Partie I

Pour une approche interculturelle

L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel

Geneviève Zarate
Institut national des langues et civilisations orientales, Paris

Le débat concernant la dimension culturelle dans l'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Etrangère ne relève pas de la seule dimension pédagogique. Il s'enracine dans un espace plus large, politique et éducatif, qui est celui de la compétition pour la formation des élites internationales. Cet espace, que l'École Polytechnique symbolise pour la nation française, est aussi bien déterminé par l'histoire de la diffusion du français hors de France que construit par l'actualité européenne et internationale. La déclaration de Bologne[1], qui vise à « l'amélioration de la compétitivité du système européen de l'enseignement supérieur et la promotion de ce système à l'échelon mondial » [2], a été relayée à niveau national par le rapport de la commission présidée par Jacques Attali qui recommandait l'internationalisation accrue des publics étudiants[3].

Invitant à corriger les modèles historiques de la diffusion du français où toute autre langue que le français entre traditionnellement en concurrence avec les intérêts français, l'espace européen se double d'une politique linguistique fondée sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme. L'Union européenne, le Conseil de l'Europe, l'un et l'autre dans une géométrie européenne aux contours variables, commanditent un débat qui se déplace de l'échelle nationale à l'échelle européenne, puis internationale.

L'articulation entre ces évolutions politiques et le rôle que les langues sont amenées à y jouer est encore peu sensible dans l'enseignement des langues et des cultures. Le but de cette intervention est d'expliciter les débats en émergence dans ce domaine. Alors que la diffusion hors de France du Français langue étrangère reposait sur l'universalité de la langue et de la culture françaises, ce principe est remodelé par le débat dans un espace désormais défini comme pluriel.

1. Le passage du « un » au « multiple »

1.1. L'universalité des valeurs françaises au fondement de la diffusion du français

Héritier du Grand siècle, puis du Siècle des Lumières, tout au long de quatre siècles, le « rayonnement » de la langue française a été porté par l'universalité des valeurs françaises. La maîtrise de la langue française était la condition d'accès à ce que Marc Fumaroli appelle « le génie de la langue française »[4]. La Révolution française associée à la promotion des Droits de l'homme, puis, au tournant du XXe siècle, la promotion des valeurs laïques associées au Progrès et à la Raison, la vision gaullienne du rôle de la France dans le monde ont entretenu ce statut de prestige, tout en en permettant l'indispensable adaptation de ce capital, au bénéfice de

l'oeuvre coloniale, puis d'un retrait post-colonial aménagé. Porteurs d'une mission civilisatrice, les enseignants de français, tout comme les francophones et francophiles qu'ils éduquaient, partageaient et diffusaient cette vision indigène des valeurs françaises, une « universalité à la française », pièce maîtresse de l'influence intellectuelle française dans la formation des élites francophones hors de France. Il était donc tenu pour acquis qu'une élite formée « à la française » ne pouvait être que francophone et francophile. Le modèle de l'universalité française répondait en tout point à la promesse de distinction sociale, fondatrice d'une aristocratie intellectuelle.

A la fin du XXe siècle, plus particulièrement dans les années quatre-vingt, ce modèle s'épuise et sa crédibilité s'effondre. La montée en puissance des effets de la mondialisation et de la concurrence économique internationale, l'adhésion de la France à l'Union européenne sont autant de facteurs qui modifient la stratégie d'influence de la France dans le monde et ses règles de recrutement des élites internationales. La place qu'occupaient jusqu'alors la langue et la culture françaises est revue : un niveau exigeant de maîtrise de la langue nationale n'est plus compatible avec l'accélération des études, l'intensification de la mobilité étudiante, l'élargissement géographique du public. Il est de moins en moins plausible d'exiger que la maîtrise d'un nouveau système linguistique fasse fonction de droit d'entrée dans un nouveau système éducatif, alors que d'autres facteurs, jusqu'alors invisibles quand il s'agissait d'une élite francophone, imposent aussi l'urgence d'une réflexion : comment l'étudiant s'adapte-t-il au système de valeurs du pays d'accueil quand cette relation n'est pas nécessairement construite sur une base francophile ?

1.2. La reconnaissance de la pluralité linguistique et culturelle, renversement de la politique linguistique française

La politique linguistique française doit se repositionner dans un contexte non plus fondé sur l'exclusivité de la langue et culture nationales, mais sur la diversité et la pluralité. Ces repositionnements affectent les choix nationaux, tant en interne qu'à l'international. À l'intérieur du territoire national, la France signe (mais ne ratifie pas) la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*[5] impulsée sous l'égide du Conseil de l'Europe, ce qui l'engage à protéger la diversité linguistique sur son territoire. Face au « français, langue de la République »[6], se met en place une logique inverse qui encourage la conservation et la valorisation d'un patrimoine linguistique pluriel. La Délégation Générale à la Langue Française reconnaît que 75 langues constituent le patrimoine linguistique de la France[7]. Le rôle de l'école républicaine est questionné quand est constatée l'érosion de ce capital dans la transmission générationnelle. Ce renversement de perspective est attesté à travers les enquêtes linguistiques de l'Institut National des Etudes Démographiques. Si l'enquête de l'INED soulignait en 1993[8] « l'écrasante domination du français » au bout d'une génération émigrée, notamment dans les familles arabophones et lusophones, l'INED infléchit en 2002[9] la réflexion en concluant que « le français vient couronner cet héritage ; il ne l'abolit pas », une affirmation qui questionne un des fondements de l'école républicaine « Le français sera seul en usage à l'école »[10].

Sur le plan de l'influence française hors de France, un renversement de perspective est également perceptible. La diffusion du français à destination des élites se module en fonction de deux cercles d'influence. Se maintient une logique de compétition hors du cercle européen,

souvent modérée par une solidarité pragmatique entre états de l'Union européenne. On peut désormais voir des actions communes entre le British Council, le Goethe Institut, etc. et les partenaires français quand il s'agit de faire valoir le potentiel linguistique européen, dans la zone asiatique notamment. L'Agence EduFrance, chargée de promouvoir l'offre universitaire française, aménage des parcours linguistiquement attractifs pour les étudiants étrangers : formations offertes en anglais, initiation à la langue française qui n'est plus ainsi un pré-requis pour l'intégration universitaire. Au sein de l'Europe, second cercle où se construit l'influence française, les programmes européens ont changé la donne : le français, comme les autres langues nationales des pays membres de l'Union européenne, est moins une « langue étrangère » qu'une « langue communautaire »[11]. Tout citoyen européen est encouragé à en maîtriser trois. Les systèmes universitaires européens harmonisent leurs cursus et leurs diplômes, afin de définir « un modèle européen spécifique, ni bureaucratique ni asservi au marché. Lui seul aura la taille nécessaire pour maîtriser la mondialisation et promouvoir les valeurs propres à un continent où fût, pour la première fois dans l'histoire moderne, établie une université »[12].

2. L'expérience de la pluralité et la reconnaissance des compétences

Il est encore juste de dire que le débat en didactique tarde à reconnaître ces évolutions politiques et géopolitiques et à enregistrer un déplacement des modèles de référence sur lesquels s'était jusqu'alors appuyé l'enseignement des langues. Pourtant de nouvelles thématiques de recherche apparaissent plus centrales, enregistrant le recul du paradigme universaliste.

2.2. La prise en compte de la pluralité : un débat en émergence en didactique

La question des « grandes » et « petites » langues et des « grandes » et « petites » cultures, jusqu'alors abordée sur le seul mode quantitatif en terme de nombre de locuteurs, de nombre d'apprenants ou d'enseignants, change de statut. Apprécié à l'aune des enjeux intérieurs français, le chinois occupe la position d'une « petite » langue, mais envisagé à l'aune internationale, gagne une position stratégique, concentrant un cinquième de la population mondiale et engrangeant une augmentation annuelle du PIB de 7 %. L'enseignement de l'arabe interroge également les représentations sociales de cette langue dans la société française. Appréhendées comme la « richesse du pauvre » en 1993, puis reconnues comme constitutives du patrimoine linguistique national en 2002, la langue et la culture arabes restent tout de même le parent négligé des choix éducatifs français, ce que souligne le rapport Legendre : « La France peut puiser dans son immigration un atout collectif précieux, en valorisant la compétence « native », active ou latente, d'une partie de sa jeunesse originaire de ces pays, et en faire des relais naturels, des intermédiaires privilégiés pour nos relations avec les partenaires arabes »[13].

Le débat sur la troisième langue gagne également en visibilité au sein du système éducatif français. On a vu que le *Livre blanc sur l'éducation et la formation* affermit également les positions de la troisième langue. Lancé à l'initiative du Conseil de l'Europe lors de l'année 2001, année européenne des langues, le *Portfolio européen des langues*, introduit une forme d'évaluation déjà bien répandue dans la formation des adultes, qui reconnaît la diversité des expériences, invite à une auto-évaluation des compétences et à leur capitalisation. Dans le champ des langues, le *Portfolio* embrasse les compétences liées aux différentes langues comme un tout qui ne peut être réduit à la simple somme des apprentissages dans chaque langue.

2.2. La mobilité internationale, source de nouvelles compétences

Si l'Europe de la mobilité étudiante constitue un terrain d'expérimentation et de recherche qui est un véritable gisement, il serait réducteur de n'y voir qu'un phénomène contemporain. L'Europe compte ainsi plusieurs traditions qui constituent le socle historique d'une histoire européenne de la mobilité. *La perigrinatio academica* est un parcours obligé pour l'érudit médiéval dont Erasme est devenu le symbole contemporain. Né à Rotterdam, étudiant à Deventer, Erasme se rend à Paris, Oxford, Louvain, Turin, Florence, Venise, Padoue, Sienne, Rome, Buklersbury, Cambridge, Louvain, Gand, Bâle pour compléter sa formation universitaire[14]. Le Grand Tour, rite nobiliaire des élites aristocratiques, marque le passage de l'adolescence au statut d'adulte. Ce voyage de formation à travers l'Europe complète l'apprentissage des règles et codes de la bonne conduite dans la société européenne. Le Tour de France, passage obligé dans la formation professionnelle des artisans, celle des Compagnons du Devoir notamment, signe l'appartenance à une élite qui collecte tours de mains et secrets professionnels. La mobilité des marchands, qui voyageant de Chypre à Londres, de Bruges à Constantinople, au gré des foires, accumulent les rudiments linguistiques nécessaires à leurs transactions commerciales dont le dictionnaire plurilingue *Berlaimont*[15] donne un aperçu. A cela il faut aussi ajouter la mobilité diplomatique, celle des agents secrets, des drogmans que l'École des langues orientales (devenue maintenant Langues O') avait pour mission de former ; celle aussi des pèlerins qui parcouraient les routes de la foi…

Ce socle historique est salutaire pour dépasser les écueils idéologiques, produits de l'actualité plus ou moins immédiate, qui associe migration à un handicap linguistique et social, à une menace identitaire, à un risque terroriste. Il permet de rassembler en un même espace conceptuel plusieurs formes de mobilités, facilitant la prise de conscience de la diversité des expériences relatives au contact avec l'étranger. Si celui-ci peut être aisément associé avec la mobilité géographique, il est aussi source d'expérience de la différence culturelle, offrant, par exemple, une exposition plus ou moins durable avec l'étrangeté alimentaire, gestuelle, religieuse, hygiénique… La prise de risque que constitue le franchissement d'une frontière, que les accords de Schengen banalisent pour les Européens heureux, est encore source d'angoisse pour ceux qui ne bénéficient pas de la libre circulation, qui entrent dans une zone de conflits, qui découvrent que leur appartenance nationale ou linguistique est un stigmate… Autant d'expériences qui permettent d'apprécier les capacités personnelles à affronter le changement dans la perception de soi.

L'expertise en matière de mobilité requiert la capacité à articuler plusieurs échelles interprétatives dont on évoque ici à dessein deux dimensions extrêmes : celle de la communication en cours de langue qui, dans une interaction, entraîne par exemple un sentiment de gêne ou d'incompréhension passagère[16], qui appartient à l'instant et s'observe sous l'angle micro-social ; celle qui dépend d'une lecture géopolitique du monde et qui relève d'une vision macro-sociale, historique, économique des rapports de force.

3. La prise en compte des facteurs identitaires dans un espace plurilingue

Dans le domaine de l'enseignement des langues, les composantes identitaires sont encore faiblement prises en compte. Alors que la didactique de l'histoire et de la géographie a éclairci les rela-

tions souvent occultes qui liaient ces disciplines scolaires avec l'exaltation du sentiment national, ces relations n'ont pas encore été éclaircies en didactique des langues, même si les travaux des chercheurs les ont mises au jour[17]. La règle énoncée par Durkheim[18] qui veut que les faits sociaux soient énoncés comme des choses n'a pas encore eu d'impact suffisant pour que les outils d'enseignement des langues soient considérés par les décideurs politiques, non pas comme des objets par essence éducatifs, mais comme des objets porteurs d'idéologie. A titre d'exemple, notons que le rôle que joue l'enseignement des langues dans la compréhension du fait religieux n'a pas été d'emblée intégré dans le débat sur l'enseignement du fait religieux, instruit par Régis Debray[19].

3.1. Les conditions d'une description plus sociologique et moins idéologique de l'identité

Une prise en compte plus fine des composantes identitaires est nécessaire au moment où les catégories en usage de « langue maternelle », « langue étrangère », « langue régionale », « langue minoritaire », etc., voient leurs rapports redéfinis, regroupés sous la bannière du plurilinguisme et du pluriculturalisme, mot d'ordre européen. Le Conseil de l'Europe se donne ainsi pour mission de « favoriser le plurilinguisme et le pluriculturalisme des citoyens afin d'améliorer la communication et la compréhension mutuelle entre les personnes, et de lutter ainsi contre l'intolérance et la xénophobie ». La volonté européenne, de nature politique, de renforcer le « lien social » résonne et s'applique différemment selon les traditions nationales des pays membres.

Dans la tradition républicaine française, le français est la langue de la réussite scolaire, donc sociale. Mais, comme le constate Azouz Begag, « le mot intégration s'est fané. Il a séché, pour cause de trop d'inconsistance »[20]. Le concept politique d'intégration s'appuyant sur une conception unilatérale de l'altérité, est centré sur une universalité de la conception du monde, définie « à la française ». Le débat français sur l'altérité et sa traduction politique se partage entre une vision républicaine (Yves Lacoste[21], Dominique Schnapper[22]) et un pari sur le pouvoir mobilisateur de la différence culturelle qui ne cesse d'interroger les a priori qui constituent le socle historique d'une société et sa capacité à évoluer, que souligne Michel Wieviorka : « Les différences culturelles opèrent dans nos sociétés et non pas entre les sociétés »[23].

Dans ce débat, les enseignants de français langue étrangère ont une tâche spécifique qui consiste à rompre avec une approche substantialiste de l'étranger et à ne pas penser ces acteurs que sont les apprenants comme des individus abstraits que l'appartenance à un seul groupe, pour la plupart du temps national ou linguistique, suffirait à définir. Enseignants et apprenants de langue étrangère partagent un même espace éducatif qui développe la possibilité de jouer avec plusieurs modes d'appartenance et de pratiquer une « identité fluide », espace où ne se dissout pas le lien social, mais où « les liens multiples remplacent un lien fort »[24] et où se maîtrisent les « réglages identitaires ». Une fois posée la complexité des modes d'affirmation identitaires, il s'agit de construire à l'intérieur de l'institution éducative un espace de réflexion qui relativise les effets réducteurs de l'appartenance nationale, dédramatise la relation à l'autre, encourage le voyage aussi bien dans l'espace social que dans l'espace géographique.

3.2. La valorisation d'un capital plurilingue et pluriculturel

Dans les perspectives ouvertes par le *Cadre européen de référence pour les langues*[25] et par le *Portfolio*, la compétence plurilingue et pluriculturelle est définie et reconnue comme « la com-

pétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser »[26]. Cette définition complète et amplifie la notion de « répertoire linguistique », utilisée en sociolinguistique, qui identifie les variations langagières d'un groupe social ou d'un individu. Elle ouvre le champ à la notion de « jeu social » qui reconnaît que tout individu ne se définit pas selon une identité unique et permanente, mais engage une facette de son histoire sociale et singulière en fonction des interactions et des situations.

Cette définition rompt avec une vision enchantée de la réalité sociale que le modèle du « natif » ou de l'« étranger xénophile », dominant en didactique des langues, a entretenu. Elle 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. Le plurilingue ne tire pas toujours de bénéfices sociaux à expliciter toutes les langues et les cultures dont il a l'expérience. Les institutions, même éducatives, ne sont pas toujours intéressées à reconnaître la diversité des expériences : la plupart du temps, un étudiant n'a d'existence pédagogique que pour la langue dans laquelle il est inscrit, sans que ses autres compétences soient identifiées et employées au profit de cet apprentissage. Les séjours ou stages hors du pays sont souvent appréhendés comme une simple parenthèse institutionnelle à valider.

Une approche plus attentive aux apprentissages en situation de mobilité cartographie les différentes formes de mobilités et les valorise dans l'apprentissage des langues, reconnaissant non seulement les expériences transfrontalières fructueuses, mais tirant aussi parti de celles qui ont été traumatisantes ou édulcorées. La durée, la finalité, le style de vie d'un séjour à l'étranger sont autant de critères qui constituent l'expérience de l'altérité en un ensemble complexe et unique pour chaque individu[27].

4. De la relation langue/culture à la relation langue/identité

Le rapport langue/culture a été l'ossature qui a permis de théoriser la dimension culturelle du Français langue étrangère depuis plus d'un siècle. La « méthode directe », que le Ministère de l'Instruction publique recommande dès 1902, associe mot et objet désigné. Après la seconde guerre mondiale, l'influence anglo-saxonne amène sur le devant de la scène didactique l'hypothèse Sapir-Whorf pour lesquels la langue structure la réalité : « La langue ne reflète pas la réalité, mais la produit »[28]. A la fin du XXe siècle, le débat se partage entre les apports de la lexicologie et ceux de l'anthropologie sociale. Les retombées lexicologiques n'occupent plus le premier plan. L'impulsion européenne impose de nouvelles priorités, telles que les apports du courant interactionniste et pragmatique, la communication non-verbale, les variations sociolinguistiques qui font évoluer l'approche descriptive de la langue vers une approche « actionnelle »[29].

Dans le *Cadre*, la dimension sociale de la communication imprègne l'ensemble des descripteurs didactiques, ce qui modifie le rapport ancillaire de la dimension culturelle avec la « linguistique appliquée ». La culture n'est plus seconde quand elle se confond presque totalement avec les emplois du terme « société ». Aux « thèmes » qui organisaient les pages de « civilisation » des

manuels et qui proposaient une vision académique et réifiée de la vie sociale, succèdent les enjeux d'une éducation à la différence. L'expérience de la diversité et sa mise à distance, auxquels renvoient les notions de « réflexivité, de « cultural awareness », de « distance critique » qui prennent le pas sur des compétences dépendantes du « savoir savant ». Ces nouvelles perspectives sont attentives à la diversité des « parcours », à la multitude des combinatoires, antidotes aux figures stéréotypées de la différence, défis aux progressions rectilignes et au cloisonnement des compétences entre langues.

---

[1] *Déclaration commune des ministres européens de l'éducation*. Bologne, 19 juin 1999. Précédée de la Déclaration de la Sorbonne du 24 mai 1998 qui « met en exergue le rôle clé des universités dans le développement des dimensions culturelles européennes ».

[2] op. cit., p. 2 Ministère de l'éducation. (http://www. education. gouv. fr)

[3] Attali J. *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Paris, Stock, 1998. En ce qui concerne l'École Polytechnique, il y était proposé une « augmentation progressive du nombre des étudiants étrangers jusqu'à une centaine par promotion » (p. 82).

[4] Fumaroli M. *Quand l'Europe parlait français*, Paris, Le Fallois, 2001

[5] *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 5.XI. 1992. La Charte est signée par la France le 07.05.1999. « La charte vise à protéger et à promouvoir les langues régionales ou minoritaires, non les minorités linguistiques. Pour cette raison, l'accent est mis sur la dimension culturelle et l'emploi d'une langue régionale ou minoritaire dans tous les emplois de la vie d'un locuteur ».

[6] Constitution française, Article 2 du Titre 1 « De la souveraineté » : La langue de la République est le français.

[7] Cerquiglini B. *Les langues de la France*. Rapport au Ministre de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie et au Ministre de la Culture et de la Communication. Avril 1999.

[8] Héran F. L'unification linguistique de la France, *Populations et sociétés*. N° 285, décembre 1993. « Quand on compare, dans un même groupe linguistique, les parents qui transmettent et ceux qui ne transmettent pas, on constate que les premiers sont toujours plus démunis socialement. Le trésor linguistique dont ils sont les dépositaires est bien une richesse, mais c'est surtout la richesse du pauvre ».

[9] Héran F., Filhon A., Deprez C. La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle, *Populations et sociétés*, n° 376, février 2002.

[10] Arrêté ministériel du 7 juin 1880 fixant le règlement-modèle des écoles primaires.

[11] Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation. Bruxelles.

[12] Attali J ; op. cit. 1998, p. 19.

[13] Legendre J. *Rapport d'information au nom de la Commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France*. Sénat, n° 63, session ordnaire de 2003-2004.

[14] Foucher M. *Fragments d'Europe. Atlas de l'Europe médiane et orientale*, Paris, Fayard, 1993.

[15] Berlaimont, auteur du *Colloquia et dictionarum octo linguarum*, publié à Delft en 1598. Les langues concernées - le latin, le flamand, le français, l'allemand, l'espagnol, l'italien, l'anglais, le portugais - donnent un aperçu des besoins linguistiques de la mobilité marchande de cette époque.

[16] Voir sur ce point par exemple Zheng Li-Hua *Les Chinois de Paris et leurs jeux de face*, Paris, L'harmattan, 1995 (Collection Logiques sociales).

[17] Nous avons essayé d'y contribuer… Zarate G. *Représentations de l'étranger en didactique des langues*, Paris, Didier, 1993 (Collections Essais)

[18] Durkheim E. *Les règles de la méthode sociologique*, 1895.

[19] *L'enseignement du fait religieux*. Colloque organisé à l'initiative du Ministère de l'éducation nationale, novembre 2002.

[20] Begag A. *L'intégration*. Paris, Editions Le Cavalier Bleu, 2003.

[21] Lacoste Y. *Vive la nation*, Paris, Fayard, 1996.

[22] Schnapper D. *La relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard, 1998.

[23] Wieviorka M. *La différence*, Paris, Balland, 2001 (Voix et regards).

[24] De Singly F. *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Colin, 2003, p. 21

[25] Cadre européen commun de référence pour les langues, Strasbourg, Conseil de l'Europe/Paris, Didier, 2001. Téléchargeable sur http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf

[26] op. cit., Chapitre 8, p. 129

[27] Zarate G., Gohard-Radenkovic A. (coord.) La reconnaissance des compétences interculturelles. De la grille à la carte, *Cahiers du CIEP*, 2005.

[28] Worf B.L. *Language, Thought and Reality*, Cambridge, MIT Press, 1956.

[29] Sous-titre du chapitre 2 du *Cadre européen commun de référence*, op. cit., 2001.

De l'usage des concepts de « culture » et « d'interculturel » en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'autre

Aline Gohard-Radenkovic
Université de Fribourg, Suisse

La didactique du Français langue étrangère est, de par de la diversité de ses problématiques linguistiques, culturelles et sociales, un champ pluridisciplinaire. Ce qui nous intéresse ici est d'explorer la diversité des concepts de « culture » et d'« interculturel » utilisés dans le champ qui traduit des constructions sociales de l'autre et de soi variant selon les enjeux idéologiques et politiques d'un pays donné à une époque donnée. Nous partons du principe que les notions de culture et d'interculturel sont étroitement liées à celle de représentations de d'altérité, perçue et définie en termes de différence culturelle, sociale ou autre. Nous tenterons par quelques exemples de montrer que la didactique des langues tantôt emprunte aux conceptions issues des sciences sociales, tantôt les reproduit ou les interprète, tantôt les ignore ou les détourne de leur acception anthropologique. L'objectif est de percevoir comment nous, didacticiens d'une langue et d'une culture, participons aussi, à cette catégorisation sociale de l'autre versus de soi dans nos conceptions, méthodes et pratiques didactiques de la culture et de l'interculturel.

1. L'invention de l'homme et son corollaire l'invention de l'autre

Selon Michel Foucault dans *Les Mots et les Choses* (1966), l'invention de l'homme est récente dans l'histoire de la pensée : « Avant la fin du XVIIIe siècle l'homme n'existait pas. Non plus que la puissance de la vie, la fécondité du travail ou l'épaisseur historique du langage. C'est une toute récente créature que le démiurge du savoir a fabriqué de ses mains, il y a moins de deux cents ans (…) Une chose en tout cas est certaine : c'est que l'homme n'est pas le plus vieux problème ni le plus constant qui se soit posé au savoir humain. L'homme est une invention dont l'archéologie de notre pensée montre la date récente ». (p. 398)

Si l'invention de l'homme est récente, son corollaire, l'invention de l'autre, le différent, comme individu à part entière, est encore plus récente. « En effet, dira François Laplantine, l'extrême diversité des sociétés humaines est rarement apparue aux hommes comme un fait mais comme un aberration appelant une justification. L'antiquité grecque désignait sous le nom de *barbare* tout ce qui ne participait pas de l'hellénéité, la Renaissance le XVIIe et le XVIIIe siècles parlaient de *naturels* ou de *sauvages* opposant ainsi l'animalité à l'humanité. C'est le terme de *primitifs* qui triomphera au XIXe siècle alors que nous optons plutôt à notre époque pour celui de sous-développés » (1987). (p. 38)

Toutefois ces représentions de l'autre ne sont pas monolithiques et varient selon les époques. L'image que l'Occidental s'est fait de l'altérité (et corrélativement de lui-même) n'a cessé d'osciller entre les pôles d'un véritable mouvement de balancier. L'autre a été donc pensé alternativement tantôt comme un bon sauvage tantôt comme un mauvais civilisé.

Laplantine (op. cit.) déclarera à ce sujet : « Telles sont les différentes constructions en présence (dans lesquelles la répulsion est toujours prompte à se transformer en fascination) de cette altérité fantasmatique qui n'a pas vraiment grand-chose à voir avec la réalité. L'autre – l'Indien, le Tahitien, et plus récemment le Basque ou le Breton – est simplement utilisé comme support d'un imaginaire dont le lieu de référence n'est jamais l'Amérique, Tahiti, le Pays basque ou la Bretagne. Ce sont des objets-prétextes qui peuvent être aussi mobilisés en vue de l'exploitation économique, du militantisme politique, de la conversion religieuse ou de l'émotion esthétique. Mais, dans tous les autres cas, l'autre n'est pas considéré pour lui-même. C'est à peine si on le regarde. *On se regarde en lui* » (p. 50)

Il n'y pas que les militaires, les missionnaires, les éducateurs, les administrateurs, les commerçants voyageurs ou les aventuriers de tous ordres qui ont « fabriqué » de l'autre à travers leurs récits de voyage ou leurs témoignages. L'ethnologie a été aussi un extraordinaire instrument de catégorisation de ces divers peuples et de transmission de ces catégorisations, engendrant notamment le mythe des deux races. Ces catégorisations binaires perdurent encore de nos jours dans les imaginaires collectifs et individuels et servent d'explications aux conflits et guerres récents prétendument « interethniques » (Kilani, 2000).

L'invention du concept d'homme est donc étroitement liée à la formulation d'une anthropologie qui se donnera les moyens de l'analyser par :

1. la construction d'un certain nombre de concepts
2. la constitution d'un savoir de réflexion et d'observation ;
3. **une problématique majeure, celle de la différence ou le rapport à l'impensé**
4. une méthodologie d'observation et d'analyse : la méthode inductive et interprétative.

Nous sommes les héritiers directs de cette rupture épistémologique (savoir scientifique contre savoir philosophique ou pensée spéculative). La didactique de l'interculturel (mais pas seulement) reproduit ce rapport construit à l'autre, cette interrogation constante qui s'articule autour de la connaissance de la diversité, de la pluralité, la reconnaissance de l'autre différent. Elle est au coeur de cette problématique : *penser l'autre*, c'est penser l'impensé. Mais les discours, issus des sciences sociales, (nous l'avons évoqué), portant sur la (re) connaissance de l'autre peuvent aussi produire, en toute bonne foi, de la différenciation culturelle et sociale, selon les appropriations ou les interprétations qui en sont faites à des fins idéologiques et politiques et selon les besoins et enjeux sociaux du moment.

2. Etat des lieux : une crise des acceptions anthropologiques de la culture et de l'interculturel

Anna Maria Rivera dans l'ouvrage *L'imbroglio ethnique* (2000) analyse les différentes conceptions anthropologiques liées à la notion de culture et leur évolution en constatant que ces concepts ont depuis longtemps échappé aux anthropologues :

« Le terme de culture, dans son acception anthropologique, a quitté le domaine du spécialiste et le cercle des disputes académiques pour se populariser et connaître aujourd'hui une véritable infla-

tion. Il fait désormais partie du vocabulaire de la communication de masse, et on le retrouve dans toutes les controverses sur ce qu'on appelle les relations interethniques. Le journaliste, l'enseignant, l'homme politique, l'opérateur social, celui qui est impliqué d'une façon ou d'une autre dans le débat sur l'immigration, tous, lorsqu'ils pensent « culture » se réfèrent à une notion qui se rapproche de la notion anthropologique. (p. 63)

Et plus loin, l'auteur dira :
(….) Le lexique et les thématiques de l'anthropologie ont connu ces dernières années, une certaine diffusion. Le mérite en revient, entre autres, au goût pour l'exotisme et à la consommation des « différences » à travers le tourisme de masse, mais aussi à la dissémination des signes des cultures exotiques dans le paysage urbain et à la cohabitation avec des groupes d'immigrés ou migrants venus de partout. Ce phénomène a pourtant quelques chose de paradoxal : lorsque le lexique de l'anthropologie se popularise et que certaines notions – culture, ethnie, différence, – font presque partie du sens commun, s'affirme, dans le débat scientifique, la propension à soumettre à la critique de la culture, ce concept clé de l'anthropologie, et ses corollaires (identité, ethnocide, différence, etc.). Désormais le discours anthropologique a tendance à relativiser et à déconstruire ces notions ». (pp. 63-64)

Donc la catégorie de « culture », et les concepts qui lui sont liés, sont en déclin parmi les spécialistes tandis qu'il prend toute son ampleur depuis deux décennies dans les discours ordinaires (politiques, médiatiques, publics) ou de vulgarisation scientifique dans les secteurs de l'éducation, du professionnel, de l'humanitaire, de l'international, de la migration, de l'associatif, etc.

Christian Giordano dans sa « Préface » à l'ouvrage *Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels* (Gohard-Radenkovic, Mujawamarija et Perez, 2003), fait le même constat que Anna Maria Rivera. L'auteur distingue deux grands courants dans la conception de culture et d'interculturel.

2.1. Première étape : une conception de la culture comme un « complex whole »

La première conception de la culture, toujours en vigueur, est héritée de Tylor en 1871. Il propose en effet une définition qui va révolutionner alors les conceptions de l'ethnologie classique : « Culture or civilization… is that complex whole which includes knowledge, belief, art, moral, law, custom and other capabilites and habits acquired by man as a member of the society » (cité par Giodano, p. XI).

De cette conception de la culture, va surgir une prolifération de définitions, re-définitions, révisions, corrections, (re) élaborations jusqu'à nos jours : plus d'une centaine de définitions de la culture existe dans le domaine anthropologique selon le recensement de Barnard en 2000.
Dans ce fatras méthodologique, précise Giordano (ibid.), s'affirment toutefois deux constantes :
- la culture est acquise par l'homme à travers des processus de socialisation, d'acculturation ou d'enculturation.
- la culture constitue un ensemble complexe dans lequel les divers éléments forment un organisme bien intégré ou réglé par une logique sociale spécifique. (p. XII)

Ces deux aspects, qui semblent réduire l'individu à une sorte d'automate qui suivrait les normes et modèles culturels dictés par la société, consommateurs en quelque sorte passifs de la culture, seront férocement critiqués dans les années quatre-vingt. Les anthropologues seront

accusés de culturalisme ou de réification culturelle, la bête noire des sociologues et anthropologues français (notamment Denys Cuche, 1996). Pourtant ces concepts dominent encore un certain nombre de secteurs de la vie publique et de vulgarisation scientifique que nous avons mentionnés plus haut, dont le monde de l'éducation, plus particulièrement dans les pays anglo-saxons en raison des politiques « multiculturalistes » officielles (États-Unis, Grande-Bretagne et Canada anglais ; *cf. Le multiculturalisme* de Semprini, 1997) mais également en Allemagne et en Suisse, pour ne citer que ces pays.

2.2. Deuxième étape : une conception de la culture comme « complexité culturelle »

Giordano désigne ce tournant épistémologique par la *crise des représentations dans les sciences sociales et le triomphe des suffixes* (multi- inter- transculturel, jetant encore davantage de confusion dans les esprits) inspirés par le tournant postmoderne qui va frapper de plein fouet le concept de culture en anthropologie.

Un nouveau courant anthropologique se propose donc d'étudier l'homme non seulement comme *acteur dans le lien social mais comme auteur de ce lien social*. Ce qui a décisivement marqué ce tournant épistémologique, ce sont l'expérience des processus socioculturels induits par l'expansion de l'économie-monde, la montée de la mondialisation et l'accroissement des mouvements migratoires internationaux. Ce sont également le choc de la Chute du mur en 1989 et celui de l'effondrement de l'Empire soviétique ayant engendré la restructuration des nations, la reconstruction des frontières et des identités, sur le mode parfois conflictuel.

La conception d'une culture comme un « complex whole » (selon Tylor), soit comme un ensemble cohérent, organique bien intégré, une entité fixe et isolée, est devenue très vite insoutenable. Il ne s'agit donc plus non de culture complexe mais de *complexité culturelle*, cette conception étant autant valable pour les sociétés actuelles que pour les sociétés du passé.

Quelle est la conséquence d'une tel tournant épistémologique ? Passer de l'analyse des cultures complexes à *celle de complexité culturelle* signifie penser la culture comme quelque chose de changeant, issu de processus et de relations, produit par des individus et par la collectivité en vertu d'interactions et de négociations, d'échanges et de tensions permanentes, sans oublier les conflits tragiques et douloureux. Pour Giordano, étudier la complexité culturelle signifie : « remettre en question l'invariabilité présumée des appartenances culturelles et des identités nationales », « mettre en relation les différences culturellement définies sans pour autant nier les indéniables frontières que les groupes sociaux imaginent eux-mêmes, construisent et par conséquent essentialisent » (ibid. p. XIII).

Sur le plan méthodologique, il est donc indispensable de considérer les processus interculturels individuels ou collectifs comme une dynamique entre les membres d'une communauté culturellement imaginée selon Benedict Anderson (1983 ; 2002) qui interagissent de manière permanente et se confrontent quotidiennement à des individus appartenant à des groupes aux caractéristiques analogues. Ce que Jean-Lou Amselle (1999) traduit par le terme de « logiques métisses », l'interculturel étant la résultante d'une dynamique entre des groupes culturels ou sociaux et des individus au sein de ces groupes en permanente redéfinition des espaces (territoriaux et symboliques), des dénominations de soi et de l'autre, des rapports de pouvoir qui caractérisent leurs relations à un moment donné.

A l'heure actuelle une autre tendance s'affirme liée à cette deuxième conception de l'interculturalité. *Nous passons de l'invention de l'autre à l'invention de soi*. Jean-Claude Kaufmann (2004) dans son ouvrage *L'invention de soi. Une théorie de l'identité* parle de stratégies de créativité et d'espaces d'inventivité individuelles, de co-construction sociale de soi entre un « programme institutionnel » intériorisé mais interprété et réaménagé par les individus en fonction de leurs parcours, des alternatives de vie qui se présentent, de la pluralité des modèles culturels qui s'offrent à eux, de leurs rencontres et de leurs interactions avec les autres. Bernard Lahire dans son dernier ouvrage (*La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi - 2004*) va dans le même sens que Kaufmann et procède à une déconstruction du socio-constructivisme de Pierre Bourdieu en montrant où se situent les marges de manœuvre de l'individu dans les redéfinitions sociales de soi.

La didactique des langues étrangères, dans laquelle nous retrouvons de manière le plus souvent implicite ces courants brièvement présentés, se trouve actuellement aussi au cœur de ces débats conceptuels et vit peut-être aussi sa propre crise épistémologique.

3. Les conceptions et usages de la « culture » et de « l'interculturel » en didactique du Fle

Le champ de la didactique des langues, comme tout champ, est un carrefour d'acteurs, de biens, de produits, de discours, d'interactions et de luttes de position : on peut ainsi analyser les emplois des termes *cultures et interculturel* dans divers objets et lieux exprimant des conceptions et recouvrant des réalités sociales implicites : par exemple les curricula, les manuels et méthodes de langue mais aussi les discours officiels, les rapports ministériels, etc. qui sont des lieux privilégiés d'observation et d'analyse des conceptions et des croyances.

3.1. Conceptions de la culture et de l'interculturel dans les manuels de langue et de civilisation

La conception de la civilisation/culture ne déroge pas à cette auto-représentation de soi versus construction de l'autre (même par son absence) dans les manuels de langue et de civilisation françaises. Dans l'un de nos ouvrages (1999), nous avons tenté de catégoriser les différentes conceptions et courants de la culture/civilisation qui se présentent comme suit.

1. ***L'étape extra-linguistique*** dans la première moitié du XXe siècle dominée par une conception linguistique : l'enseignement de la culture s'articule autour de l'opposition langue et civilisation perçues comme deux entités pré-existantes et ordonnées selon une nomenclature immuable destinées à les dénommer mais sans véritable passerelle entre ces deux « mondes ». La civilisation n'est pas intégrée mais plaquée sur la méthode. Elle est enseignée comme un ensemble d'éléments juxtaposés comme civilisation répertoire, un peu ce « supplément d'âme » dont parlait François Mariet dès 1982. Cette conception de la culture est donc celle de la civilisation française, porteuse des Droits de l'homme, véhiculant en son sein une mission civilisatrice : le soi est idéalisé et l'autre est réceptacle – et relais – de cette culture cultivée universaliste.

2. ***L'étape intra-linguistique.*** Cette étape correspond à la méthode structuro-globale audio-visuelle des années soixante. Cette méthode dominée par la linguistique structurale va avoir un certain nombre de conséquences : une aseptisation de la langue ou langue standard, un apprentissage en situation-type fictif plutôt indifférente aux usages sociaux et au contexte vraisemblable des échanges. Christian Puren (cité 1998 par Gohard-Radenkovic) y voit deux tendances :

– la première comme perspective-objet comprenant un substrat culturel et un système conçu comme un ensemble cohérent propre à chaque communauté. Nous retrouvons là les principes descriptifs liés à la linguistique structurale, notamment lévi-straussienne, inspirée d'une conception tylorienne ;
– la deuxième étant la perspective enseignement s'intéressant à transmettre une connaissance globale aussi juste et actuelle que possible.

Dans cette approche intra-linguistique, la conception de l'enseignement est de neutraliser les différences socioculturelles et d'expliciter tous les éléments allusifs de la communication verbale. La conception de la culture est une toile de fond mobile et commutable à volonté présentée de manière homogène. Cette conception tient au fait que la croyance partagée par les enseignants est qu'enseigner la langue, c'est enseigner la civilisation.

Le risque méthodologique que Puren voit dans cette conception de la civilisation est que « l'erreur en culture est considérée comme une erreur d'interprétation (et non d'information) causée par un manque d'information (et non par une attitude ou des valeurs différentes de celles de la culture étrangère) ».

3. ***L'étape ethnocommunicative.*** Dans les années quatre-vingt, dominent selon Salvador Benadava (cité 1982 par Gohard-Radenkovic), deux grandes options didactiques : celles de la compétence de communication et celle de la centration sur l'apprenant. C'est au cours de cette étape qu'est apparu le concept d'interculturel. La définition qui en est donnée par le Conseil de l'Europe en 1986 est représentative de l'évolution des concepts qui coïncide avec les débats anthropologiques de l'époque fustigeant le culturalisme et la réification de la culture de l'autre. Son apparition coïncide également avec l'introduction sur la réflexion de l'enseignement des cultures dans le champ de la didactique, initiée par l'ouvrage de Geneviève Zarate : *Enseigner une culture étrangère*, 1985.

C'est à cette époque que la didactique du Fle se dégage de l'emprise linguistique et ancre la réflexion dans le champ des sciences sociales : « L'emploi du mot interculturel, implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. 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 » (Conseil de l'Europe, 1986)

Deux acceptions de l'interculturalité émergent :
– le modèle d'opposition entre le sujet et l'objet s'appuyant sur une sociologie des cultures, défendu par Louis Porcher comme un ensemble de pratiques culturelles à analyser selon des « approches objectivantes » ;
– le modèle de contact intersubjectiviste prôné par Martine Abdallah-Pretceille qui recommande « l'appropriation des cultures et des civilisations en privilégiant la notion d'approche alliée à une démarche plurielle et relativisée, c'est-à-dire un processus actif d'appropriation mené par l'apprenant à partir d'un questionnement ».

Si ces acceptions s'affirment, on ne les voit pas ou peu se concrétiser dans les manuels de langue ou de civilisation. Mais on les voit apparaître sous forme de propositions méthodologiques de formation en termes de « savoirs, savoir faire, savoir être, savoir apprendre » développées par Michael Byram et Geneviève Zarate (1997) impliquant le développement d'attitudes de décentration et de stratégies de conscientisation chez l'apprenant.

Les manuels de langue et surtout de civilisation sont des lieux d'observation privilégiés des conceptions de la culture mais aussi de la construction de l'autre, ici principalement « destinataire ». Qu'avons-nous pu observer dans l'évolution de la conception de l'autre ? L'individu est perçu, en un premier temps, comme un locuteur réceptacle passif de savoirs culturels catégorisés, pour devenir, en un deuxième temps, un apprenant culturé et enculturé, un acteur actif de son apprentissage et co-auteur de sa définition sociale.

3.2. Conceptions de l'interculturel dans les discours officiels sur les immigrés ou étrangers du dedans

Il est intéressant de noter en un premier temps que la didactique des langues, du moins en Europe, a opté pour le terme d'interculturel/interculturalité et non pour ceux de multiculturalité ou celui de transculturel.

Nous avons pu constater avec d'autres chercheurs que le terme « interculturel » dans les textes officiels européens était jusqu'au début des années quatre-vingt-dix réservé aux immigrés et aux gens du voyage. Comme si les autres candidats à la mobilité (écoliers, étudiants, enseignants des programmes Socrates, expatriés dans les entreprises et dans les organisations internationales, etc.) échappaient aux questions de compréhension culturelle et d'adaptation sociale qui sont liées à toute mobilité. Nous retrouvons cette dichotomie en Suisse pour des raisons de crispation linguistique dues à la cohabitation fragile entre quatre groupes linguistiques. Les questions de compréhension interculturelle, taboues pour les Suisses, sont généralement attribuées aux seuls immigrés et réfugiés, en termes de problèmes et de difficultés d'adaptation en ayant recours à des catégorisation davantage culturelles (ethniques) que sociales (Gohard-Radenkovic, A., Bera Vuistiner, M. et Veshi, D., 2003). Nous retrouvons bien sûr cette *marque* de l'autre différent dans une conception interculturelle différenciatrice au sein du système éducatif suisse même.

Une étude de Gisèle Holtzer (2000) montre comment dans les discours institutionnels européens évoluent les différentes désignations des populations issues de l'immigration en fonction de l'évolution de leur statut dans les sociétés européennes. Nommer l'autre, dit-elle, se nommer sont des actes linguistiques marqués d'idéologie qui reflètent les perceptions de la réalité sociale (p. 46). Ainsi, dans les discours du Conseil de l'Europe, les désignations de l'autre (de migrants à communautés immigrées et minorités ethniques), mis en parallèle contrastif avec communauté autochtone, sociétés européennes), évoluent vers des représentations combinant reconnaissance de l'autre et traits différenciateurs (inégalité, extériorité). Nous retrouvons ce même exemple d'extériorité et de marginalisation dans les discours suisses, les discours québécois par rapport aux nouveaux arrivants, que l'on perçoit difficilement intégrables parce que « non européens » (Gohard-Radenkovic, 2004).

Cette catégorisation binaire « eux- nous », « les autochtones - les étrangers », etc. des discours ministériels, qui prônent le respect de la diversité culturelle et linguistique, s'appuie en fait sur une interprétation culturaliste (ou ethnicisation) des groupes en présence qui ne leur donne que peu de chances d'intégration dans le pays d'accueil puisque ces groupes sont renvoyés à leur seule appartenance nationale, culturelle d'origine. En fait les discours officiels produisent de la *différenciation discriminante* tout en prônant la reconnaissance de la différence linguistique et culturelle. Les programmes mis en place pour la reconnaissance de la pluralité en didactique du FLS ou en histoire ou dans une autre discipline sont d'ailleurs peu convaincants et restent à l'état de vœu pieux.

3.3. Conceptions de l'interculturel dans les discours officiels sur l'étudiant de mobilité

C'est autour de la notion de « compétences interculturelles » et de leur évaluation que les enjeux et luttes de position se jouent actuellement au niveau de la didactique des langues. A travers les principes européens, le Cadre européen des langues, et les discours didactiques qui l'accompagnent, nous postulons que se profile une conception « politiquement correcte » de l'étudiant européen. La didactique des langues doit-elle se faire le relais d'une telle conception ?

Dans son ouvrage, Vassiliki Papatsiba (2003) montre bien comment s'est élaborée, depuis les années 1980, une conception de l'étudiant de mobilité à des fins de cohésion sociale et d'employabilité économique qui sous-tend deux conceptions :
– *une conception économique et professionnelle de la mobilité*
– *une conception pédagogique de la mobilité mettant en jeu un ensemble de compétences*

Pour développer ce *capital humain* potentiel et en vue de créer une dynamique européenne fondée à la fois sur le renforcement de la cohésion sociale et le développement d'une compétitivité économique, les idéologues de l'Union européenne investissent dans l'éducation et dans l'acquisition de diverses compétences au service de ce double objectif, notamment par des programmes de mobilité.

Cependant une vision uniquement économique des missions de l'enseignement supérieur prônée par l'Union européenne n'a pas été admise dans tous les milieux universitaires. A ces pressions utilitaristes, ils ont opposé des conceptions à caractère humaniste et (inter) culturel. La Commission européenne (1996) rectifie alors les priorités et propose une autre conception de la mobilité : la formation à la « citoyenneté européenne » qui se traduit par ces principes : « La mobilité permet le développement d'une conscience européenne au travers d'une meilleure connaissance de l'autre par la découverte de nouvelles réalités culturelles et sociales. elle doit contribuer au développement d'une solidarité entre tous les Européens, et renforcer une Europe du mieux-être, qui offre à tous des possibilités pour le présent et l'avenir » (cité par Papatsiba, op. cit., p. 62).

A ces nouveaux mots d'ordre et à ce dispositif d'échanges mis en place ces dix dernières années, répond un « label » étudiant qui se définirait ainsi : « Ce label prend en compte trois types de caractéristiques : la compétence linguistique, la compétence adaptation à un nouvel environnement et la compétence en matière académique » (Papatsiba, ibid., p.60).

Si les principes ont nettement évolué vers une conception humaniste de la mobilité, c'est-à-dire ont pris en compte les enjeux culturels et identitaires qui se jouaient chez et entre les individus lors d'un séjour à l'étranger, nous pouvons craindre toutefois des dérives idéologiques qui ponctuent certains textes tant didactiques que politiques.

Dans cette définition de l'étudiant européen et des compétences « interculturelles » qu'il doit/devrait acquérir à travers son expérience de mobilité, on assiste à deux phénomènes dans la didactique des langues :

– ***un phénomène de crispation applicationniste*** : à travers la standardisation des compétences culturelles et interculturelles sur le modèle de l'évaluation des compétences linguistiques de la grille du Cadre européen de référence. Cette standardisation ou modèles (notamment reflétée par le projet HarmoS en Suisse) nous amène à la fois à une décontextualisation et une neutralisation de l'expérience individuelle et collective de mobilité.
– ***un phénomène de raidissement moral*** : il ne s'agit pas de remettre en question les valeurs morales mais la moralisation des valeurs. En effet ces discours s'appuient sur des valeurs morales « évidentes », « acquises de fait », telles que celles de civisme, de respect de la diversité, tolérance, compréhension de la différence, ouverture à l'autre, etc. non discutées ou du moins peu interrogées en amont dans leur complexité et leur ambiguïté[1].

Nous citerons pour exemple deux extraits de « l'Introduction » de Byram à l'ouvrage collectif *La compétence interculturelle* (2003) :
« Poser comme postulat que la compétence interculturelle est l'un des buts de l'enseignement linguistique, c'est agir de manière normative. Etre compétent sur le plan interculturel veut dire penser et agir d'une façon *moralement souhaitable* et faire de la compétence interculturelle un objectif de l'enseignement linguistique *signifie donner des indications précises sur la manière dont il convient de se conduire*. On peut faire appel ensuite à des normes explicites, par exemple, les standards normatifs des droits de l'homme, mais ceci suppose un accord sur les normes que l'on doit créer de nouveau dans chaque contexte où l'enseignement de langues a lieu ». Ces termes font écho aux principes européens de *good governance et de good/best practices* à tous les niveaux de la vie publique et de la vie économique. (pp. 9-10)

« Les professeurs de langues peuvent tirer de la pensée de Dewey (un idéologue pédagogue du début du XXe siècle) une réflexion *sur leur contribution à une éducation progressiste, au rôle politique de l'éducation*, y compris l'enseignement des langues, joue en changeant la société *dans un sens meilleur*. Naturellement, ce que nous entendons par « meilleur » ne revêt pas la même forme partout dans le monde mais Dewey considère que la démocratie est le meilleur moyen de tendre vers le une société dans laquelle chaque individu et chaque groupe interagit *et joue pleinement son rôle en partageant des valeurs identiques*. En ce sens, Dewey anticipe une fois encore les priorités nées de nouvelles réalités européennes qui nous entourent et se développent rapidement, symbolisées par l'accent mis sur *la politique d'éducation à la citoyenneté démocratique et des droits de l'homme*, qui peut s'avérer essentielle à l'enseignement des langues ». (p. 12)

Un nouvel homme européen est en train de naître. Cette moralisation du débat politique et, dans la foulée, du débat éducatif traduit en fait la mauvaise conscience européenne devant l'incapacité à intervenir dans les conflits armés tout en occultant dans ces mêmes discours les

rapports de force hérités de l'histoire, des nouvelles hiérarchies et de nouvelles confrontations en émergence. Ces phénomènes de crispation et de moralisation nous éloignent radicalement d'une appréhension anthropologique de la pluralité culturelle et sociale, qui nous permet de restituer toute la complexité des phénomènes de contacts, de communication inter-individuels, de rapports à l'autre, et son classement sur une échelle de valeurs (la sienne). Bref les processus de hiérarchisation, de légitimation, de domination doivent aussi être investigués et dévoilés dans l'étude de ces (nouveaux) espaces interculturels.

Toutefois un renversement de perspective s'est affirmé ces dix dernières années grâce à des études menées notamment par le groupe de recherche, « Frontières culturelles et diffusion des langues » dirigé par Geneviève Zarate. Ces analyses, celles de Geneviève Zarate (2003), de Elizabeth Murphy - Lejeune (2003), de Danièle Lévy (2000), de Anna Triantaphyllou (2001), de Vassiliki Papatsiba (2003) et d'autres chercheurs, s'intéressent à l'identification des stratégies et logiques des individus en interrelation avec les enjeux et logiques des institutions et de leurs discours dans cette expérience de la mobilité qui est, d'abord et avant tout, une expérience de l'altérité.

Cette conception de l'autre comme individu aux « identités mobiles » rejoint la deuxième étape illustrée par Jean-Lou Amselle (op. cit.) ou Christian Giordano (art. cit.) : celle d'une conception de la culture comme résultante d'une dynamique et celle de l'interculturalité comme un ensemble de processus identitaires en passant notamment par une analyse des espaces d'invention ou de définition de soi décrits par Jean-Claude Kaufmann (op. cit.) et Bernard Lahire (op. cit.). Ces démarches remettent en question la conception d'apprentissages, linguistiques et culturels, par niveaux de compétences compartimentés aux progressions quasi linéaires. Elles remettent également en question les conceptions en cours de l'autre – ou de ce que l'autre « pas tout à fait européen » – doit devenir, fondée sur celle du soi européen démocratique : c'est un discours à caractère ethnocentrique et idéologique qui n'est pas si éloigné de cette vision du Moi occidental civilisé et de l'autre « non occidental » non civilisé du XIXe siècle, que nous fustigeons à l'heure actuelle.

Conclusion

A travers quelques exemples, nous avons montré que la didactique du Fle et plus largement des langues est directement concernée par l'investigation des processus de communication interculturelle, des rapports à l'autre et les représentations qui sous-tendent ce rapport à l'autre, de la construction sociale de soi et de l'autre et de son évolution, dans ces interactions, des dynamiques identitaires qui s'élaborent dans tout type de mobilité.

Les apports de l'anthropologie sont indéniables : ses concepts et méthodes d'analyse peuvent répondre aux questionnements actuels sur l'invention de l'autre et l'invention de soi dans le lien social ; sur la démystification du réel et celui des rapports de pouvoir ; sur les évidences invisibles, les discours qui en cachent un autre ; sur les stratégies et logiques des acteurs sociaux en interrelation avec les enjeux et logiques des institutions et politiques d'une société ; sur l'émergence de nouveaux espaces interculturels qui se redessinent au sein des sociétés et dans les mobilités éducatives ou professionnelles aux niveaux collectifs et individuels.

Nous avons vu les écueils dans ce débat sur l'interculturel et les compétences interculturelles : la moralisation des consignes éducatives et l'invention politique de l'individu européen/international au service d'une économie-monde. La didactique des langues et cultures peut offrir un lieu d'observation mais aussi de résistance aux discours « politiquement » ou « interculturellement corrects » en développant une vigilance conceptuelle et méthodologique constante. Nous sommes encore novices dans l'invention de l'autre et son corollaire l'invention de soi : il reste donc beaucoup à faire pour éviter le terrible verdict de Bernard Hours (1996) qui, dans son analyse de l'idéologie humanitaire, y voit le « spectacle d'une altérité perdue ».

Nous l'avons vu, l'anthropologie a donné les concepts et les outils « pour penser l'impensé », mais cela ne suffit pas. Elle peut nous aider à « repenser le déjà pensé ». Elle doit donc interroger les catégorisations sociales produites par les divers acteurs/auteurs sociaux, catégorisations construites par les discours d'autorité politiques, institutionnels, ceux des divers acteurs de l'éducation, les dispositifs éducatifs, les produits didactiques et supports pédagogiques. Elle doit aussi s'interroger sur les catégorisations qu'elle produit, à son tour, à travers son propre discours dans une attitude permanente d'auto-réflexivité et d'auto-questionnement.

Bibliographiques

Amselle, J.- L. (1999). *Logiques métisses*. Paris : Bibliothèque scientifique/Payot.

Anderson, B. (2002). *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris : La découverte/Poche (titre original : *Imagined Communities*, Editions Verso, Londres, 1983).

Byram, M. (coord. par) (2003). « Introduction », *in La compétence interculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Byram, M. et Zarate, G. (coord. par) (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching. Strasbourg* : Council of Europe

Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : Repères/La Découverte.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris : NRF/Gallimard.

Giordano, C. (2003). « Préface », in Gohard-Radenkovic, A., Mujawamarija, D. et Perez, S. (coord. par), *Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels.* Berne : Transversales/Peter Lang.

Gohard-Radenkovic, A. (2004). « Représentations des « nouveaux arrivants » et enjeux de leur intégration au Québec », *in Interculturel/Francophonie*s, Juin-Juill., Murphy-Lejeune, E. (coord. par), Nouvelles mobilités, nouveaux voyageurs. Lecce : Alliance française. – (1999). « Représentations et statuts de la « culture » en didactique du Fle » (Première Partie ; Chap. 2), *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.

Gohard-Radenkovic, A., Bera Vuistiner, M. et Veshi, D. (2003). « Rôle de l'apprentissage des langues seconde et maternelle dans les classes d'accueil ? Espace d'inclusion ou d'exclusion ? », in Gohard-Radenkovic, A., Mujawamarija, D. et Perez, S. (coord. par), *Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels*. Berne : Transversales/Peter Lang.

Holtzer, G. (2000). « La désignation des populations issues de l'immigration dans le discours institutionnel européen : évolution des représentations (1970-1990) », in Centlivres, P. et Girod, I. (sous la dir. de), *Les défis migratoires*. Zürich : Seismo.

Hours, B. (1998). *L'idéologie humanitaire ou le spectacle de l'altérité perdue*. Paris : L'Harmattan.

Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.

Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
Laplantine, F. (1 987). *Clefs pour l'anthropologie*. Paris : Clefs/Seghers.
Lévy, D. (ed.) (2001). « Les discours de l'altérité. Dévoilement et recouvrement », *Heteroglossia*, n° 7. Università degli Studi di Macerata : Nuovo Ricerche/Casa Editrice Ancona.
Murphy Lejeune, E. (2000). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Essais/Didier.
Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Berne : Transversales/Peter Lang.
Rivera, A.-M. (1998). « Culture », in Galissot, R., Kilani, M. et Rivera, A.-M. (coord. par), *L'imbroglio ethnique*. Lausanne : Anthropologie/Payot.
Semprini, A. (1997). *Le multiculturalisme*. Paris : Que sais-je ? (n° 3236)/PUF.
Triantaphyllou, A. (2001). *Pour une anthropologie des échanges éducatifs. Ethnographie filmique de rencontre entre jeunes Européens*. Berne : Transversales/Peter Lang.
Zarate, G. (2003). « Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles », in Byram, M. (coord. par), *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe. – (1985). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette - F

[1] *cf.* Conférences du Colloque intitulé : « Reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte », organisé par le département de Fle de l'Inalco avec le concours du Ciep, Sèvres, 14 et 15 févr.2004, où ont été largement débattues ces questions.