

VERS UNE APPROCHE PLUS HUMANISTE DES CULTURES EN PRÉSENCE EN CLASSE DE LANGUES

Brigida Ticiane Ferreira da Silva¹

RÉSUMÉ : Dans cet article, nous nous intéresserons à la démarche de sensibilisation aux phénomènes spécifiques du « contact » avec la culture étrangère en classe de langues, en accordant une plus grande importance aux ressources de la sociologie, de la psychosociologie et de l'anthropologie. L'apport pluridisciplinaire de ces différents domaines devrait favoriser la mise en œuvre d'une didactique des langues-cultures moins généralisante et plus humaniste. Nous nous interrogerons donc sur le type de relation existant entre les cultures en présence en classe de langues. Cette relation est-elle continue ? Permet-elle une véritable rencontre avec la culture étrangère ? Quelles en sont les représentations construites ? Ces questionnements nous ont souvent interpellé tout au long de notre pratique professionnelle et se préoccupent de la complexité qui marque les deux systèmes culturels : celui de l'apprenant et celui de la culture cible.

MOTS-CLÉS : approche humaniste, culture, classe de langues, représentations.

¹ Post-Doctorante dans le domaine du Plurilinguisme à l'Université de Fribourg (Suisse) : brigidaticiane@yahoo.fr

RESUMO: Neste artigo nos interessaremos por uma conduta no sentido de sensibilização dos fenômenos específicos do « contato » com a cultura estrangeira nas classes de línguas, haja vista, a grande importância que possuem nos campos da sociologia, da psicossociologia e da antropologia. A contribuição desses diferentes domínios pluridisciplinares poderá favorecer a prática de uma didática de línguas-culturas de maneira bem menos generalizante e muito mais humanista. Desta forma, nos interrogaremos sobre o tipo de « contato » existente entre as culturas presentes em classe. Trata-se de um « contato » contínuo ? Esse « contato » permite um verdadeiro « encontro » com a cultura estrangeira? Quais as representações oriundas desse « encontro »? Tais questionamentos nos acompanham ao longo da nossa prática profissional e têm como foco a complexidade que marca os dois sistemas culturais: o do aprendiz e o da cultura estrangeira.

PALAVRAS-CHAVES: abordagem humanista, cultura, classe de línguas, representações.

Introduction

Longtemps, les anthropologues, plus précisément les ethnologues (Tylor, Boas, etc.) se sont attachés à étudier les cultures sous l'angle de leur originalité, bien plus que par les métissages qui, à leurs yeux, en altéraient la pureté. On supposait que les éléments rituels ou symboliques assuraient l'intégration des membres du groupe et qu'ils en déterminaient l'identité.

Nous devons la première définition conceptuelle valable pour la culture à l'anthropologue britannique E.B. Tylor (1871) dans son ouvrage *La civilisation primitive*. Pour lui, la culture désigne :

Tout ce complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social (1876 : 1).

L'anthropologie contemporaine a contribué, dans cette conception très générale, non pas à définir la culture, mais à identifier les changements pour l'homme, dans son passage de la nature à la culture. Depuis la définition donnée par Tylor, la notion de culture a subi bien des transformations et les études relatives à cette question se sont diversifiées.

Aujourd'hui, la notion de culture est omniprésente. Sans doute en raison de la mobilité planétaire des populations et des systèmes de représentations que ces populations portent ; mais aussi en raison de la multiplicité de fonctions que cette notion remplit. Constatant que les contextes culturels sont aujourd'hui pluriels et mobiles, la notion de culture intéresse les chercheurs de plusieurs disciplines telles que la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie et également la didactique des langues.

L'intitulé même de cette contribution, si on l'entend pleinement, soulève la question du « contact » entre la culture d'origine et la culture étrangère lors de l'enseignement-apprentissage des langues dans un paradigme autre que le paradigme descriptif. En effet, l'approche humaniste dont il est ici question consiste à rendre à la culture son caractère dynamique et mouvant, pour que les apprenants aient des connaissances qui ne se réduisent pas à une accumulation de savoirs disparates n'ayant aucun sens pour leur apprentissage.

1. Le concept de « culture » et ses enjeux didactiques : bref aperçu

Ce n'est qu'à partir de la deuxième moitié du XX^e siècle que l'enseignant a été perçu en tant que médiateur culturel en classe, et ce, grâce à l'introduction de la dimension culturelle en didactique du Français Langue Étrangère (FLE) à partir des travaux d'organisme tels que le CNDP² ou le BELC³, à la présence d'une pluralité culturelle dans les classes et à l'intérêt des chercheurs du domaine.

La définition de la notion de « culture » proposée par le Conseil de l'Europe en 1986 est tributaire de l'évolution qui coïncide avec l'introduction de la réflexion sur l'enseignement des cultures, comme l'affirme M. de Carlo:

Si au terme de « 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 (1998 : 41).

Cette définition est intéressante car elle est à l'interface des préoccupations d'ordre sociologique et de celles d'ordre anthropologique.

2 Centre National de Documentation Pédagogique, créé en 1932.

3 Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française, créé en 1960.

Elle met en évidence des modèles et des manières de vivre propres à une société mais elle fait aussi référence aux représentations en tant que produits symboliques utilisés par des individus pour véhiculer leurs valeurs. En considérant l'évolution des réflexions par rapport à la composante culturelle de l'enseignement des langues étrangères, J. R. Ladmiral et E. M. Lipiansky montrent que l'on est bien loin du cours de « civilisation » :

La notion de culture doit être entendue ici dans son sens anthropologique. Elle désigne les modes de vie d'un groupe social : ses façons de sentir, d'agir ou de penser, son rapport à la nature, à l'homme, à la technique et à la création artistique. La culture recouvre aussi bien les conduites affectives que les représentations sociales et les modèles qui les orientent (système de valeurs, idéologie, normes sociales...) (1989 : 8-9).

En didactique des langues, l'enseignant doit tenir compte du sens anthropologique de la culture, des diversités de focalisation, des attitudes subjectives, des façons d'agir et de sentir, donc des cultures. Tout ceci les constitue en tant que partie vivante et dynamique et non sous forme de traits culturels indépendants de toute interaction sociale. Nous ne saurions vivre sans les repères culturels construits au sein de notre groupe, sans les codes qui nous nourrissent. L'originalité d'une culture se trouve dans les différentes interprétations, dans les différents points de vue qui construisent nos relations (COÏANIS, 2005). Prenons comme exemple le chien qui peut avoir différentes représentations selon les communautés. Dans beaucoup de pays arabes, de tradition religieuse, les chiens sont considérés comme des animaux impurs - exception faite des chiens de berger, de chasse et de garde - de ce fait, il est très rare de voir des chiens et ils n'ont de toute façon pas leur place à l'intérieur des maisons. En France, les chiens sont des animaux de compagnie très prisés et tiennent une place importante au sein de la famille. Une didactique des langues-cultures ne devrait-elle pas d'abord conduire l'apprenant à la prise de conscience des multiples focalisations d'un même objet ? Lorsque nous nous représentons le mot « chien », nous ne le référons pas à la même réalité, aux mêmes pratiques, à la même culture qu'autrui, et nous vivons donc obligatoirement des situations interculturelles.

Certes, la culture c'est la littérature, la musique, la peinture, etc., c'est-à-dire tout ce qu'englobe la « culture cultivée » (PORCHER, 1996), mais elle englobe aussi toutes les façons de vivre et de se conduire, de penser, de se représenter le monde, que nous réunissons sous le nom de « culture anthropologique⁴ » (CUQ; GRUCA, 2003) évoquée précédemment par Ladmiral et Lipiansky (1989). A. Gohard-Radenkovic enrichit cette perspective et propose le terme « cultures non-distinctives⁵ » pour

4 Jusqu'au milieu des années quatre-vingt, cette dimension de l'enseignement du français langue étrangère était quasiment inexistante. Les pratiques culturelles étaient bien recensées mais les enseignants ne s'en servaient que très peu dans la mesure où elles n'étaient pas considérées comme représentatives d'une identité nationale. Désormais, c'est le centre même d'un apprentissage de civilisation étrangère qui oblige en outre à s'interroger historiquement et à comprendre qu'une société se transforme constamment. (Cf. L. Porcher, 1995).

5 Elles englobent la culture patrimoniale ou nationale, la culture populaire ou de masse, la culture ordinaire ou quotidienne. Tandis que les « cultures distinctives » désignent la culture cultivée ou savante, la culture sexuelle, la culture générationnelle, la culture régionale, etc. Ces catégories font référence à des micro-cultures qui se créent à l'intérieur d'une culture nationale, produit des pratiques sociales et culturelles ou pour reprendre la terminologie de Bourdieu, des habitus.

désigner la culture au sens anthropologique : « Il s'agit en fait de tout ce qui constitue ce qu'on appelle couramment «l'identité collective d'un peuple», soit un ensemble de traits communs acquis et transmis à travers l'histoire, de générations en générations, qui peuvent subir des altérations, des modifications selon les pressions de l'environnement » (GOHARD-RADENKOVIC, 2004 : 117).

Nous considérons qu'en langue maternelle, la culture anthropologique s'acquiert naturellement, par le biais de la famille, du groupe et de la société. L'école est plutôt chargée de l'initiation à la culture cultivée. En langue étrangère, l'acquisition de cette culture anthropologique se fait par la classe de langues ; hors de la classe elle est moins fréquente, voire absente, comme c'est le cas dans un contexte alloglotte. L'enseignant doit prendre en charge, non seulement la partie de la culture cultivée, particulière à la langue étudiée, mais aussi fournir les éléments pour que les apprenants acquièrent la culture anthropologique car « il s'agit de maîtriser suffisamment le réseau symbolique qui la constitue en tant que langue étrangère pour être capable de produire et de recevoir du sens dans cette langue » (GOHARD-RADENKOVIC, 2004 : 84).

En effet, la réflexion engagée favorise la consolidation de la place de la culture dans la didactique des langues étrangères et retire à l'enseignement linguistique la suprématie qu'on lui accordait jusque-là. Nous pouvons dire que l'enseignement de la culture n'est plus envisagé - ou ne devrait plus l'être - sous l'angle de la vision statique et abstraite du courant culturaliste et que l'évolution de la conception de culture a beaucoup contribué à l'apparition des nouvelles réflexions sur l'enseignement-apprentissage des langues, notamment celles concernant les problématiques interculturelles.

2. L'enseignant : un médiateur pas comme les autres

Selon le *Dictionnaire de Didactique du Français: langue étrangère et seconde*, la médiation est « une relation qui s'opère entre deux personnes sous le guidage de tiers spécialistes » (CUQ, 2003). Dans notre étude, le rôle de médiateur revient normalement à l'enseignant, dans le sens où il sera l'intermédiaire, l'interprète de la culture étrangère, vu qu'elle est présente en classe par procuration. G. Zarate évoque que l'enseignant occupe plus au moins consciemment une position stratégique dans le système éducatif « puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le lointain et le proche, le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur » (ZARATE, 1994 : 11). Cette position stratégique présente des avantages lorsque l'enseignant appartient à la même culture que l'enseigné, car ses connaissances sont socialement et culturellement situées.

Pour décrire une culture étrangère à une personne qui ne la connaît pas, on adopte les systèmes de perception qu'on utilise dans notre propre culture. Lorsque ces classements sont systématisés lors de l'enseignement, ils tendent à donner aux apprenants une vision universalisante, c'est-à-dire qui tend à sous-estimer le contexte culturel de réception où il sera interprété, avec le risque majeur de créer une interprétation ethnocentrique.

En effet, ce que nous constatons dans la mise en pratique est que, dans la majorité des cas, les enseignants possèdent une parfaite connaissance culturelle des modes de fonctionnement de leur culture maternelle. Cependant, la situation change lorsqu'il s'agit de leur niveau de connaissance de la culture qu'ils sont censés enseigner et représenter. Contrairement à la situation vécue dans sa culture maternelle, l'enseignant est cette fois chargé de diffuser un système culturel beaucoup plus par le biais du savoir que par celui de l'existence. Le degré et le mode de participation de ces médiateurs à la culture cible sont en effet très variables selon les enseignants.

Par conséquent, nous nous posons la question suivante : est-ce que l'enseignant non natif possède les connaissances socioculturelles suffisantes pour représenter la culture étudiée et jouer le rôle de médiateur entre les cultures ? Si c'était le cas, seulement les enseignants natifs pourraient être considérés comme de véritables médiateurs entre leur culture et celle de l'apprenant. Pour nous, la fonction de médiateur ou d'intermédiaire en classe, exige beaucoup plus que la parfaite maîtrise et connaissance des aspects sociaux et culturels de la culture cible. Il ne s'agit donc pas pour le médiateur de transmettre des contenus maîtrisés, mais de donner sens à la relation entre les cultures en présence. Ceci est renforcé par le psychanalyste R. Kaës pour qui le médiateur est celui qui doit pouvoir « construire des représentations capables de faire lien et sens entre des éléments disjoints et séparés » (KAËS, 2002 : 15). La prise de conscience de ces schémas de représentations, autant sur la culture maternelle que sur la culture cible, facilite la compréhension, la reconnaissance de l'autre, ce qui est un des objectifs de la démarche interculturelle.

Dans cette perspective, l'enseignement - apprentissage de la langue étrangère est un espace de questionnement autant pour l'apprenant que pour l'enseignant les entraînant à un retour inconscient sur leur rapport à la langue-culture d'origines au sens où l'entend B. Rui (2013). Ce processus de retour les incite à revisiter et à transformer leur relation aux mots, aux cultures et au monde.

3. Edgar Morin et la théorie des axes conceptuels

Contemporain du courant sociologique français, E. Morin (1969)

nous apporte des analyses complémentaires sur la relation entre l'individu et sa culture. Il distingue trois axes principaux selon lesquels s'organisent les réalités culturelles : un axe cognitif, un axe existentiel et un axe représentatif.

La culture rassemble un nombre d'informations conceptualisées que nous avons intériorisé à la suite des transmissions de certains codes, c'est l'axe cognitif. Cet axe explique l'importance que nous accordons aux traces, particulièrement aux traces écrites et à l'acquis matériel de l'histoire, dans lesquels s'inscrit un groupe dans l'espace et dans le temps.

L'axe existentiel est centré sur l'idée que toute existence humaine est avant tout culturelle. Elle détermine le cours de notre vie et nous inscrit dans un contexte socio-historique, créant des styles de vie spécifiques : deux enfants issus de groupes culturels différents ne reproduiront pas les mêmes comportements, car l'habitus imprimé par leurs groupes respectifs se différencie. Ainsi, être Brésilien ou Français ne représente pas seulement une certaine manière d'être qu'un observateur étranger peut repérer facilement, c'est une rôle qu'on assume, inconsciemment ou non. Ce rôle, semble plus facile à assumer lorsqu'on vit dans le pays d'origine, car notre manière de penser, de manger, de s'exprimer est non seulement « évidente », mais partagée par notre entourage. En revanche, lorsqu'on vit dans un pays étranger, on ne peut pas faire appel à toutes les gammes de savoirs qui nous ont été transmises pour essayer de comprendre les comportements, les valeurs circulant dans la société étrangère, car ce sont d'autres règles, d'autres comportements, différents des nôtres qui déterminent l'équilibre et la cohérence de cette culture. En effet, nous jouons un rôle lorsque nous essayons de participer à la mise en scène de la vie quotidienne autre que la nôtre (GOFFMAN, 1973). Nos habitudes, nos comportements sont calculés, réfléchis, pour être en conformité avec l'unité culturelle et sociale de la communauté étrangère.

Ces deux premiers axes cognitifs et existentiels nous permettent de comprendre comment l'individu s'approprié les mœurs transmis par son entourage. Nous savons que chaque individu agira conformément aux règles sociales propres à son groupe. Ainsi, ces règles seront maintenues grâce à la transmission et au partage des codes de manière explicite ou implicite.

Mais il existe cependant un troisième axe dont l'importance est capitale pour l'enseignement des langues-cultures étrangères ainsi que pour notre étude. Il s'agit de l'axe représentatif. Nous vivons immergés dans une culture imprégnée de valeurs, de comportements, de manière de penser qui lui sont particuliers. Nous agissons, inconsciemment ou non, en conformité avec les règles créées par notre groupe social. Par ailleurs, nous nous construisons, à notre insu, certaines représentations de notre propre culture.

Nous ne pouvons pas appartenir à une culture sans en avoir une certaine image. Celles-ci sont justes, pour nous, car elles reflètent notre culture, notre mode de vie. Autrement dit, l'appartenance sociale appelle et déclenche une certaine approbation collective, car «une représentation collective est nécessairement soumise à un contrôle indéfiniment répété: les hommes qui y adhèrent la vérifient par leur propre expérience » (DURKHEIM, 1991 : 625).

Nous assistons - par rapport aux représentations construites à travers l'enseignement - à un déplacement des axes cognitifs, existentiels et représentatifs du système culturel enseigné, tels qu'ils ont été développés par E. Morin (1969, 1991). Au sein de ce processus, l'axe cognitif ne souffre pas de déplacement, car il vise la construction conjointe de savoirs autant sur la culture maternelle de l'apprenant que sur celle de l'autre. Par ailleurs, l'axe existentiel disparaît. Le rapport existentiel que l'enseignant entretient avec sa culture maternelle ne sera pas le même que celui qu'il entretiendra avec la culture qu'il enseigne, car les deux cultures en question - maternelle et étrangère - ne partagent pas les mêmes *habitus*⁶. L'enseignant, lorsqu'il travaille sur la culture cible, n'a plus de repères, car il s'agit d'un autre mode de vie, de pensées et d'actions, auxquels il ne participe pas quotidiennement. En contrepartie, l'axe représentatif se fortifie, dans des proportions considérables. L'enseignant, à travers le manuel utilisé, ses expériences personnelles et à travers les médias se fait une certaine représentation de la culture enseignée.

4. L'enseignement : un contact partiel entre les cultures?

Il semble que l'enseignement ne remplisse pas l'une des conditions essentielles jugée capitale par l'anthropologie, afin d'opérer une véritable rencontre entre les cultures, à savoir : la continuité des contacts. Ce contact, assuré par l'enseignement, est discontinu car il n'a lieu que pendant les heures de cours, comme nous l'avons déjà souligné. En dehors du cours de français, l'apprenant se voit replongé dans sa culture maternelle, exposé aux comportements, aux habitudes, aux manières de penser habituelles de son groupe. Il n'a pas un contact régulier avec la culture étrangère qui pourrait provoquer des emprunts ou des échanges entre les deux cultures.

Il est probable que l'enseignement, même s'il ne provoque pas un vrai contact entre les cultures en classe, réalise tout de même une sensibilisation à l'altérité culturelle. À défaut de la présence continue de la culture étrangère, l'enseignement favorise un contact partiel mais intéressant. C'est-à-dire que les informations transmises par l'enseignant sont reçues par les apprenants avec un haut degré de densité. De plus, elles sont rattachées à la mémoire culturelle des apprenants, à leur environnement, à leur

6 Dans son ouvrage *Le Sens pratique* (1980a), P. Bourdieu définit l'*habitus* comme : « [les habitudes sont des] systèmes de dispositions durables et transposables, structure structurée prédisposée à fonctionner comme des structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et des représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre [...] » (p. 88). Le processus d'appartenance sociale est déterminé au fur et à mesure par les expériences vécues des individus. À l'intérieur de ses expériences existent des valeurs, des attitudes et des attentes spécifiques. Cela signifie que si les membres de ce groupe-classe n'ont pas vécu les mêmes expériences, ils partagent néanmoins le sentiment de ce qui est souhaitable pour eux. Pourtant, l'accès à certaines positions sociales n'est pas uniquement lié à des facteurs économiques, mais surtout aux objectifs de l'individu par rapport à son appartenance de classe, conduite nommée par Bourdieu «*habitus de classe*».

motivation. Les informations données dans un cours de langues étrangères ne sont pas traitées de manière objective comme celles données dans un cours de mathématiques ou de physique. Elles relèvent de la subjectivité, de l'affectivité de l'apprenant. Chaque information, chaque mot sur la culture étrangère prend un caractère subjectif, car, avant d'être intériorisées par l'apprenant, les informations doivent passer par son filtre subjectif, à travers lequel il construit sa manière de voir le monde : ainsi « chaque objet est perçu isolément, dans une perspective qui lui donne sens » (BEACCO, 2000 : 25). Par conséquent, la rencontre avec la culture étrangère, avec un autre système culturel, par la voie de l'enseignement, provoque des remises en question des apprentissages culturels, et peut amener l'apprenant comme l'enseignant à relativiser tant les informations concernant leur propre culture - qui pour eux ont un statut d'évidence - que les représentations qu'ils auront construites au fil de temps sur l'autre et sa culture.

Donc, il y a bien un certain changement causé par l'enseignement, mais il ne s'agit pas d'emprunt, d'assimilation de traits culturels, ou d'acculturation⁷. Il s'agit, d'après nous, d'un processus « d'introspection culturelle » (GOHARD-RADENKOVIC, 2004) provoqué par l'enseignement : l'introspection oblige l'apprenant, dans un certain sens, à « faire le deuil » de sa manière de voir sa culture, lui permettant une rencontre avec la « suite » de lui-même, d'accepter l'évolution de son regard, de ses valeurs, de les remettre en question.

En effet, lorsque l'enseignant fait connaître à ses apprenants d'autres modes de vie qui sont différents des leurs, ne s'opère-t-il pas chez ces derniers des changements dans leur manière de penser et d'analyser leur propre culture ? Il ne s'agit donc plus d'absolutiser les différences culturelles en les considérant comme des données statiques mais de les relativiser dans un contexte socialement marqué (ABADALLAH- PRETCEILLE, 2004).

Certes, donner à connaître, ce n'est pas faire vivre la culture étrangère par l'apprenant, dans le sens de le faire participer effectivement aux modes de vie que l'on décrit pour lui. Mais c'est participer à ce qui est autre, sous la forme d'une première reconnaissance de l'altérité. Nous sommes conscients qu'il ne s'agit pas d'une prise en compte de l'altérité résultant d'un contact original entre deux individus appartenant à des cultures différentes, mais d'un travail intraculturel: cela signifie, à travers la reconnaissance de l'altérité, amener l'apprenant, ainsi que l'enseignant à analyser différemment leur propre culture. Ce type de comportement contribue aussi à la construction de représentations culturelles moins figées sur l'autre, dans la mesure où l'apprenant reconnaît chez l'autre des valeurs qui sont dignes d'appréciation, même si elles diffèrent des siennes.

Mais la sensibilisation à une approche d'avantage humaniste des

⁷ Le terme est issu du vocabulaire des anthropologues nord-américains de la fin du XXe siècle. Il a été popularisé par l'école culturaliste et désigne tout à la fois, selon des degrés et des modalités spécifiques, « les mécanismes d'apprentissage et de socialisation, l'intégration d'un individu à un environnement et, plus fondamentalement, les processus et changements entraînés par des interactions ou des contacts directs et prolongés entre groupes ethniques à l'occasion des invasions, de colonisations ou de migrations » (G. Ferréol et G. Jucquois, 2004. *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris : Armand Colin, p. 1). Aujourd'hui, on ne fait pratiquement plus usage de ce terme : on parle de « contact des cultures », de « changement culturel », d'« hybridation », de « métissage », voire de « créolisation » des cultures, afin de souligner, lorsque c'est le cas, le caractère créatif de ces processus. (Cf. l'article de N. Journet, 2000. « Les déclinaisons d'une notion » In: *Revue de Sciences Humaines : Cultures : la construction des identités*, n° 110, pp. 22-27).

cultures pose un double problème pour l'enseignant : celui du rapport à l'autre et celui des contenus didactiques proposés. Cette situation n'est pas sans conséquences sur la pratique pédagogique quotidienne car c'est à l'enseignant que revient la responsabilité de fournir des informations dans des domaines qui, la plupart du temps, n'ont pas été abordés dans sa formation académique. Il est face à l'enseignement aussi bien d'une « culture cultivée » que d'un type de culture mouvante relevant du niveau socio-anthropologique. Le débat sur la pluralité et son pouvoir mobilisateur de la différence culturelle « ouvre la porte à une approche compréhensive de la pluralité permettant de prendre en compte les continuités et les discontinuités observables dans ces parcours pluriels » (ZARATE, 2005 : 16). Placé en situation de gérer la pluralité culturelle des deux systèmes en question, l'enseignant doit mettre en relief la prise en compte équilibrée des deux groupes culturels et de leurs identités. Dans la réalité de la salle de classe, c'est à travers un discours propre à chaque enseignant - en grande partie d'ordre subjectif et idéologique - qu'il va introduire l'approche de la diversité en milieu éducatif. Il va sans dire que son discours aura un rôle essentiel dans la construction des connaissances culturelles des apprenants, car l'importance accordée à la parole de l'enseignant implique une considération marquée envers celui-ci.

5. Considérations finales

Travailler les cultures en classe de langues à partir d'une approche plus humaniste est nécessaire car elle se structure sur des rapports de forces intraculturels qui vont déterminer, implicitement, le type de relation avec l'autre et sa culture, dont les représentations sont le produit. Il s'agit d'amener les apprenants à entrer dans la logique d'un fonctionnement social qui leur est *a priori* extérieur et à transformer un questionnement sur le fonctionnement de leurs propres représentations en un questionnement sur le fonctionnement interne des représentations de la culture cible.

Dans l'étude d'une culture étrangère ou dans une confrontation entre deux cultures distinctes, la dimension sociologique de l'individu ou du groupe joue un rôle très important. Ce point de vue sociologique est intéressant puisqu'il met l'accent sur un contexte social mouvant et dynamique où les interactions sont constantes, et dans lequel l'individu n'est pas considéré comme un simple observateur passif mais comme un acteur jouant un rôle actif au sein de son groupe. Cette dynamique influe directement sur les représentations et leur nature car le renouvellement des comportements offre à l'individu la possibilité de faire évoluer ses connaissances par rapport à l'autre, grâce à la dimension sociale qui est modifiée constamment au gré de ses expériences. Cette dimension dégage

des significations imprégnées d'implicites, des objets symboliques, des mythes et des idéologies qui peuvent nous fournir des itinéraires d'accès à l'étude des spécificités d'une communauté culturelle et de ses représentations.

Une approche humaniste de l'enseignement-apprentissage des langues, au sens où nous l'entendons, c'est faire prendre conscience aux apprenants que la langue ne sert pas uniquement à communiquer mais qu'elle est avant tout un instrument d'expression de soi et de sa culture et un outil de socialisation et donc de rencontres interpersonnelles. Dans ces conditions, il nous paraît difficile d'aborder la dimension culturelle d'une langue sans inclure de fait un enseignement davantage puisé dans le social, car comme le remarque Abdallah-Pretceille : « Parler de culture suppose la reconnaissance de son fondement humain » (1986 : 77).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine. *La civilisation*. Paris : Clé international, 1986.

_____. « *L'éducation interculturelle* ». 2e éd., in coll. *Que sais-je ?* Paris : PUF, 2004 [1999].

BEACCO Jean-Claude. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, 2000.

COÏANIS, Alain. « Présentation du culturel à l'interculturel en didactique du FLE ». In: *Travaux de didactique du FLE*, n°53, 2005.

CUCHE, Denis. « *La notion de culture dans les sciences sociales* ». 3è éd., In: *Repères*, Paris : éd. La découverte, 2004.

CUQ, Jean-Pierre et Gruca Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. In: coll. FLE, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble (PUG), 2003.

CUQ, Jean-Pierre (coord.). *Dictionnaire de Didactique du Français: langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International, 2003.

DE CARLO, Madalena. « L'interculturel ». In: Galisson R. (dir.), *Didactiques des langues étrangères*. Paris : Clé International, 1998.

DURKHEIM Émile. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Classiques de la philosophie, 1991 [1912].

GOFFMAN Eduard. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Les éditions de Minuit, 1973.

GOHARD-RADENKOVIC, Aline. *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. 2e éd. Berne : Peter Lang, 2004.

KAËS, René. « Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaires » In: CHOUVIER B. et al., *Les processus psychiques de la médiation*. Paris : Dunod, 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Anthropologie Structurale I*. Paris : Plon, 1960.

MORIN Edgar. « De la culturanalyse à la politique culturelle ». In *Communications*, n°14, 1969, pp. 5-38.

_____. *La méthode 4 : les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Paris : Seuil, 1991.

_____. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil, 2000.

PORCHER, Louis. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette Éducation, 1995.

RUI, Blandine. « Travailler à sa liberté de sujet dans la rencontre avec une langue étrangère. Une approche anti-utilitariste et humaniste de l'enseignement-apprentissage des langues » In BERCHOUX Marie-Josèphe, Rui Blandine et Mallet Claire, *L'intime et l'apprendre : la question des langues vivantes*. Berne : Peter Lang, coll. Transversales, n°33, 2013, pp. 35-47.

_____. « Cultures, culture » In : F.D.L.M., *Recherches et applications*. Paris : Edicef, 1996

ZARATE, Geneviève. *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Crédif, 1994.

_____. « L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel » In: BERTRAND O., (dir.), *Diversités culturelles et apprentissage du français : approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique, 2005.