

La dimension « culture et le développement de la compétence de communication interculturelle en français langue d'enseignement »

Denise LUSSIER

*Psychopédagogue et Docimologue
Université McGill, Montréal (Québec) Canada*

INTRODUCTION

L'école est un espace plurilingue, un lieu d'édification des identités et un lieu d'éducation à l'altérité. Depuis plusieurs années déjà, l'évolution des populations en lien avec la mobilité des individus et la mondialisation des communications n'est pas sans modifier les sociétés actuelles et les interactions langagières, sociales et culturelles entre les individus, ce qui n'est pas sans susciter de nouveaux enjeux pour assurer une intégration harmonieuse et un bien-être sociétal de ceux qui composent ces sociétés. Ces enjeux se répercutent dans toutes les sphères de ces mêmes sociétés.

Au niveau de l'enseignement en milieu universitaire, le défi est d'autant plus important qu'il s'agit de former de nouvelles générations d'enseignants qui devront initier les apprenants non seulement au développement des compétences langagières mais au développement de compétences de communication interculturelles. À ce stade, il faut inscrire l'apprentissage de la culture et des interactions sociales dans une cohérence logique (Lussier, 1997) puisqu'il ne suffit pas d'aligner des pratiques pour accroître les connaissances et les compétences dans les champs de recherches interculturelles ou pour cautionner une épistémologie. L'intégration de la dimension « culture » à la dimension « langue » implique de travailler avec les futurs enseignants un référentiel du développement de la *compétence de communication interculturelle* (CCI) pour assurer chez les apprenants l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA CCI

Il semble que pour mieux comprendre une autre culture en tant qu'autre culture, il faille prendre en considération la découverte de la spécificité culturelle de l'Autre et des autres cultures. Tout comme le mentionne Bruner (1996), il faut concevoir l'éducation comme entrée dans la culture et, plus spécifiquement, l'éducation aux langues. De toutes les dimensions en jeu dans la relation xénophilie/xénophobie, outre la dimension sociale, la dimension éducative, et plus précisément la dimension langue, semble constituer l'axe majeur d'influence en tant que discipline privilégiée pour le contact avec l'altérité et l'ouverture à une autre culture. Communiquer dans une langue n'est pas un acte neutre. De plus, comme les changements de comportements et d'attitudes requièrent beaucoup de temps, il faut intervenir tôt auprès des jeunes qui formeront la nouvelle génération en agissant sur leurs connaissances, leur savoir-faire et leur savoir-être (Bourdieu, 1982). Dans une telle perspective, nous interpellons les concepts de *langue, pensée et culture* en complémentarité.

Langue

En langue, *qu'est-ce que communiquer* demeure une question d'actualité. Nous savons que de véritables relations sociales ne sauraient exister sans le langage. La langue repose sur un ensemble complexe de considérations sociales, historiques et politiques de formation. Son infinie capacité de générer des rapports de forces symboliques façonne les perceptions des gens et leur vision du monde social. Aussi, il importe de ne plus considérer les actes langagiers simplement comme des éléments linguistiques, mais bien en tant que véhicules de la culture et des représentations que l'on se fait de l'Autre et des autres cultures (Bourdieu, 1982). De fait, il devient difficile de considérer l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'enseignement d'une compétence purement «linguistique», «discursive ou pragmatique» et «sociolinguistique». Comme le mentionne Van Dijk

(1997; 1998), l'étude des interactions sociales et des discours s'avère nécessaire pour comprendre la construction des représentations mentales. Aucun autre code sémiotique n'est aussi explicite que le langage pour exprimer les croyances et les opinions et comprendre le rôle des acteurs sociaux.

Pensée

La pensée est le siège du développement des représentations culturelles, lesquelles se développent au contact des autres. Elles portent à la fois sur sa propre culture et sur celle de l'autre. Elles se développent positivement ou négativement. Les représentations positives mènent à des attitudes xénophiles qui s'expriment par des comportements et des pratiques d'ouverture à l'autre, alors que les représentations négatives mènent à des attitudes xénophobes qui s'extériorisent à travers des comportements de rejet et de refus de l'autre. Ces représentations se développent dès la tendre enfance et sont renforcées à l'école. Pour Vygotsky (1962), chaque mot est en soi un acte verbal de la pensée. Celle-ci n'est pas une forme innée ou naturelle d'un comportement. Elle se développe et évolue selon les contextes familial, social et éducatif.

Culture

L'UNESCO (2001; 49) définit la culture comme « l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social ». Ces traits réfèrent à un ensemble de manières, de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer et de réagir. Elle se manifeste par les interactions sociales qui existent entre les individus. On ne peut donc pas aborder la dimension culturelle sans aborder l'interculturalisme. Aussi, l'éducation interculturelle devrait former des apprenants capables d'apprécier les diverses cultures qui se côtoient dans des sociétés multiculturelles et donc d'accepter d'évoluer au contact de ces cultures pour que cette diversité devienne un élément positif, enrichissant la vie culturelle, sociale et économique du milieu. Or, il semble que, très souvent, l'éducation à la diversité culturelle se limite à la compréhension des éléments superficiels des représentations. Comment est-il possible de dépasser ce stade ?

Il faut bien comprendre que le développement d'une compétence interculturelle relève des domaines affectif et psychologique. Il s'agit donc de dépasser le stéréotype et d'apprendre aux élèves comment utiliser la médiation culturelle, linguistiquement et interculturellement, dans des situations pouvant générer de l'incompréhension, des malentendus, de la mésentente, des tensions, voir même des conflits. Il faut donc intégrer dans l'enseignement des prises de conscience graduelles susceptibles d'induire un changement chez les élèves dans leur quête de socialisation et de leur construction identitaire. Il faut donc comprendre d'autres modes de pensée, de croyances et de comportements. Nous touchons au développement d'une *compétence de communication interculturelle*. Les enjeux sont importants d'où la nécessité de définir le but de son enseignement et de se donner un référentiel pour une compréhension univoque de ses composantes.

CADRE DE RÉFÉRENCE DE LA CCI

Le développement d'une compétence de communication interculturelle implique l'apprentissage non seulement de «savoirs» et de «savoir-faire», mais également de «savoir-être» (Lussier, 2009; Lussier, 2010).

Le domaine des connaissances ou des «savoirs»

L'acquisition de connaissances relève du domaine cognitif. Trois approches s'avèrent essentielles (Lussier, 1997), toutes aussi importantes les unes que les autres. 1) *l'approche humaniste*, i.e. de la culture avec un grand «C», la culture cultivée, cet héritage, dit de civilisation qui constitue la mémoire collective d'un peuple, 2) *l'approche anthropologique*, liée à la formation des relations avec les membres des autres sociétés et des autres cultures, qui se concentre sur la diversité des modes de vie, les faits de la vie courante, les habitudes et les coutumes, les comportements verbaux et non-verbaux, 3) *l'approche sociologique*, liée au contexte socioculturel.

Celle-ci traite la question comme un phénomène social. Elle sert de repères culturels pour l'apprenant qui doit se familiariser avec des éléments factuels qui lui sont inconnus et qu'il doit apprivoiser pour s'intégrer dans toute société. Il s'agit de penser aux modalités de fonctionnement de toute institution sociale ou politique. Elle traite également des situations problématiques et peut inclure les non-dits quant aux croyances, relations, valeurs et attitudes propres à chaque culture.

Le domaine des «savoir-faire»

Les savoir-faire sont du niveau de l'application des connaissances et de l'utilisation courante de la langue. À un premier niveau d'apprentissage, les apprenants apprennent à *fonctionner* dans la langue cible, linguistiquement parlant. Il s'agit de la mise en application des savoirs acquis en salle de classe ou hors contexte. À un deuxième niveau, les apprenants acquièrent l'expérience de pratiques pluriculturelles et plurilingues pour *savoir-ajuster* adéquatement leurs comportements à leur environnement social et culturel et pour *savoir-interagir* efficacement. À un niveau supérieur, les apprenants décodent des messages qui peuvent porter à diverses interprétations. Ils ont *intégré* «langue et culture». Ils parviennent à *négoier* des situations de malentendus, d'incompréhension ou même des situations conflictuelles.

Le domaine du «savoir-être »

Le «savoir-être» porte sur le développement des attitudes et des représentations mentales, lesquelles façonnent notre vision du monde. Trois dimensions sont à considérer. 1) la *conscientisation culturelle*, où l'on se sensibilise aux autres et aux autres cultures. On réfère à un «savoir-comprendre», 2) l'*appropriation critique* des autres cultures en fonction d'une meilleure connaissance de soi et de sa propre identité. Il s'agit d'une prise de position permettant d'ajuster et d'adapter ses modes de pensées envers sa propre culture et celle des autres. On réfère au «savoir-accepter» et au «savoir-interpréter» les croyances et les valeurs associées à sa culture et aux autres cultures, 3) la *compétence transculturelle*. Elle se définit par l'intégration et le respect des valeurs des autres découlant de la coexistence de divers groupes ethniques et de cultures en présence dans une même société ou dans des sociétés distinctes tout en prônant l'enrichissement identitaire de chacune des cultures en contact (Lussier, 2009).

ENJEUX DE LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS À LA CCI

Les enseignants sont des acteurs sociaux, tout en étant des pédagogues, mais adoptent-ils des stratégies d'exploitation, de négociation en cas de tensions ou de malentendus entre les apprenants dans leurs interactions sociales ?

Les enjeux de la formation des futurs enseignants relèvent tant des méthodologies d'enseignement et des pratiques innovatrices que de l'évaluation des apprentissages. Ces divers aspects interpellent différents champs de recherche. Pour sa part, la didactique des langues s'attarde sur l'apport de l'enseignement, plus particulièrement au rôle de l'enseignant comme médiateur culturel dans l'acquisition de la langue et de la culture de l'Autre et de l'utilisation efficace des ressources didactiques. Dans une recherche pour le Conseil de l'Europe (Lussier, Auger Urbanica et al., 2003) visant à déterminer la place que les enseignants européens accordent au développement de la compétence interculturelle, il a été clairement établi que l'ouverture à l'enseignement de la CCI était acquise. Par contre, le « quoi enseigner » et le « comment l'enseigner » demeure la pierre d'achoppement. Les enseignants ne peuvent exprimer les moyens qu'il faudrait privilégier pour intégrer le développement de la CCI dans une démarche pédagogique cohérente. De là, l'importance de mettre l'emphasis sur le recours à une pédagogie intégrative axée plus spécifiquement sur l'intégration des dimensions « langue » et « culture » dans la planification des situations d'apprentissage de même que pour les tâches que les apprenants doivent réaliser en contexte le plus authentique possible.

En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages de la compétence de communication interculturelle, trois interrogations s'imposent. Il s'agit de bien comprendre ce que signifie 'évaluer' des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Dans une recherche réalisée pour le Centre européen des langues vivantes/Conseil de l'Europe (Lussier, Ivanus, Golubina et al., 2007), il a été possible de développer des prototypes de situations d'évaluation et des grilles d'évaluation pour chacune des composantes de la compétence de communication interculturelle. La recherche a également permis de développer des profils de compétence pour des apprenants ayant atteint une compétence minimale, une compétence médium ou une compétence élevée.

CONCLUSION

À la suite des discussions qui ont lieu lors du Séminaire à Dalat en décembre 2010, deux questions fondamentales s'imposent. En premier lieu, il faut saisir l'importance d'une nouvelle vision de l'enseignement en ce qui concerne le développement des compétences que les apprenants doivent développer dans le contexte de la mondialisation des communications et des interactions entre les individus. Nous savons que le passage d'une langue à une autre met en action chez l'apprenant des mécanismes de ré-analyse liés aux connaissances des langues en question et par conséquent exige plus qu'un simple transfert linguistique. L'apprenant peut référer à ses compétences discursives dans la L1 pour faciliter ce transfert. Il a également besoin de comprendre les enjeux liés au rôle social qu'il peut être appelé à jouer dans la langue-cible en tant que scripteur dans les sociétés technologiques d'aujourd'hui, d'où l'importance pour les apprenants de langue de mieux comprendre les cultures autres que la leur et celles avec lesquelles ils entrent en contact dans leurs échanges professionnels, touristiques ou autres. Ils doivent développer une conscientisation de leur propre culture pour développer des savoir-faire et des savoir-être dans le respect des autres cultures et la construction de sa propre identité.

L'identité sociale, qui nous interpelle en contexte scolaire concerne la démarcation entre les groupes, les catégorisations *nous-eux*. Un individu qui s'identifie à un groupe culturel est capable d'en comprendre et d'en manipuler les systèmes de symboles, de croyances, de valeurs et d'agir de façon culturellement appropriée. Cette identité « culturelle » peut être considérée comme une combinaison des savoir-faire et des savoir-être propre à chaque culture. Il a intériorisé celle-ci depuis sa naissance. Apprendre une autre langue et comprendre une autre culture implique donc pour l'apprenant des processus de comparaison, de reconnaissance et de différenciation entre sa propre langue et culture d'origine et la langue et la culture de la langue cible. De fait, le *soi* ne s'appréhende que par ses rapports avec les autres, par l'individu qui est en relation constante avec son milieu. Les formes personnelles, culturelles, ethniques et sociales de l'identité sont complémentaires et interdépendantes afin de former l'identité globale de l'individu (Amireault, 2007). Des représentations positives vont favoriser son ouverture envers cette société et permettre le développement des valeurs et des normes culturelles de celle-ci. A l'inverse, des représentations culturelles négatives vont susciter un rejet des autres cultures et l'adoption d'attitudes négatives (Lussier, 1997, 2008). C'est un processus continu qui se modifie au gré des rencontres et des événements d'où l'importance, en enseignement des langues, d'offrir aux élèves des modèles et patrons culturels riches et variés pour valoriser sa propre culture et celle des autres. Il s'agit donc également de former les futurs enseignants à cet entrecroisement des interactions sociales des identités et de positionnement qu'ils sont appelés à intégrer dans leur enseignement.

Dans un deuxième, les discussions de Dalat ont fait ressortir la nécessité, pour l'ensemble des pays concernés, de se donner une compréhension univoque des enjeux de la mondialisation et de se doter de politiques qui répondent aux attentes et aux intérêts de chacun des pays dans le respect des contextes spécifiques. Les démarches entreprises portent déjà fruit puisque plusieurs recherches-action conjointes ont fait ressortir les problématiques existantes et les pistes de travail d'ordre

théoriques et pratiques à mettre en place. Il s'agit donc de reserrer les liens pour promouvoir la concertation des milieux universitaires et scolaires pour continuer le travail amorcé.

BIBLIOGRAPHIE

- Amireault, V. (2002). *Étude comparative des représentations culturelles des étudiants de niveaux débutant, intermédiaire et avancé des collèges anglophones publics de Montréal envers la langue française et les Québécois dont la langue d'usage est le français*. Thèse de doctorat. Université McGill, Montréal, Québec, Canada.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lussier, D. (2009). Enseigner «la compétence de communication interculturelle»: une réalité à explorer.
- In *Revue pédagogique*, Novembre 2008. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Lussier, D. (2010). Theoretical Bases of a Conceptual Framework of Reference to Intercultural Communicative Competence. *Journal of Applied Linguistics*, 4-3 2007; 285-308.
- Lussier, D. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle: Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Lazar, I, Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. et Peck C. (Eds.) Centre européen pour les langues vivantes: Conseil de l'Europe.
- Lussier, D. (1997). Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 231-46. Ela. Paris: Didier Erudition
- Lussier, D., Auger, R., Urbanicova, V. & Armengol, M. (June, 2004). Les représentations des autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants. Dans *Médiation culturelle et didactique des langues*. Zarate, G, Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. & Penz. H. (Eds.), Chapitre 7. Centre européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe. Strasbourg Éditions du Conseil de l'Europe.
- Stern, H.H. (1981) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as social interaction*. London: Sage Publications.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology, a multidisciplinary approach*. London: Sage Publications.