

De la culture à l'interculturel – Panorama des méthodologies

Luc COLLÈS

CRIPEDIS – UCL (Louvain-la-Neuve, Belgique)

extrait de L. Collès, J.-L. Dufays, F. Thyryon, (eds), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Cortil Wodon, EME, 2006, p. 6-26.

Introduction : A l'école de l'interculturel

Aborder le thème de l'interculturel est une initiative pleine de pièges : il n'est pas toujours aisé de se frayer un chemin entre les différentes approches qui entendent légitimer des pratiques interculturelles. Dès lors, avant de proposer une série de méthodologies et de démarches éducatives sur le sujet, ce qui constitue l'objet essentiel de cet exposé, il m'a semblé utile de mettre en évidence deux pièges classiques qui guettent les pratiques interculturelles, notamment en milieu scolaire.

A. *L'objectivation de la culture*

En définissant une problématique comme interculturelle, nous donnons un statut objectif au concept de culture. La démarche est utile et nous permet de mettre au premier plan le registre symbolique des représentations collectives, des codes de communication, des sentiments d'appartenance...mais elle est dangereuse car une telle approche laisse entendre que la culture est un ensemble cohérent, identifiable qui nous apporte des informations sur des individus en particulier.

Cela est incorrect, surtout aujourd'hui. Il est de plus en plus évident que chaque individu participe à plusieurs systèmes de références à l'intérieur de chacun des registres culturel, linguistique, social...L'identité est plurielle et la pluralité est présente au sein de chaque individu. Il est dès lors particulièrement trompeur de parler de cultures belge ou russe, comme s'il s'agissait d'un bagage commun, identifiable, porté par chaque individu.

B. *La sacralisation de la culture*

Durant plusieurs siècles, le monde occidental a été imprégné des valeurs de l'autoritarisme culturel. Convaincus de la supériorité de notre culture, nous exportions celle-ci sur les cinq continents et l'imposions à tous les peuples dits primitifs.

Cette conception a heureusement changé, mais le danger existe aujourd'hui de tomber dans un autre extrême, le relativisme culturel. Celui-ci se caractérise par le refus délibéré de censurer une culture et par l'acceptation de toute pratique, parce qu'elle serait représentative d'une culture déterminée. Je pense au contraire que la culture n'est pas un argument suffisant ou absolu qui justifierait un comportement et que des considérations éthiques gardent la priorité sur des expressions culturelles.

D'où ma proposition (mais c'est aussi celle de plusieurs artisans de l'interculturel) de limiter le relativisme culturel en le soumettant à une Charte qui, aujourd'hui, semble recueillir, du moins en principe, un très large consensus : la *Déclaration des Droits de l'Homme*. Mais cette position ne va pas sans difficultés. Tout d'abord, d'un point de vue pédagogique, une des questions essentielles est de savoir si une éducation aux droits de l'Homme peut être assurée, quel que soit le type de socialisation dispensé en famille. En outre, cette éducation aux droits de l'Homme ne doit pas seulement se faire de manière

théorique. L'enseignement de ces grands principes doit s'accompagner d'une mise en pratique dans l'environnement de l'élève, à commencer par l'école.

Cela implique que les enseignants apprennent aux élèves à analyser l'actualité en fonction de valeurs humanistes (condamnation de la violence et de l'apologie de la force par exemple), mais aussi que celles-ci soient inscrites dans le projet pédagogique de l'école. Cela suppose donc que l'on encourage les initiatives des élèves, qu'on cherche à rendre ceux-ci autonomes et responsables, aussi bien dans leur travail que dans l'animation de la vie scolaire.

Objectifs de la pédagogie interculturelle

La pédagogie interculturelle est née en France au début des années soixante-dix dans le contexte des migrations. Les préoccupations apparues au sujet des difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants ont donné peu à peu naissance à l'idée que les différences ne constituaient pas un obstacle, mais pouvaient, au contraire, devenir un enrichissement mutuel pourvu qu'on puisse s'appuyer sur elles.

Quand la didactique des langues étrangères s'est emparée du concept d'interculturalité dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, le succès de ce concept s'est accru au point de s'étendre aux autres disciplines et de devenir un des axes essentiels de toute pédagogie. Aujourd'hui, l'interculturel s'est constitué comme champ d'études universitaires, d'ailleurs largement dominé par les sociologues.

Comme l'ont bien montré les travaux de Martine Abdallah-Preteille (cf. sa bibliographie dans *L'Éducation interculturelle*, 1999), une telle méthodologie se veut formative en sensibilisant l'élève à l'arbitraire de son système de références maternel. C'est qu'en effet, l'acquisition de la compétence culturelle en culture d'origine n'est jamais vécue comme un choix entre plusieurs possibles. Lors de l'éducation, les faits de culture apparaissent comme des faits de nature tout à fait normaux et universels. Les étapes de la socialisation d'un individu dans sa communauté sont enfouies dans l'oubli, si bien qu'il va jusqu'à ignorer que ce qui lui paraît « évident » est une construction du monde qui relève de son environnement.

Un homme n'est donc jamais dépourvu de savoir culturel. Il dispose d'outils conceptuels qui jouent le rôle d'un prisme déformant si le regard qu'il porte sur d'autres sociétés ne se fait qu'à travers eux. Ces cribles peuvent alors être à l'origine de dysfonctionnements et de jugements aberrants. Ainsi, il arrive fréquemment que l'on se réfère à un schéma universel à partir duquel s'ordonneraient toutes les cultures. C'est le cas lorsque l'on cherche à retrouver dans chacune d'entre elles des éléments connus mais sous des formes différentes (la mosquée, c'est comme l'église ou inversement) ou des degrés de maturité spécifiques. Cette façon de voir peut amener l'individu à tomber dans les pièges de l'ethnocentrisme, source de racisme. Celui-ci se traduit à la fois dans des attitudes et dans des discours justificateurs ou moralisateurs. De tels mécanismes d'analyse peuvent être remis en question dans un cours de langue, où d'autres modes de relation entre cultures maternelle et étrangère(s) peuvent être proposés.

Les méthodes d'approche interculturelle que nous allons présenter ici envisagent toutes cette « décentration » et la compréhension de l'Autre au détriment de la description et de la connaissance théorique. Elles ont en commun de s'appuyer sur des sciences humaines auxquelles elles empruntent sans compter : la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie, l'ethnographie de la communication et la linguistique.

Première méthodologie : L'approche de l'interculturel par les représentations et les stéréotypes

Un nom domine ce secteur de l'éducation interculturelle, celui de Geneviève Zarate qui emprunte le concept de « représentation » (souvent vulgarisé à travers les termes d'images, de regard, de point de vue) à la psychologie sociale. Au sens large, les représentations peuvent être considérées comme des façons d'organiser notre connaissance de la réalité, elle-même construite socialement ; elles sont directement liées à notre appartenance à une communauté.

De cette notion, Zarate fait un véritable instrument pédagogique rendant caduque toute description prétendument objective de la réalité : « Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre » (Zarate, 1993 : 37)

Les représentations permettent de problématiser la relation entre culture maternelle et culture cible. La mise en relation des représentations propres à chacun correspond, de toute évidence, à la nature même de la didactique de l'interculturel. La découverte, puis la confrontation des diverses représentations mises en présence dans le contexte de la classe de langue aboutit ainsi à une réflexion sur les stéréotypes.

Un autre didacticien, Gilles Verbunt, en rappelle les différentes fonctions : renforcement de la cohésion du groupe qui les exprime, représentation de celui-ci et création d'un consensus aux dépens de l'étranger (Verbunt 1994). Les stéréotypes sont par ailleurs composés de deux versants opposés. D'une part, ils sont nécessaires car ce sont des schémas cognitifs indispensables à la compréhension et à la production des discours (Dufays 1993). D'autre part, ils constituent une vision généralisante et réductrice de la réalité qui entraîne souvent un manque de tolérance vis-à-vis d'autrui. Il est donc essentiel que l'enseignant travaille les représentations de l'autre avec ses élèves.

Deuxième méthodologie : Le détour par l'analyse des heurts de la rencontre

La didactique de l'interculturel vise aussi à développer une réflexion destinée à réduire, voire à éviter les heurts qui surgissent dans des rencontres entre personnes de cultures différentes.

Le concept de choc culturel

Le concept de « choc culturel » illustre à lui seul les conséquences de pareilles situations. Ce n'est que dans les années quatre-vingt que la didactique des langues étrangères se l'appropriera. Selon Margalit Cohen-Émerique, un tel choc peut être défini comme « une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété (...) ; en un mot, une expérience émotionnelle et intellectuelle, qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger (...). Ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé » (Cohen-Émerique 1999 : 304).

Pareils chocs concernent tant le langage verbal que non verbal mais aussi tout ce qui a trait aux valeurs, aux conceptions des choses et du monde... Dans ce type de contexte, l'individu se trouve « coincé » entre deux modèles culturels. Il peut alors réagir de différentes manières. Je reprendrai ici le modèle d'analyse proposé par Pierre Casse (1981). L'auteur distingue quatre phases.

La première est celle du contact initial avec la personne d'origine étrangère. C'est à ce moment qu'interviennent nos préjugés dans la perception de la situation nouvelle. Les réactions peuvent être très différentes selon les personnes (malaise, enthousiasme, curiosité...). La deuxième correspond au premier ajustement par rapport à cette situation. L'individu se trouve désarmé face aux résultats obtenus : il ne les comprend pas car ceux-ci ne répondent pas à ses attentes.

La troisième étape survient lorsqu'il y a confrontation et stress. La personne ressent diverses émotions liées à la situation : le problème de l'identité se pose souvent à ce moment. La quatrième et dernière étape est celle de l'ajustement au stress. Les réactions peuvent être multiples. L'individu peut décider d'éviter cette situation de tension ; il peut également préférer la confrontation ou encore l'harmonisation. Dans les trois cas, il a la possibilité de choisir entre une attitude positive ou négative. Par exemple, la confrontation peut se dérouler sur le mode de l'agressivité ou bien avoir pour but l'affirmation de l'individu et de sa culture.

Pour réduire les chocs culturels et arriver à un ajustement positif, Raymonde Carroll préconise un dialogue en quatre temps. On s'efforcera tout d'abord de « faire le guet » en apprenant à reconnaître ses jugements de valeur quand on croit décrire (se méfier de phrases « essentialistes » où le verbe être est suivi d'un adjectif du type : « Les enfants américains sont gâtés, mal élevés », ou de phrases négatives qui suggèrent un manque). Il s'agit, dans un second temps, de mettre provisoirement entre parenthèses ce que l'on pense pour écouter le point de vue de l'autre. Dans un troisième temps, on lèvera les parenthèses et l'on expliquera son point de vue en s'articulant sur l'exposé de son interlocuteur. On s'attachera enfin, par la lecture de textes de sociologues ou d'anthropologues (à la portée des élèves), à éclairer ce qui a fait l'objet du choc (Carroll 1987).

Le phénomène de la dissonance cognitive

Ce phénomène est récurrent dans les situations scolaires multiculturelles. La relation de dissonance est une relation de désaccord, d'opposition, de contradiction. Selon Léon Festinger (1962), les représentations d'un individu entrent en dissonance lorsque l'une d'entre elles implique psychologiquement le contraire de l'autre. Le malaise provoqué dans pareille situation pousse l'individu à éviter tout élément qui crée la dissonance et à réduire celui qui l'augmenterait.

Cette théorie peut s'appliquer à la rencontre de deux cultures ou de deux milieux et aux changements que ce contact implique. Ainsi, des élèves issus de milieux populaires ou de l'immigration ont développé d'autres réflexes culturels que ceux qui sont attendus en milieu scolaire. Ils peuvent, par exemple, préférer des relations interpersonnelles basées sur des valeurs plus humaines qu'intellectuelles ou encore apprécier davantage les éléments concrets que ceux requérant une certaine abstraction. Tant de différences sont potentiellement porteuses de dissonances par rapport à l'appropriation d'une nouvelle culture.

Ici encore, la démarche didactique tente d'utiliser la dissonance elle-même pour la réduire et parvenir à un changement qui ne soit pas conflictuel pour le sujet, mais au contraire positif. Pour cela ; il faut commencer par valoriser la culture et la langue de l'autre afin de s'en servir comme outil de développement linguistique et vecteur de reconnaissance identitaire.

Troisième méthodologie : Le point de vue anthropologique et le support littéraire

Envisagée comme une herméneutique permettant d'approcher les faits culturels présents dans les textes littéraires, voire dans tout type de discours, l'approche anthropologique est une

autre clé essentielle. Son enjeu est de voir comment chaque locuteur utilise des faits de sa culture pour agir et s'affirmer.

Dans *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle et Islam-Occident*, j'avance l'hypothèse selon laquelle les textes littéraires constituent d'excellentes passerelles entre les cultures puisqu'ils sont des révélateurs privilégiés des visions du monde : « Une fois perçue l'originalité de l'auteur, le texte littéraire nous apparaîtra également (...) comme l'expression et la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté(...). En d'autres termes, les œuvres littéraires peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières de ces différents systèmes » (Collès 1994 : 17).

Je propose de confronter, en classe de langue, des textes littéraires avec des textes non littéraires émanant d'études de sociologues ou d'anthropologues et de soumettre les uns et les autres à une lecture de type anthropologique. L'objectif que je poursuis est de favoriser la découverte réciproque des cultures belges et maghrébines mises en évidence dans un contexte de français langue seconde. Je suggère d'utiliser des textes issus des littératures françaises de France et de Belgique, ainsi que du Maghreb et de l'immigration, comme points de rencontre et de confrontation entre des univers culturels profondément divergents.

L'interprétation anthropologique que les élèves sont invités à pratiquer met l'accent sur les perceptions différentes que ces cultures ont de l'espace et du temps. Je prévois, en outre, de prolonger ces activités par des exercices de production orale ou écrite qui visent à renforcer l'ouverture interculturelle en suscitant l'échange de points de vue et la décentration par rapport aux cribles de la culture maternelle.

Un travail semblable porte sur la littérature migrante dans l'espace francophone (Belgique, France, Belgique, Suisse). Je le mène en collaboration avec Monique Lebrun de l'UQAM (Québec) : tous deux nous étudions les implications didactiques qui résultent de l'insertion de cette littérature en classe de français.

Quatrième méthodologie : La conception pragmatique et l'ethnographie de la communication

Cette conception pragmatique a été développée par Martine Abdallah-Preteille et Louis Porcher dans leur ouvrage *Education et communication interculturelle* (1996). Ceux-ci formulent l'hypothèse selon laquelle la culture, qui ne peut relever d'un savoir, doit dorénavant être envisagée dans une perspective pragmatique. « L'individu sélectionne, en fonction d'un objectif, d'une intention, de ses intérêts et des situations, les informations dont il a besoin (...). En conséquence, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître 'la réalité' culturelle mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication, c'est-à-dire la culture en acte, la culturalité ».

Autrement dit, il s'agit pour chacun, mais surtout pour l'apprenant étranger, de comprendre de quelle manière son interlocuteur utilise la culture « pour dire et se dire » ou, tout simplement, pour entretenir la relation engagée avec lui. Cette perspective est pragmatique.

La référence à l'ethnographie de la communication est ancienne dans la littérature consacrée à l'approche communicative. Selon Dell Hymes (1972), un de ses plus distingués représentants, cette approche se propose de mettre en évidence les règles sociales et culturelles qui régissent l'utilisation du langage dans une communauté donnée. En 1992, Geneviève-Dominique de

Salins proposait d'appliquer cette perspective à la didactique des langues vivantes, en particulier le FLE.

L'objet d'étude est relativement limité puisqu'il s'agit des interactions. Salins précise même qu'un des objectifs visés est « l'observation des interactions entre membres de communautés linguistiques différentes et l'étude des difficultés qui peuvent se rencontrer dans la communication interculturelle quand les partenaires ne partagent pas les mêmes règles, en matière de comportements langagiers ou non langagiers ». Elle signale d'ailleurs l'étroite parenté qui existe, sur ce point, entre cette approche et la linguistique interactionniste.

Pour une approche interactionniste

Nombreux sont les chercheurs à souligner les dysfonctionnements de la communication qui peuvent se manifester entre individus disposant de modalités communicatives ou de normes conversationnelles différentes, spécialement dans un contexte d'interaction interculturelle. Sur le plan didactique, Vincent Louis s'inspire largement des travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni et des recherches des cognitivistes.

Pour Kerbrat-Orecchioni, les variations culturelles peuvent se localiser à tous les niveaux du fonctionnement des interactions : tours de parole, rituel de salutation, etc. La pragmatique dite « contrastive » a d'abord pour objectif de décrire toutes les variations observables dans les comportements qu'adoptent les membres de différentes sociétés dans une situation communicative particulière.

Ces descriptions doivent permettre de définir le profil d'une société donnée, sa manière de se présenter dans l'interaction, en relation avec un certain nombre de valeurs partagées. C'est ainsi que l'on distinguera des sociétés à « éthos » plus ou moins proche ou distant, égalitaire ou hiérarchique, consensuel ou conflictuel, ces caractérisations reposant sur un certain nombre de marqueurs pertinents. A terme, ces descriptions devraient permettre de dégager la part relative des universaux et des variations culturelles dans le fonctionnement des interactions (Kerbrat-Orecchioni 1994).

Ainsi, le « tact system » est une stratégie universelle : c'est l'ensemble des procédés mis en œuvre pour ménager la « face » de l'autre. Mais ces diverses normes conversationnelles sont sujettes à d'importantes variations culturelles. Ainsi, au Vietnam, il est de mise d'inaugurer une conversation par une question telle que « Vous avez mangé du riz ? » ou « Que faites-vous là » et de la clore par une recommandation : « Mangez du riz, s'il vous plaît ». Autre exemple : le fonctionnement des tours de parole : le « gap » en France et aux U.S.A. Le gap est l'intervalle qui sépare la fin d'une prise de parole et le début de la suivante. En France, le rythme est rapide : le gap est de 3/10^e de seconde alors qu'aux U.S.A., il est de 5/10^e de seconde. Ainsi, un Américain discutant avec un français aura les plus grandes difficultés à « en placer une ».

Cinquième méthodologie : L'apport linguistique

En 1984, Robert Galisson ébauche une idée qu'il développera dans des publications ultérieures. Il fonde son approche sur ce que Vincent Louis appelle « l'hypothèse lexicologique ». J'ai moi-même suivi cette piste linguistique en l'élargissant à l'analyse de l'implicite dans le discours et dans la communication en général.

L'hypothèse lexicologique

Galisson fonde son approche sur la distinction qu'il opère entre culture savante et culture comportementale (ou « culture partagée »). Si l'on veut que les étrangers puissent comprendre les natifs dans leur vie quotidienne et être compris par eux, il faut, selon lui, leur donner les moyens d'accéder en profondeur à la culture partagée par ceux-ci, laquelle gouverne la plupart de leurs attitudes, représentations et coutumes (Galisson 1991).

Or cette culture comportementale se dépose avec prédilection dans certains mots que Galisson appelle « mots à charge culturelle partagée » et qu'avec les auteurs de *Que voulez-vous dire ?* (1988) j'appellerai plus tard « culturèmes ». Ce sont ces mots que l'on se propose d'inventorier, de définir et de consigner dans un auto-dictionnaire (constitué au fil de l'apprentissage). Cette entreprise, qui consiste à accéder à la culture partagée par le lexique, présente l'avantage de ne pas séparer l'enseignement de la culture de celui de la langue. Elle prend en compte le poids de la pragmatique lexicale dans le discours.

Outre que, d'une culture à l'autre, la langue ne découpe pas la réalité de la même façon, des signes dits équivalents (procédant d'un même référent) peuvent avoir des signifiés identiques et des charges culturelles partagées (des CCP) différentes. Ainsi, le mot « vache » désigne, en Inde comme en France, la femelle du taureau, mais sa CCP diffère d'un pays à l'autre : en Inde, elle est protégée parce que sacrée, alors qu'en France elle est exploitée parce que nourricière.

Par rapport aux dictionnaires actuels, où c'est la culture savante qui est privilégiée (notices encyclopédiques, nombreuses citations d'auteurs légitimés...), le dictionnaire des CCP (ou culturèmes) à construire met davantage l'accent sur les usages courants : « La *dragée* est bien traitée dans le *Petit Robert* pour ce qui touche au référent (...), puisqu'on y apprend qu'il s'agit d'une « confiserie formée d'une amande, ou praline, ou noisette, etc., recouverte de sucre durci » ; et qu'il existe « une dragée à la liqueur où l'amande est remplacée par une goutte de liqueur ». En revanche, on ne nous dit pas que les dragées accompagnent toujours la cérémonie du baptême, qu'elles sont en principe offertes par le parrain du nouveau-né, que le choix de leur couleur obéit à un code largement observé en France, à savoir que les dragées roses sont réservées aux bébés de sexe féminin, les bleues aux bébés de sexe masculin, les blanches convenant aussi bien aux filles qu'aux garçons » (Galisson 1991 : 122).

Certes, un natif connaît ces usages, mais c'est loin d'être le cas de tous les étrangers, surtout si la dragée n'existe pas dans leur pays ou n'appelle pas la même symbolique.

Pour ne pas s'égarer dans un domaine d'investigation si vaste, Galisson propose une typologie élémentaire qui se veut une recension des lieux où se concentrent les mots « plus culturels que les autres ». Ceux-ci se regrouperaient en trois catégories :

- ceux dont « la CCP est le produit de jugements tout faits véhiculés par les locutions figurées » ; c'est le cas de celles qui relèvent du bestiaire culturel, qui assignent des qualités ou des défauts à tel ou tel animal (exemples : « fort comme un bœuf », « sale comme un cochon », « gai comme un pinson », etc.) ou de celles qui désignent des « inanimés culturels » (ex. « sourd comme un pot », « dur comme une pierre »...)
- ceux dont « la CCP résulte de l'association automatique d'un lieu à un produit spécifique » (la moutarde et Dijon, les nougats de Montélimar) ;
- ceux dont « la CCP est la coutume suggérée par le mot » ; c'est le cas des idées associées aux fêtes et à certaines cérémonies (« Noël, évoquant le sapin, la bûche, la crèche...).

L'hypothèse de l'implicite

J'ai moi-même exploité (*Que voulez-vous dire ? 1998*) certaines pistes lancées par Galisson, mais en les intégrant progressivement dans une attitude de prévention contre les malentendus nés de la mécompréhension des implicites discursifs. Je fais de la bonne compréhension de ceux-ci un instrument actif de la démarche interculturelle.

Tirant d'abord parti de la théorie des maximes conversationnelles de Grice, je fais remarquer que certains implicites découlent du respect de la maxime de quantité selon laquelle le locuteur ne doit pas exprimer ce que l'interlocuteur sait déjà. Ces connaissances peuvent être encyclopédiques (ainsi, tout le monde sait qu'une voiture fonctionne à l'essence, au diesel ou au gaz), mais aussi linguistiques et rhétoriques (par exemple, la connaissance des normes littéraires et rhétoriques dans une langue) ou liées à la situation de communication (il s'agit des déictiques qui concernent les interlocuteurs, le temps ainsi que l'espace de l'énonciation). J'ai défini l'ensemble de ces connaissances comme le « savoir partagé », expression que j'ai empruntée à Galisson.

D'autres implicites, au contraire, les tropes, proviennent de la transgression de certaines normes conversationnelles. Cette transgression peut avoir des raisons linguistiques ou psychologiques. Les principales raisons sont cependant pragmatiques : soit on minimise pour ne pas brusquer autrui (ce n'est pas très grave), soit on cherche à le manipuler (ex. Notre ville, qui a été gérée pendant cinq ans par des incapables, doit être accueillante : on fait passer des informations douteuses en les présupposant), soit, encore, on fait de l'humour. Celui-ci peut résulter d'une incongruité lexicale issue soit de la polysémie, soit de l'homonymie. Ainsi, par exemple, l'actualisation d'un terme dans le discours réduit son potentiel sémantique. Mais, dans le cas d'une histoire drôle, ce potentiel n'est pas réduit au maximum, comme il le serait pour éviter une ambiguïté. Il en résulte une conservation de plusieurs traits sémantiques, incompatibles et ambigus, cohabitant en un seul terme. Prenons un exemple : « Un esquimau fait les cent pas dans la rue...D'un geste nerveux, il sort un thermomètre de sa poche et murmure : 'Si elle n'est pas là à moins dix, je m'en vais' ». Dans cette blague, les termes « moins dix » relèvent de deux champs de signification différents (ce qui est contraire à l'usage normal de la langue) : celui du temps ou celui de la température. C'est dans la jonction des deux que s'actualise le trait d'esprit.

Selon moi, bon nombre de malentendus verbaux proviennent d'une mauvaise interprétation des implicites contenus dans le message. Certes, il ne s'agit pas d'enseigner aux apprenants l'ensemble des situations qui se prêtent à des malentendus culturels, mais il est possible d'entraîner les apprenants à prévoir ceux-ci et à en limiter les risques.

Ces deux approches se complètent du reste parfaitement. D'un côté, Galisson met en lumière les connotations associées au lexique ; de l'autre, je tente d'élargir la problématique à l'ensemble du discours. Nous nous rejoignons sur l'idée que l'élucidation des valeurs implicites de la langue constitue une voie d'accès à cette culture partagée qui crée un sentiment de complicité entre natifs.

Au-delà de l'interculturel

Dans un article paru en 2002 dans la revue de l'APLV, *Langues modernes*, Christian Puren défend l'idée que la nouvelle perspective actionnelle proposée dans le *Cadre européen commun de référence* pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe constitue un dépassement de la perspective actionnelle de l'approche communicative, et qu'elle implique par conséquent un dépassement de la perspective culturelle qui lui était liée, celle de l'interculturel.

Il ébauche les grandes lignes de ce qu'il nomme une « perspective co-actionnelle co-culturelle ». C'est qu'en effet, lorsqu'il s'agit non plus seulement de « vivre ensemble » (co-exister ou co-habiter) – ce qui, d'après Maddalena De Carlo – constitue l'objectif de l'éducation interculturelle – mais de « faire ensemble » (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences ; il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances. Il s'agit donc de « se forger des conceptions identiques, c'est-à-dire des objectifs, principes et modes d'action partagés parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective ».

L'élaboration de cette perspective co-actionnelle co-culturelle, avec ses modes de mise en œuvre dans les matériels didactiques et les pratiques de classe, relève d'un programme de recherche qui reste à concevoir et à réaliser.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1999), *L'Éducation interculturelle*, Paris, PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine et PORCHER Louis (1996), *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF.
- CARROLL Raymonde (1987), *Evidences invisibles (Américains et Français au quotidien)*, trad. fr., Paris, Seuil (1^{re} éd. américaine : 1944)
- CASSE Pierre (1981), *Training for the Cross-Cultural Mind*, Washington, Sietar (1^{re} éd. : 1944)
- COHEN-ÉMERIQUE Margalit (1984) « Chocs culturels et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. Formation par la méthode des incidents critiques », *Cahiers de sociologie économique et culturelle (Etyhnopsychologie)*, Le Havre, n°2, pp.183_218.
- COHEN-ÉMERIQUE Margalit (1999), « Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche », in DEMOREON Jacques et LIPIANSKY (sous la dir.de), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz, pp.301-315.
- COLLÈS L., DUFAYS J.-L. & THYRION F. (2006), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Fernelmont, E.M.E. (« Proximités-didactique »)
- COLLÈS L., CONDEI C., DISPAGNE M., LEBRUN M. (2006), *Espaces francophones : Diversité linguistique et culturelle*, Fernelmont, E.M.E. (« Proximités-didactique »)
- COLLÈS L. (2007), *Interculturel : des questions vives pour le temps présent*, Fernelmont, E.M.E. (« Discours et méthodes »)
- COLLÈS L. (2010), *Islam-Occident : pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*, Fernelmont, E.M.E. (« Proximités-didactique »)
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Paris, Didier.
- DE CARLO M. (1998), *L'Interculturel*, Paris, Clé international.
- DUFAYS J.L (1993), « Stéréotypes et respect des différences », in SMET N. et RASSON N. (dir.-, *A l'école de l'interculturel*, Bruxelles, EVO, pp.31-36.
- GALISSON R. (1991) ? *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLÉ international.
- HYMES Dell (1972), « On communicative competence », in PRIDE J. et HOLMES J (dir), *Sociolinguistics : selected readings*, Harmondsworth, Penguin Books, pp. 269-293.
- KERBRAT-ORECCHIONI C.(1994), *Les Interactions verbales. Vol.3 : Variations culturelles et échanges rituels*, Paris, Armand Colin.
- LEBRUN M. et COLLÈS L. (2007), *La littérature migrante dans l'espace francophone : Belgique – France – Québec – Suisse*, Fernelmont, E.M.E (« Proximités- didactique »)
- LOUIS V. (2008), *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE*, Fernelmont, E.M.E. (« Iris »)
- PUREN C.(2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », in *Langues modernes*, n°3, pp.55-71.
- SALINS G.-D. de (1992), *Une introduction à l'ethnographie de la communication*, Paris, Didier.
- VERBUNT G. (1994), *Les obstacles culturels aux apprentissages*, Guide des intervenants, Montrouge, CNDP Migrants.
- ZARATE G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

Mots clés : relativisme culturel – représentations – choc culturel – approche anthropologique – ethnographie de la communication – interactionnisme – implicites linguistiques