**Enseignement, (des) langues et (des) cultures**

**DEFAYS Jean-Marc**

**Université de Liège**

**Résumé**

*L’enseignement des langues et des cultures étrangères est depuis une cinquantaine d’années en plein développement et en profond questionnement, en particulier concernant la préparation des nouvelles générations à la mondialisation. Après avoir rappelé les différents aspects de ce développement, on analyse la mission que l’on confie désormais aux professeurs en tant que médiateurs interculturels. Mais peut-on enseigner – et comment ? – les cultures et l’interculturalité qui demandent un apprentissage différent de celui de la langue ? Il faut que le professeur puisse créer un dialogue entre les cultures en jeu, entre les ressemblances et les différences qu’il envisage avec ses apprenants sans sombrer dans le jugement moral ni dans le relativisme absolu. La question de l’universalité doit être franchement abordée sans tabou car en dépendent les sociétés pluri-, multi-, inter- ou trans-culturelles qu’on annonce, projets qu’il ne faut pas confondre mais auxquels on contribue parfois inconsciemment. Après avoir plaidé en faveur de l’analyse du profil culturel des apprenants et averti des risques de ne pas en tenir compte, on insiste sur l’importance cruciale de cultiver la diversité non seulement dans les contenus des cours mais aussi dans leurs objectifs, dans leurs méthodologies et surtout dans la manière de concevoir l’apprenant et l’apprentissage. Le défi pour les professeurs de langues et de cultures étrangères à venir est d’éduquer à la diversité en évitant la confusion, à l’universalité en évitant l’uniformisation.*

**Summary**

*The foreign languages and cultures teaching is in full development and in profound questioning for about fifty years, in particular concerning the preparation of the new generations to the globalization. Having recalled the various aspects of this development, we analyze the mission which I given from now on to the professors as intercultural mediators. But can we teach, and how, the cultures and the interculturality which ask for an apprenticeship different from that of the language? The professor has to be able to create a dialogue between the cultures in contact, between the resemblances and the differences which he envisages with his learners without sinking into moral judgment or into absolute relativism.* *The question of the universality must be openly approached without taboo because depend on it the pluri-, multi-, inter- or trans-cultural societies which we announce, projects which we should not confuse but to which we contribute sometimes unconsciously. Having pleaded in favour of the analyse of the cultural profile of the learners and having warned of the risks of not taking it into account, we insist on the crucial importance to cultivate the diversity not only in the contents of the courses, but also in their objectives, in their methodologies and especially in the way of conceiving the learner and the learning. The challenge for the professors of foreign languages and cultures to come is to educate to/in the diversity by avoiding the confusion, to/in the universality by avoiding the standardization.*

**Mots clés**

*Langues Cultures Enseignement Apprentissage Diversité Universalité*

**Key words**

*Languages Cultures Teaching Learning Diversity Universality*

**1 Les développements de l’enseignement des langues**

On peut avancer sans prendre trop de risque que la question des langues est devenue cruciale depuis une cinquantaine d’années, quand la communauté européenne a commencé à s’élargir, dans les années septante, et la communauté internationale à se mondialiser, surtout à partir de la chute du mur de Berlin. Les instances politiques, économiques, éducatives se sont alors mises à s’interroger sur l’attitude à adopter par rapport à l’usage des différentes langues en présence, sinon en concurrence, et sur les mesures à prendre pour permettre aux citoyens de l’Europe ou du monde de communiquer, de travailler, de s’entendre, de vivre ensemble alors qu’ils ne parlent pas la même langue ni ne participent pas de la même culture. Comme cela avait été également le cas lors de la seconde guerre mondiale aux États-Unis où il a joué un rôle aussi décisif, l’enseignement des langues a alors connu un prodigieux essor international à plusieurs niveaux.

Un des principaux développements concerne la place et le statut que l’on a commencé à donner à cet enseignement-apprentissage dans les programmes d’études et les évaluations, comme dans les curriculum vitae des personnes. Auparavant, soit les cours de langues ne faisaient tout simplement pas partie du programme habituel, parce que l’on jugeait que leur apprentissage relevait de goûts ou d’aptitudes personnels comme les sports ou les arts, soit ils y figuraient au même titre que les autres disciplines mais les résultats qu’y obtenaient les étudiants n’avaient pas la même valeur que les matières qu’on estimait être fondamentales, comme les mathématiques ou les sciences. Même si l’enseignement des langues a été revalorisé, son statut reste cependant ambigu dans beaucoup d’institutions : les langues doivent-elles faire l’objet d’un enseignement spécifique ou être acquises au travers d’autres disciplines enseignées dans lesdites langues, ou à l’occasion de séjours à l’étranger ? Les notes obtenues doivent-elles être combinées aux autres ou être comptées à part ? Baruk notait il y a longtemps déjà que « les langues ne sont matière[s] d'aucune discipline, [mais] discipline[s] de toutes les matières. »[[1]](#footnote-1) Qu’on l’estime central, transversal ou périphérique, l’enseignement-apprentissage des langues est maintenant, en tout cas, incontournable.

Ensuite, en rapport avec ce statut particulier des langues étrangères, on a vu se multiplier et se diversifier les circonstances où l’on pouvait les apprendre : dans des centres de langues spécialement créés au sein des institutions scolaires ou universitaires, dans des centres d’enseignement ou d’auto-apprentissage spécifiques organisés dans le cadre de formations professionnelles ou d’éducation permanente, dans des écoles dépendantes de services ou d’associations socioculturels, ou encore d’ambassades, d’organismes ou de firmes internationales, dans des écoles privées qui proposent toute une gamme d’enseignements, plus ou moins intensifs, plus ou moins ciblés, plus ou moins adaptés, plus ou moins onéreux, sur place ou dans le pays dont on veut apprendre la langue, et finalement via internet où les cours de langues font florès. A côté de ces enseignements, se développent également les offres de tests de langues, publics ou privés, qui finissent par devenir envahissants, voire tyranniques. L’enseignement-apprentissage des langues, si possible entrepris dans une perspective interculturelle[[2]](#footnote-2), dépasse donc maintenant le cadre et le curriculum scolaires. En principe humaniste, il concerne tout le monde à tout moment, et à ce titre, peut participer aux changements du monde, si possible contribuer à le rendre plus convivial.

En conséquence, la didactique des langues – qui a précédé dans cette voie les autres didactiques – s’est également beaucoup interrogée et partant renouvelée et diversifiée concernant les multiples et diverses conditions et finalités de cet enseignement-apprentissage, aussi bien chez l’individu que dans la communauté. De nombreuses théories ont été développées, et autant d’innovations proposées aux enseignants et à leurs apprenants. Les cours de langues se sont alors distingués des autres enseignements restés scolaires, autant par leurs méthodologies (et leurs ressources), créatives, participatives, interactives, que par leurs objectifs qui visent depuis lors des compétences contextualisées plutôt que des connaissances abstraites. Malgré des excès structuralistes et instrumentalistes, on peut dire que l’enseignement s’est amélioré, ou plutôt qu’il en est arrivé à proposer à la fois plus de réflexions critiques et d’alternatives pratiques, et donc plus d’occasions de s’adapter aux différentes situations d’enseignement-apprentissage. L’enseignement de la culture devrait profiter aussi de cette ouverture. Ce sera précisément le sujet des pages qui suivent.

En matière de développement, nous souhaiterions ici surtout traiter de l’ambitieuse mission confiée maintenant – explicitement ou implicitement – à l’enseignement des langues étrangères, auquel on associe étroitement celui des cultures étrangères[[3]](#footnote-3), de préparer le monde multilingue et pluriculturel de demain. C’est précisément dans cette perspective que le *Conseil de l’Europe* promeut et encadre l’enseignement des langues depuis le premier *Niveau Seuil*. Il ne s’agit donc plus seulement d’inculquer les règles et la pratique des langues aux apprenants, mais de leur donner les moyens, et pour commencer, la motivation, de s’entendre avec leurs interlocuteurs étrangers, de s’adapter aux contextes étrangers, et de contribuer à un monde où les échanges internationaux vont devenir de plus en plus nombreux et intenses. Car c’est bien au travers des conceptions théoriques ci-dessus mentionnées comme des pratiques de classe que se forment les prochaines générations de la mondialisation, et que se constituent les sentiments, les représentations, les attitudes, les réactions des jeunes face à leurs actuels ou futurs amis, partenaires, correspondants, collègues, voisins étrangers. La classe de langues est en quelque sorte un laboratoire multilingue et interculturel, a fortiori si elle est hétérogène, où l’on expérimente et interroge ses rapports avec les Autres comme avec nous-mêmes qui sommes tout autant des étrangers à leurs yeux.

Nous ne pouvons que nous réjouir que l’on prenne toute la mesure du rôle de médiateurs interculturels qu’exercent les professeurs de langues et de cultures étrangères du monde entier, pour peu qu’ils puissent exercer cette responsabilité librement, dans de bonnes conditions, dans l’intérêt commun de leurs apprenants et du monde mondialisé que ces derniers ne doivent pas subir mais construire selon leurs idéaux. Cette mission, aussi problématique qu’essentielle, pour ne pas dire vitale, doit donc être analysée et discutée. Si, d’une part, ces enseignants ne peuvent (plus) limiter leurs tâches aux explications morphosyntaxiques ou littéraires, ils ne peuvent pas non plus, d’autre part, se mettre au service, et leurs apprenants par la même occasion, de n’importe quel projet international, politique, économique, de n’importe quelle conception de la mondialisation ou de la globalisation. C’est un peu court que de les charger de faire de leurs apprenants, sans autre justification que leur employabilité ou leur adaptabilité, des agents plurilingues et interculturels de la mondialisation, prêts à étudier, à travailler, à consommer, à vivre en langues étrangères, avec des étrangers et/ou à l’étranger. [[4]](#footnote-4)

**2 Internationalisation, mondialisation, globalisation, universalité**

Quelques mises au point sont nécessaires pour éviter les malentendus en recourant à des termes maintenant très courants, mais qu’il convient de ne pas confondre quand on enseigne les langues et les cultures étrangères. Pour rester simple, l’adjectif « international » caractérise simplement les phénomènes, les activités, les organisations,… qui dépassent les frontières, les administrations, les contextes nationaux ; la « mondialisation » désigne l'extension planétaire de ces échanges, qu'ils soient culturels, politiques, économiques ou autres (selon le principe que « le monde est un village ») ; tandis que le terme « globalisation » focalise sur l'extension de la logique économique, libérale plus précisément, à toutes les activités humaines (le principe étant ici que « le monde est un marché »). Reste un troisième terme, celui d’« universalité » que Jean Baudrillard oppose à la mondialisation : « Mondialisation et universalité ne vont pas de pair, elles seraient plutôt exclusives l’une de l’autre. La mondialisation est celle des techniques, du marché, du tourisme, de l’information. L’universalité est celle des valeurs, des droits de l’homme, des libertés, de la culture, de la démocratie. La mondialisation semble irréversible, l’universel serait plutôt en voie de disparition »[[5]](#footnote-5).

L’internationalisation, la mondialisation, la globalisation et l’universalité influent sur l’enseignement des langues et de cultures au premier chef, mais de manières différentes.

L’internationalisation et la mondialisation, d’abord, parce que les échanges se multiplient, se diversifient et s’intensifient tous azimuts, que les besoins en formations en langues suivent le même rythme et que nous sommes de plus en plus sollicités pour y répondre ; parce que les sources et ressources d’apprentissage des langues étrangères, et les occasions de rencontrer des étrangers nous aident, apprenants et enseignants, à mieux travailler, pourvu qu’on en fasse bon usage ; parce que notre métier s’en trouve, d’une part, renforcé puisqu’il est indispensable au développement de cette mondialisation mais, d’autre part, dévalorisé dans la mesure où on le conçoit surtout en terme de contribution à telle autre activité ou à telle autre profession.

La globalisation, ensuite, parce qu’à cause d’elle, la langue et la culture sont devenues des biens commerciaux avant d’être des moyens d’épanouissement, d’expression, de communication ; parce que les langues sont entrées en concurrence les unes avec les autres en fonction de leur utilité économique ; parce que les langues et les cultures sont enseignées, apprises, évaluées dans une perspectives prioritairement utilitariste ; parce que les personnes qui les apprennent, qui les enseignent, les institutions ou les firmes qui organisent cet enseignement doivent adopter les règles du marché, se montrer rentables, compétitives ; parce que cet enseignement et les évaluations auquel il est censé préparer est en train de s’uniformiser, de se standardiser pour faciliter le libre jeu de ce marché. Comme tout le monde, plus que tout le monde, nous avons la désagréable impression que le sens de notre mission nous est confisqué pour être utilisé à d’autres fins que personne ne peut expliquer et dont personne n’est, semblerait-il, responsable.

L’universalité, enfin, parce que la tension entre l’universalisme et le différentialisme se pose de façon plus paradoxale, plus ambiguë, plus déroutante comme l’explique Jean-Claude Guillebaud dans sa *Refondation du monde* (1999) ; parce qu’il faut autant craindre les démarches assimilationnistes que les replis identitaires, l’arrogance occidentale que les protectionnismes culturels, le centralisme unificateur que le retour du tribalisme[[6]](#footnote-6), l’utopie internationaliste que le ressentiment agressif ; parce que le marché et que ceux qui peuvent en profiter ne doivent pas être les seuls bénéficiaires de la mondialisation ; surtout parce qu’une éducation à l’interculturalité est le seul moyen de transformer l’opposition paralysante et mortifère entre l’universalisme et les particularismes en une dynamique vivifiante, en une dialectique créatrice.

Devant ces trois phénomènes, à distinguer, mais aussi à articuler, nous devons, nous professeurs de langues, autant faire de la résistance que prendre des initiatives, en tout cas nous affranchir des grill(ag)es, des carcans, des mots d’ordre qui nous empêcheraient de jouer pleinement et librement notre rôle de médiateurs. Car le jour où l’on ne parlera plus qu’une langue, qu’on n’entendra plus qu’un discours, qu’on pratiquera la pensée unique[[7]](#footnote-7), nous risquerons, en plus de perdre notre emploi, d’être accusés nous aussi par les générations suivantes de ne pas avoir réagi assez tôt en tant qu’experts devant un tel danger.

**3 Comment aborder les différences culturelles ?**

Si le rôle du professeur de langues et de cultures est bien de servir de médiateurs entre des personnes de langues et de cultures différentes, faut-il qu’on définisse ou au moins qu’on décrive ce que peut être une telle médiation. Nous n’envisagerons pas ici la question sur le plan linguistique, mais rappelons-nous tout de même qu’auparavant, au nom du principe structuraliste de l’irréductibilité des systèmes linguistiques arbitraires (dans le sens de « non-motivés », « conventionnels »), on recommandait de distinguer radicalement les langues en présence, plus précisément la langue-cible de la langue-source, pour éviter toute sorte d’interférences, par définition injustifiées et nocives, alors qu’aujourd’hui beaucoup de didacticiens trouvent au contraire linguistiquement pertinent et pédagogiquement utile de comparer ces langues, voire d’autres encore, pour favoriser une meilleure compréhension et pratique de ces systèmes par le biais du *méta* (-linguistique et/ou -cognitif).

Dans le cadre de l’apprentissage culturel, il n’est évidemment pas question de remplacer la culture-source par une culture-cible, comme prétendaient le faire les colonisateurs qui voulaient imposer leur culture en même temps que leur langue dans les pays qu’ils administraient. Alors que l’apprenant cherche à imiter le mieux possible la langue parlée par les natifs (prononciation, registres, tournures,…), l’enseignement-apprentissage de la culture ne vise pas l’adoption pure et simple des divers aspects de la culture-cible, mais relève de diverses interprétations et transactions. Le premier objectif est bien sûr de discerner et de comprendre le rôle de cette culture dans la communication, notamment à partir des malentendus qu’elle peut créer, que ce soit à propos de connaissances, de valeurs, de jugements, de représentations, de sentiments, d’attitudes, d’habitudes, de comportements… qui ne seraient pas partagés, ou même pas perçus. On peut invoquer à ce propos un *aveuglement culturel* comme on parle de *surdité linguistique* chez les apprenants débutants qui ne peuvent pas reproduire les phonèmes et les intonations de la langue étrangère parce qu’ils ne les entendent pas. L’enseignement de la culture revient alors à communiquer l’incommuniqué, à dire l’indicible, à parler le « langage silencieux », pour utiliser le titre du célèbre ouvrage de T. E. Hall.[[8]](#footnote-8)

Il est cependant nécessaire de s’entendre sur la « différence », la « diversité » ou la « variété » dont il faudrait rendre compte quand on veut familiariser les apprenants aux cultures étrangères. Est-ce leur « étrangeté » culturelle qu’il faut mettre en exergue pour justifier ou stimuler l’apprentissage des singularités de la langue que parlent les mêmes personnes. On oppose généralement ces concepts à ceux de « similitude », d’« uniformité », d’« universalité » qui n’ont aucun la même portée. Nous n’allons pas jouer ici au jeu du dictionnaire, mais seulement indiquer que s’il est aussi louable, en comparant les cultures, de souligner les similitudes que les dissimilitudes, il faut cependant autant éviter l’uniformisation (qui amènerait à croire que nous serions fondamentalement ou deviendrions finalement tous les mêmes) que le particularisme (nous serions tous irréductiblement différents), serait-ce qu’avec l’intention de rassurer ou d’intéresser l’apprenant. La base commune de l’humanité que défend l’universalisme (celle de la *Déclaration universelle des droits de l’homme*) n’interdit pas, au contraire, la diversité des cultures qui enrichissent cette humanité. Mais c’est vrai que les limites sont parfois délicates à tracer : on ne peut trouver une meilleure illustration de ce difficile équilibre, ou plutôt dialogue, dans l’ambiguïté du mot « identité » qui désigne aussi bien ce qui est semblable, identique (aux autres), que ce qui est propre et permet de se distinguer les uns des autres.[[9]](#footnote-9)

Une fois que l’on a reconnu et apprécié la différence, commence seulement le travail interculturel, qui est fondamentalement dialogique, voire critique, de la part de chacun d’entre nous. Face aux vecteurs culturels des plus simples ou plus complexes, des plus concrets aux plus abstraits, on peut dégager trois degrés de distance entre lesquels les limites, une nouvelle fois, ne sont pas sans poser problème. À un premier niveau, de la culture de l’Autre que l’on apprend ou que l’on enseigne à connaître, que faut-il (faire) adopter et pratiquer pour être simplement accepté et correctement compris, de la même manière qu’il faut respecter des règles de grammaire : par exemple, les rituels de politesse, les tours de paroles, les registres de langues, mais aussi certains usages en matière de gestes ou d’attitudes physiques, de codes vestimentaires, de gestion du temps et de l’espace ? À un second niveau, que faut-il (faire) accepter de la culture de l’Autre sans que l’on doive l’adopter et le pratiquer soi-même, parce qu’on ne partage pas les mêmes traditions, croyances, coutumes : par exemple, tout ce qui relève des conventions sociales, des traditions culturelles, de la vie religieuse, au-delà des simples rituels de la communication ? À un troisième niveau, que peut-on (encourager à) critiquer dans la culture de l’Autre, avec qui on veut pourtant entrer en relation, en fonction d’un système de valeurs qui dépasserait le cadre de nos différences culturelles et relèverait d’une conception universelle de l’humanité, par exemple, de la *Déclaration universelle des droits de l’homme*déjà citée ? En effet, on peut apprendre et enseigner la langue et la culture d’une communauté étrangère dont on ne peut cependant pas tolérer, dont on se doit même de contester, par exemple, les injustices sociales, l’inégalité entre les hommes et les femmes, la cruauté envers les animaux,…

Même si, répétons-le, la différence entre ces distances est délicate, relative, toujours contestable, c’est la responsabilité citoyenne d’un professeur de langues et de cultures que de mettre en question, en même temps qu’il les met en évidence, les diverses composantes et concordances des cultures en interaction, à commencer par la sienne, bien entendu. Contrairement aux normes linguistiques qui se prêtent difficilement aux appréciations et aux interprétations des apprenants étrangers, les normes culturelles quant à elles sont toujours susceptibles d’être discutées, y compris par les étrangers, surtout si elles touchent aux principes mêmes de notre humanité : le professeur et ses apprenants sont des « homme[s] et rien de ce qui est humain ne [leur] est étranger. » (Térence) Ce n’est évidemment pas davantage le rôle de l’enseignant d’exagérer que d’édulcorer les divergences culturelles et encore moins de les départager – à quel titre ? –, mais bien, par son exemple et par son enseignement, d’encourager à la compréhension comme aux questionnements, sans sombrer dans le jugement moral ni dans le relativisme absolu. C’est à ce titre que la classe est un laboratoire où l’on peut librement analyser, comparer, combiner les cultures sans craindre de commettre des maladresses et de subir des sanctions ; c’est de cette manière que l’on pourra déjouer les préjugés, assouplir les schémas habituels, ouvrir de nouvelles perspectives.

Contrairement à l’enseignement de la langue, une nouvelle fois, on ne peut pas compter sur l’échappatoire d’une *culture* *standard*, qui rappellerait les « Références culturelles standardisées » imaginées par J.-Ch. Rufin dans son inquiétante utopie *Globalia*.[[10]](#footnote-10) Dans l’enseignement de la langue, la norme du *français standard* est un artefact aussi pratique que valide. Quand bien même personne ne parle cette *langue standard* vu la diversité de variantes, de registres, de niveaux pratiqués dans le monde, dans une communauté, voire par un seul et même locuteur, il est utile de proposer – au moins temporairement – à l’apprenant ce modèle de langue virtuelle que la majorité de ces francophones du monde pourrait comprendre et vers lequel elle tend spontanément pour se faire mieux comprendre par un francophone d’ailleurs ou un allophone. Invoquer une *culture francophone standard*, ou même une *culture française métropolitaine standard*, une *culture québécoise standard*, une *culture sénégalaise standard* serait non seulement peu utile mais tout simplement inacceptable car cette démarche reposerait sur le postulat très contestable, ou l’induirait, qu’en gommant les différences culturelles, l’on mettrait au jour une improbable culture fondamentale et consensuelle, et que l’on assurerait ainsi la meilleure communication possible entre les personnes qui parlent la langue, autochtones et étrangers. Alors que c’est au contraire par les différences qu’elles permettent et qui les nourrissent que les cultures se caractérisent ; les aplanir, ne serait-ce que par souci méthodologique, revient à dénier la culture, ce qui est autant une illusion qu’une mystification. Avec une *culture standard*, on reviendrait en quelque sorte au parti pris, idéologiquement ingénu ou non, des auteurs de méthodes structuro-behavioristes (audio-visuelles, audio-orales) qui avaient tout simplement évacué ces différences culturelles et interculturelles pour, pensaient-ils, faciliter l’apprentissage linguistique… mais en lui ôtant toute signification.

**4 Profil culturel de l’apprenant**

Comme cet exercice a déjà été fait à de nombreuses reprises[[11]](#footnote-11) et qu’il sort de notre propos, nous n’allons pas ici comparer des situations inter-multi-pluri-trans-culturelles en jonglant avec les différents préfixes, si ce n’est souhaiter que l’on se mette d’accord sur leur utilisation. Notre proposition, très simple pour rester opérationnelle dans le cadre d’un enseignement de langues et de cultures étrangères, serait d’appeler « pluriculturelle » toute situation où des cultures différentes sont en présence plus ou moins régulière et importante, sans autre précision, et, plus précisément, « multiculturelles », les situations où ces cultures cohabitent durablement et pacifiquement ensemble tout en gardant chacune une certaine homogénéité et autonomie, dans le cadre d’une politique de type communautaire. « Interculturel » a un double sens : d’abord celui de tout contact entre cultures différentes (cf. « international »), situation que nous préférons appeler « pluriculturelle » comme nous venons de le dire ; ensuite, le sens d’interactions multilatérales, intenses et constructives entre ces cultures à partir de valeurs partagées et dans la perspective de nouveaux métissages. La « pluriculturalité » serait donc le terme neutre par rapport au débat qui se profile entre la « multiculturalité » et l’« interculturalité » qui l’un et l’autre correspondent à des projets de société différents, voire antagonistes,[[12]](#footnote-12) débat dans lequel nous n’entrerons pas ici. Quant à la « transculturalité », elle ne peut caractériser à notre avis que des phénomènes ou des conceptions qui ne font que traverser les systèmes culturels, sans les affecter en profondeur, d’autant que le préfixe « trans » – aussi douteux que l’alpha privatif – laisse curieusement supposer qu’il y aurait un « au-delà des cultures », ce qui mérite discussion[[13]](#footnote-13).

Nous préférons ici nous concentrer sur le sujet-apprenant dont il faudrait peut-être envisager un *profil culturel* comme on parle de son *profil linguistique*. Même dans notre environnement habituel, chaque individu participe simultanément à plusieurs cultures diversement connectées qui le déterminent à des degrés divers, par exemple celles liées à son origine ethnique et socioculturelle, à sa génération, à son éducation et à sa formation intellectuelle, à ses convictions philosophiques et politiques, à sa profession et à sa position sociale, à son lieu de résidence, aux associations ou réseaux divers, formels ou informels (loisirs, sports, arts, bénévolat, etc.) auxquels il appartient. On peut donc imaginer la culture en général comme une série de cercles, les uns très proches (la famille), les autres plus larges (la culture occidentale), qui entourent chaque individu et qui représentent les groupes dont il fait partie, au centre ou en marge. Nous baignons donc forcément dans plusieurs cultures spécifiques qui, selon les cas, s’additionnent, s’englobent, s’entrecoupent, cohabitent de manière harmonieuse ou conflictuelle. C’est ce que nous appellerons le « profil culturel », aussi relatif, hétérogène, instable puisse-t-il être.

Les contacts avec des cultures étrangères, aussi superficiels et sporadiques comme cela peut être le cas dans l’enseignement, ne peuvent pas rester sans effet sur ce profil culturel, sans y provoquer des échos, des combinaisons, des ouvertures, des craintes, des interrogations, des engouements, des rejets, etc. On a assez dit que les autres cultures, comme les autres personnalités, en plus de nous permettre de voir le monde autrement, nous obligent tout autant à nous voir autrement, et que la multiplication et la diversité de ces points de vue ne peuvent que nous « enrichir » dans les deux directions, vers nous-mêmes comme vers le monde… dans le meilleurs des cas, quand le travail d’appréciation et d’adaptation est bien mené. Le sujet va en effet devoir trouver un nouvel équilibre, vers plus de confort, plus d’harmonie, plus de liberté, selon les conditions, en réaction à cette expérience de l’Autre. Nous pourrions ici faire référence aux thèses de Piaget et aux processus d’*assimilation* et d’*accommodation* sur lesquels il fait reposer l’adaptation de tout un chacun devant la nouveauté, ici culturelle. Piaget[[14]](#footnote-14) estimait qu’au contact de données extérieures, le processus d’apprentissage – que l’on peut taxer de constructiviste ou d’interactif – repose sur les trois processus de l’*assimilation* de ces données extérieures qui sont ajustées pour correspondre aux représentations internes de la personne ; de l’*accommodation* si cette assimilation n’est pas possible et que ce sont inversement les schèmes mentaux qui s’ajusteront aux données extérieures, et qui pourront ainsi s’améliorer, s’enrichir ; et l’*équilibration majorante* si la disparité entre les données extérieures et les représentations mentales est trop importante (au point de provoquer un déséquilibre), ces dernières seront alors restructurées en vue de construire des schèmes plus puissants qui tiennent compte des nouvelles données.

Cet indispensable travail d’apprentissage n’est pas toujours facile, et l’intervention du professeur, qui en a déjà fait l’expérience, est essentielle pour guider l’apprenant. On connait en linguistique les risques d’un plurilinguisme sauvage chez un enfant sans qu’aucune des langues auxquelles il est exposé ne constitue une base solide pour son développement linguistique, mais aussi cognitif ; on parle alors de « plurilinguisme soustractif ». Or le même phénomène peut se produire sur le plan culturel jusqu’au bien connu syndrome des expatriés[[15]](#footnote-15) qui ont été soudainement déracinés de leur pays ; les réfugiés politiques ou les enfants de diplomates qui en ont trop souvent changé, par exemple, et qui ont finalement le sentiment de n’appartenir à aucun groupe ou de ne participer à aucune culture parce qu’ils en ont connu et perdu plusieurs, ce qui peut avoir des effets tragiques sur leur personnalité et leur avenir. Les risques ne sont évidemment pas les mêmes en classe, mais la recomposition des groupes et des identités culturels que le monde contemporain provoque pourrait, si l’on n’y prépare pas les futurs citoyens du monde pendant leur apprentissage, générer cette confusion et ces inconvénients.

**5 La culture en classe de langue**

A première vue, nous pourrions dire que le professeur de langue manipule à la fois trois types de cultures en classe, cultures auxquelles il participe aussi personnellement et qu’il lui faut harmoniser. À savoir : la(les) culture(s)-source(s) – les cultures variées des apprenants, spécialement dans une classe multiculturelle, y compris l’image que chacun se fait de la culture-cible ; la(les) culture(s)-cible(s) – qui peuvent être celle(s) du professeur – dont il faudra sélectionner les aspects (convergents et/ou divergents avec la(les) culture(s)-source(s)), y compris l’image que l’on s’y fait de la culture-source des apprenants ; la culture de la classe (culture mixte, véhiculaire) qui va petit à petit se créer entre les participants du cours, en fonction des cultures-sources et -cibles, et des situations de communication réelles et simulées qui auront lieu entre les apprenants et avec le monde extérieur. Cette culture de la classe, aussi modeste soit-elle, doit reposer sur les principes de l’interculturalité auxquels il faut initier les apprenants dès les premiers échanges, surtout s’il s’agit d’un groupe d’apprenants de langues et cultures différentes.

En ce qui concerne les contenus, si la culture est partout, il n’empêche qu’elle se manifeste plus ou se révèle mieux à des occasions particulières dont le professeur de langues et de cultures étrangères profitera pour l’exposer aux apprenants ou plutôt pour les y exposer. Il peut ainsi compter sur des *sources privilégiées* : par exemple, le discours politique, pour son caractère polémique, la publicité, par sa manipulation des stéréotypes ambiants, l’humour, par son jeu avec les conventions, et surtout la littérature, qui met souvent en scène un individu en butte avec la société, sont fort instructifs dans le cadre d’un cours de culture étrangère. Il peut aussi profiter de *moments privilégiés* : c’est à l’occasion de conflits sociaux, de périodes de crise, d’événements extraordinaires, qui suivent ou annoncent des changements dans la manière de vivre ou de penser, que la culture ou plutôt les cultures sortent de l’ombre des habitudes pour s’exprimer et s’affronter au grand jour. Qu’ils appartiennent à l’histoire ou à l’actualité, ces moments privilégiés compenseront l’(in)attention que l’on accorde aussi à la vie quotidienne. Il existe aussi des *personnes-ressources privilégiées* : les jeunes, les étrangers, les artistes sont certainement les personnes qui mettent le mieux (outre certains intellectuels qui s’en sont fait une spécialité) en évidence la culture d’une communauté en les remettant en cause, notamment parce qu’ils ont des difficultés à s’y adapter ou parce qu’ils adoptent des points de vue différents. Leurs témoignages sont essentiels à la connaissance (auto-)critique d’une société, la sienne ou celle de l’Autre.

Mais l’intrication des facteurs culturels est plus complexe et subtile, et doit être analysée et discutée à d’autres niveaux que celui des seuls contenus de l’enseignement des langues et des cultures. L’internationalisation des échanges, des activités, des carrières, des existences qui a entraîné le développement de l’enseignement des langues et des cultures, comme on en a fait état dans notre introduction, a aussi provoqué l’internationalisation de ce même enseignement. Quoi de plus naturel, pourrait-on penser, que cette activité prêche par l’exemple ? C’est précisément ici que le problème se pose car, si on a donc vu – avec satisfaction – se mettre à voyager les professeurs, les élèves, les manuels, les équipements, les théories liés à cet enseignement, force est de constater que cette internationalisation ne s’organise pas de manière multilatérale ni ne profite pas toujours à la diversité, ce qui nous oblige à nous interroger sur ce qui serait universel et particulier, ce qui pourrait devenir universel et qui devrait rester particulier, dans les principes et les modalités mêmes de cet enseignement-apprentissage des langues, comme on l’a fait à propos de ses contenus culturels.

Premièrement, sur le plan des motivations et des représentations, on sait que l’on ne s’intéresse pas partout – ni tout le temps – aux (mêmes) langues ni aux (mêmes) cultures pour les mêmes motifs. Ainsi doit-on comparer les attraits et les handicaps de l’image que l’on se fait, par exemple, du français, dans différents pays, auprès de différents publics. On n’apprend pas non plus les langues ici ou là pour les mêmes raisons ni avec les mêmes objectifs : tantôt on réagit à un coup de cœur, tantôt on prépare un voyage, tantôt on veut s’adresser à ses amis dans leur langue, tantôt on veut lire la littérature dans le texte,... Toutes les raisons sont bonnes, même si les quatre suivantes prévalent généralement dans l’organisation institutionnelle de l’enseignement des langues et des cultures, ou de certaines langues et cultures en particulier : la formation intellectuelle, la tradition scolaire, les exigences économiques (échanges, carrière, tourisme…) et le contexte géopolitique. Tous ces choix débouchent sur une politique linguistique scolaire, communautaire, nationale qui doit être analysée, évaluée, discutée autant concernant ses postulats que ses implications.

Deuxièmement, les apprenants ne partagent pas partout les mêmes manières d’apprendre, de se mobiliser, d’interagir. Les profils des apprenants, en plus des caractéristiques linguistiques et culturelles déjà mentionnées, comportent aussi des traits que l’on peut appeler « cognitifs » parmi lesquels on distinguera – prudemment – des traits cognitifs d’origine *personnelle*, qu’ils soient innés ou acquis, des traits cognitifs d’origine *socioculturelle*, partagés plus ou moins consciemment et systématiquement par les membres de la communauté concernée, et les traits cognitifs d’origine *scolaire*, qui relèvent plus précisément des principes, des conditions, des modalités, des exigences, du système éducatif ambiant, des attitudes, des comportements, des représentations, des attentes, et finalement des modes de pensées, de logiques,… que ce système induit, évidemment en rapport étroit avec la langue qui y est pratiquée.

Robert McCrae[[16]](#footnote-16) a comparé des élèves nord-américains et asiatiques concernant leur attitude face au langage et face à l’apprentissage, pour conclure que les premiers parleraient davantage pour socialiser, pour séduire, pour se faire valoir, alors que les seconds auraient plutôt tendance à ne communiquer que les informations qu’ils jugent essentielles. En Asie, on accorderait effectivement toujours beaucoup d’importance au silence et à l’introspection. Serait-ce la raison pour laquelle, d’après le même auteur, on préfèrerait en Asie les élèves modestes, respectueux, altruistes et travailleurs, alors qu’aux États-Unis on apprécie les élèves enthousiastes, sociables, participatifs et originaux, voire dominants (les *leaders*)[[17]](#footnote-17). Il est difficile de dire ce qui, dans ces enquêtes et leurs analyses, relèvent de vieux stéréotypes remis au goût du jour ou, du moins, de processus (auto-)suggestifs, autant chez les enquêteurs que sur les personnes qu’ils observent, qui en compromettent la validité et surtout l’utilité. Il n’empêche que tous les enseignants qui s’adressent à des publics internationaux ou qui voyagent dans le monde peuvent attester qu’entre des constantes transculturelles (?) ou universelles (?), d’une part, et l’irréductible personnalité de chaque apprenant, d’autre part, se dégagent des caractéristiques propres à telle communauté ou à tel pays. Au contraire d’ignorer, de sous-estimer ou, pire, de déprécier ces différentes cultures locales face à l’apprentissage, il faut se réjouir qu’elles existent (encore ?), les respecter en s’y adaptant, les cultiver comme autant d’alternatives à un enseignement global, uniformisant et aliénant.

Troisièmement, si la question culturelle concerne les contenus, les objectifs, le public de cet enseignement, elle est encore plus cruciale – et aussi plus insidieuse – quand elle porte sur les méthodes prônées par cet enseignement mondialisant et mondialisé, méthodes qui peuvent, elles aussi, être étrangères comme la langue et la culture cibles, ou adaptées, « contextualisées », comme on dit, ou au contraire issue du terroir, des habitudes et des mentalités scolaires, sociales, culturelles autochtones. Honnêtement, on ne peut pas répondre par l’affirmative à la question de savoir s’il existe une méthode d’enseignement qui soit bonne partout, tout le temps, pour tout le monde. Il n’y a pas besoin de remonter 5000 ans en arrière comme nous y invite Claude Germain[[18]](#footnote-18), mais seulement cinquante ans pour se rappeler que la didactique des langues étrangères est passée des méthodes les plus formelles aux plus fonctionnelles, a plaidé successivement pour le recours exclusif à l’explication, à la répétition, à la communication, a préféré tantôt la grammaire à la communication, tantôt la classe au monde, tantôt la langue de base à la langue de spécialité,… avant de faire exactement le contraire. Pour en arriver au constat aujourd’hui qu’il n’y pas plus de méthodes miraculeuses que de mauvaises méthodes, car il faut admettre qu’elles sont toutes bonnes à quelqu’un ou à quelque chose, mais qu’il y a seulement des méthodes plus ou moins adaptées aux circonstances, aux objectifs, aux bénéficiaires de cet enseignement.

Or on sait que le choix d’une méthode ou d’une approche favorise inévitablement certains profils d’apprenants et en défavorise inversement d’autres dans la même classe, raison pour laquelle on conseille toujours aux enseignants d’en changer fréquemment pour s’assurer qu’à chaque apprenant soit régulièrement offerte l’occasion de s’épanouir grâce à des activités qui conviennent à sa personnalité, à sa motivation, à ses habitudes. Il semble aussi avéré qu’à l’heure actuelle, l’enseignement occidental – comme la société occidentale, en général – valorise et favorise les personnes extraverties au détriment des introvertis, qu’ils le soient par nature ou conditionnés par leur culture.[[19]](#footnote-19) Susan Cain, qui a écrit un plaidoyer en faveur des introvertis et qui reprend les théories de Robert McCrae à son compte, enjoint à respecter le profil de ces étudiants asiatiques, notamment, et à ne pas les forcer à entrer dans le moule des étudiants nord-américains extravertis ni à les juger à partir des mêmes critères psychologiques ou comportementaux. Sans entrer dans ces discussions aussi incertaines que complexes, nous défendrons tout de même le principe qu’il n’y a aucune raison que des théories, des méthodes, des manuels, voire des enseignants forcent des apprenants – japonais, italiens, sénégalais, boliviens ou autres – à penser, agir, interagir comme des apprenants nord-américains sous prétexte que c’est l’anglais qu’on leur enseigne (et que ces théories, méthodes, manuels, enseignants seraient meilleurs). L’équivalent est évidemment aussi valable pour l’enseignement de l’hindi, du japonais, du français aux étrangers, si tant est que ces langues et les cultures qu’elles véhiculent représentent pour l’humanité les mêmes dangers à l’égard de la diversité linguistique et culturelle que la langue anglaise et la culture américaine.

Car il y aurait effectivement un paradoxe si, d’une part, on plaide en faveur de la diversité des langues et des cultures et, d’autre part, qu’on les enseigne de manière uniforme avec les mêmes objectifs, les mêmes référentiels (imposés par les institutions), les mêmes méthodes (imposées par les scientifiques), les mêmes manuels et ressources (imposés par les éditeurs), les mêmes supports TICe (imposées par les firmes), dans des systèmes éducatifs qui se ressemblent de plus en plus (imposés par le marché académique[[20]](#footnote-20)).

Aussi faut-il se méfier de certains recours à l’interculturalité, plus précisément quand elle est programmée, officialisée, imposée, même discrètement ; il conviendrait même d’y résister, comme y encourage Lévi-Strauss : « Chaque culture se développe grâce à des échanges avec d’autres cultures. Mais il faut que chacune y mette une certaine résistance, sinon, très vite, elle n’aurait plus rien qui lui appartienne en propre à échanger. »[[21]](#footnote-21) L’interculturalité doit au contraire naitre librement sur le terrain local des interactions spontanées et créatives entre les différentes cultures. À charge du professeur de rappeler que l’apprentissage d’une langue étrangère est avant tout une expérience individuelle unique qui engage toute la personnalité, qui permet de se renouveler, de se multiplier en découvrant d’autres personnes, d’autres manières de voir le monde, d’y vivre, en jouant avec les mots qui le disent et le façonnent, et en se libérant des limites de sa propre langue et de sa propre culture. Normaliser les conditions d’apprentissage des langues risque de normaliser l’usage que chacun en fera : le souci d’efficacité et d’utilité didactiques, professionnelles, sociales – tout à fait légitime quand il ne devient pas obsessionnel – ne peut mettre en péril l’émancipation, le dialogue, l’humanité, qui sont à la fois l’origine et la finalité de la langue, des langues, de leur utilisation, de leur apprentissage.

1. Baruk, 1985, cité par Claude Hagège, *L’Enfant aux deux langues*, 1996. [↑](#footnote-ref-1)
2. Nous utiliserons d’abord les termes « inter-culturel/-culturalité » dans un sens général de mise en rapport de plusieurs cultures différentes, jusqu’au moment où nous les distinguerons des termes « pluri-culturel/-culturalité », « multi-culturel/-culturalité », « trans-culturel/-culturalité », pour constater qu’« inter-culturel/-culturalité » a aussi un sens plus précis. Concernant la langue, « multilingue » et « plurilingue » sont généralement synonymes, si ce n’est qu’on réserve le premier pour les communautés et le second pour les personnes. Libre aux différentes théories ou théoriciens d’établir des distinguos entre les situations ou phénomènes qu’ils décrivent, et de donner en conséquence à ces termes des acceptions différentes. [↑](#footnote-ref-2)
3. Nous utiliserons la désignation de « culture(s) étrangère(s) » (de préférence au pluriel) seulement par facilité, car elle ne peut renvoyer qu’à un ensemble indéterminé et instable de connaissances, de valeurs, de jugements, de représentations, de sentiments, d’attitudes, d’habitudes, de comportements… plus ou moins partagés plus ou moins consciemment et spontanément par plus ou moins de personnes dans plus ou moins de situations. Qu’on nous excuse de faire ici l’économie des longues discussions auxquelles cette problématique entraînerait ! [↑](#footnote-ref-3)
4. Bruno MAURER nous met clairement en garde : « Avec l’éducation plurilingue et interculturelle, il ne s’agit plus en réalité d’enseigner des langues, mais de construire de toutes pièces l’identité du futur citoyen européen. Les langues sont instrumentalisées au profit d’un projet politique », in *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Editions des Archives contemporaines, 2011, pp. 7-8. Voir aussi J.-M DEFAYS, D. MEUNIER, *Singularité et pluralité des langues, des groupes et des individus. Babel et Frankenstein*, L’Harmattan, 2016, pp. 138-145. [↑](#footnote-ref-4)
5. « Le mondial et l’universel », *Libération*, 18 mars 1996 [↑](#footnote-ref-5)
6. Cf. Michel Maffesoli, *Le Temps des tribus. Le déclin de l’individualisme dans les sociétés de masse*, 1988. [↑](#footnote-ref-6)
7. Contre laquelle nous met en garde Claude Hagège (2012) [↑](#footnote-ref-7)
8. *Le Langage silencieux*, 1984. [↑](#footnote-ref-8)
9. Cf. J.-M. DEFAYS, D. Meunier, *op. cit.,*  chapitres 7 et 8. [↑](#footnote-ref-9)
10. « Le droit à l’Histoire a ainsi été remplacé par le droit à la Tradition, fixant à chacun le petit nombre de "Références culturelles standardisées" que nous connaissons aujourd’hui. […] la relation entre les peuples, leur histoire et leur terre a été déclarée notion antidémocratique. », *Globalia*, Gallimard, Folio, 2004, p. 333. [↑](#footnote-ref-10)
11. Cf. J.-M. DEFAYS, D. MEUNIER, *op. cit.,* chapitre 4. [↑](#footnote-ref-11)
12. Cf. Caroline Fourest. *La Dernière Utopie. Menaces sur l’universalisme*, 2009. [↑](#footnote-ref-12)
13. Edward T. Hall, *Au-delà de la culture*, 1976 : « Un large mouvement culturel, anti-autoritaire, qui s’imposerait de lui-même, est nécessaire (…). Pour y parvenir, il devra cesser de privilégier exclusivement certains hommes ou certaines qualités, accepter le fait que plus d’un chemin mène à la vérité, qu’aucune culture n’est infaillible ou mieux préparée que d’autres dans cette recherche et surtout savoir qu’aucun maître penseur ne révélera la voie pour mener cette recherche. » (p. 12 et 13) [↑](#footnote-ref-13)
14. Notamment : PIAGET, J., *La représentation du monde chez l’enfant*, 1926 ; *La construction du réel chez l’enfant*, 1937. [↑](#footnote-ref-14)
15. Cf. ALLANIC Ch., « Vers une psychologie du voyage et de l’expatriation », *Cultures & Sociétés*, n°7, juillet 2008. [↑](#footnote-ref-15)
16. *The Five-factor Model Of Personality Across Cultures, International and Cultural Psychology*, 2002 [↑](#footnote-ref-16)
17. Ceci ne serait pas le propre des apprenants asiatiques ; j’ai pu faire des constatations comparables en enseignant de nombreuses années en Finlande. Le concept de « silent Finns » est d’ailleurs reconnu et analysé par les Finlandais eux-mêmes. [↑](#footnote-ref-17)
18. Cl. GERMAIN, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, 1993 [↑](#footnote-ref-18)
19. cf. Susan CAIN, *Quite. The Power of Introverts in a World that can’t stop talking*, 2012 [↑](#footnote-ref-19)
20. Car le système universitaire mondial prend « … l’aspect d’une gigantesque chaîne de supermarché où les nouveaux étudiants, clients consommateurs de savoir, pourraient partout accéder aux mêmes produits et acquérir des diplômes voisins… Partout triomphent les études les plus courtes et les moins originales, car l’uniformité favorise toujours la médiocrité... L’uniformité produit le même effet pour les diplômes universitaires que pour les légumes vendus en supermarché : c’est le triomphe de la tomate calibrée insipide et hors sol qu’on appelle abusivement hollandaise, car de nos jours elle est produite partout. », Libero ZUPPIROLI, *La Bulle universitaire*, 2014. [↑](#footnote-ref-20)
21. LÉVI-STRAUSS Cl., *De près et de loin*, Odile Jacob, 1988, p. 207. [↑](#footnote-ref-21)