

*Vers un enseignement-apprentissage du FLE,  
prenant en compte les aspects culturels et interculturels*

**Abstract**

During the past two decades, many pedagogues, educational specialists and researchers have expressed the idea that the primary objective of learning foreign language is enabling learner to communicate with people coming from different linguistic and cultural backgrounds in a multicultural world. As managing effectively and wisely the cultural diversity is increasing, learners need also to acquire a intercultural communication competence.

**Keywords:** competence-communication-intercultural-representations-French as a foreign language

**ROUBAH FATIMA ZOHRA –**

**Doctorante à l'université de Ouargla**

**Résumé**

Au cours des deux dernières décennies, de nombreux pédagogues, didacticiens et chercheurs ont exprimé l'idée que le but premier de l'acquisition d'une langue étrangère est de permettre aux apprenants de communiquer avec des personnes issues de milieux linguistiques et culturels différents, dans un monde multiculturel. Etant donné la nécessité croissante de gérer efficacement et à bon escient la diversité culturelle, les apprenants ont aussi besoin d'acquérir une compétence en communication interculturelle.

**Mots-clés:** compétence-communication-interculturel-représentations- FLE.

La rencontre des cultures, les brassages, les chocs et les métissages sont vieux comme le monde, vieux comme la guerre, vieux comme les croisades, vieux comme les *Lettres persanes* et les *Voyages de Gulliver*, vieux comme le mythe de Babel, d'ailleurs si mal compris. Mais les temps ont changé:mondialisation, globalisation économique, accélération des communications et de la mobilité humaine, révolution Internet, chute du mur de Berlin, ouverture de la Chine, interdépendances croissantes, recomposition et compression du temps et de l'espace, étendue planétaire des effets prédateurs de l'activité industrielle, retour en force du culturel et du religieux dans les conflits armés, crise de la gouvernance... etc.

Une vieille légende chinoise<sup>1</sup> résume avec humour la difficulté intrinsèque que nous avons tous à prendre du recul par rapport à notre propre point de vue. Un poisson demande à un ami crapaud de lui raconter la terre ferme. Il ne connaît que le milieu aquatique, et il voudrait savoir comment ça se passe au sec, là-haut. Le crapaud lui explique longuement la vie sur terre et dans les airs, les oiseaux, les sacs de riz, les charrettes, et à la fin, il demande au poisson de lui répéter ce qu'il vient de dire. Et le poisson de répondre: «Drôles de poissons, dans ton pays! Si je comprends bien, il y a des poissons qui volent, les grains de poisson sont mis dans des sacs, et on les transporte sur des poissons qui sont montés sur quatre roues.» Voici une manière de rappeler que lorsque nous essayons de comprendre une culture qui n'est pas la nôtre, notre tendance naturelle est d'y opérer des tris, de la disséquer et de la décrire *suivant nos propres références*. L'objet que l'on voit le plus mal, serait-il à cause de la paire de lunettes que l'on porte devant les yeux! Margaret Mead, pionnière de l'anthropologie humaniste, observait quant à elle, pour en revenir à nos amis à nageoires, que «*si un poisson pouvait être anthropologue la dernière chose qu'il songerait à étudier ce serait l'eau* » (Dans une conférence citée par G. Spindler, Hole, Rinehart and Winston, New York, 1982).Mais c'est un réflexe grave de conséquences dès lors que lire le monde suivant nos propres références, nous amène, même involontairement, à chercher à le conformer,

ce monde, à nos critères, nos méthodes, nos habitudes, comme l'illustre joliment l'image du canard-lapin.<sup>ii</sup> Et si l'altérité est un terme que l'on rencontre en permanence dans le domaine interculturel, il est souvent utilisé à tort et à travers. Dans son acception la plus stricte, c'est le fait d'être un autre, le caractère de ce qui est autre (Définition du dictionnaire *Le Robert*). Le problème, signale le chercheur canadien Gérard Baril (Dans une note de la revue *Altérités* (vol.1, n° 1, automne 1996)) c'est que, dans le monde contemporain, «aucun individu et aucun groupe ne veut plus être défini comme autre de quelqu'un (ou comparé à une culture étalon) et que tous revendiquent être pleinement quelqu'un». Nul n'est, par sa seule nationalité, l'ambassadeur de son pays, nul ne peut accepter non plus, en situation de coopération, de formation, ou de business, d'être le Français, le Chinois, l'arabe ou l'Africain de service, invoqué sans cesse pour caractériser sa culture d'origine. Et malgré ces dérives – qui remettent d'ailleurs en cause les tendances trop portées sur l'exotisme de certaines écoles anthropologiques – la notion d'altérité demeure importante.<sup>iii</sup>

Donc, Selon une approche psychosociale et interculturelle, nous avons abordé l'altérité en tant que partie inhérente à la construction identitaire de l'individu, dans le but de montrer que l'altérité est une référence identitaire. Cette dernière s'impose vivement au temps de la mondialisation dont la question de la différence culturelle devient un enjeu vécu par la plupart des nations qui sont fortement influencées par la mondialisation, sans oublier d'exposer la diversité des approches qui abordent l'identité et sa relation avec la religion puisque, dans le contexte algérien, l'identité est fortement liée à la religion.

Cet article désigne la dimension culturelle et interculturelle, de la théorie à la pratique, en partant d'une clarification conceptuelle, et en dévoilant les sources de ce concept et son évolution historique, son orientation pluridimensionnelle et son enjeu au niveau méthodologique. Le but est de clarifier cette nouvelle approche que nous adoptons dans le champ de la didactique du FLE, qui est l'interculturel: sa rigueur heuristique. Notre recherche est, donc, une occasion d'approcher l'interculturel dans une perspective pédagogique où nous allons essayer de concilier une approche théorique de

l'interculturel qui, par ailleurs, ne s'adressait pas spécifiquement au monde scolaire, avec l'idée de s'intéresser à l'éducation interculturelle par l'angle des aspects culturels et interculturels.

## **L'enseignement-apprentissage de la culture dans le champs du FLE**

### **Culture, cultures**

Edward Hall, dans son remarquable livre *La danse de la vie*(1984), voit la culture «comme un ensemble de règles tacites de comportements inculquées dès la naissance lors du processus de socialisation précoce dans le cadre familial».

Selon Porcher : « Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser, et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité.» (Porcher, 1995, p. 55). Pour leur part, les anthropologues Kroeber et Kluckhohn (Au milieu du siècle dernier) ont décrit, quant à eux, la culture à travers cinq ingrédients: les états mentaux qui traduisent des différences dans la manipulation des registres sensoriels; les types de comportements (habitudes, rites...), les savoir-faire (métiers et maîtrise d'usage), les produits matériels de ce savoir-faire (œuvres, architecture...);enfin les institutions et modes collectives d'organisation. D'autres définitions, identitaires, fondent en effet la culture sur la notion d'appartenance. Une notion hautement ambiguë, puisqu'elle s'apprécie souvent par la simple comparaison avec les autres zones d'appartenance, et parce qu'elle n'est pas sans procéder de représentations très précises, d'images mentales, demises en catégories, de stéréotypes, de préjugés. En 2004, un universitaire de la côte ouest des États-Unis, Martin Gannon (2004), a publié un livre original intitulé *Comprendre les cultures globales: voyages métaphoriques dans 28 espaces nationaux ou régionaux*. Il y propose une approche originale pour essayer de comprendre une culture: celle de la «**métaphore culturelle**»<sup>iv</sup>. Près d'une trentaine de métaphores y sont proposées, procédant certes d'un choix très arbitraire: la danse de Shiva en Inde, la samba au Brésil, la symphonie

allemande, le vin français, le football américain, la grande muraille en Chine, le taxi-brousse en Afrique subsaharienne... Le résultat est beaucoup plus subtil et convaincant qu'on ne l'imaginerait à première vue. Le stéréotype est souvent utile aussi par les réfutations qu'il génère. On lira avec intérêt, par exemple, l'étonnant ouvrage coordonné par Georges Courade, *L'Afrique des idées reçues* (Belin, 2006) qui, pour raconter la réalité africaine d'aujourd'hui, déconstruit une série de représentations simples du type « le tribalisme explique tous les conflits », « l'Afrique n'est pas prête pour la démocratie », « les Africains sont tous polygames », « les Africaines sont soumises », etc. L'appartenance culturelle se forme progressivement à l'intérieur même des groupes sociaux, comme l'a montré Pierre Bourdieu (1972), en insistant sur la notion d'*habitus*, façon dont les structures sociales s'infiltrent spontanément et très durablement à l'intérieur des esprits et des corps. Ce sont des manières d'être, de raisonner et d'agir communes à plusieurs individus de même origine sociale, résultant de l'incorporation inconsciente des normes et pratiques véhiculées par le groupe d'appartenance.

## **La culture en classe de FLE**

### **Culture savante et culture populaire**

Galisson et Porcher distinguent deux composantes de la culture : la culture cultivée et la culture anthropologique. La première, "la culture savante" chez Robert Gallison (1991) ou "la culture cultivée" chez Louis Porcher (1995) correspond à des savoirs qui touchent la littérature, les arts, l'histoire, etc. Selon Porcher (1995), la culture cultivée occupe une place très importante dans une société, par laquelle la société distingue sa propre identité. On peut apprendre cette culture dans les livres sur les bancs de l'école. Elle a été la seule présente dans les méthodes de langues pendant longtemps. « La culture anthropologique » (Porcher, 1995, p. 66), ou la culture partagée, ou la culture populaire (Galisson, 1991, p. 117) correspond à des manières dont les indigènes « voient le monde, la façon qu'ils ont de se comporter dans telle situation, ce qu'ils croient, leurs représentations de l'étranger, leur image de l'interculturel » (Porcher, 2004, p. 55). La culture populaire est une culture transversale qui appartient à un groupe

entier. Les individus les moins scolarisés, même analphabètes, possèdent eux aussi la culture populaire, « *Elle s'acquiert partout, au contact des autres, dans les relations familiales, grégaires, sociales, à travers les médias, par exposition, immersion, imprégnation, imitation, inculcation... dès son arrivée au monde. L'enfant inscrit dans un milieu qui se charge de lui faire assimiler progressivement les règles de conduite et de comportement qui régissent la vie du groupe.* » (Galisson, 1991, p. 117). Cette culture, même s'ils l'ignorent, gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent. « *Attitudes, comportements, représentations, coutumes dont les étrangers saisissent mal les mécanismes s'ils ne les réfèrent qu'à leur propre culture.* » (idem.116). Porcher a mis l'accent sur l'importance de cette culture dans l'enseignement du FLE, car ce sont les pratiques culturelles qui marquent les comportements et les conduites. Par rapport à la « culture cultivée », celle-ci occupe toujours une place inférieure dans l'enseignement des langues étrangères. Contrairement à la culture savante qui s'apprend à l'école, la culture dite partagée ne renvoie pas à culture apprise, mais bien à culture acquise. Elle s'acquiert partout et comporte beaucoup plus d'implicite que d'explicite, elle est vécue, mais non enseignée. La culture savante, bien que légitimée par l'école, n'appartient qu'à la classe dite « cultivée » et ne représente qu'une faible minorité du groupe. Dans l'enseignement des langues étrangères, l'objectif n'est pas de fabriquer des savants ou des snobs, mais de faire accéder les apprenants à la « culture partagée » car c'est elle qui est la culture de tous les natifs, qui sert à comprendre et à se faire comprendre au quotidien.

### **De la culture à l'interculturel: la culture comme itinéraire vers l'interculturel**

#### **Les origines du mouvement interculturel**

« *L'interculturel implique nécessairement, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme "culture" on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.* » (Cité par De Carlo

Maddalena, 1998, p. 41). La pédagogie interculturelle est apparue au sujet des difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants. En effet, la présence de ces enfants a été prise en compte à partir de 1970 avec la création des premières classes d'intégration. Le premier objectif poursuivi avec la mise en place de ces classes consistait à apporter un remède aux difficultés langagières des primo – arrivants, ceci dans le but de faire baisser l'échec scolaire. Dès 1976, on fait le constat que les difficultés des enfants issus de l'immigration sont semblables à celles rencontrées par les enfants de même milieu (socio-économiquement défavorisé), la pédagogie mise en place pour les enfants de migrants n'a donc pas lieu de leur être réservée. Après plusieurs années d'application de cette forme de pédagogie compensatoire, des chercheurs sont parvenus à démontrer que les enfants issus de l'immigration n'étaient pas plus en échec scolaire que leurs camarades français de même condition socio-économique.

### **La compétence interculturelle en didactique du FLE**

Dans les années quatre-vingt et quatre-vingt dix, « *quand la didactique des langues étrangères s'est emparée du concept d'interculturalité [...] le succès de celui – ci s'est accru au point de s'étendre aux autres disciplines et de devenir un des axes essentiels de toute pédagogie. Aujourd'hui, [...] l'interculturel s'est constitué comme champ d'études universitaires, d'ailleurs largement dominé par les sociologues.* » (Ferréol, G et Al, 2003. p. 175).

L'UNESCO a déterminé les buts qui répondent bien aux **objectifs de l'éducation interculturelle** qui sont :

- l'approche interculturelle doit être insérée dans l'éducation au même titre que les approches : psychologique, sociologique, historique... Il ne s'agit pas de penser le problème de la compréhension entre les cultures en terme de complément mais en terme de prise de conscience de la dimension interculturelle de tout enseignement, de toute éducation...

-Essayer de *comprendre l'Autre*, ce qui l'identifie, ce qui le touche profondément, respecter ses fondements cognitifs, ses représentations, ses valeurs et ses attitudes

cachés derrière ses comportements.

- Il est nécessaire que chaque pédagogue relativise en permanence son discours sur la culture et qu'il ne donne pas une conception mécaniste de celle-ci, en mettant l'accent sur une collection d'objets, de pratiques, de rites... mais, au contraire, il faut que le travail éducatif, dans une pédagogie interculturelle, se fasse au niveau de la structuration de ces éléments culturels. Par conséquent, il faut intégrer - dans la mesure du possible - les apports de diverses disciplines afin de construire des pratiques pédagogiques sur une base crédible et adopter la perspective qui considère *la culture* en tant que *notion au pluriel* (cultures), en insistant sur l'optique dynamique qui considère que « les cultures croissent et changent et que toute approche interculturelle doit s'effectuer dans un *mouvement dialectique* entre "nous " et "l'Autre".

**Modèles de référence pour l'enseignement-apprentissage de l'interculturel :** modèles de Galisson et de Porcher, dont je me suis inspirée dans la partie pratique, l'exploitation pédagogique, parce que ces modèles répondent aux objectifs que je me suis fixée pour réaliser les activités (pratiques de classe).

- **Modèle de Galisson**

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

- Ceux dont la « C.C.P. est le produit de jugements tout faits véhiculés par des locutions figurées » ; c'est le cas de celles qui prêterent qualités et défauts à tel ou tel animal (ex : « fort comme un bœuf », « sale comme un cochon », etc.) ou de celles qui désignent des « inanimés culturels » (ex : « sourd comme un pot », « dur comme une pierre », etc.) ;
- Ceux dont (la C.C.P. résulte de l'association automatique d'un lieu à un produit spécifique » (ex : la moutarde de Dijon, les nougats et Montélimar, etc.) ;

- *Ceux dont «la C.C.P. est la coutume évoquée par le mot » ; c'est le cas des idées associées aux fêtes et à certaines cérémonies (ex : Noël évoque le sapin, la bûche... ; le Mardi gras évoque les crêpes ; le 1er mai évoque le muguet ; etc.(1991, pp. 135-138). Il pense que la culture partagée qui est acquise par les natifs peut faire l'objet d'un apprentissage de la part des étrangers (idem) et propose donc l'apprentissage basé sur la découverte des mots à C.C.P. Il souhaite la mise au point d'un dictionnaire reprenant les plus courants de ces mots, qui constituerait un outil indispensable pour l'apprentissage de la charge culturelle partagée.*

- **Modèle de Zarate**

Les représentations sociales construisent les limites entre le groupe d'appartenance et les autres. Partager des représentations, c'est manifester son adhésion à un groupe, affirmer un lien social et contribuer à son renforcement. Toute représentation relève d'une démarche identitaire et les représentations de l'étranger constituent une des voies les plus accessibles pour réfléchir sur le fonctionnement de son identité : « *A l'instar de toutes les autres formes de représentations, les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit* » (Zarate, 1990, p. 30). Remédiant à cette réification des rapports identitaires, la représentation problématise la relation entre l'apprenant et la culture étrangère cible, entre l'apprenant et son identité. Zarate propose donc d'accorder une place aux représentations des natifs de cette culture tout en introduisant dans la description les représentations locales de la culture étrangère et elle souligne que « *les représentations qu'une culture produit sur elle-même constituent un élément indispensable à la description des faits sociaux en permettant le repérage des enjeux internes à un groupe social donné et l'identification de la place occupée et revendiquée dans l'espace social où ce groupe inscrit ses intérêts* » (Idem. 37).

Contrairement à la description scolaire qui opère la plupart du temps un travail de simplification de la réalité sociale, en valorisant le recours à une hiérarchisation unique et implicite de ses contenus, la description articulée sur les représentations du natif et celle de l'étranger crée un nouveau modèle qui repose à la fois sur la juxtaposition des représentations sociales et sur leur mise en relation : « *Comprendre une réalité*

*étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre » (Idem). Par rapport à la méthodologie traditionnelle dont la conception est celle du « Dossier de civilisation », cette mise en relation des représentations du natif et de l'étranger correspond à la nature de la démarche interculturelle : la découverte interculturelle et la confrontation des diverses représentations dans la classe de langue. « Une description est fiable lorsqu'elle permet de comprendre ce qui différencie des systèmes de valeurs entre eux, quelles sont les règles du jeu dans lesquels un groupe social donné se reconnaît, pourquoi ce qui serait insignifiant pour ceux qui sont extérieurs à ce groupe a force de règle pour ceux qui y participent. » (Idem.37-38).*

### **Pistes d'exploitation pédagogique**

Nombre de professeurs sont encore à la recherche d'outils concrets leur permettant d'aborder aisément au quotidien la problématique de l'interculturel, en l'articulant avec un programme souvent chargé. L'essor de l'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE a donné lieu à de nombreuses pistes de réflexion théorique ainsi qu'à diverses orientations pratiques:

#### **1- Les universaux-singuliers**

Le concept d'universaux-singuliers a été établi par Hegel pour articuler la relation dialectique de l'universel et du particulier. L'universel-singulier c'est la présence du particulier dans l'universel et la dimension universelle présente dans un particulier. En effet, ce sont des réalités universelles mais que chaque société vit et voit à sa manière<sup>v</sup>, et qui de cette façon, réconcilient la culture source et la culture cible, en leur conférant un point commun. Les universaux-singuliers nous semblent la meilleure solution pour mettre en place un enseignement interculturel qui coordonne les capitaux culturels de tous et respecte l'altérité, en la considérant comme une richesse et la source d'une diversité féconde. L'apprenant en franchissant les portes de sa propre culture pour aller à la rencontre de l'autre culture, ne perd en rien de sa propre identité culturelle, en d'autres termes, comme le fait remarquer Porcher (1995, op.cit.p68) :

« pour opérer cette décentration de sa propre culture tout en restant ancré en elle, le meilleur chemin pédagogique consiste à traiter des thèmes « universel- singuliers », c'est-à-dire présents dans chacune des sociétés mais que chaque société traite à sa manière. Les élèves se sentent à la fois dépaysés et chez eux, leur motivation est donc entière, ils sont dans la meilleure situation pour apprendre. Ces universaux-singuliers offrent l'avantage de permettre la mise en place d'une pédagogie comparative (entre la culture source des apprenants et la culture cible). Cette attitude mobilise fortement les apprenants car elle les prend sur leur propre terrain et ne les déracine pas. Une étude de cas sur l'analyse comparative culturelle en classe de FLE : avec des étudiants de 3<sup>ème</sup> LMD, module : didactique du FLE et interculturalité, département de français de l'université de Mohamed Boudiaf, à Msila (Février 2015). Les étudiants ont effectué des recherches avant de venir exposer leurs travaux en classe sur les thèmes suivants : la superstition, le pèlerinage et le mariage. Ils ont établi une analyse comparative entre chacun de ces thèmes existants dans la culture algérienne et ceux qui sont propres à la langue-culture française

Le premier sujet que nous avons traité dans cette étude et qui illustre le plus le concept des universaux-singuliers est la comparaison du pèlerinage propre à la culture maternelle de nos apprenants algériens (hadj) et propre à la culture de la langue étrangère, FLE ( les chemins de Compostelle). En effet, le pèlerinage existe dans les deux cultures, il appartient donc au domaine des universaux toutefois, il est interprété de diverses façons dans chaque culture, ce qui caractérise sa singularité.

Lors de l'exposé de ce groupe, nous avons, tous, découvert ce qui caractérise le pèlerinage chez les chrétiens, nous avons pu relever les ressemblances et les différences dans la conception de cette notion dans les deux cultures. Personnellement, et même les autres étudiants et enseignants qui ont assisté, nous ignorions complètement qu'il pourrait exister un pèlerinage autre que le notre, c'était très enrichissant: Le pèlerinage de Compostelle est catholique dont le but est d'atteindre le tombeau attribué à l'apôtre saint Jacques le Majeur, situé dans la crypte de la cathédrale de Saint-Jacques-de-Compostelle en Galice (Espagne). C'est un Chemin semé de nombreuses démonstrations

de ferveur, de pénitence, d'hospitalité, d'art et de culture, qui nous parle de manière éloquente des racines spirituelles du Vieux Continent. Créé et instauré après l'invention des reliques de Jacques de Zébédée au début du IX<sup>e</sup> siècle, le pèlerinage de Compostelle devient à partir du XI<sup>e</sup> siècle un grand pèlerinage de la Chrétienté médiévale. Mais c'est seulement après la prise de Grenade en 1492, sous le règne de Ferdinand d'Aragon et d'Isabelle la Catholique, que le pape Alexandre VI déclare officiellement Saint-Jacques-de-Compostelle lieu d'un des « trois grands pèlerinages de la Chrétienté », avec ceux de Jérusalem et de Rome. Les chemins de Compostelle, qui correspondent à plusieurs itinéraires en Espagne et en France, ont été déclarés en 1987 « Premier itinéraire culturel » par le Conseil de l'Europe.

Après l'exposé, les étudiants nous ont même proposé de regarder le film "les chemins de Compostelle", sorti en 2013, réalisé par Lydia Smith et qui raconte l'histoire de ce pèlerinage. En effet, depuis le IX<sup>ème</sup> siècle, des millions de pèlerins du monde entier ont entrepris ce voyage épique, réputé pour être aussi enrichissant sur le plan spirituel, qu'éprouvant sur le plan physique, le film a été suivi d'un débat fructueux

## **2- L'exploration du jeu comme vecteur de partage interculturel**

Nous avons souhaité proposer, en deuxième lieu, deux activités ludiques de courte durée, illustrant certaines des étapes possibles d'une séquence sur l'interculturel: L'exploration du jeu comme vecteur de partage interculturel en classe de FLE s'inscrit de plein pied dans l'anthropologie culturelle, définie par De Carlo comme « *l'étude des différences entre les cultures et des traits qui les singularisent* » (1998, p. 45). Toutefois, beaucoup d'enseignants persistent à croire qu'il suffit d'un peu de bonne volonté et d'une pincée d'intuition pour aborder la question culturelle en classe, agissant dès lors plus en amateurs qu'en professionnels de l'enseignement<sup>vi</sup>. Bertocchini, Costanzo et Puren, dans un ouvrage destiné à la formation des professeurs de français langue étrangère, proposent de caractériser l'approche interculturelle – par laquelle « l'enseignement-apprentissage de la culture étrangère est considéré comme relevant des représentations que possèdent et se construisent sur elle les apprenants » – à partir des quatre grands traits suivants (1998, p. 61) :

1. Travail sur les stéréotypes, car il faut insister « *sur tout ce qui, dans la culture maternelle des apprenants, concerne les représentations de la culture étrangère, et en particulier les représentations simplificatrices et/ou erronées (stéréotypes)* ».
2. Exploitation de la diversité culturelle au sein du groupe, car il faut procéder à une « *Utilisation systématique de la diversité des profils culturels des divers apprenants : le professeur fait appel aux compétences culturelles des apprenants qui ont déjà eu un contact avec l'Autre, qui ont un vécu autre (famille d'origine étrangère et métissage culturel) ou qui sont autres (étrangers en France)* ».
3. Observation des réactions et des interprétations spontanées, en portant une « *attention particulière [...] aux réactions et interprétations immédiates des apprenants eux-mêmes : sur un document étranger, le professeur leur demande ainsi de faire émerger leurs différentes représentations et de les confronter les unes aux autres, avant même de leur faire chercher ou de leur donner les informations subjectives correspondantes* ».
4. Mise en contraste des réalités culturelles à partir de documents problématiques, « *en privilégiant les documents qui "posent problème", qui appellent l'interprétation* ».

Les activités ludiques qui suivent ont été inspirées par cette caractérisation de l'approche interculturelle. Nous les avons choisies car elles permettent d'introduire de façon simple, efficace, originale et dynamique la perspective interculturelle en classe de FLE.

### **Aborder l'interculturel par le jeu : propositions pratiques**

#### ***La révérence***

**Objectif:** Faire émerger les stéréotypes sur la culture de l'Autre et exploiter la diversité culturelle au sein du groupe.

Les joueurs sont placés en deux files. L'animateur propose aux deux joueurs en tête de file une catégorie. Le premier joueur à pouvoir citer un élément de contraste entre sa culture et la culture étrangère par rapport à cette catégorie lance un mot clé. Ayant été le premier à prendre la parole, il doit alors développer brièvement son idée sans trop hésiter (sinon, le tour passe au cas où le joueur de l'autre file aurait lui aussi lancé un autre mot). Il emporte alors le point et reçoit un jeton. Le rival lui fait aimablement la révérence. Les deux vont ensuite à la queue. À la fin de la partie, on comptabilise les jetons dans chaque file. L'équipe ayant réussi à accumuler le plus grand nombre de

points a gagné. Par exemple, l'animateur propose « Famille ». Un joueur lance « Parents ! » puis enchaîne « Je crois qu'en France le rôle des parents est très différent à celui qu'ils ont dans mon pays. Par exemple, j'ai entendu dire que [...] tandis que chez moi [...] ». Mais s'il hésite trop au moment de développer son idée, le rival pourrait proposer autre chose et dire, par exemple: « Vous savez, chez moi, on appelle... [...] tandis qu'en France, [...] ».

### **Remarques**

La liste de catégories est inspirée du *Cadre Européen Commun de Référence* (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 82-83). Bien entendu, il ne s'agit nullement de tester ce que les apprenants savent objectivement sur la culture étrangère, mais d'explorer leurs représentations de l'Autre. On peut d'emblée les encourager à modaliser leurs affirmations (« Je crois/Il me semble/Je pense/J'ai cru remarquer que... ») et à citer leurs sources dans la mesure du possible. Dans la suite de la séquence, et à partir des stéréotypes qui auront émergé pendant le jeu, l'animateur invitera le groupe à mettre en contraste ces stéréotypes avec d'autres sources issues aussi bien de la culture étrangère que de la culture de chacun.

### **Un deux trois**

**Objectif :** Mettre en contraste les cultures et jeter les fondements d'un domaine commun.

**Préparation :** Fournir au préalable le corpus aux apprenants, afin qu'ils effectuent des recherches sur chacun des items cités et soient en mesure de participer activement au jeu. Avant le jeu, on inscrira ou fera inscrire chacun des items de la liste sur deux cartes différentes, afin d'obtenir deux séries identiques (il est également possible de préparer avec l'aide des apprenants une série avec des mots, l'autre série avec des images). Pour commencer le jeu, on étalera une série complète de 30 cartes face visible sur la table ; l'autre série constituera la pioche. À tour de rôle, par équipe, les joueurs prennent une carte de la pioche, puis présentent et commentent l'item en le comparant à un item de leur propre culture (une phrase par joueur). L'équipe peut alors poser un de ses pions sur la carte correspondante étalée sur la table. La première équipe à aligner trois pions adjacents a gagné. Par exemple, si la carte tirée indique « je partirai, vois-tu? Je sais que

tu m'attends ! », les joueurs d'une même équipe pourront dire : Il s'agit des vers de « Demain dès l'aube »... Oui, c'est un poème que pratiquement tous les étudiants algériens connaissent ! C'est un peu comme [ici, le nom d'un poème très connu par tous les apprenants de la classe]. C'est un poème écrit par Victor Hugo. Il me fait penser à [ici, le nom d'un poète ayant un parcours semblable à celui d'Hugo].

### **Remarques**

Ce jeu est à proposer à des étudiants de niveau plutôt avancé, dans la mesure où la préparation par les apprenants requiert dans certains cas de recherches assez poussées. Pour alléger voire éliminer l'étape de préparation, il suffit de déterminer un corpus d'hypéronymes (par exemple : chanson, personnage historique, nom de famille, monument, fête nationale, vêtement, plat typique, jeu, etc.). Les joueurs seront alors invités à comparer librement, selon une approche interculturelle, deux items de leur choix à l'intérieur de chacune des catégories. La richesse de l'activité réside moins dans l'étalage des connaissances déclaratives que dans l'échange qui peut s'amorcer entre les participants pour enrichir leur réflexion et développer ainsi leur sensibilité interculturelle.

Pour conclure, nous dirons que la compétence de communication interculturelle est un des points forts de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, puisque lors de son exploitation et particulièrement dans les cours de didactique du FLE et d'interculturalité, la motivation des apprenants a atteint son apogée. Cependant, la mise en œuvre de cette compétence nécessite une méthodologie compatible avec le niveau, les facteurs socioculturels, affectifs et cognitifs des apprenants afin qu'ils ne se sentent pas totalement dépayés, tout en s'enrichissant de la culture de l'Autre et en franchissant les barrières des représentations négatives préétablies.

### **Références bibliographiques**

- Abdallah-Preteille, M. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos, 1996
- Abdallah-Preteille, M et Porcher, L. *Education et communication interculturelle*. Paris : presse universitaire de France, 1996.
- Bouguerra, L. *Les Batailles de l'eau*. Paris : Charles Léopold Mayer, 2003.

- BOURDIEU P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Librairie Groz, 1972.
- De Carlo, Maddalena. *L'interculturel*. Paris : CLE international, 1998.
- Galisson, R. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international, 1991
- Hall E, T. *Au-delà de la culture*. Paris : seuil, 1979
- Hall E. T. *La danse de la vie*, Paris: seuil, 1984
- Porcher L. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette, 1995.
- Porcher L. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette, 2004.
- Zarate G. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, 1986.
- Zarate, G. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris :Crédif, 1993.
- Zarate, G et Gohard-Radenkovic, A et Lussier, D. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Editions du conseil de l'Europe, 2003.

---

1- Rapporté par Yue Dai Yun dans *La Licorne et le dragon*, éd. Charles Léopold Mayer, 2001.

2- Vers la fin du XIXe siècle, le psychologue américain Joseph Jastrow avait illustré par une image simple (une illusion d'optique) le fait qu'un même objet, une même réalité, puisse être perçue de manière totalement différente selon l'angle d'observation dans lequel on se place

2- Voir notamment le livre de Simone Plourde, *Levinas, Altérité et responsabilité: guide de lecture*, Éditions du Cerf, Paris, 1996

3- Longtemps l'intérêt porté à l'étude de la métaphore s'est concentré sur deux aspects qui sont à la fois l'aspect rhétorique et l'aspect poétique. Ces deux aspects constituaient deux disciplines mortes depuis le 19ème S. A partir du 20ème siècle on assistera à un nouvel intérêt vis-à-vis de la métaphore couronné par les études de grands chercheurs appartenant à de nouvelles disciplines, à savoir la linguistique et le cognitivisme. la métaphore est plutôt, une caractéristique du langage. Elle concerne la pensée et l'acte plutôt que les mots, d'où son aspect culturel.

5- Bouguerra, Larbi, *Les Batailles de l'eau*, éd. Charles Léopold Mayer, Paris, 2003. Voir dans ce livre le premier chapitre consacré aux représentations de l'eau dans les différentes cultures.

6- voir Zarate, 1995, p. 72