

**L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES DANS  
UNE APPROCHE INTERCULTURELLE:  
UN MOYEN POUR PROMOUVOIR LA (RE)DÉCOUVERTE DE  
L'IDENTITÉ CULTURELLE DE L'APPRENANT ET MIEUX LE  
PRÉPARER À LA VIE SOCIALE**

*Rosalina Maria Sales Chianca  
Universidade Federal da Paraíba*

- **RESUME:** *La variable culturelle est présente partout et ne se limite pas à quelques aspects du comportement. Elle interfère de façon déterminante sur tous les aspects des interactions interpersonnelles (et à tous les niveaux). Ainsi, les différences dues au milieu culturel et la diversité des vécus culturels propres aux jeunes rassemblés en salle de classe nous permettent d'avancer que des cultures différentes sont mises en rapport, d'où l'interculturalité présente à l'intérieur d'une même salle de classe. Comme le note Lipianski, les représentations et les valeurs à travers lesquelles une société construit sa vision du monde et son identité résident essentiellement dans le langage qui devient ainsi l'agent fondamental de la socialisation de l'individu et de son intégration à la culture. La culture n'est pas extérieure à l'ordre du discours puisque celui qui parle élabore son discours par rapport à son appartenance sociale et à son vécu culturel. Dans ce sens, c'est dans le discours que le groupe trouve une formulation de son unité et une image de son identité, par différenciation avec d'autres groupes. Il revient alors à l'enseignant des langues de promouvoir la prise de la parole et l'acquisition d'une compétence de communication qui puisse s'actualiser en langue étrangère (et en langue maternelle) de façon à préparer les jeunes apprenants sociaux à la vie sociale individuelle et collective.*
- **MOTS CLÉS:** *Interculturalité, socialisation, compétence culturelle.*
- **RESUMO:** *A variável cultural encontra-se presente em toda parte, não se limitando a alguns aspectos do comportamento. Ela interfere de maneira determinante em todos os aspectos das interações inter-pessoais (e em todos os níveis). Desta maneira, as diferenças oriundas do meio e a diversidade das experiências culturais específicas aos jovens de uma sala de aula nos permitem dizer que culturas entram em contacto, originando a interculturalidade na sala de aula. Como observa Lipianski, as representações e os valores através dos quais uma sociedade constrói sua visão do mundo e sua identidade residem essencialmente na linguagem que se torna assim o agente fundamental da socialização do indivíduo e de sua integração ao meio. A cultura não é externa ao discurso, pois aquele que fala o elabora de acordo com sua origem social e cultural. Assim, é no discurso que o grupo encontra a sua unidade e a imagem de sua identidade, em*

*oposição aos outros grupos. Cabe então ao professor de línguas promover o ato da fala e a aquisição de uma competência de comunicação que se atualize em língua estrangeira e em língua materna, de maneira a preparar os jovens aprendizagens sociais para a vida individual e coletiva.*

- **PALAVRAS-CHAVE:** *Interculturalidade, socialização, competência cultural.*

## 1. INTRODUCTION

"La perception de l'Autre - Point d'appui de l'approche interculturelle<sup>1</sup>"

La volonté d'appréhender les civilisations n'est pas un fait nouveau dans l'enseignement, dit Abdallah-Pretceille, notamment dans le cadre du français langue étrangère. Cependant, l'évolution de la didactique des langues ces dernières années, avec l'émergence de la socio-linguistique, de l'ethnolinguistique, de la linguistique de l'énonciation et de notions comme la compétence de communication, sous-entend que se servir de la langue dans un échange avec autrui ne relève pas simplement d'une transaction fonctionnelle mais suppose une connaissance empirique de règles partagées par la communauté socio-langagière. Comme le note Abdallah-Pretceille (1983, p.43), "s'interroger sur les composantes de la compétence de communication revient donc à s'interroger de nouveau sur le rapport si souvent invoqué mais toujours trop peu éclairé entre langue et culture".

Depuis longtemps les ethnologues et les anthropologues reconnaissent l'inter-relation de la langue et de la culture, désormais considérée comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante. Il ne s'agit plus de juxtaposition des apprentissages mais de complémentarité.

<sup>1</sup> Expression empruntée à M. Abdallah-Pretceille.

L'ethno-communication, dit Benadava (1984, p.36), "implique la disparition de la civilisation comme élément autonome, le passage d'une civilisation dont on parle à une civilisation que l'on pratique". D'après lui, la communication apparaît ainsi indissociable de la civilisation pour, au moins, deux raisons :

- elle met en jeu des règles d'interaction qui changent d'une culture à l'autre;
- les représentations rattachées aux mots sont tributaires de la culture des interlocuteurs.

Il faut souligner que ces règles et ces représentations varient non seulement d'un pays à l'autre mais aussi à l'intérieur d'un même pays, d'une même région et d'une même ville, dans une perspective de micro-analyse. Les règles et les principes qui sous-tendent le fonctionnement des conversations et des échanges communicatifs qui ont lieu dans la vie quotidienne varient sensiblement d'une société à l'autre, comme le constate Kerbrat-Orecchioni, ainsi qu'à l'intérieur d'une même société, selon l'âge, le sexe, l'origine sociale ou géographique des locuteurs et aussi selon leur propre personnalité (1994). La rencontre entre individus appartenant à des cultures différentes relève des caractéristiques des rencontres inter-personnelles et pour cela, note Lipianski, la communication y est médiatisée par les représentations que les cultures se font les unes des autres. "Ces représentations sont des *représentations sociales*, c'est-à-dire qu'elles ne résultent pas seulement des perceptions et des projections individuelles mais qu'elles s'ancrent dans un imaginaire social, fruit de l'histoire entre groupes ethniques ou nationaux" (Lipianski, 1989a, p.199).

La variable culturelle est ainsi présente partout et ne se limite pas à quelques aspects du comportement. Au contraire, elle interfère de façon déterminante sur tous les aspects des interactions inter-personnelles (et à tous les niveaux). Ainsi

Kerbrat-Orecchioni (ibid.) observe que les énoncés échangés dans les conversations sont faits de mots, d'intonations, de mimes et de gestes qui sont porteurs de certaines significations conventionnelles, et que le matériel sémiotique dont disposent les sujets parlants n'est pas le même partout, que ce soit les aspects verbaux, paraverbaux, ou non verbaux.

Ainsi, **les différences dues au milieu culturel et la diversité des vécus culturels propres aux jeunes rassemblés en salle de classe nous permettent d'avancer**, puisque ces jeunes sont "porteurs de culture", **que des cultures différentes sont mises en rapport**, d'où *l'interculturalité* présente à l'intérieur d'une même salle de classe.

## 2. "UN CONCEPT PLUS RELATIF ET SUBJECTIF<sup>2</sup>"

Outre la multiplicité des approches méthodologiques possibles (historique, géographique, littéraire, sociologique, sémiologique...), il nous faut aujourd'hui tenir compte, pour appréhender une culture, des transformations politiques et sociales vu que tout fait culturel est, par définition, enraciné dans "l'ici et le maintenant".

Il devient ainsi impossible de présenter une culture comme un objet figé, situé hors du temps et de l'espace. Selon Abdallah-Preteceille, c'est tout d'abord l'affirmation et ensuite la reconnaissance de nouvelles nationalités ainsi que les revendications de l'identité culturelle aux niveaux régional et national qui ont atomisé et de ce fait relativisé le concept de culture (1983, p.40). Comme elle le note, cet émiettement et le pluriculturalisme de fait qui existe dans tout groupe social ont des conséquences sur le **plan pédagogique**, notamment dans l'enseignement des civilisations.

<sup>2</sup> Expression empruntée à M. Abdallah-Preteceille, soulignée par moi-même.

La prise en compte de cette pluralité culturelle a provoqué un "glissement" progressif du terme de civilisation à celui de culture qui n'est naturellement pas sans signification et dépasse ainsi le simple jeu sémantique. Elle suppose une nouvelle réflexion et un engagement de la part des pédagogues et des didacticiens de l'enseignement des langues étrangères. Abdallah-Preteceille rappelle que le vocable civilisation "renvoie essentiellement aux œuvres et aux réalisations de la culture" et celle-ci, "dans son acception anthropologique, désigne un système de valeurs dynamique formé d'éléments acquis avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux" (Cultures, 1977, p.58).

Dans les sciences humaines et dans les sciences de l'éducation, le "je" a été introduit avec force ainsi que de nouveaux rapports sociaux où les intérêts et les interrogations sont davantage focalisés sur la culture des individus que sur la civilisation d'un pays. De ce fait, les cultures désormais enracinées dans un vécu social collectif et/ou individuel, ne seraient plus abordées dans une perspective purement ethnographique, c'est-à-dire comme des objets extérieurs, puisque l'individu qui interroge un fait culturel est impliqué dans son interrogation. **L'approche interculturelle va être ainsi située par rapport à cet ensemble de mutations sociologiques, politiques et notionnelles**, c'est-à-dire, comme "mode d'investigation du fait culturel" (Abdallah-Preteceille, ibid.).

L'approche interculturelle représente pour nous une alternative méthodologique intéressante et riche en potentialités éducatives, puisqu'elle place le "sujet" au centre de ses préoccupations et de sa recherche, et qu'elle le considère comme

partie du "tout" dans lequel il est inséré, c'est-à-dire la famille, l'école et les autres sous-groupes (sous-systèmes) dans lesquels il évolue. C'est l'individu qui est "chargé" de culture et donc porteur de culture. La notion de culture doit être entendue ici dans son sens anthropologique. Elle désigne ainsi les modes de vie d'un groupe social, c'est-à-dire 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. Dans ce sens, la culture recouvre aussi bien les conduites effectives que les représentations sociales et les modèles qui les orientent (systèmes de valeurs, idéologies, normes sociales...). C'est ainsi par l'individu que les cultures prennent sens et c'est lui aussi qui donne sens et signification à toute chose. C'est pourquoi il ne peut jamais être perçu comme une réalité indépendante de son vécu social et historique, individuel et/ou collectif. L'individu est aussi perçu par notre prisme déformateur - chargé de subjectivité et de nos visions du monde -, ce qui nous amène à le voir dans la place que nous lui accordons ou dans celle qu'il occupe au moment où nous entrons en contact avec lui.

L'individu, produit d'une histoire et d'un passé, enraciné dans "l'ici et le maintenant", évolue, s'adapte, acquiert de nouvelles compétences culturelles. Il est pour ainsi dire, comme l'explique Camilleri, installé perpétuellement dans un ensemble symbolique qui se forme et évolue tout au long de son existence (1985, p.12). C'est dans cet ensemble symbolique, selon cet auteur, que s'articulent significations individuelles et collectives, parmi lesquelles prennent place celles qui proviennent de la culture; car le culturel ne se confond pas avec la totalité des significations fournies par le groupe, à qui nous devons nos idéologies, nos opinions, nos ralliements à des modes et à des stéréotypes divers (p.12). Néanmoins rien ne devrait empêcher que l'objet d'une représentation partagée par une partie de la

population ne soit intégrée au patrimoine culturel. Ainsi, "sont ou deviennent culturels les consensus qui, synchroniquement, s'étendent le plus loin à travers le groupe, par-delà ou en-deça des divisions et des oppositions entre sous-groupes et, diachroniquement, le plus durablement à travers le temps" (ibid., p.12).

Soulignons que, puisqu'il n'y a pas de cultures en contact mais des hommes "porteurs de la culture", c'est l'individu qui se trouve être le "porteur" des sens particuliers. Ainsi dans chaque société ou dans chaque situation historique on va trouver un sens d'ensemble ou plusieurs sens d'ensemble auxquels renvoient ceux plus particuliers, dégagés par l'observateur-chercheur de la multitude des comportements et situations usuels. Ces "sens" plus limités sont rassemblés et composent des sous-systèmes culturels. Mais, comme le note Camilleri, ces sous-systèmes doivent s'intégrer dans un ensemble cohérent et converger suffisamment "pour pouvoir être saisis dans une unité significative plus générale et censée plus profonde : sans quoi il ne serait pas possible de repérer le modèle terminal. Autrement dit, une culture n'existe que dans la mesure où elle renvoie à une configuration "intégrée", c'est-à-dire où la cohérence l'emporte sur la contradiction, l'accord sur le conflit" (1985, p.11). Dans ce sens, toujours selon Camilleri, il faut comprendre et prendre conscience d'un fait central: "le sens, la signification, indépendamment de toute considération culturelle, constituent l'univers où nous baignons" (ibid.).

Tenant compte de ces réalités, Camilleri donne la définition suivante du terme "culture" : "ensemble plus ou moins lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalante sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes,

induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques" (1985, p.13). Nous voyons ainsi que, parmi les constructions de sens effectuées par l'homme, ce sont les modèles culturels qui favorisent et permettent la structuration du groupe, de la façon la plus large, la plus profonde et durable et que ces modèles réussissent à maintenir l'unité du groupe au-delà des facteurs de divisions.

L'approche interculturelle nous amène à tenir compte de toutes ces variables, à les penser et les analyser dans les contextes où elles se situent. Dans "interculturel", il y a l'élément "inter" emprunté au latin qui signifie "à l'intérieur de deux (entre), préverbe et préposition formé de "in"- "dans" (en) et de l'élément -ter- servant à opposer deux parties" (Rey, 1992, p.1039). Cette double formation non-dite unie dans le préfixe laisse sous-entendre l'existence latente de deux mouvements opposés entre l'approche et l'éloignement de groupes culturels distincts, entre deux ou plusieurs personnes engagées dans un rapport inter-culturel. INTER entre dans des mots composés exprimant "l'espacement, la répartition (sens local ou temporel), dont certains sont empruntés au latin [...]" (ibid.), mais les formations où INTER exprime "une relation ou une réciprocité" ne procèdent pas de modèles latins, représentant plutôt un doublet de ENTRE (ibid.). Les chercheurs engagés dans la perspective interculturelle ont retenu ce sens du préfixe INTER car il renvoie d'emblée à : interaction, échange, décloisonnement, dévoilement du regard, réciprocité,... et solidarité objective<sup>3</sup>. La prise en compte de ce préfixe nous

<sup>3</sup> Initialement, les chercheurs engagés dans une perspective interculturelle étaient aussi engagés dans une recherche de solutions pour l'intégration des populations migrantes afin de rendre possible une entente de part et d'autre,

amène ainsi à renoncer à toute perspective unilatérale, sous peine de vider le concept de son contenu et de sombrer dans l'ethnocentrisme. On connaît la difficulté éprouvée par un groupe ou un individu pour effectuer "une décentration par rapport à son groupe culturel de référence" (Porcher, 1986, p.81). C'est pourquoi l'approche interculturelle a une fonction éducative essentielle. Pour Abdallah-Preteille, "l'interculturel impose, en cas de dysfonctionnement dans les rapports individuels ou inter-groupeux, que les protagonistes s'interrogent autant sur eux-mêmes que sur les autres ; autant sur les comportements des dominants que sur ceux des dominés, dans une véritable réciprocité des perspectives" (1985, p.7).

Dans CULTUREL, l'on peut tout d'abord être attiré par le vocable "culture". En donnant son plein sens à ce terme, on trouve, comme nous l'avons dit plus haut, les notions de valeurs, modes de vie, représentations symboliques auxquelles se réfèrent les êtres humains. Est culture aussi dans le terme toute l'expression de la diversité, "reconnaissance des interactions qui interviennent à la fois entre les multiples registres d'une même culture et entre les différentes cultures" (Camilleri, 1985, p.154). Cette diversité prend en compte les cultures institutionnellement reconnues mais elle est également concernée, comme le souligne

---

dans le pays d'accueil. D'où la mise en relief du préfixe « entre » et de son sens imprégné d'échange et de réciprocité. Pour notre part, « inter » débouchera sur les échanges culturels qui s'établiront dans un cours de langue étrangère entre les partenaires d'une même nationalité (les apprenants et les enseignants) mis en contact et en confrontation, grâce à la mise en rapport de leur langue-culture maternelle et de la langue-culture cible. Il faut souligner que dans ce contexte, l'enseignant peut ne pas appartenir au même groupe national que celui des enseignés. Cela ne constitue cependant pas un point important pour notre travail interculturel car nous considérons tout groupe pluriculturel et nous reconnaissons les différentes interactions intervenant entre les différents registres d'une même culture et les différentes cultures mises en rapport.

Zarate, par les sous-cultures, par les micro-cultures, par tout espace social où un consensus de valeurs apparaît (1983, p.49).

La démarche interculturelle pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère impose donc que l'enseignant, l'enseigné et les autres "partenaires" du processus éducatif prennent en compte l'existence des différentes cultures "portées" par les individus en interrelation, ainsi que les échanges qui s'établissent au sein même de la salle de classe et de l'établissement scolaire. Dans cette perspective l'enseignant doit être attentif à l'individu et à la place qu'il occupe au sein de la famille et de la société. L'individu est autant produit du milieu où il vit qu'il est lui-même sujet et agent social de sa communauté d'appartenance. Dans ce sens les valeurs, les modes de vie et les représentations symboliques dont chacun est porteur doivent être pris en considération. Les interactions établies entre les divers "partenaires" mêlés au processus enseignement-apprentissage de la langue étrangère sont de véritables échanges culturels engageant différentes micro-cultures, unifiées autour d'un consensus de valeurs. **C'est ainsi que les différences culturelles existant au sein d'une salle de classe où enseignés et enseignants appartiennent à la même zone géo-linguistique et partagent donc tous la "même langue" de communication, doivent être effectivement reconnues.** Dans la perspective interculturelle, une place centrale est accordée, en cours de langue étrangère, à l'acte de langage et à la compétence de communication en langue maternelle, considérés comme indispensables au développement de la personnalité des apprenants, donc indispensables au développement de l'enfant et des jeunes, à leur préparation à la vie<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Nous développons, dans l'article intitulé « Emploi et fonctions de la langue/culture maternelle en cours de langue étrangère, dans une perspective

**La socialisation des jeunes et le développement de leur personnalité** constituent pour nous les principes fondamentaux du processus d'enseignement-apprentissage sur lesquels doit se baser **une théorie centrée sur l'apprenant.** Dans ce sens, la langue est considérée comme l'une des expressions de la culture, ce qu'elle est, et le langage est perçu au-delà de sa "simple" fonction de moyen de communication. Il est pris dans un ordre symbolique où les représentations, les valeurs et les pratiques sociales trouvent leurs fondements. **Comme le note Lipianski, les représentations et les valeurs à travers lesquelles une société construit sa vision du monde et son identité résident essentiellement dans le langage.** Le langage devient ainsi pour lui, l'agent fondamental de la socialisation de l'individu et de son intégration à la culture (1989b, p.95). La culture, nous le savons, n'est pas extérieure à l'ordre du discours puisque celui qui parle élabore son discours par rapport à son appartenance sociale et à son vécu culturel. Le langage est le champ où les objets et les mots sont produits comme représentations sociales, dit Lipianski pour qui le langage est la condition constitutive de la possibilité d'une réalité culturelle. **Le langage et les représentations sont donc le socle sur lequel se construisent les identités collectives et c'est ainsi "dans le discours que le groupe trouve une formulation de son unité et une image de son identité, par différenciation avec d'autres groupes"** (Lipianski, 1989b, 95).

---

socioculturelle » in Letr@ Viv@. João Pessoa : Ed. UFPb, 1999, p.97-114, l'importance de la communication en langue maternelle dans le processus de mise à distance de la relation de l'apprenant à sa langue-culture d'origine et à la découverte de la langue-culture étrangère, vers une prise de conscience de son identité culturelle, dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères.

Encore faut-il que les "partenaires" de cette démarche éducative s'engagent dans une communication authentique<sup>5</sup> où chacun reconnaisse à l'autre la qualité pleine de sujet pour qu'un vrai dialogue inter-culturel soit établi. Dans ce but, nous allons maintenant analyser l'objectivation du rapport culture maternelle/culture étrangère, pour nous fondamentale dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère au Brésil, pour que enseignants et enseignés puissent atteindre ensemble quelques uns des objectifs de cette démarche dite interculturelle, tels que la (re)découverte de leur identité individuelle et de leur identité nationale, ainsi que la valorisation de l'individu et sa préparation pour la vie.

### 3 "OBJECTIVER LE RAPPORT CULTURE MATERNELLE/CULTURE ÉTRANGÈRE"<sup>6</sup>

Comme le note Chambard, la communication est aujourd'hui l'un des mots-clés des sociétés dites développées ainsi que des sociétés en "voie de développement" (1982, p.7). La communication est devenue un objet d'étude (objet d'enseignement et d'apprentissage) pour les sciences humaines. Il est vrai que les relations entre les différents pays et les différentes cultures ne cessent de se développer, malgré les conflits. Les voyages, les échanges commerciaux, le tourisme, les congrès scientifiques ou professionnels multiplient intensément les occasions de contact en face à face tandis que les médias, surtout la télévision, "rapprochent" davantage les peuples de différentes régions d'un même pays ou du monde,

<sup>5</sup> « La condition préalable et nécessaire à une communication pleine et entière, c'est que chacun de ceux qu'elle engage reconnaisse à l'autre la qualité pleine et entière de sujet (Chambard, 1982, p.7).

<sup>6</sup> Expression empruntée à G. Zarate, soulignée par moi-même.

mettant les images, les informations, les modes de vie et les productions artistiques et "culturelles" des pays les plus divers, à la portée de chacun et de "tous". Mais pouvons-nous parler pour autant d'ouverture à l'altérité culturelle, de *communication authentique* ?

Bien que les jeunes, surtout ceux qui ont accès à cette communication inter-culturelle, baignent actuellement dans une certaine culture cosmopolite (ils portent les mêmes jeans, suivent approximativement les mêmes modes, écoutent les mêmes musiques et apprécient souvent les mêmes personnalités du sport, de la musique, du cinéma,...), il ne s'ensuit pas qu'il y ait une vraie communication puisqu'elle se fait à sens unique, à l'exception de la musique qui dépasse les barrières linguistiques, en s'adressant plus spécialement à la sensibilité dans une perception globale chargée de subjectivité et de plaisir partagé... On parle d'ailleurs dans ce cas de "communion" plutôt que de communication, comme le note Chambard, "[...] dans la mesure où, le contexte aidant, lieux, lumières et la participation intense des corps, ces types de sons et de rythmes produisent une sorte d'osmose où chacun, s'immerge dans des sensations collectives qui font éclater les cadres du réel, où chacun s'abolit comme individu dans une transe unificatrice" (1982, p.6).

La **communication** est aussi l'un des maîtres-mots dans un domaine où elle est un présupposé obligatoire: **la relation enseignant-enseigné**. S'il y a blocage au niveau de la communication et de la relation qui conditionnent précisément l'accès au domaine linguistique, il y aura sûrement manque d'intérêt des parties concernées, ce qui engendrera par conséquent une perte importante vis-à-vis des résultats de l'apprentissage scolaire et de la préparation à la vie. On reproche souvent au système scolaire de proposer un mode de participation abstrait, s'adressant le plus exclusivement à

l'intellect, passant le plus souvent par le verbe, et mettant souvent en compétition des individualités sans tenir compte des différences existant au sein de la communauté scolaire. Dans une telle situation, l'enseignant se donne pour tâche de faire passer un contenu de manière indifférenciée, dans une modalité unilatérale basée sur la transmission. **Pour que la communication soit efficace, les participants/interlocuteurs sont appelés à devenir réciproquement émetteur et récepteur du message.** Encore faut-il que les personnes en contact s'engagent à se reconnaître mutuellement la qualité pleine et entière de sujet. Ainsi le regard des uns et des autres ne sera plus posé sur des "objets" extérieurs à leur réalité mais sur des "sujets-acteurs" participant à une même "expérience partagée" bien que les rôles et les positions ne soient pas les mêmes. Dans ce sens, il convient de souligner les difficultés d'une telle entreprise, compte tenu des conditions de la communication, qui sont le plus souvent inégalitaires. Il peut y avoir une certaine gêne et même un certain dysfonctionnement dûs aux rapports de force possibles, relevant de l'image que se font l'une de l'autre les parties engagées, aussi bien que des éléments de leur statut réciproque. On a d'une part, l'enseignant, considéré comme seul détenteur d'un savoir à transmettre, de l'autre le groupe investi d'un autre pouvoir, celui de "groupe", qui lui confère aussi un poids, une force (Porcher, 1986, p.37-43).

Cependant, dans toutes les relations, même celles qui sont considérées comme les plus habituelles et "normales" (entre gens qui s'aiment, amis, parents-enfants, couples... ) il est souvent difficile d'accepter de "l'autre" des comportements qui ne sont pas la réalisation de ce que "je" projette sur lui. Les difficultés s'accroissent quand les distances sont maximales, quand les habitudes, les valeurs, la langue, l'histoire, sont différentes... , quand le simple hasard et/ou la nécessité

rassemblent des personnes qui n'ont pas les mêmes codes, ou encore qui ont une image faussée les uns des autres... Comment s'attendre à ce que chacun reconnaisse à l'autre cette qualité pleine et entière de sujet?

**Il reviendrait donc à l'école,** en tant que cadre institutionnel responsable de la formation et de l'éducation des enfants et des jeunes, **de favoriser l'apprentissage de la communication authentique, globale,** de façon à ce que ceux qui y participent apprennent à mieux se connaître et à se découvrir au-delà des préjugés, des stéréotypes et des clivages de leurs cultures d'origine. De tels objectifs font l'objet d'un consensus de la part des praticiens et des chercheurs penchés sur la question de l'interculturel, ainsi que des enseignants sur le terrain, tous concernés par le même processus de découverte et de confirmation de la théorie interculturelle. Reste à savoir quels sont les contenus concrets qui permettent d'atteindre ces objectifs et comment les traduire dans une pédagogie de la *communication interculturelle*.

Selon Porcher, la **communication interculturelle** se définit comme "l'attitude qui consiste à construire entre des cultures différentes des relations de réciprocité, c'est-à-dire de connaissance mutuelle, "connaissance" étant pris ici au sens de saisie des lois de fonctionnement organisant chacune des cultures considérées" (1986, p.128). Dans ce sens, il faut néanmoins tenir compte du caractère mouvant des cultures en contact puisque les cultures (et/ou les sous-cultures) constituent des processus sociaux non-homogènes, en continuelle évolution, se définissant soit par leurs relations mutuelles, soit par leurs caractéristiques propres. De ce fait, les groupes sociaux n'existent jamais de façon isolée. Les individus, parties constitutives de groupes et de sous-groupes auxquels ils appartiennent, sont amenés à établir des contacts permanents



entre eux et par conséquent entre les groupes (et sous-groupes) concernés, ce qui entraîne la prise en compte de leur spécificité, mais aussi des échanges, des emprunts et de constants changements.

Ces changements, fruits des interactions permanentes entre les individus en présence, résultat d'une acculturation subie par les uns et les autres, nous amènent à repenser l'identité culturelle en adaptation permanente à ces nouvelles réalités, à ces nouveaux changements<sup>7</sup>. L'**identité culturelle** est ainsi, elle aussi, mouvante, sans pour autant exclure une certaine unité et une relative homogénéité. Elle présente toujours une multiplicité culturelle et une dynamique complexe entre des forces d'assimilation et des forces de différenciation, des mouvements de fermeture et des mouvements d'ouverture, des tendances à la continuité et au changement...<sup>8</sup>.

Dubar résume bien la complexité de la notion d'identité, notion évolutive depuis la naissance, construite et reconstruite tout au long de la vie: "l'identité humaine n'est pas donnée une fois pour toutes à la naissance: elle se construit dans l'enfance et, désormais, doit se reconstruire tout au long de la vie. L'individu ne la construit jamais seul; elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. [...] L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions" (1991, p. 7). Ainsi **l'identité suppose la**

<sup>7</sup> L'acculturation est définie comme « l'ensemble des phénomènes qui résultent du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes avec des changements subséquents de l'un ou des autres groupes » (Redfield, Linton & Herskovits, Memorandum, 1938).

<sup>8</sup> Sur la définition et la problématique de l'identité culturelle, cf. S. Abou, 1981 et G. Michaud (dir.), 1978.

**différence: la conscience d'appartenir à une même collectivité n'émerge que face à d'autres collectivités ressenties comme "étrangères".**

Si, dans une société moderne, c'est la nation qui peut apparaître comme le modèle d'un sentiment d'identité et de solidarité, cela n'exclut pas d'innombrables niveaux de différenciation: ethniques, régionaux, socio-professionnels, religieux, idéologiques... Si l'identité culturelle apparaît comme l'héritage de l'histoire, du cadre politique, des origines ethniques, des traditions, de la langue, de la religion, elle est aussi le produit des éléments subjectifs qui s'inscrivent dans la conscience des membres d'une communauté. Elle existe d'abord sous forme de représentation sociale qui permet à une certaine communauté de se définir et de se faire reconnaître par les autres. Cette représentation est composée d'images, de symboles, de mythes originaires, de récits historiques, de stéréotypes qui offrent à la conscience collective une figuration de sa "personnalité" et de son unité (Ladmiral & Lipianski, 1989, p.8-10).

**Mais puisque les groupes sociaux n'existent jamais de façon isolée, que la communication implique toujours des personnes et que ce sont ces personnes qui véhiculent et/ou médiatisent les rapports entre les cultures, nous devons tenir compte de cette pluralité au sein même de la salle de classe où des jeunes d'origines différentes sont rassemblés, où des interactions ont lieu, où une communication doit s'établir entre les membres de la communauté scolaire. Il faut que ceux qui s'y engagent soient placés dans un champ interactif où l'interrogation porte sur les relations qui s'instaurent entre des groupes culturellement identifiés et où l'accent est mis davantage sur les rapports que le "je" individuel et/ou collectif entretient avec autrui que sur autrui proprement dit. "Le but**

d'une approche interculturelle n'est ni d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir une série de comparaisons sur la base d'une échelle ethno-centrée" mais de favoriser "un rapport dynamique entre deux entités qui se donnent mutuellement un sens" (Abdallah-Preteceille, 1986, p.31).

Force est de constater que tout essai d'une véritable communication inter-culturelle sous-entend une démarche paradoxale puisqu'elle suppose que celui qui s'y engage reconnaisse à la fois l'étranger comme *semblable* et comme *différent*. Et reconnaître *l'autre* comme différent, c'est relativiser son propre système de valeurs, c'est aussi admettre qu'il puisse exister d'autres motivations, d'autres références, d'autres habitudes que les siennes. C'est essayer de ne pas interpréter les comportements de *l'autre* selon ses propres normes pour tenter, au contraire, de dégager et de comprendre la signification que ces comportements peuvent avoir pour lui-même. **La perception de *l'autre* est ainsi le point d'appui de l'approche interculturelle** qui nécessite un double mouvement de décentration supposant la prise de conscience de sa propre identité culturelle. Ce mouvement de décentration par rapport à la position "égo-centrique" que constitue l'ethnocentrisme sous-entend que les perceptions, les représentations, les appréciations que nous avons de *l'autre* nous amènent à ressaisir avant tout notre propre regard, puisque le discours que je tiens sur *l'autre* va refléter d'abord ma propre identité. **C'est donc en prenant conscience de ma propre subjectivité que je peux comprendre celle d'autrui.**

Comme le précise Lipianski, "reconnaître en même temps l'autre comme semblable, c'est admettre que la différence n'exclut pas la similitude ; c'est le considérer comme appartenant

fondamentalement à la même humanité que moi; c'est supposer que la différence n'est pas seulement un obstacle à la communication, mais peut-être un stimulant et un enrichissement" (1989, p.142). De cette façon, *l'autre* ne sera plus perçu comme un objet extérieur à ma réalité, un "objet" à observer, à analyser, à juger ou à préjuger, mais au contraire, il sera perçu comme un "sujet-acteur" faisant partie du "système" auquel j'appartiens.

**Ainsi, lorsque les élèves découvrent une culture étrangère, l'interaction entre celle-ci et leur propre culture amène à une redéfinition de l'identité maternelle et à la reconnaissance des différences.** C'est donc à travers des procédés de mise en relation de la culture source avec la culture cible qu'une réflexion sur l'identité peut s'établir en classe de langue. **La classe de langue étrangère favorise ainsi une prise de conscience des mécanismes de l'identité individuelle et, par le biais de la confrontation avec *l'autre*, une perception de soi s'élabore.**

Mais l'intérêt d'une approche interculturelle ne se limite pas à la classe de langue. Une démarche interculturaliste dépasse le cadre du cours de français, s'élargit à d'autres disciplines et suppose que la visée éducative prenne en compte les différentes cultures présentes pour ainsi promouvoir l'identité individuelle de chacun.

### 3.1. "Le fonctionnement de la compétence culturelle"

Prenons la situation de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère au Brésil où le français est enseigné à des jeunes d'origines socio-culturelles différentes et où la langue maternelle n'appartient pas à la zone géographique francophone.

### 3.1.1. Des identités individuelles en présence

Bien que ces jeunes parlent tous la même langue (le portugais du Brésil), l'interculturalisme ne se pose pas uniquement en termes d'interrelation entre la langue étrangère et la langue maternelle. S'ils ont plus ou moins les mêmes niveaux de connaissances en langue étrangère, il n'est guère possible d'affirmer qu'ils forment un groupe homogène quant à leur disponibilité pour percevoir les valeurs d'une culture étrangère car aucun individu n'est vierge de toute vie sociale ni de tout capital culturel. L'individu, nous l'avons vu, les acquiert au fil du temps dans la société où il vit.

**La perception de la langue/culture étrangère étant étroitement liée à la subjectivité de celui qui la découvre ou la vit, elle a aussi à voir avec les représentations symboliques que les apprenants ont de la langue/culture cible. Le capital culturel lié aux pratiques culturelles des différents apprenants ainsi que les rapports que ceux-ci entretiennent avec leur langue/culture maternelle jouent aussi un rôle important dans la perception de la langue/culture étrangère, ce qui nous amène à poser que nous trouvons dans une même salle de classe, différentes situations interculturelles.**

Ceci constitue le fil conducteur de notre travail et oriente notre champ de réflexion : la pluralité culturelle de fait qui existe dans tout groupe social formé d'individus qui sont, à leur tour, appelés à interagir dans différents milieux socio-culturels où ils jouent des rôles divers et occupent par conséquent des positions variées (dominantes ou dominées) (Porcher, 1986, p.37-43) au sein des différents sous-groupes auxquels ils appartiennent.

**Ces jeunes apprenants**, ont eux aussi, différents rôles à jouer, soit dans leur milieu familial, soit dans le quartier où ils

vivent, soit encore au sein de l'établissement scolaire ou dans la salle de classe. Ils doivent aussi assumer "les rôles" que les uns et les autres attendent d'eux, dans la mesure où ils sont perçus par *les autres* qui se font d'eux une image fortement subjective. Par ailleurs ces mêmes individus se voient à travers *une image* qu'ils se sont forgée au fil des temps, et aussi à travers *l'image* qu'ils supposent avoir à transmettre, à des moments différents, dans les différents sous-groupes dans lesquels ils agissent, par rapport au rôle qu'ils pensent avoir à jouer et à la place qu'ils se voient occuper au sein du sous-groupe en question. **L'enseignant et les enseignés sont ainsi confrontés aux rôles qu'ils ont à jouer en salle de classe, au sein de l'établissement scolaire et vis-à-vis des autres partenaires de ce processus d'enseignement-apprentissage.**

L'enseignant de langue étrangère a en plus un autre rôle important à jouer puisqu'il est le médiateur entre la langue/culture maternelle et la langue/culture étrangère. Il est le détenteur d'un "pouvoir" : la transmission de la langue/culture étrangère. Il est alors indispensable pour lui d'avoir une connaissance objective des rapports qu'il entretient tant avec sa langue/culture maternelle qu'avec la langue/culture étrangère afin de ne pas être perçu comme un agent de domination culturelle, ou comme une force colonisatrice et reproductrice d'une soi-disant "culture supérieure". **Il importe qu'il soit perçu (et qu'il agisse de la sorte) comme celui par qui la culture étrangère prend forme, à travers les enjeux d'une démarche interculturelle, favorisant une mise en relation des cultures maternelles et étrangères pour promouvoir la conscience d'une identité individuelle de chacun et de tous.** Ainsi le rôle du professeur de Langue Étrangère Moderne prend une importance considérable, non pas en tant qu'agent de domination culturelle mais en tant que connaisseur d'autres

cultures et il devient ainsi un agent de transformation pour une société démocratique consciente.

Dans cette perspective, **les enseignés** sont appelés à avoir un rôle actif dans une pédagogie interculturelle où les protagonistes sont amenés à s'interroger autant sur eux-mêmes que sur les autres, autant sur les comportements des "dominants" que sur ceux des "dominés", dans une véritable réciprocité des perspectives. Ils ont aussi de leur côté un rôle important à jouer, dans cette expérience inter-culturelle, puisqu'ils sont tenus pour de **véritables partenaires** du processus éducatif entretenant des rapports étroits avec l'enseignant et que, "porteurs" de cultures, des échanges inter-culturels ont lieu.

De cette façon, travaillant sur des procédés de mise en relation des cultures, l'enseignant de langue étrangère pourra favoriser en salle de classe une réflexion sur l'ensemble des traits culturels qui distinguent un individu - ainsi qu'un groupe d'individus - et permettent de décrire ses pratiques culturelles (son identité culturelle). **Ainsi, dans la confrontation des cultures maternelles et étrangères**, à travers des activités didactico-pédagogiques adaptées au public cible (telles que jeux, danse, musique, chorale, poésie, théâtre, ...) **l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère amènera à une prise de conscience des mécanismes de l'identité et, dans la confrontation avec l'autre, une définition de soi sera construite.**

### 3.1.2. "L'évidence partagée"<sup>9</sup>

Dans sa "culture d'origine", un individu possède des outils conceptuels qui lui sont transmis par le groupe et/ou les sous-groupes auxquels il appartient. De ce fait, ils sont

<sup>9</sup> Expression empruntée à G. Zarate, soulignée par moi-même.

considérés comme "hérités", comme "allant de soi", ce qui veut dire que l'individu n'a pas systématisé la possession de ces outils acquis non consciemment. Il les utilise pour répondre aux stimuli du groupe et/ou des sous-groupes dans lesquels il évolue. Il se sert donc de ces outils conceptuels sans remettre en cause leur efficacité puisque ceux-ci lui ont été "légés" au fur et à mesure de ses besoins et qu'ils fonctionnent, d'une façon générale, sans défaillance dans son système culturel d'origine. L'individu acquiert ainsi, dans sa culture d'origine, une compétence qui lui permet d'**agir culturellement** dans les situations les plus différentes et même, d'anticiper les comportements adéquats aux situations qui se présentent à lui.

Les procédures d'acquisition de la compétence culturelle "maternelle" ne sont jamais un choix entre plusieurs possibles, ce qui entraîne une vision du monde arbitraire. L'individu perçoit la réalité qui l'entoure et l'interprétera en fonction de ses préoccupations culturelles, ce qui l'amènera à avoir un ensemble de *représentations* partagées à travers lesquelles il concevra la réalité en question. Ces *visions du monde* forment "une série de croyances, représentations, valorisations collectives ayant une origine plus ou moins décelable" (Benadava, 1982, p.37). Pour Benadava, elles constituent la dimension axiologique de la culture.

Il est à remarquer, comme nous venons de le voir, que ce qui a été élaboré, maîtrisé, médiatisé dans le cadre de l'expérience quotidienne, est vécu comme "allant de soi", comme l'expression d'une *évidence indiscutable*. Et c'est exactement là où se situe l'évidence, que se situe aussi le fait culturel dans sa relativité. Pour Zarate, "le propre de l'apprentissage culturel est cette conversion qu'il opère d'un fait de culture en fait de nature: l'arbitraire culturel est vécu comme un rapport immédiat, unique et contraignant avec le monde"

(1983, p.35). De cette façon, la **compétence culturelle** n'est jamais vécue spontanément comme relative. Les étapes de son élaboration sont effacées au fur et à mesure qu'elles progressent, l'élaboration d'une nouvelle compétence enfonçant dans l'oubli celle qui l'a précédée sans que cette mutation soit vécue pour ce qu'elle est.

Ainsi la perception de l'Autre est réalisée dans un **"prisme déformant"** que constituerait la **compétence culturelle d'origine**. Elle n'est jamais vue à travers sa réalité objective. Elle est *une image, une représentation*. Dans un contexte où toute objectivation est absente, la rencontre avec d'autres langues/cultures, d'autres visions du monde, peut constituer des "points de frictions", des "lieux de dysfonctionnements", et occasionner un enfermement sur son groupe et sur soi. Dans la confrontation avec l'altérité, affirme Zarate, les membres d'une communauté recherchent d'abord le plaisir des retrouvailles avec eux-mêmes, la permanence de leur vision du monde. De cette façon, toute perception de la différence va s'inscrire "dans un discours conservateur, dans une quête narcissique de l'identité maternelle, dans un système dont la cohérence exclut une échappée vers ce qui ne la renverrait pas à sa propre image" (p.36).

3.1.3. L'acquisition de la compétence culturelle en langue/culture étrangère vers une conscientisation de la compétence communicative en langue/culture maternelle<sup>10</sup>

<sup>10</sup> La composante discursive de la *compétence communicative* est « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés » définie par S. Moirand (1982), dans le *Dictionnaire Actuel de l'Education* (Legendre, 1993, p.225).

Combien de malentendus auraient pu être évités si on avait attaché de l'importance à la compétence culturelle... Un enseignement de langue étrangère moderne doit initier l'enseigné à la culture cible, sans pour autant nier la culture maternelle, et pour cela, l'apprenant devra acquérir une *compétence culturelle* dans la langue cible pour ainsi pouvoir s'orienter, agir, se reconnaître en connaissant les autres,... et communiquer. Et puisqu'une **compétence culturelle en langue étrangère**, "consiste à savoir s'adapter et non pas à exécuter fidèlement un plan concerté" (Zarate, 1986, p.99), le but de l'enseignement-apprentissage de la langue/culture étrangère, "n'est pas seulement que l'élève sache quelque chose sur, mais d'abord et surtout qu'il soit capable de s'orienter dans les pratiques culturelles en France, même s'il ne vient jamais dans le pays" (Porcher, 1986, p.17).

L'acquisition de cette compétence culturelle<sup>11</sup> et la mise en valeur de l'adaptation à de nouvelles données et à de nouvelles réalités permettent à l'individu de mieux se repérer dans sa culture d'origine, ainsi que de mieux analyser les faits et les situations concrètes de la société dans laquelle il vit, lui permettant d'y faire face au fur et à mesure qu'il s'adapte. **Cette adaptation**, comme l'explique Klineberg, **c'est la socialisation dans son aspect dynamique** (1959, p.544-550).

**Cette capacité d'adaptation et d'orientation vers différentes pratiques culturelles pourra favoriser une**

<sup>11</sup> Pour Legendre (1993, p.224), la *compétence culturelle* est indissociable de la *compétence communicative*. Cet auteur établit une équivalence entre les deux notions et définit la *compétence communicative* comme « la **compétence culturelle ou socioculturelle** ou le savoir relatif aux modes de vie, aux schèmes, aux valeurs et aux croyances diverses de la communauté linguistique » (souligné par moi-même). Dans ce sens alors, communiquer avec autrui c'est être capable de percevoir « culturellement » son « partenaire linguistique » dans l'échange conversationnel.

**compétence communicative en langue/culture maternelle**, ce qui constitue l'un des points clés de notre réflexion théorico-pratique et l'un de nos objectifs, compte tenu de **la réalité sociale au Brésil**.

Ainsi les jeunes Brésiliens, ceux qui ne côtoient que des Brésiliens et qui n'ont pas d'autres moyens, à part l'école, d'aller vers l'Autre, auraient des difficultés à sortir de leur système de valeurs, de leurs visions du monde, s'ils ne s'engageaient pas dans un travail systématique de prise de conscience de leur identité culturelle, à travers le contact avec une autre culture, et *une autre langue/culture* à travers la confrontation des cultures présentes en salle de classe de langue étrangère. De la même façon, sans cette confrontation de cultures dans le cours de langue étrangère, serait-il possible pour eux de se rendre compte de leur identité culturelle? Pourraient-ils s'apercevoir de la variété culturelle qui existe à l'intérieur même de leur pays, de leur région, de leur "Estado", de leur ville, de leur école ou encore de leur salle de classe ?

Nous l'avons déjà souligné, des jeunes d'origines différentes sont rassemblés dans les salles de classe au Brésil et/ou ailleurs. **Il faudrait donc que dans ces lieux soient mis en place des mécanismes d'analyse où d'autres modes de relation entre cultures maternelles et étrangères soient proposés et établis, permettant ainsi l'objectivation de leur rapport à leur langue/culture maternelle.** Cela permettrait, nous paraît-il, même à ceux qui n'ont jamais l'occasion de partir à l'étranger, d'aller sur d'autres continents, vers d'autres cultures.

#### 4. CONCLUSION

"L'informateur natif n'est peut-être pas le mieux placé<sup>12</sup>"

Vivant dans une certaine communauté depuis sa naissance, l'individu s'approprie certaines connaissances et une expérience implicite du monde qui sont pour lui inexplicables du fait même qu'elles ne lui ont pas été présentées comme des objets à expliquer. Ces connaissances pratiques qui lui permettent d'agir et de répondre en actes aux stimuli du groupe et/ou des sous-groupes d'appartenance, constituent "la possession intellectuelle de certaines données ou "textes" propres à une collectivité déterminée" (Benadava, 1984, p.82). D'après Benadava, ce savoir visé renvoie à des références qui s'inscrivent dans des réseaux relationnels différents selon les communautés. Pour lui, plusieurs traits caractérisent ce savoir :

- Il est maîtrisé par un nombre important de membres de la collectivité concernée ;
- il est le résultat d'une exposition généralisée à certaines expériences et à certaines institutions ;
- il porte sur l'environnement immédiat, sur l'histoire traditionnelle, sur certaines productions linguistiques consacrées
- il est censé être connu par les membres du groupe ;
- il est doué d'une certaine stabilité ;
- il est souvent actualisé" (ibid.).

Néanmoins, comme le note Zarate, les membres d'un groupe ne savent pas exactement se situer jusqu'au moment où ils s'approprient leur mode de jugement à partir d'une activité objective. D'après cet auteur, ils ont une connaissance pratique qui leur permet de répondre en actes aux contraintes imposées

<sup>12</sup> Expression empruntée à G. Zarate et soulignée par moi-même.

par des situations..." mais ils ne sont pas capables de reconstituer l'ensemble des réponses qui constituent leurs styles de vie<sup>13</sup>. Ainsi, les membres d'une communauté ne peuvent pas objectiver, expliquer et systématiser ce qui codifie leur vision du monde. Le rôle de l'informateur natif est plutôt surestimé car son expérience n'est pas analysée pour ce qu'elle a à la fois de relatif et de partiel (Zarate, 1986, p.36). Dans ce sens, "la **compétence culturelle**<sup>14</sup> consiste plutôt dans la mise en rapport de ces savoirs antérieurs avec le vécu immédiat, dans cette capacité d'évaluer intuitivement le savoir supposé nécessaire à une situation donnée, et de solliciter dans le lot de ses références disponibles celles qui seront susceptibles d'être les plus adéquates au contexte immédiat " (p.37).

**La compétence culturelle n'est donc pas une addition de savoirs, mais plutôt une familiarité avec un nombre réduit de connaissances, limitées à une expérience plus ou moins riche du monde** (p.37). Pour l'autochtone, cette familiarité s'accompagne d'un savoir-faire, d'un savoir-agir, d'un savoir-anticiper, d'un savoir se comporter... et donc, d'une certaine assurance, ce qui n'est pas le cas pour l'étranger<sup>15</sup> car sa compétence culturelle est a priori lacunaire.

Puisque la compétence culturelle de l'autochtone et celle de l'apprenant-étranger sont différentes, il serait "illusoire" de poser comme objectif pédagogique que la compétence culturelle de l'étranger rejoigne celle de l'autochtone. Ce que l'enseignant doit se fixer comme objectif pédagogique, c'est la mise à

<sup>13</sup> Cette expression renvoie plus précisément à la notion de classe que P. Bourdieu (1968) définit comme un ensemble de « schèmes de perception, d'appréciation et d'action propres à un groupe social ».

<sup>14</sup> Soulignée par moi-même.

<sup>15</sup> Dans ce sens l'étranger serait l'apprenti d'une langue-culture étrangère se trouvant dans le pays de la langue-culture cible, par opposition à l'autochtone qui serait celui qui se trouve dans son pays d'origine.

distance de la réalité étrangère, de la culture étrangère, pour que l'apprenant puisse objectiver son rapport avec sa culture maternelle. Il s'agit de développer chez l'apprenant étranger "un savoir" spécifique qui l'amène à appréhender objectivement une réalité qui lui est extérieure.

**Autrement dit, c'est le contact de la langue/culture étrangère et, naturellement, la mise en place des démarches interculturelles vers l'objectivation de la réalité étrangère qui facilitent aux apprenants brésiliens l'objectivation de la culture brésilienne et par là, la (re)découverte de leur identité culturelle.**

Pour les apprenants brésiliens cet apprentissage culturel en langue/culture étrangère va consister à percevoir, comprendre et maîtriser un certain nombre de situations socio-culturelles pour comprendre comment fonctionnent les comportements étrangers, même s'ils ne vont jamais dans le pays de la langue cible. **Cet apprentissage culturel leur permettra une ouverture à la culture de l'autre. Et une fois que des mécanismes de l'apprentissage culturel seront mis en relation et seront objectivés à travers un travail systématique, les apprenants seront amenés à établir (assumer) un comportement culturel qui prenne en compte la diversité culturelle de leurs pairs et, d'une façon plus générale, de leurs compatriotes. Cet apprentissage consistera plus largement en un apprentissage et en une préparation pour la vie, puisqu'il favorisera chez l'apprenant une réflexion critique sur les éléments culturels véhiculés par les méthodes d'enseignement (et par l'enseignant lui-même) de la langue cible, en confrontation avec ses propres éléments culturels et ses expériences vécues.**

Cette perspective pédagogique nommée « interculturelle » par des didacticiens et par des pédagogues du

domaine, nous paraît répondre aux besoins du public d'apprenants brésiliens. Dans ce pays où la crise économique ne cesse d'accroître, où le budget de l'éducation est déficitaire, où il manque écoles et enseignants, on constate un renforcement permanent de l'inégalité sociale. Une telle situation exige une implication volontariste des enseignants et des éducateurs. **C'est dans cette perspective que nous nous plaçons et essayons de contribuer à l'éducation et à la préparation des jeunes à la vie.**

### REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABOU, S. *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris : Anthropos, 1981.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. « La perception de l'autre ». *Le Français dans le Monde*, Paris, n. 181, p.40-44, 1983.

\_\_\_\_\_. L'éducation et le développement culturel des immigrants. In: Questionner l'interculturel, Projet I du CDCC. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1985.

BENADAVA, Salvador (coord.). *Civilisation Encore. Le Français dans le Monde*, Paris, n°188, 1984.

BENADAVA, Salvador. « De la civilisation à l'ethnocommunication ». *Le Français dans le Monde*, Paris, n. 170, p.33-38, 1982.

\_\_\_\_\_. « La civilisation dans la communication ». *Le Français dans le Monde*, Paris, n. 184, p.79-86, 1984.

BOURDIEU, Pierre et al. *Le métier de sociologue*, Paris : La Haye, Mouton/Bordas, 1968.

CAMILLERI, Carmel. *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris : UNESCO, Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1985.

CHAMBARD, Lucette. « Comment peut-on être Persan ? » ou « La communication entre personnes de cultures différentes est-elle possible et à quelles conditions ? ». *Les Amis de Sèvres*, Paris, n. 4, p.5-15, 1982.

CULTURE ŒUVRE. Paris : UNESCO, 1977, v. 4.

DUBAR, Claude. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : A. Colin, 1991.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales*. Paris : A. Colin, 1994, tome 3.

KLINEBERG, O. « Les stéréotypes » trad. franc., In : *Psychologie Sociale* tome 2, Paris : PUF : *Psychologie Sociale II, t.2 : personnalité et interaction sociale*, Paris : PUF, traduit de l'anglais par R. Avigdor-Coryell, 1959, p.544-550.

LADMIRAL, Jean-René; LIPIANSKY, Edmond Marc. *La communication interculturelle*. Paris : A. Colin, Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, 1989.

LEGENDRE, R. (dir.). *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*, 2. éd., éducation 200. Montréal : Guérin; Paris: Eska, imprimé au Canada, 1993.

LIPIANSKI, Edmond Marc. « Représentations sociales et contacts interculturels », In : *La communication interculturelle*, Jean-René Ladmiraal et Edmond Marc Lipianski, Paris : A. Colin, 1989a, p.199-210.

\_\_\_\_\_. « De la langue à la culture ». In : LADMIRAL, Jean-René; LIPIANSKI, E. Marc. *La communication interculturelle*. Paris : A. Colin, 1989b, p.95-116.



PORCHER, Louis (dir.) et al. *La civilisation*. Paris : CLE International, coll. D. L. E., 1986.

REY, Armand (dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Les dictionnaires Le Robert, 1992, tome 1.

ZARATE, Geneviève (coord.). *D'une culture à l'autre, Le Français dans le Monde* n°181, Paris, n. 181, 1983.

\_\_\_\_\_. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, 1986. Collection F.