres et cette polyphonie s’inscrit dans une dialogicité. Ces éléments justifient alors l’usage de l’analyse du discours pour mieux comprendre comment les enseignants élaborent une réalité basée sur l’enseignement de la culture de l’Autre pour mieux le rencontrer.

Pertinence et usage de l'analyse du discours

Dans cet article, la mise en avant de la relation à l'autre, de son hétérogénéité et de la notion d'instabilité nous a orientées vers la prise en compte des processus discursifs qui entourent les contenus culturels exprimés. Nous nous sommes focalisées sur ce qui se dit et comment cela se dit dans les discours des acteurs, enseignants d'une part et étudiants d'autre part. Pour la première étude, la chercheuse a retenu des outils issus de la linguistique comme le dialogisme et le repérage de traces de subjectivité dans les discours (Kerbrat-Orecchioni, 1999). Elle a relevé dans les discours des éléments linguistiques qui "permettent de donner une image solide de soi, de son propre groupe, de l'Autre et de son groupe, de les opposer" (Dervin, 2009: 171). Le recours au dialogisme est justifié par la présence de différentes voix qui interviennent dans les discours co-construits par les enseignants en groupes de discussion. La notion de principe dialogique se réfère historiquement à Bakhtine, bien que cette source ait été contestée dans un article de Bota & Bronckart (2007: 73-89). En effet, les auteurs citent son contemporain Volochinov comme le père de thèmes majeurs tels que les genres du discours, le dialogisme. Pour eux, les termes de Volochinov ont connu "une reprise-détournement par Bakhtine" (*ibid.*, alinéa 30). De son côté, Todorov (1981: 8) n'est pas sans rappeler que "le roman est par excellence le genre qui favorise [la] polyphonie, et c'est pour cette raison que Bakhtine lui consacre une grande partie de ses travaux". Il ajoute cependant que le tissage de la voix individuelle à d'autres voix, à savoir la polyphonie, est un apport pertinent pour tout discours et pas seulement pour la littérature. Les chercheuses étudient l'expression de points de vue construits au travers de différentes voix qui s'expriment par plusieurs "je" en tant que locuteurs qui s'entrecroisent dans les échanges. Par une analyse qualitative dialogique des discours multi-voix, elles tentent de montrer la nature des interactions: discours partagés, points de vue nuancés, voire silences, et l'ancrage des échanges dans d'autres voix (Adelswärd *et al.*, 2004: 258).

Des expériences en contextes scolaire et universitaire

En contexte scolaire, les prescriptions institutionnelles donnent un premier repère quant aux contenus qui doivent être enseignés, qu'ils soient d'ordre linguistique ou culturel. En eux-mêmes, les textes officiels ne représentent pas un document essentiel pour la recherche; par contre, le croisement de ce corpus avec les discours des acteurs, ici captés via des groupes de discussion, est un révélateur des tensions entre le prescrit et le déclaré de l'enseignement de contenus (inter)culturels qui donnent à voir les représentations enseignantes.

Empiriquement, la première étude s'appuie sur un corpus constitué de discours d'enseignants du premier degré du primaire français et de la *Grundschule* allemande. Le corpus est construit à partir de quatre groupes de discussion, méthode de recherche en sciences humaines et sociales qui permet de mettre au jour des processus langagiers et sociaux dans l'interaction entre les membres du groupe. Chaque groupe a une durée d'environ une heure. Les deux groupes de discussion français se sont déroulés dans l'académie de Lille: l'un à Bailleul avec huit

enseignantes, l'autre à Grande-Synthe avec douze enseignants. Les deux groupes de discussion allemands ont eu lieu, l'un à Frankfurt-am-Main avec cinq enseignants et l'autre à Duisburg avec quatre enseignantes. Les échanges ont été enregistrés, puis transcrits.

Le département des langues du Massachusetts Institute of Technology (MIT) a, dès le début des années 1990, développé plusieurs dispositifs médiatisés pour l'enseignement des langues. Dans ces expériences, les outils numériques sont utilisés afin de développer une compétence de communication en langue vivante. C'est dans cette optique que le programme *Cultura* (*Cultura Project*) a vu le jour et qu'il continue, aujourd'hui encore, d'être étoffé. Comme ses auteurs l'indiquent (Furstenberg, 2001), l'objectif de *Cultura* est de développer l'apprentissage de la communication interculturelle. Pour cela, la démarche du dispositif consiste à mettre deux groupes d'étudiants de langue en relation sur une plateforme dédiée afin qu'ils puissent élaborer progressivement, et de manière active et collaborative, leur connaissance et leur compréhension des valeurs, attitudes et croyances inhérentes à la culture-cible, en un processus dynamique et interactif de construction réciproque.

Pour ce qui concerne l'organisation de *Cultura*, le scénario du programme, qui s'étend sur un semestre académique, alterne des phases de face-à-face pédagogique (deux par semaine), avec des phases de travail à distance autour de quatre étapes: réponses à des questionnaires (phrases à terminer, association de mots, réaction à des situations), observation des résultats en ligne (affichés en vis-à-vis), échanges écrits sur des forums, analyse de ces résultats, et élargissement (à d'autres documents, d'autres supports de communication, etc.).

Notre étude en milieu universitaire s'appuie sur un corpus composé d'entretiens oraux semi-directifs réalisés en 2010 auprès de 17 participants au programme *Cultura* durant la fin du semestre, c'est-à-dire lors de la phase finale de l'expérience pédagogique. La durée de ces entretiens est d'environ 50 minutes et concerne les savoirs des étudiants sur la culture et leurs positionnements par rapport à ces savoirs, c'est-à-dire leurs façons d'approcher la culture par une variété de pratiques énonciatives (Hermans & Hermans-Konopka, 2010: 17). Nous avons également recueilli les productions écrites extraites des 36 forums de discussion du programme *Cultura* qui permet de cerner le contenu d'enseignement/d'apprentissage puisque ces échanges constituent la ressource pédagogique du dispositif.

La place de la culture dans les deux contextes

Enseigner la culture pour rencontrer l'Autre

L'étude en contexte scolaire examine la place des contenus (inter)culturels dans les discours des enseignants qui ont participé aux groupes de discussion. Elle traite particulièrement de la co-construction des discours dans les échanges et de la relation que les enseignants entretiennent avec ces contenus. Il émerge des discours des enseignants une croyance tenace: enseigner des éléments de la culture de

l'Autre est un moyen de mieux le rencontrer. La thématique culturelle de la nourriture est très prisée, comme par exemple le petit déjeuner dit anglais, les plats dits typiques de Noël. Des extraits à ce sujet serviront d'exemples. En même temps, les analyses des discours montrent les tensions entre les divers points de vue et la tendance parfois à remettre en question cette croyance chosifiante. La croyance selon laquelle enseigner des éléments culturels désignés comme appartenant à l'Autre permettrait de mieux comprendre l'Autre et d'améliorer la communication avec l'Autre, n'est pas exclusive d'une personne ou d'une autre, allemande ou française. Par ailleurs, cette croyance est une parmi d'autres croyances: par exemple se déclarer légitime dans la connaissance de l'Autre parce qu'on est allé dans le pays où il vit (cf. discours de E1 dans l'extrait 1 ci-après). Cependant, au regard de la dimension limitée de cet article, seule la première croyance sera détaillée.

Dire que ce ne sont pas des cultures que nous rencontrons, mais des personnes plurielles corrobore les idées de l'anthropologue Wikan (2002: 83) qui intitule le point 10 du chapitre III de son livre "Cultures don't meet. People do". Pourtant, les enseignants des groupes de discussion déclarent fréquemment qu'ils enseignent des éléments de la culture de l'Autre en tant que contenus nécessaires au contact avec l'Autre; par exemple, ils décrivent aux élèves ce que l'on mange en France, en Allemagne et à quel moment, pour que les élèves puissent entrer en relation avec l'Autre. Par ailleurs, les enseignants sollicitent les élèves sur ce qu'eux-mêmes mangent et les amènent à des comparaisons différentialistes qui les assignent à penser dans des formats figés. Mais ces contenus d'enseignement, qui sont essentiellement des connaissances, ont-ils un effet réel sur la rencontre? Il est alors intéressant d'analyser dans leurs discours comment ces connaissances sont discutées, déconstruites et repensées dans les échanges.

Le premier exemple montre l'émergence d'une tension qui se découvre dans le groupe de discussion de Bailleul. Une rupture apparaît dans les discours qui jusque-là relevaient d'un culturalisme consensuel sur la nécessité d'enseigner ce que l'Autre mange (échange en amont de l'extrait présenté ci-après). Une participante intervient et cherche à se positionner par rapport à la situation d'interaction: elle jette un pavé dans la mare quand elle évoque le poids des clichés sur l'Angleterre. Son intervention entrecoupée de "ah oui" approuvants se trouve relayée par le discours d'une autre participante qui, par son intonation remarquable, marque son indignation.

Extrait 1 (*Le texte a subi quelques légères adaptations pour une meilleure compréhension*)

Enseignante 1 (E1): Enfin, il y a quand même beaucoup de clichés sur l'Angleterre.

Un petit groupe: Ah oui!

E1: Notamment quand il est question de nourriture.

E2: Ah oui, ça c'est null!

E1: Donc le fait d'aller en Angleterre, ça permet de supprimer certains clichés. Être enseignant en anglais, c'est aussi combattre certains clichés, c'est important.

E2 (Anglaise, née à Londres): Cette année, en classe j'ai montré aux élèves le DVD *This is Britain* et on a regardé le chapitre sur Christmas, Noël et le repas de Noël et ce qu'on y voit, c'est une CATASTROPHE (*rires*), mais c'est une CATASTROPHE! Alors avant de montrer ça aux élèves, je leur ai dit: "Écoutez, dans le DVD, ils ont montré Noël comme ça, mais en

vrai, ça n'a rien voir, ÇA N'A RIEN À VOIR!>". On montre les carottes cuites (*rires*) oui, cuites, avec les petits pois.

Un petit groupe: C'est vrai! (*rires*)

L'analyse montre l'instabilité des idées des participantes qui, auparavant, décrivaient les contenus (inter)culturels enseignés comme des connaissances culturelles. Elles sont influencées par une phrase choc sur les clichés et réorientent ainsi leur discours. Les exemples engendrent de l'humour collectif autour des clichés dénoncés. Par ailleurs, Salazar-Orvig & Grossen (2004: 271) soulignent un autre aspect fondamental de la dimension dialogique: les participants, au travers de leurs discours, vont ensuite se référer à différents aspects de leurs statuts et de leurs rôles. La participante (codée E1 dans l'extrait ci-dessus) qui a provoqué la rupture dans le discours n'est pas native de langue anglaise et se demande si les auteurs de la méthode critiquée – méthode DVD *This is Britain* – sont déjà allés en Angleterre. Sa remarque, qui pourrait ouvrir à une certaine réflexivité sur la ressource pédagogique citée est relayée par l'enseignante E2, qui elle est native (Londres, Royaume-Uni). Elle se sert de son identité nationale pour donner du poids à son intervention: "C'est ça le pire [les clichés]. Non mais c'est ça le pire, j'ai dit non mais écoutez il n'y a pas ça chez nous à Londres, dans ma famille Noël C'EST PAS COMME ÇA". Ainsi, elle s'exprime à travers divers énonciateurs: en tant que membre d'une famille, native anglaise et enseignante qui s'adresse à ses élèves pour les mettre en garde contre les clichés. On pourrait penser, dans un premier temps, que l'enseignante E2 veut participer à la remise en question des clichés véhiculés dans les supports didactiques. En même temps, des marqueurs discursifs tels que "chez nous", "dans ma famille" n'apporte pas de l'hétérogénéité, mais plutôt une opposition "ailleurs en Angleterre (ce que montre le DVD *This is Britain*)" et "moi dans ma famille (E2)". E2 ne promeut pas la diversité, mais le différentialisme intranational dans l'expression d'un auto-stéréotype.

Le second exemple part du questionnement d'un enseignant allemand de Frankfurt-am-Main, pourtant persuadé du bien-fondé de l'enseignement de la culture de l'Autre. Il amorce une réflexion critique: continuer à enseigner des connaissances culturelles relevant du culinaire est-il encore légitime à la *Grundschule* dans laquelle il enseigne? Il explique que le supermarché Aldi du quartier propose tous les six mois la semaine française. Il indique que les élèves ont donc non seulement déjà vu des "choses/Sachen" de l'alimentation française, et donc ils savent que les Français mangent différemment des Allemands, mais également qu'ils en rapportent à l'école ou bien en parlent. Les mots parlants qui éclairent les informations données par cet enseignant sont soulignés dans l'extrait ci-dessous. L'extrait montre que l'enseignant reconnaît les connaissances déjà-là des élèves et admet que celles-ci viennent de la sphère sociale. Une collègue confirme ces connaissances, en citant un exemple, et reprend l'expression de l'enseignant: "Das wissen sie schon/ça, ils le savent déjà". L'usage de "schon" en tant que "Diskurspartikel" (particule du discours qui sert à renforcer une déclaration en situation de communication, Rühl, 2000: 109) est identifié deux fois, d'abord dans l'énoncé de l'enseignant, puis repris dans celui de sa collègue. Cette particule "fait

appel à une opinion favorable partagée” (*ibid.*: 150). Les deux enseignants s'accordent en effet sur les connaissances déjà-là des élèves à propos de la nourriture française qu'ils rencontrent en dehors de l'école. La complexité de cet échange vient de la cohabitation d'une certaine criticalité, de la prise en compte de la vie des élèves et de l'usage de termes solidifiants qui posent les choses dans une vision essentialiste, comme “eine französische Woche/une semaine française”, “Sachen, die so typisch französisch sind/des choses qui sont typiquement françaises” (avec l'exemple des crêpes).

Extrait 2

Enseignant allemand: Manchmal kommen so Sachen mit dem Essen, die essen anders, das wissen sie schon. Oder sie haben Sachen gesehen, also ich kann mich erinnern, manchmal bringen sie auch was mit. Unser Supermarkt Aldi hat alle halbe Jahr so eine französische Woche, dann gibt es dort so irgendwelche Sachen, die so typisch französisch sind. Das erzählen sie manchmal.

Une collègue: Ja, so einen Crêpes oder so was dann. Das wissen sie schon¹...

Les enseignants reconstruisent des contenus culturels acquis par les élèves en dehors de l'école, à partir d'expériences sociales. Ces contenus amenés par les élèves, sous forme de discours ou concrètement en tant qu'aliments, sont construits par les pratiques extrascolaires des élèves. Les contenus culturels sont donc appris sans que les enseignants ne les aient enseignés. Les enseignants reconnaissent l'existence de ces connaissances et en viennent à se questionner sur la pertinence d'en poursuivre l'enseignement en classe. Dans ce groupe de discussion allemand, il est intéressant de noter la tension entre faire et ne plus faire l'enseignement des connaissances culturelles liées à l'alimentation, ce qui met à distance d'une “insistance exagérée sur la différence culturelle [qui] conduit au culturalisme qui réduit l'individu à sa culture ‘d'origine’”: “les différences culturelles se retrouvent folklorisées et exotisées” (Ogay & Edelmann, 2011: 60). La réflexion de l'enseignant allemand peut amener à ce raisonnement: il montre que ce qui est pensé à un moment donné comme un enseignement de contenus (inter)culturels cohérent peut être remis en question.

Apprendre la culture pour rencontrer l'Autre: pratiques et discours d'apprenants

L'étude des représentations d'enseignants mise en contraste avec celle d'apprenants, présentée dans cet article, offre une perspective inédite sur l'ampleur et la variété de tensions liées à la place de la composante culturelle dans les objectifs de formation. Cette remarque corrobore les propos de Clerc & Rispaïl (2008: 277) lorsqu'elles examinent la formation aux langues et aux cultures en tant que gageure. Une mise au jour de pratiques et de discours liés aux aspects culturels donne la mesure des instabilités qui agitent les rencontres interculturelles dans l'éducation et la formation. Dans cette perspective, il est intéressant d'observer les ressorts de la

¹ “Parfois (en classe) il y a des choses qui surgissent au sujet de l'alimentation. Ils (les Français) mangent différemment, mais ça ils (les élèves allemands) le savent déjà. Ou bien ils ont vu des trucs. Je me souviens qu'une fois ils ont ramené quelque chose. Notre supermarché Aldi propose tous les six mois une semaine française, alors on y trouve quelques trucs typiquement français. Ils racontent ça parfois” (notre traduction).

construction du positionnement des étudiants lors de leur participation à un programme pédagogique de télécollaboration lors duquel la consigne leur demande de représenter une culture, ici américaine.

Des identifications plurielles sous tensions

Lors des premières étapes de l'échange dans *Cultura*, les étudiants sont amenés à se présenter. Cet exercice les confronte aux premières identifications culturelles alors que la consigne de l'activité les invite à représenter la culture américaine. Les traces d'une négociation peuvent être recueillies dès les premiers textes de présentation des étudiants. L'utilisation des conjonctions (coordination, concession) permet d'exprimer la diversité et la variété par le cumul des catégories mobilisées.

Hello! My name is xxx, I am Colombian but have lived in the US for 16 years.

Hey, my name is xxx and I am from New York.

Hi. I'm xxx and I'm from Jordan.²

Nous notons que les présentations font majoritairement référence à une culture nationale (ville ou pays). Il est intéressant d'observer que les étudiants viennent majoritairement de pays variés et qu'ils sont au MIT depuis plus ou moins longtemps. La multiplicité des phénomènes de représentation de soi et de l'Autre, notamment dans le cadre de l'usage des outils numériques, ont été étudiées par Dervin & Abbas (2009: 19). L'utilisation des technologies rend possible l'expression de la complexité et de l'instabilité de l'identité à travers les supports numériques de présentation de soi (blogs, Twitter, Skype, etc.). Or l'intention culturaliste d'un projet éducatif peut aliéner ce processus, voire entraver la participation des étudiants à l'échange, comme l'illustrent ces extraits d'entretien.

I don't feel I have many American links in all aspects of my life. So talking about them is hard for me like I feel uncomfortable. It's hard because the way I feel, I think, is not like an American does.

I guess it's more difficult for me, like in the forum when they ask questions about American culture, I can't really answer them, because I don't know what an American culture is like, I've never experienced it really.³

Les étudiants ont recours à une excuse de type essentialiste ("The way I feel, I think, is not like an American do", "I've never experienced it") pour justifier la nature de leurs interactions (ou absence de celles-ci) avec l'Autre ("it's hard for me", "I can't really answer them"). Ce discours est cautionné par l'objectif du projet qui entraîne, nous l'observons, une "culturalisation des apprenants" (Muller,

² "Salut! Mon nom est xxx, je suis colombienne mais je vis aux États-Unis depuis 16 ans. Hey, mon nom est xxx et je viens de New York. Salut. Je suis xxx et je viens de Jordanie" (notre traduction).

³ "Je ne crois pas avoir beaucoup de liens avec les Américains dans ma vie. Donc parler d'eux, c'est difficile pour moi; je me sens mal à l'aise. C'est difficile pour moi, parce que ma façon d'être, je pense, n'est pas celle d'un Américain." "Je suppose que c'est plus difficile pour moi, comme dans le forum par exemple, lorsqu'ils posent des questions sur la culture américaine, je ne peux pas répondre, parce que je ne sais pas ce qu'est une culture américaine, je ne l'ai jamais vraiment vécue" (notre traduction).

2013: 95), phénomène qui se produit lorsque la culture est utilisée pour accuser ou excuser les comportements des apprenants.

Refus du différentialisme: "Maybe we are more similar than dissimilar"

Le rapport des apprenants à l'altérité dans *Cultura* se construit par le biais d'activités comparatives. La comparaison d'attitudes et de comportements peut renforcer les stéréotypes, comme le montre l'étude de Tajfel *et al.* (1971) en psychologie sociale sur les liens entre catégorisation et discrimination. Le fait de comparer des catégories, sous l'angle des comportements et des valeurs d'une culture nationale, amène à des contradictions et des ambiguïtés dans les discours des étudiants. C'est ainsi que sur les forums de discussion, le différentialisme est souvent mené à ses limites au cours de l'interaction. Nous avons retenu un extrait du forum *Cultura* fréquenté par les étudiants présentant la réaction à une situation à laquelle les partenaires de l'échange sont confrontés: "Vous êtes au cinéma et des gens assis derrière vous commentent le film à voix haute". L'extrait que nous avons choisi sur les forums permet d'illustrer les interprétations que la comparaison de différences de comportements entre Français et Américains suscite.

I think the responses were varied because the reactions are based upon personality and not the culture of the people. If you are an aggressive go-getter type, then you might be more prone to yell at the person. But if you are the quiet type then you might be more inclined to sit and hope that they calm down. In that sense, I think that we are similar. We let the person choose their own choice of actions. No cultural bearings corner us to make the same decisions. Maybe we are more similar than dissimilar.⁴

Dans cet extrait du corpus des forums, l'étudiant pointe les aberrations de l'argument différentialiste en mettant en opposition deux adjectifs non pas de nationalité mais subjectifs de type évaluatif: *aggressive* et *quiet*. Le recours à ces évaluatifs axiologiques a pour effet d'indiquer la subjectivité de l'énonciateur (Kerbrat-Orecchioni, 1999: 100) par l'expression de jugement de valeur sur les tempéraments (*personality*) des individus.

Ce refus d'une interprétation des interactions par la réduction d'un sujet à une culture nationale s'exprime aussi à travers l'emploi du pronom personnel *we* repris par le pronom complément *us* qui se réfèrent à tous les étudiants de *Cultura*, indépendamment de leur culture. Enfin, il réclame le droit du sujet par le recours à la métaphore: la culture ne peut faire autorité face au sujet ("No cultural bearings corner us").

⁴ "Je pense que la diversité de réponses vient du fait que les réactions sont basées sur la personnalité et pas sur la culture des gens. Si vous êtes du genre agressif, alors vous serez plus enclin à crier. Mais si vous êtes du genre tranquille, alors vous serez plus enclin à vous asseoir en attendant qu'ils se calment. En ce sens, je pense que nous sommes similaires. Nous laissons la personne choisir son propre champ d'action. Aucun trait culturel ne nous pousse à prendre les mêmes décisions. Peut-être que nous sommes plus semblables que différents" (notre traduction).

Dans l'extrait suivant, les limites de la démarche différentialiste s'expriment dans l'observation que fait l'étudiant de la diversité d'associations sémantiques dans les discours de ses pairs du MIT.

War and arrogant seem to be pretty common ways that other nations view the US, but why is it that Americans are using these words too? In my opinion, particularly here at MIT there is such a diverse student body, most students here were either born in other countries or their parents/grandparents immigrated here. Although most of these students (myself included) identify more with American culture as a result of living here, it is still unlikely for them to call themselves American.⁵

L'apprenant effectue tout d'abord des généralisations culturelles (*common ways, other nations*). Il exprime ensuite son incompréhension face aux discours de ses pairs de l'endogroupe en ayant recours à la conjonction *but* ayant ici une valeur axiologique (*but why is it that Americans are using these words too?*). L'emploi de l'adjectif de nationalité (American) le confronte à l'impossibilité de rassembler une vision homogène de la culture face à la diversité du corps étudiant exprimé par l'adverbe d'intensité *such* et l'emploi des formes linguistiques de la variation (*either, or, most*). Nous notons enfin ici autant la valeur heuristique que les risques, pour l'interculturel renouvelé, du jeu comparatif d'auto-et d'hétéro-images, qui constituent, comme l'indique Abdallah-Preteceille (2004: 196), "l'écran au travers duquel les individus s'appréhendent".

Gérer la diversité dans un rapport intensif au culturel

Le fait de devoir représenter "une culture" confronte les étudiants à des interrogations sur les représentations collectives. Dans ce qui suit, nous percevons la complexité et les tensions du processus de construction des conceptions de l'Autre dans les dispositifs pédagogiques culturalistes. Les discours vacillent dans des généralisations tout en se référant à la diversité et à la singularité des individus:

There was one response that other student from MIT gave that I didn't agree with completely, so I went more often for that one, because she kind of give that wrong impression of MIT because she said who she is but not who we are in general. So I wrote responses saying "you're describing yourself, you can't say for all in generalities, that's wrong" so then I wrote about all these different people and how different they are from her because I think she was giving the wrong impression.⁶

⁵ "La guerre et arrogant semblent être la manière dont les autres nations voient généralement les USA, mais pourquoi est-ce que les Américains utilisent ces mots aussi? À mon avis, en particulier ici, au MIT, il y a une telle diversité chez les étudiants – la plupart des étudiants ici sont nés dans d'autres pays ou leurs parents/grands-parents ont immigré ici. Bien que la plupart de ces étudiants (moi-même y compris) s'identifient davantage à la culture américaine du fait de vivre ici, il est peu probable qu'ils s'estiment être Américains" (notre traduction).

⁶ "Il y avait une réponse donnée par une étudiante du MIT avec laquelle je n'étais d'accord, alors je suis allé plus souvent voir celle-là; elle donnait une mauvaise image du MIT en parlant d'elle mais pas de nous en général. Alors j'ai répondu en disant 'tu es en train de te décrire, mais il ne s'agit pas de nous tous, en général, c'est faux'. Donc j'ai écrit en parlant de toutes ces personnes pour montrer combien elles sont différentes d'elle parce que je pense qu'elle donnait une mauvaise impression" (notre traduction).

Dans cet extrait, l'étudiant procède à un jeu de miroir entre le collectif (*who we are*) et le singulier (*who she is*). Nous voyons que l'activité énonciative engagée autour de la culture mène à la verbalisation de la subjectivité (*I didn't agree, I think*) des points de vue des étudiants. Nous remarquons la répétition de l'adjectif *wrong*; celle-ci peut être mise en lien avec la notion d'acte menaçant pour la face (*Face Threatening Acts, FTAs*) qui irrigue toute communication. Le discours de l'étudiant vise à rétablir le respect des faces, vers des images qu'il considère valorisantes (Brown & Levinson, 1978).

Les étudiants abordent leur participation au dispositif avec des idées sur les attitudes qu'ils vont devoir tenir au-delà des conceptions culturelles. Ils s'attendent à devoir affronter ces FTAs.

I wasn't horrified as I'd expected I would be because I thought all of your responses would be negative; making references to the war and about how Americans act. Although some were, I was mainly amused when I read: "hamburger" and McDonalds".

They're trying to give a certain view of their culture and so they don't want to give like a negative view. They want to show "we're good".⁷

L'idée d'une négociation à déployer chez les apprenants, pour s'accommoder des écarts entre les intentions culturalistes du dispositif et les instabilités du processus interculturel, exprimée dans le premier extrait par le recours à un attribut à forte connotation émotionnelle (*horrified*), est confirmée dans le second, notamment par l'emploi de verbes intentionnels (*trying to, want*).

La valeur ajoutée du croisement d'études issues de deux contextes différents

La rencontre avec l'Autre devrait donc, comme l'évoquent Barbot & Derwin (2011: 7), aller au-delà du figement des cultures, avec une formation centrée non pas sur l'acquisition de connaissances sur l'Autre mais sur l'accompagnement "des processus de transformation de soi". La mise au jour des tensions liées à la manipulation de la notion de culture dans l'enseignement et dans l'apprentissage, à différents niveaux du système éducatif, permet de mieux saisir les enjeux et les défis d'un objet d'enseignement aussi instable que l'est la culture dans la formation en langues.

Notre article avait pour projet d'y participer en rendant compte du processus de négociation des représentations liées à l'enseignement de la culture. Pour ce faire, nous avons mené, dans une perspective d'éducation interculturelle renouvelée, une étude contrastive autour des difficultés et des paradoxes liés la

⁷ "Je n'ai pas été aussi horrifié que ce que j'imaginai car je pensais que toutes les réponses seraient négatives; qu'elles feraient référence à la guerre ou à la manière dont les Américains agissent. Même si c'était parfois le cas, j'ai surtout été amusé en lisant: 'hamburger' et 'McDonalds'".

"Ils essaient de donner une certaine vision de leur culture et donc ils ne veulent pas donner d'image négative. Ils veulent montrer qu'ils sont de bonnes personnes" (notre traduction).

transmission de contenus culturels en cours de langue chez des acteurs de la relation éducative (enseignants et apprenants). L'analyse des discours nous a permis de mettre au jour des tensions sous-jacentes à la rencontre interculturelle dans des dispositifs pédagogiques relevant d'une approche culturaliste, dont les écueils ont déjà été décrits (par les travaux du groupe E4D notamment). Ce qui nous semble frappant ici, ce sont les instabilités et les contradictions qui traversent les discours sur la culture, à la fois chez les enseignants et chez les apprenants. Ainsi, la définition de la culture fait l'objet de constructions et de reconstructions discursives en référence aux expériences sociales des sujets et au contexte d'énonciation. La mise en contraste des discours des acteurs a permis, par ailleurs, de révéler des divergences autour de la place et du rôle des contenus culturels dans la rencontre de l'Autre. Dans les interactions observées et analysées dans les deux contextes scolaire et universitaire, les discours éclairent sur des évidences partagées, c'est-à-dire des croyances non questionnées et posées comme allant-de-soi. Si les discours des enseignants convergent globalement vers un consensus concernant l'intérêt de l'enseignement des contenus culturels dans l'élaboration des contacts avec l'Autre, les voix dissonantes des apprenants autour de la culture peuvent entraver, voire empêcher, la participation à la rencontre de l'Autre, notamment son voisin de cours. Nous retrouvons pourtant, dans les discours des apprenants, l'expression de la pluralité de l'individu, de la subjectivité de l'expérience humaine, terreau propice à une meilleure compréhension de l'Autre, au-delà des clichés et des stéréotypes liés à une culture nationale. En soi, reconnaître l'existence d'objets culturels figés et folklorisants ne pose pas problème, si cette reconnaissance est accompagnée d'un travail réflexif autour des expériences des personnes. Cette démarche pourrait alors être qualifiée d'interculturelle dans la mesure où la prise en compte du Soi et de l'Autre, sans généralisation, serait valorisée. L'étude de deux contextes spécifiques, scolaire et universitaire, montre l'intérêt d'accroître la collaboration entre la recherche et les terrains. On touche ici à un levier potentiel pour la transformation des conceptions: agir sur la formation des enseignants comme des étudiants à partir d'un paradigme réflexivo-critique. C'est ainsi que la confrontation de ces discours d'apprenants aux modèles scolaires culturalistes d'enseignement des langues pourrait être bénéfiques à la rencontre, à condition qu'ils soient pensés dans une démarche qui permette de problématiser la notion de culture au lieu de la simplifier.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, MARTINE. 2004. *L'éducation interculturelle*, 2^e éd. Paris: Presses Universitaires de France, coll. "Que sais-je?" n° 3487.
- ADELSWÄRD, VIVEKA, PER LINELL & VICTORIA WIBECK. 2004. Comprendre la complexité: les focus groups comme espace de pensée et d'argumentation à propos des aliments génétiquement modifiés. *Bulletin de psychologie* 57: 3, 253-261.
- ALÉN GARABATO, MARIA CARMEN, NATHALIE AUGER, PATRICIA GARDIES & ÉVA KOTUL. 2003. *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures*. Paris: L'Harmattan.

- AUGER, NATHALIE. 2003. Les représentations interculturelles dans les manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne. ALÉN GARABATO, MARIA CARMEN, NATHALIE AUGER, PATRICIA GARDIES & ÉVA KOTUL. *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures*. Paris: L'Harmattan, 35-71.
- BARBOT, MARIE-JOSÉ & FRED DERVIN. 2011. Rencontres interculturelles et formation. *Éducation Permanente* 186, 5-16.
- BOTA, CRISTIAN & JEAN-PAUL BRONCKART. 2007. Volochinov et Bakhtine: deux approches radicalement opposées des genres de textes et leur statut. *Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre* 56, 73-89.
- BROWN, PENELOPE & STEPHEN LEVINSON. 1978. Universals in language use: politeness phenomena. GOODY, ESTHER N. (ed.). *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-311.
- CADRE EUROPÉEN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES. 2001. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.
- CLERC, STÉPHANIE & MARIELLE RISPAIL. 2008. Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure? *Ela* 151, 277-292.
- DERVIN, FRED. 2009. Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel: pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets. *Synergies Roumanie* 4, 165-178.
- DERVIN, FRED. 2013. *Le concept de culture. Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*. Paris: L'Harmattan.
- DERVIN, FRED & ANTHONY J. LIDDICOAT. (dirs.). 2013. *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- DERVIN, FRED & YASMINA ABBAS (dirs.). 2009. *Technologies numériques du soi et (co)constructions identitaires*. Paris: L'Harmattan.
- FURSTENBERG, GILBERTE. 2001. Giving a virtual voice to the silent language of culture: the Cultura project. *Language Learning and Technology* 5: 1, 55-102.
- HALL, EDWARD T. 1971. *La dimension cachée*. Paris: Seuil.
- HERMANS, HUBERT HERMAN & ANIESZCKA HERMANS-KONOPKA. 2010. *Dialogical Self Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM. 2011. Rahmenplan Grundschule, Teil 7 Fremdsprachenunterricht, 241-248. Wiesbaden. URL: <http://grundschule.bildung.hessen.de/rahmenplan/Rahmenplan.pdf>
- HOFSTEDE, GEERT. 1984. *Culture's Consequences. International Differences in Work-related Values*. Beverly Hills CA: Sage Publications.
- HOLLIDAY, ADRIAN, MARTIN HYDE & JOHN KULLMAN. 2004. *Intercultural Communication*. London: Routledge.

- KERBRAT-ORECCHIONI, CATHERINE. 1999. *L'énonciation*. Paris: Armand Colin.
- LEMOINE, VÉRONIQUE. 2014. *Diversités franco-allemandes: pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères*. Thèse de doctorat, Université Lille 3.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. 2007. Programmes pour les langues vivantes à l'école primaire. Mise en œuvre du Cadre commun européen de référence pour les langues. *Bulletin Officiel* hors-série n°8 du 30/8/2007. URL: <http://education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm>.
- MOORE, DANIELLE. 2005. *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.
- MULLER, CATHERINE. 2013. Culturalisation des apprenants par les tuteurs dans des échanges interculturels en ligne. DERVIN, FRED (dir.) *Le concept de culture. Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*. Paris: L'Harmattan, 95-119.
- OGAY, TANIA & DORIS EDELMANN. 2011. Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: l'incontournable dialectique de la différence culturelle. LAVANCHY, ANNE, ANAHY GAJARDO & FRED DERVIN (dirs.). *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris: L'Harmattan. 47-71.
- RÜHL, MARCO. 2000. *Linguistique pour germanistes*. Fontenay Saint-Cloud: ENS éditions.
- SALAZAR-ORVIG, ANNE & MICHÈLE GROSSEN. 2004. Représentations sociales et analyse du discours produit dans les focus groups: un point de vue dialogique. *Bulletin de psychologie* 57: 3, 263-272.
- TAJFEL, HENRI, MICHAEL BILLIG, ROBERT BUNDY & CLAUDE FLAMENT. 1971. Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology* 1: 2, 149-177.
- TODOROV, TZVETAN. 1981. *Mickael Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Seuil.
- TRÉMION, VIRGINIE. 2011. *La compétence culturelle à l'heure du numérique. Pratiques d'apprentissage inédites en didactique des langues et des cultures. Le cas de Cultura*. Thèse de doctorat, Université Lille 3.
- WIKAN, UNNI. 2002. *Generous Betrayal: Politics of Culture in the New Europe*. Chicago: The University of Chicago Press.