

Comment développer la perception interculturelle des apprenants d'une langue étrangère

Henri BESSE

ENS LSH, Lyon – UMR 7597 CNRS

Une des faiblesses de l'approche communicative et de la "perspective actionnelle" du *CECRL* est qu'on y incite les apprenants à imiter des comportements étrangers à leurs habitudes sans que, au cours même de cet apprentissage, ils puissent y trouver un intérêt autre que de singer ce qu'ils ne sont pas. Ils ne trouvent donc guère, dans les cours communicatifs ou actionnels, de quoi alimenter leurs émotions et réflexions. C'est particulièrement net quand il s'agit d'un apprentissage extensif, comme c'est le cas au Japon pour le français, où il est appris en tant que langue étrangère (L2) par de jeunes adultes qui le choisissent non par obligation comme l'anglais, mais en le préférant à d'autres idiomes européens ou asiatiques. Un des moyens de donner un certain contenu à ces cours, est d'exploiter *ponctuellement* les "tâches communicatives" d'un point de vue interculturel. Il y a là un moyen de conforter leur propre identité, et donc de les aider à affronter une langue/culture autre.

1. Quelques précisions préalables sur les relations entre langues et cultures, et sur la façon de les enseigner conjointement ou non

1.1. Langue-culture ou langue/culture

Il est courant de considérer qu'à une langue correspond une culture (au sens anthropologique ou ethnologique du terme). D'où, en particulier dans les discours didactiques, le choix d'orthographier *langue-culture* avec un trait d'union, comme si associer "une langue" à "une culture" allait de soi. C'est pourtant une idée qui ne remonte, au moins en Europe, qu'à la seconde moitié du XVIII^{ème} siècle, quand certains (pré)romantiques allemands – entre autres, J. G. Herder, W. von Humbolt ou J. G. Fichte – ont commencé à la développer à des fins dont l'idéologie identitaire, opposée à la prétention universaliste de la France, n'était pas absente, idée que la plupart des nationalismes des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles ont reprise avec les conséquences que l'on sait. En didactique du français L2, elle est au fondement des *cours de civilisation française*.

Il est certes indubitable que l'usage approprié d'une langue engage toujours, dans un contexte et dans une situation donnée, un implicite non strictement linguistique d'ordre

culturel. Et l'on peut dire, plus généralement, que l'usage approprié d'une langue engage tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter, verbalement et non verbalement, d'une manière acceptable par ceux qui la pratiquent ordinairement (ses natifs). Mais peut-on, pour autant, associer "une langue" à "une culture" ?

Les langues n'ont pas de "limites naturelles" (F. de Saussure). L'aire d'usage d'une langue ne coïncide pour ainsi dire jamais avec les frontières d'un État, lesquelles ne coïncident que localement et temporairement, même quand il s'agit d'une ou de plusieurs île(s), avec des "frontières naturelles". De plus, on peut user de la même langue au sein de cultures différentes, comme en attestent l'anglophonie, la francophonie ou la lusitophonie, et dans l'Europe en train de se (re)faire, on pratique de multiples langues au sein d'une culture plus moins commune : un Français peut voyager dans presque toute l'Europe sans éprouver un étonnement quelque peu différent de celui qu'il éprouve en allant dans une région de France autre que la sienne (le succès en France du film "Bienvenue chez les Ch'tis" est lié à cet exotisme hexagonal). Bref, pour reprendre E. Sapir ([1921] 1949 : 208) :

Historians and anthropologists find races, languages, and cultures are not distributed in parallel fashion, that their areas of distribution intercross in the most bewildering fashion, and that the history of each is apt to follow a distinctive course.

1.2. Critique de quelques manières d'enseigner une langue/culture étrangère

On peut enseigner une langue sans la culture qui lui est ordinairement associée, pour des raisons méthodologiques ou idéologiques. Elle est alors apprise comme une sorte de *travestissement* de la (des) langue(s) de départ des apprenants (L1 et/ou première L2). Ce qui développe, chez ceux-ci, le préjugé que ce qui va de soi dans leur culture de départ va aussi de soi dans la culture-cible.

On peut enseigner une culture indépendamment de la langue qui sert à la circonscrire. C'est particulièrement le cas quand cette culture est enseignée non en L2 mais dans la L1 des apprenants. Les cours de civilisation française, qui au Japon relèvent souvent de cette option (ou obligation), ne s'attachent guère aux savoirs culturels précisément engagés *dans un contexte et une situation précis*, préférant s'en tenir à un discours général qui, parce qu'il n'échappe pas à certaines normes académiques, confère à cette civilisation une unité et une cohérence qui ne se retrouvent pas toujours dans la diversité du réel. Dans sa préface à un ouvrage non académique où elle parle de sa vie de Française ayant épousé un Américain, R. Carrol (1987 : 21) met en garde contre ce qu'elle appelle "la tentation de l'explication", celle qui vise à "découvrir les causes profondes de la spécificité culturelle de tel ou tel groupe". C'est, en effet, un domaine où il est difficile d'être objectif, où l'explication nécessairement formulée dans une langue n'échappe que rarement à l'ethnocentrisme dont cette langue est porteuse.

On peut aussi enseigner une L2 dans des contextes et situations qui en justifient l'emploi. C'est le grand mérite de la méthode structuro-globale audio-visuelle d'avoir affirmé, dès 1961, que "situation et langage sont étroitement associés et solidaires", et que "même sous la forme la plus humble, (ce langage) est lié à une civilisation". Ce que la

méthode communicative a repris différemment en ayant recours à des documents réputés plus “authentiques” et supposés mieux correspondre aux besoins des apprenants. Mais dans l’une et l’autre, la culture associée aux emplois de la L2 n’est guère explicitée, au moins dans les débuts de l’apprentissage, et partant ne joue guère le rôle éducatif qui peut être le sien.

1.3. “L’admirable sensation” selon V. Segalen

Une manière d’échapper à ces difficultés est de faciliter, dans la classe même, ce “va-et-vient entre culture d’origine et culture-cible” dont parle le programme de ces journées, et que V. Ségalen [1908] nous paraît avoir magnifiquement décrit dans ce court paragraphe intitulé “L’individualisme” (1978 : 24-25. ital. originales) :

Que ceux-là goûteront l’admirable sensation, qui sentiront ce qu’ils sont et ce qu’ils ne sont pas. L’exotisme n’est donc pas cet état kaléidoscopique du touriste et du médiocre spectateur, mais la réaction vive et curieuse au choc d’une individualité forte contre une objectivité dont elle perçoit et déguste la distance. (Les sensations d’Exotisme et d’Individualisme sont *complémentaires*.)

L’Exotisme n’est donc pas une adaptation ; n’est donc pas la compréhension parfaite d’un hors soi-même qu’on étreindrait en soi, mais la perception aiguë et immédiate d’une incompréhensibilité éternelle.

Partons de cet aveu d’impénétrabilité. Ne nous flattons pas d’assimiler les mœurs, les races, les nations, les autres ; mais au contraire réjouissons-nous de ne le pouvoir jamais ; nous réservant ainsi la perdurabilité du plaisir de sentir le Divers.

Écrit alors que Ségalen venait de se mettre à l’étude du chinois à l’École des langues orientales, en 1908, s’y devine le mélange d’appréhension et d’attirance qu’on éprouve quand on commence à apprendre une L2, et le soulagement ressenti quand on s’aperçoit que c’est aussi un moyen de conforter sa propre identité.

On sait que la culture japonaise ne valorise guère l’individualisme. S. Katô (2003, p. 354) voit dans la conscience que les Japonais “mettent à se cacher pour avoir l’air comme tout le monde” le fondement même “de l’individualité au Japon : forcément dissimulée, forcément clandestine, passant inaperçue dans une sorte de comédie qui se poursuit jour après jour.” Et A. L’Hénoret (1997, p. 86) souligne “le sens exacerbé de l’appartenance au groupe qui les [les Japonais] fait impitoyablement rejeter ceux qui n’entrent pas dans les normes. Malheur à la personnalité de l’individu, au ‘clou qui dépasse’ !” Mais il ajoute qu’il y a “de remarquables exceptions” (*ibid.*), et il cite l’article 5 de la charte d’un syndicat de la chimie qui dit : “C’est aussi en reconnaissant les autres différents de nous que s’éclaire notre propre identité.” (*ibid.*, p. 123) Il doit donc être possible d’acculturer “l’admirable sensation” de Segalen aux classes japonaises.

2. Pratiquer un jeu alterné d’identification et de distanciation

D'abord suspendre un instant ses habitudes et certitudes afin de s'efforcer de faire "une incursion dans l'imaginaire culturel de l'autre" (Carrol), en s'essayant, le corps y ayant sa part, à mimer le comportement verbal et non verbal de l'autre (identification). Ensuite, en raison même des résistances, difficultés, voire aversions que l'on éprouve à imiter ce que l'on n'est pas, prendre conscience de ce qui nous a façonné tel que nous sommes (distanciation). La notion de "crible phonologique", proposée par N. C. Troubetskoy en 1939, permet, nous semble-t-il, de mieux saisir ce que cette alternance met en jeu.

2.1. La notion de "crible phonologique"

C'est dans une simple note, en bas de page, que Troubetskoy l'introduit (1949 : 54-56) :

Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phonétiques pertinentes pour individualiser les phonèmes. [...] Chaque homme s'habitue, dès l'enfance, à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. [...] L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le 'crible phonologique' de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient à la langue étrangère connue, il se produit des nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le 'crible phonologique' de sa propre langue.

Ce passage est trop souvent interprété dans l'optique de la linguistique contrastive d'il y a un demi-siècle. Il s'agit, pour Troubetskoy, d'une "analyse" ou d'une "interprétation" qui ne relève pas du behaviorisme, même si il la dit "automatique et inconsciente", mais d'un certain pré-cognitivism, la difficulté à reproduire un son étranger n'étant pas d'abord d'ordre physique mais mental. De plus, il faut ne pas concevoir ce "crible" de manière trop métaphorique : il n'est que partiellement fixe (beaucoup de francophones ne distinguent pas un *a* d'avant et un *a* d'arrière, un *é* aigu et un *è* grave...) ; il peut être tributaire d'autres langues que la "maternelle" (au Japon, l'anglais mais aussi les *katakana* en font partie) ; il ne joue pas exactement de la même manière selon ce qui entoure le son qu'on s'efforce de reproduire (ainsi le *r* français est-il plus facile à s'approprier en fin de mot qu'au début). En tenant compte de réserves analogues, il est possible de généraliser l'usage didactique de cette notion à toutes les composantes de la communication. Outre donc le (ou les) crible(s) phonologique(s), il existe des cribles mimo-gestuels, graphiques, morpho-syntaxiques, lexicaux, discursifs ou conversationnels, ou liés au système de valeurs régissant les emplois de L2.

2.2. Cultiver la perception interculturelle

K. Nakamura (2004) a bien décrit certains des "problèmes typiques des apprenants japonophones", dont beaucoup sont liés à ces divers cribles. Toutefois, la démarche que nous proposons se différencie de la sienne : ce n'est pas, selon nous, à l'enseignant d'expliquer leurs propres difficultés aux apprenants, mais c'est à eux-mêmes de le faire (en

L1 d'abord, puis très progressivement en L2) à partir de leur ressenti d'apprenants et de leurs propres manières de raisonner, le professeur se bornant à baliser l'exercice interculturel (temps imparti, hypothèses élaborées en petits groupes ou non, etc.) et à préciser ce qui est, linguistiquement et culturellement, possible ou non dans les usages de la L2.

Car si une langue et la culture qui lui est ordinairement associée entretiennent un certain jeu (comme on dit de deux pièces de bois ou de métal qui bougent l'une par rapport à l'autre), elles n'en obligent pas moins de dire, ou de faire, de telle façon et non de telle autre. Ainsi la langue/culture française contraint, plus ou moins absolument selon les cas, celui qui l'emploie de manière appropriée à distinguer *b* de *v*, à dire *la* lune mais *le* soleil, à savoir qu'on peut commander *un café* dans *un café*, à répondre sans attendre à une question, à regarder dans les yeux celui à qui l'on parle, à remercier celui ou celle qui vous cède sa place dans le métro, ou encore de ne pas demander à quelqu'un qu'on connaît peu combien il gagne. Autant d'occasions pour les apprenants japonais de prendre conscience que dans leur langue/culture voire dans celle de l'anglais, ils ne pratiquent pas ces distinctions ou ces rituels communicatifs, et donc de ce qui les constitue en tant que japonophones.

Conclusion

Bref, il s'agit de faire en sorte que la classe de L2 cultive, de manière ponctuelle selon les opportunités qui peuvent s'y présenter, "l'admirable sensation" dont parle Segalen et que M. de Montaigne (Livre troisième, chap. IX) percevait comme la "meilleure escolle [...] à former la vie".

Bibliographie

- Besse, H. (1984) : "Éduquer la perception interculturelle", *Le français dans le monde*, numéro 188, oct., 46-54.
- Carrol, R. (1987) : *Évidences invisibles*. Américains et Français au quotidien. Paris : Seuil.
- Katô, Sh. (2003) : "Entretien. Katô Shûichi par Julie Brock", *Daruma. Revue d'études japonaises*, numéro 12 & 13, automne 2002, printemps 2003, 305-380.
- L'Hénoret, A. (1997) : *Le clou qui dépasse*. Récit du Japon d'en bas. Paris : La Découverte/Poche.
- Nakamura, K. (2004) : *Problèmes typiques des apprenants japonophones du français*. Surugadai-Shuppansha.
- Sapir, E., [1921] (1949), *Language*, New York : Harcourt, Brace and World Inc.
- Segalen, V. (1978) : *Essai sur l'exotisme, une esthétique du Divers* [1908]. Montpellier : Fata Morgana.
- Troubetskoy, N. C. (1949) : *Principes de phonologie* [1939], traduits par J. Cantineau. Paris : Klincksieck.