La perspective interculturelle en FLE : des principes didactologiques aux activités de classe (enseignement secondaire autrichien) In : *Travaux de didactique du français langue étrangère 54,* IEFE, Montpellier III

Margit Eisl

Département des langues romanes, Universität Wien

1. Introduction

Souvent, l'école se trouve confrontée à tort ou à raison au reproche d'être en retard par rapport aux évolutions, mais cela ne devrait pas être notre sujet… Or il est un fait que le débat autour de la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues a tendance à se banaliser dans les discussions universitaires et n'est apparu que lentement dans les programmes d'enseignement et dans les manuels scolaires. En effet, il existe dans le cadre d'universités et d'institutions européennes de nombreuses publications théoriques sur le lien étroit entre langue et culture, sur la capacité de rencontrer l'étranger sans préjugés et l'importance d'un savoir-faire interculturel ; des propositions didactiques applicables à la pratique en classe et s'adressant directement aux écoles se font déjà beaucoup plus rares[1]. En dehors du milieu scolaire, on trouve plus fréquemment des analyses concernant la communication interculturelle, des expériences documentées et analysées par l'OFAJ (Office Franco-Allemand) qui a une longue tradition dans le travail avec des jeunes ou par des universités qui, par leur situation frontalière, sont souvent très impliquées dans les coopérations franco-allemandes.[2]
Dans l'Europe entière, les formations bilingues, entre autres, les classes européennes se multiplient, une formation plurilingue s'étant imposée sur le marché du travail comme un atout incontestable. Reste la question de savoir si cette volonté politique et ces efforts pédagogiques d'enseigner plusieurs langues étrangères - ce qui est d'ailleurs une des préoccupations majeures du Cadre de Référence Européen - auront au bout du compte l'effet souhaité de rapprocher les apprenants des cultures cibles.

Dans cet article, nous évoquerons quelques étapes dans l'évolution du rapport langue-culture qui ne cesse d'occuper les didacticien(ne)s et de faire le lien avec les pratiques en classe de langue dans les lycées autrichiens, c'est-à-dire de relever quelques aspects de la « condition scolaire » qui favorisent ou défavorisent un apprentissage dans le domaine de l'interculturel. Nos recherches se concentrent sur l'enseignement du français, deuxième langue étrangère - ce qui est le cas pour la grande majorité des élèves en Autriche.
Dans une deuxième partie, nous tenterons de rassembler des principes didactiques et des stratégies pour la classe allant vers une démarche interculturelle, stratégies repérées dans quelques publications notoires ou bien tirées de notre expérience sur le terrain. [3]

[1] Exemple de brochure éditée en 1998 par : Zentrum für Schulentwicklung des BMUK, section III et adressée aux écoles en Autriche sous le titre « Jugend, Vielfalt, Fremde ». Il s'agit de la traduction allemande d'une brochure du Conseil de l'Europe de 1995 (de Byram Michael et Zarate Geneviève).
[2] Beaucoup de recherches ont été faites sur le travail de « tandem » (d'élèves ou d'étudiants franco-allemands), (voir par exemple Bechtel : 2003).
[3] Nous pouvons nous baser sur une longue expérience d'enseignement, en particulier dans le second cycle, mais aussi dans le supérieur, ainsi que dans le domaine de la formation continue des enseignants de français.

2. Le rapport langue et culture

2.1. Langue vs culture?

Certes, vouloir opposer les termes langue et culture semble absurde sinon contre-productif. Très souvent, en se référant au grand philosophe du 19ème siècle, les didacticien(ne)s depuis 20 voire 30 ans ne cessent d'insister sur le lien étroit entre les compétences communicative et culturelle à la base de tout apprentissage d'une langue étrangère. Chaque nation possédant un fondement socio-économique et historique se réfère à un réseau de significations et à un système de valeurs qui sont communs et semblent évidents aux locuteurs natifs. Tout écart par rapport aux expériences et valeurs connues risque fort d'être interprété de façon émotionnelle et négative, car ressenti comme comportement anormal. D'où viennent les quiproquos - que nous connaissons tous – voire même « les chocs culturels » qui peuvent se produire dans la communication entre des personnes appartenant à différents systèmes de référence culturelle. Dans le meilleur des cas, il s'agit, dans la vie quotidienne, de situations humoristiques ou de malentendus sans conséquences réelles. Tout en étant consciente de la généralisation, nous rappelons seulement de façon anecdotique quelques incidents entre Germains et Latins (Français notamment) qui peuvent déranger plus ou moins le bon déroulement d'une communication : se tutoyer rapidement ou arriver pile à l'heure à une invitation. Ce qui est plutôt accueilli favorablement dans un pays ne l'est pas forcément dans l'autre. Et il faut savoir que plus un étranger maîtrise le système de langue, plus son interlocuteur s'attend aussi à une compétence culturelle !
La mésentente dans le monde des affaires connaît déjà des suites plus graves, un monde qui, lui aussi, a découvert la dimension relationnelle de la communication (dans le sens d'une bonne relation entre deux ou plusieurs personnes), sachant que la sympathie entre les partenaires commerciaux est très souvent d'une importance plus grande que les avantages matériels. Les nombreux séminaires de PNL[4] , dans les entreprises par exemple, comme dans la vie politique, en disent long. Les universités et autres institutions renforcent leurs offres concernant des cours d'entraînement et des séminaires de management interculturel (voir par exemple Bufe : 141), en mettant l'accent sur les différentes « cultures d'entreprise », les techniques de négociation, les notions de temps et d'espace et enfin les simples rituels de salutation et de prise de contact, très divergents d'une culture à l'autre.

Dans un monde « globalisé » où se forment à une vitesse de plus en plus époustouflante des sociétés multiculturelles à tous les niveaux - local, régional, international - allant jusqu'à la cyber-communauté, il faut se poser sérieusement la question de savoir comment réussir la communication, devenue de plus en plus un réel défi, d'autant plus que des mouvements protectionnistes et la peur de perdre « l'identité culturelle » sont à l'ordre du jour et que sous l'apparente harmonie – si harmonie il y a - se cachent souvent préjugés, méconnaissance de l'autre et xénophobie. Face à cette situation, l'école publique en général, et l'enseignement des langues étrangères en particulier, se trouvent plus que jamais devant un défi, car apprendre une langue étrangère est un instrument politique qui est souvent sous-estimé aussi bien par le monde politique que par les enseignants eux-mêmes.

2.2. La „condition scolaire" et le rôle de l'enseignant(e)

En Autriche, comme dans d'autres pays européens, se multiplient les filières qui ont pour vocation de tenir compte de l'ouverture vers l'Europe et d'offrir des formations multilingues.

[4] Programmation neurolinguistique

Pour citer un exemple intéressant dans ce contexte, notons que dans le domaine des lycées d'enseignement professionnel, il existe depuis 1994 une filière intitulée « Langues étrangères et économie »[5] qui propose, outre des heures d'enseignement d'anglais, de français et d'espagnol, une formation bilingue, spécialisée en anglais et en français économique avec un volet interculturel important. Mais ces « segments de marché » privilégiés en heures, comme les quelques types de lycée axés principalement sur les langues étrangères, qui existent aussi bien dans le domaine de l'enseignement général que professionnel, facilitant d'office - grâce au niveau d'apprentissage des élèves - une approche culturelle, ne sont-ils pas l'exception et peuvent-ils être représentatifs de la réalité quotidienne de l'enseignement de la deuxième langue étrangère ?

Cette réalité de tous les jours révèle malheureusement des aspects moins favorables à nos propos. Pour n'en citer que quelques-uns: dans l'enseignement professionnel, des années scolaires raccourcies par des stages en entreprise, créant des « pauses » de plusieurs mois ; le nombre d'heures en général avec tendance à la réduction dans les années à venir ; le nombre d'élèves par classe, variable selon les types de lycée. À cela s'ajoutent le mauvais positionnement de la deuxième langue par rapport à la première - manque d'environnement francophone dans la vie quotidienne des élèves - et une situation difficile encore renforcée selon l'école par une concurrence absurde entre les langues latines (français, espagnol, italien) parmi lesquelles le français est bien des fois perdant face aux arguments du genre populiste (langue plus facile, plus belle ou plus utile…). Et enfin, le choix de la langue étrangère est de plus en plus motivé par les modes, la notion de l'utilité et la loi du marché.

Dans ce contexte, la pratique quotidienne reste trop souvent très traditionnelle, l'enseignement de la langue étrangère se réduisant à l'acquisition de compétences grammaticales, fonctionnelles ou pragmatiques en communication, en fonction de l'enseignant(e) et des usages dans son entourage pédagogique. Nous ne sommes pas les seuls à le constater. « La classe de langue a été définie comme le lieu où s'enseignait plus une technicité linguistique que la relation à l'autre. » (Zarate 1993 : 9) Même si nous prenons en considération toutes les initiatives remarquables de beaucoup de professeurs de langue (au sein de la classe, mais aussi en activités extra-scolaires) qui font preuve d'engagement et d'ouverture d'esprit, nous pensons que la constatation de Geneviève Zarate est toujours valable.

Il se pose donc la question de savoir quel est le rôle de l'enseignant(e) dans ce débat ? Est-il/elle d'abord celui ou celle qui organise l'acquisition de la langue - et sous quelle forme - ou est-il/elle médiateur/médiatrice entre les cultures ? Les réactions que nous avons recueillies au cours des années ont été très variables et vont, dans le pire des cas, du refus presque catégorique du « culturel » au vif regret de manquer de temps pour « faire plus de culturel ». Débutant dans le métier, l'enthousiasme des jeunes enseignant(e)s est souvent très favorable à l'enseignement de la culture, d'une culture « jeune » notamment, selon le degré d'identification avec la langue choisie comme spécialisation. Mais les impératifs du « carcan » scolaire font que s'installent souvent résignation ou désillusion. Certes, le type de formation y joue un certain rôle, mais nous sommes convaincus qu'a priori le problème est le même dans tous les types d'enseignement. Si les uns prennent comme prétexte les objectifs de langue de spécialité et les impératifs du professionnel, les autres se plaignent souvent du manque de « niveau » ou d'engagement de la part des élèves. Et même les enseignements dispensés dans le domaine du « culturel », littéraire ou « civilisationniste », amènent-ils toujours à une meilleure compréhension de la culture cible ? Nous devons nous interroger sérieusement sur les formations initiale et continue des enseignant(e)s, sur leur savoir-faire

[5] intitulée « Internationale Kommunikation in der Wirtschaft » depuis quelques années.

dans le domaine de l' interculturel - car la simple envie ou la bonne volonté de transmettre « la flamme » ne suffisent pas - sachant que le débat n'a fait que commencer dans les milieux scolaires.

2.3. L'évolution historique et son reflet dans la pratique de l'enseignement

Un choix linguistique est aussi un choix idéologique. Quelle langue enseigner ? Quelle image d'un pays offrir ? Quelle culture transmettre ? Une série de questions qui ne cessent de préoccuper les didacticien(ne)s jusqu'à nos jours. « Mehrere Sprachen sind verschiedene Ansichten einer Sache... es erweitert sich für uns der Umfang des Menschendaseyns, neue Arten zu denken und zu empfinden." (cité dans: Roche 2001 : 12)[6] Pourtant, ce concept humaniste et éclairé de Humboldt a laissé d'abord peu de traces dans la didactique des langues étrangères. Nous lancer dans un débat autour des définitions du mot « culture » nous mènerait ici trop loin. Mais retenons le fait que pendant longtemps tout enseignement de langue était lié à la transmission de la culture avec un grand « C »[7], synonyme du terme « civilisation », et désignant exclusivement les mouvements intellectuels, « les monuments littéraires et artistiques », le grand héritage d'un patrimoine historique. Cette conception du terme - décrite par Norbert Elias en 1936[8] - renfermait l'idée de la suprématie de la culture « civilisée », occidentale, en l'occurrence du français, et une connotation idéologique et politique (issue de la période coloniale). Pendant des décennies, l'œuvre de référence en français langue étrangère est resté le « Mauger bleu » :

« Nous croyons, à l'Alliance française, savoir pourquoi les citoyens des Nations d'outre-mer et les élites étrangères étudient le français…. C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude littéraire splendide et devenir des personnes distinguées. C'est aussi pour avoir à leur disposition la clé d'or de plusieurs continents et parce qu'ils savent que le français, langue belle, est en même temps langue utile. Le français élève, et, en même temps, il sert. »[9]

Si, au niveau avancé, les contenus culturels de cette œuvre donnaient un aperçu de la civilisation française, des institutions, de l'histoire et de la littérature, le niveau débutant et intermédiaire présentait des aspects de la vie quotidienne, des habitudes des Français de façon généralisante, les différences sociales ou individuelles étant écartées au profit d'une image simplifiée (De Carlo 1998 : 25-27). Cette conception de raccourci pédagogique devrait se maintenir et influencer encore longtemps les méthodes dites « directes », « audiovisuelles » et les manuels de langue en général, bien au delà de ces courants didactiques.
La simplification de la langue qui naît du souci pédagogique de ne pas demander trop aux élèves du point de vue linguistique - crainte d'ailleurs exprimée encore aujourd'hui par de nombreux étudiant(e)s, futurs enseignant(e)s – implique forcément une
neutralisation des phénomènes culturels de la langue cible ainsi qu'une hiérarchie des valeurs.
Il a fallu attendre les années 70 et 80 pour voir ressurgir de nouvelles définitions du terme « culture ». Employé par l'historien Braudel, il englobe, à la différence de « civilisation » avec son caractère réducteur, l'espace, l'économie, la société, les mentalités collectives … (cf. Braudel 1987) ; les anthropologues, à l'encontre de l'attitude ethnocentrique si dominante jusque là, placent les différentes cultures sur un même pied d'égalité . C'est Bourdieu, la voix la plus célèbre des sociologues, qui continue d'influencer la didactique des langues en

[6] P*lusieurs langues étrangères représentent différents points de vue sur la même chose ; l'existence humaine est ainsi ouverte sur de nouvelles façons de penser et de ressentir.(Notre traduction)*
[7] Ce qui correspond au terme de „Hochkultur" en allemand.
[8] „Über den Prozess der Zivilisation" 1936/1969, La civilisation des mœurs, Presses Pocket, Calmann-Lévy, Paris 1990
[9] G. Mauger, Préface du *Cours de langue et de civilisation françaises,* Hachette, Paris 1953, (réédité en 1984)

constatant dans *La distinction* qu'au sein d'une même culture, les individus ne forment pas des blocs homogènes. « Chaque culture comporte une infinité de micro-cultures hiérarchisées et interdépendantes, se traduisant par un ensemble de stratégies, d'habitudes sociales et culturelles ou *habitus* … » (Bourdieu 1979 : chap.7)

Sous les influences de la psycholinguistique, de la sociolinguistique et de l'approche cognitive de Chomsky, on voit naître les différentes approches communicatives à partir des années 80, créant un début de concept de l'interculturel. Le conseil de l'Europe présente dans ce contexte une réflexion sur l'enseignement des cultures (cité dans : Gohard-Radenkovic 1999 : 51). Du côté français, les didacticiens, comme Louis Porcher, Geneviève Zarate et Robert Galisson, sont les premiers à insister, dans leurs publications, sur le lien indéniable entre compétence linguistique et savoir-faire culturel. À la signification traditionnelle du terme « civilisation », baptisé « culture savante ou cultivée », on oppose dès lors le terme « culture partagée », (cf. par exemple Galisson 1991 : chap.III) ou « les cultures au pluriel » :

> « Toute société est aujourd'hui pluri-culturelle. Plusieurs cultures y coexistent ou s'interpénètrent, se transformant mutuellement. Il n'y a plus de société homogène…
> Il est nécessaire, à cet égard, de repérer quelles sont les cultures mineures ainsi à l'œuvre dans une société donnée, et qui constituent celle-ci, et qui sont à prendre en compte dans tout échange interculturel : culture sexuelle, culture professionnelle, culture régionale, culture religieuse …. » (Porcher 1995 : 88)

Les conséquences sur l'enseignement des langues étrangères sont considérables. Grâce aux documents authentiques de tous genres, l'apprenant est confronté à toutes les facettes de la langue cible, selon la situation de communication, la catégorie socio-professionnelle, la région … Les personnages s'expriment autrement, la langue devient le reflet d'une société variable, riche en registres, accents et couleurs. Si une partie des enseignant(e)s saluent le progrès, d'autres s'en méfient, car cette ouverture vers le monde réel chamboule aussi les anciens concepts et méthodes d'enseignement, notamment par rapport à la progression linguistique. Néanmoins, l'introduction du document authentique, même dans la classe de débutants - et beaucoup de manuels de langues en témoignent -, a permis la découverte du « culturel », des allusions, des comportements de façon implicite, dans une image, une conversation de tous les jours, dans le non-dit. À condition évidemment que l'enseignant(e) sache exploiter cette découverte.
À un niveau d'apprentissage plus ou moins avancé, les possibilités sont multiples de présenter à travers des types de texte et documents audiovisuels complexes, rassemblés dans un « dossier » (terme qui a fait son chemin en FLE[10]), des thématiques diverses et faits de société, des horizons de la France, comme - dans la logique de l'argumentation - des autres pays francophones, du moins ponctuellement. Cette nouvelle ère a entraîné non seulement un grand nombre de publications en matière de didactique, mais aussi une avalanche de manuels de langue qui, soumis à la demande du marché, reflètent toujours aussi bien les innovations que les traditions de leur époque. En étudiant de près les œuvres utilisées en Autriche, on peut constater – en ce qui concerne l'approche culturelle - une différence entre les manuels de FLE édités en France et ceux conçus par des auteurs germaniques. D'après une étude réalisée par Aline Gohard-Radenkovic dans les années 90, on trouverait dans ces œuvres, comme *Espaces, Panorama, Café Crème, Bienvenue en France* etc., offrant soit des entrées d'actualité politico-économique ou bien plutôt artistique et littéraire, malgré toute la richesse de la documentation, « une conception de civilisation implicite qui présente les caractéristiques de monopole culturel français […] qui sélectionne des descriptions standardisées de la langue et de la civilisation. » (Gohard-Radenkovic 1999 : 58).

[10] Français Langue Etrangère

Nous tenons à souligner que cela s'explique tout simplement par le fait que les éditeurs français diffusent dans le monde entier et qu'une conception universaliste est tentante, sinon impérative. Et nous ajoutons - suite à notre expérience d'auteur de manuels - que le concepteur de matériel pédagogique n'est probablement jamais à l'abri du danger de la généralisation.
La pratique dans le secondaire en Autriche – autant que nous ayons pu l'observer - révèle par contre une tendance à présenter les réalités francophones d'une façon plus critique, à montrer de l'extérieur, les coulisses d'une société, ce qui génère parfois des « cocktails » assez impressionnants, composés de problèmes divers, d'ordre écologique (puissance nucléaire française), d'ordre social (jeunes dans les cités de banlieue, violence dans les grandes villes, notamment à Paris) etc., phénomène qui en dépit des meilleures intentions de contrecarrer justement une image trop figée et enjolivée de la culture française, risque de provoquer chez les élèves parfois l'effet contraire, à savoir qu'ils peuvent se détourner d'un pays et d'une culture qui leur paraissent presque menaçants. Nous ne voulons nullement mettre en question l'importance des phénomènes évoqués et nous nous gardons de toute ironie, car cette façon de présenter et d'analyser la culture cible était certes aussi un phénomène de génération, mais très révélatrice dans notre débat autour de l'interculturel : nous, enseignants, formateurs, auteurs de matériels pédagogiques, nous sommes - comme nos élèves - aussi victimes de nos représentations stéréotypées à l'égard de la langue et de la culture cible, malgré ou à cause de notre implication.

3. Vers une compétence interculturelle

L'Europe est devenue un espace de plus en plus multiculturel. Comme les sociétés occidentales n'ont pas vraiment trouvé de solutions comment gérer la coexistence de plusieurs cultures dans une même société, comme le prouvent les résultats électoraux, il n'est pas étonnant que le Conseil de l'Europe, comme beaucoup de chercheurs universitaires, multiplient les efforts pour trouver les stratégies d'une véritable pédagogie interculturelle. Tous les experts s'accordent à dire qu'il ne suffit pas d'exiger simplement de respecter les différentes cultures, existant l'une à côté de l'autre, mais il faut apprendre à communiquer avec l'Autre. Gohard-Radenkovic fait la différence entre multiculturalité et interculturalité comme suit :

« Multiculturalité est la cohabitation plus ou moins pacifique de communautés possédant chacune des caractéristiques culturelles communes ; interculturalité est l'ensemble d'interactions dans un contexte et un temps définis entre des individus et groupes d'individus appartenant à des communautés spécifiques ne partageant pas les mêmes références socio-culturelles. » (Gohard-Radenkovic 1999 : 9).

Si l'on applique l'idée à la didactique des langues, cela signifie que la simple observation de la culture de l'Autre, aussi minutieuse soit-elle, n'est pas suffisante pour la comprendre, encore moins pour l'intégrer, et se servir en cours de langue de faits culturels de façon implicite afin d'améliorer la compétence linguistique, ne garantit nullement que l'élève ait fait un pas vers l'Autre. Ce qu'il faut c'est que « la conception de l'enseignement de la culture passe d'une démarche d'enseignement collectif à une démarche d'apprentissage individuelle, centré sur l'apprenant. L'objectif n'est plus l'acquisition de connaissances objectives de savoirs, catégorisées, sur la culture de l'autre, mais la découverte par l'apprenant lui-même de sa propre subjectivité, de sa propre identité. » (Abdallah-Prétceille 1986). Et Robert Galisson marie non sans humour le « couple » AC-DI :

« Dans l'approche communicative, la culture est un moyen. Un moyen pour produire du sens et accéder à la compétence de communication. Dans la démarche interculturelle, la culture est également un moyen. Moins un moyen fonctionnel qu'un moyen éducatif. Elle sert à mieux connaître l'autre et à mieux connaître soi-même, par

la mise en rapport et la comparaison de cultures qui s'éclairent et s'expliquent mutuellement. » (Galisson 1995 : 89).

3.1. Les représentations et les stéréotypes chez les élèves

Les didactien(ne)s ne se lassent pas de rappeler que l'apprentissage d'une langue étrangère et l'acquisition de compétences communicatives sont étroitement liés à la propre socialisation, aux valeurs transmises, aux expériences faites. À la surface et plus visiblement, nous portons avec nous les arts et les coutumes, les comportements et modes alimentaires ; enfouis dans le subconscient se trouvent les représentations par rapport à la beauté, la hiérarchie, le pouvoir, la tolérance, les rôles attribués aux sexes, l'importance accordée à l'individualisme ou au collectivisme, à la religion. Henri Boyer distingue trois composantes de la compétence de communication : une composante référentielle englobant les savoirs objectifs sur une communauté, un ensemble de savoirs et de savoir-faire langagiers et une composante éthnosocioculturelle. Cette dernière est composée de préjugés, de mythes, d'attitudes et de mentalités qui se manifestent dans la communication sociale de façon implicite ou explicite. Elle repose sur des imaginaires collectifs (patrimoniaux , grands événements, personnages célèbres), mais aussi sur des représentations du vécu communautaire véhiculées principalement par les médias et enfin sur des imaginaires plus éphémères, modes passagères, « l'air du temps » (Boyer 1995 : 41-44). L'autre culture est perçue à travers ce filtre qui provoque souvent des mouvements de rejet spontanés chez l'adulte et encore plus chez l'adolescent(e) à la recherche de lui/d'elle-même. Ou bien, devant un documentaire vidéo ou autre document authentique présentant un phénomène (d'injustice, d'inégalité, de racisme) dans un contexte francophone, les prises de position spontanées d'élèves sont rares, faisant le lien tout de suite avec « leur » réalité. À condition qu'il s'agisse vraiment d'un repérage spontané et d'une classe n'ayant pas encore trop l'habitude d'utiliser des stratégies interculturelles, la plupart des jeunes montrent certes qu'ils sont touchés, mais se dépêchent de dire « Heureusement, cela n'existe pas chez nous » ou bien encore « Ce n'est pas si grave chez nous ! ». De plus, la culture cible, plus elle est loin [11], plus on se replie sur les représentations et idées toutes faites existantes. Il va de soi que les brefs séjours touristiques ne font souvent que les renforcer et même des séjours plus longs dans le pays n'empêchent pas des réactions du genre : « Chez nous c'est quand-même mieux… ». Geneviève Zarate parle d'une valorisation ou dévalorisation de l'Autre, et à l'inverse de sa propre culture, ainsi que d'un besoin de défendre ses propres valeurs (Zarate 1993 : 11 –25), ce qui semblerait être encore plus vrai pour les adolescents. Nous avons recueilli, et cela assez systématiquement, les propos d'élèves qui, parfois désillusionnés, rentrent chez eux, après un stage en entreprise ou un voyage linguistique, avec des généralisations, des jugements sur « les Français » pas toujours très flatteurs, ce qui exaspère bien souvent les enseignants. Bien sûr, moins une préparation est faite en classe avant le déplacement ou la confrontation avec l'Autre, plus les réactions sont négatives ou indifférentes selon le cas. Pourtant il s'agit de réactions plutôt naturelles, d'une forme d'autoprotection qui aide à se positionner face à l'Autre. Se confronter à une culture étrangère relève d'une aventure, pour certains plus que pour d'autres, selon la personnalité, mais surtout selon l'entourage familial, l'éducation reçue qui peut aider ou non un enfant dans ses démarches vers l'inconnu. Des malentendus ou situations de communications mal vécues sur place peuvent blesser et provoquer des réactions comme celles décrites ci-dessus.

> « La démarche interculturelle permet un regard critique sur les deux cultures en présence, ce qui peut contribuer à éviter deux dangers majeurs qui guettent tout individu qui s'avance dans l'aventure de

[11] Voir en début d'article: la position du français et son environnement défavorable

> l'acquisition d'une langue-culture étrangère : danger d'éblouissement, d'un côté, qui peut l'amener à idéaliser la culture étrangère au détriment de la sienne ; danger d'ethnocentrisme, à l'opposé, qui peut l'amener à dévaloriser la culture du peuple dont il apprend la langue et à le renforcer dans une position de prétendue « supériorité culturelle». (Alvarez 1990 : 6)

Beaucoup d'observations du même style ont déjà été documentées dans le domaine du FLE, comme le prouve par exemple l'enquête menée par Gohard-Radenkovic auprès de ses étudiants coréens et russes. Ce sondage révèle leur grande déception, une fois en contact direct avec les « réalités françaises » dont ils ont tant rêvé avant de partir, et décrit le repli sur la communauté d'origine comme conséquence logique. (Gohard-Radenkovic 1999 : 128)
Nous sommes apparemment tous plus ou moins tentés de simplifier ou réduire dans une situation de contact avec l'Autre, de recourir à des images stéréotypées véhiculées dans notre propre culture, pour nous aider à faire face à la complexité de l'autre culture. L'enseignant(e) de langue étrangère doit se rendre compte que l'accès aux représentations qu'ont ses élèves des pays dont ils apprennent la langue est donc une première étape indispensable de l'acquisition d'une compétence interculturelle.
Le choix du français (comme 2ème langue étrangère) est lié à une « certaine image » de la France et de la culture française véhiculée dans la société autrichienne. Ces représentations ont certes la « peau dure », mais elles évoluent aussi d'une génération à l'autre, influencées par beaucoup de facteurs différents, historiques, médiatiques … et par des événements politiques[12]. Suite à l'évolution historique et à une volonté politique, il existe de nombreuses études sur les représentations des jeunes, élèves et étudiants, en France et en Allemagne. Il y a par contre encore peu de travaux représentatifs pour l'Autriche. Or, face à la multiplication des secondes langues étrangères qui sont proposées dans le cadre scolaire depuis quelques années, ces représentations de la langue cible influencent le choix des élèves et deviennent un véritable enjeu dans leur motivation, raison de plus de s'y intéresser …

Quelles sont ces représentations collectives plus ou moins stéréotypées à propos du français, de la France et des Français, évoquées aussi par les lycéen(ne)s? Pour n'en citer que quelques-unes : « la langue est belle, mais difficile », « les Français sont fiers de leur pays et de leur culture, arrogants, se ressentent comme Grande Nation », « Ils aiment faire la révolution, la grève », « Ils ont du savoir-vivre et aiment manger », « Paris, ville d'amour »….

Inutile de dire que l'énumération n'est ni exhaustive, ni représentative – les élèves répondent en moyenne de façon plus nuancée en fonction de leur niveau et de la sensibilisation à notre problématique. Mais quels sont réellement les clichés et les attitudes les plus répandus parmi nos élèves ? L'école et notre enseignement de langue étrangère les confirme-t-ils ou bien les mettent-ils en question ? Pour répondre avec plus d'exactitude à ces questions, nous sommes en train de réaliser une enquête représentative - en collaboration avec l'Ambassade de France à Vienne et les Ministères de l'Education nationale autrichien et français - qui a pour but d'un côté, de repérer les imaginaires collectifs concernant l'Autre dans les lycées français et autrichiens, de « croiser les regards » en quelque sorte, et de l'autre, de relever les initiatives et le savoir-faire des enseignants dans le domaine de l'interculturel.[13]

Les « directives » sont données, les exigences sont là. Dans une publication de l'UNESCO de 1995, on peut lire : « Il existe à l'égard des différents pays et régions des représentations

[12] Les sanctions européennes de l'an 2000 envers le gouvernement autrichien (participation du FPÖ) ont provoqué beaucoup de réactions du côté français et autrichien et ont révélé des attitudes et jugements très divergents quant aux valeurs républicaines, l'importance de l'extrême-droite etc.
[13] L'enquête a été réalisée auprès des enseignant(e)s dans les lycées autrichiens et français en 2003/2004.

sociales vraies ou fausses, anciennes ou récentes, plus ou moins connotées, partagées par de larges groupes de population. Ces représentations simplifiées deviennent facilement des stéréotypes. » (Unesco 1995 : Préface). Et un peu plus loin : « Il existe une interaction entre système maternel d'une part et étranger de l'autre. Il faut amener l'élève à relativiser la position du système maternel. » (ds : Unesco, Albane Cain, Présupposés théoriques: 5) Ou bien encore une autre définition : « Une éducation interculturelle viserait donc, d'une part, à faire supporter aux élèves l'insécurité causée par l'inconnu ; d'autre part, elle devrait les conduire à généraliser les expériences de contact avec la culture étrangère, sans tomber pour autant dans le piège du stéréotype. » (De Carlo 1998 : 44)
Nous aimerions enfin citer le cadre européen commun de référence pour les langues, qui définit « plurilingue » et « interculturalité » comme suit :

> Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. On rend aussi les apprenants capables de médiation par l'interprétation et la traduction entre les locuteurs de deux langues qui ne peuvent communiquer directement. Ces compétences différencient l'apprenant de langue (étrangère) du locuteur natif monolingue. (Cadre européen 2000: 40)

Notre tâche d'enseignant(e) de langue étrangère semble claire. Reste à savoir quelles stratégies adopter.
À partir de cette analyse, quelques questions seront soulevées dans la deuxième partie de l'article, portant sur les pistes didactiques à emprunter, utiles pour un travail sur l'interculturel dans la classe de langue. Ces suggestions se retrouvent, parfois sous différents termes et de façon plus ou moins explicite, dans les ouvrages offrant un volet axé sur la pratique de l'enseignement interculturel. En particulier, nous avons emprunté des idées à Jürgen Roche (Interkulturelle Sprachdidaktik 2001) et à la publication du Ministère de l'Education nationale (Byram/Zarate 1998). Pour le reste, c'est notre expérience dans les divers types d'enseignement qui a été déterminante. Nous allons évoquer dans un premier temps des principes généraux qui sont d'ailleurs des éléments indispensables dans toute approche communicative, et qui seront brièvement décrits, pour laisser la place à la mise en pratique qui est notre préoccupation majeure, c'est –à-dire à des activités et stratégies concrètes exploitables en classe, tout en sachant que l'on ne pourra donner, dans ce contexte, que quelques propositions.

3.2.Principes d'une pédagogie interculturelle

3.2.1.L'authenticité

Y a-t-il des thèmes ou documents plus propices que d'autres à l'approche interculturelle ? Une question qui est souvent évoquée. Choisir des sujets ou problématiques permettant de faire un lien avec sa propre culture semble évident. De plus, dans un cycle d'apprentissage sur plusieurs années, comme c'est le cas à l'école, il est préférable de choisir une progression cyclique, de veiller à ce que les thèmes (monde du travail, phénomènes d'exclusion…) soient repris et approfondis à différents moments. Par ailleurs, nous souhaitons évoquer l'interdisciplinarité comme volet efficace d'un travail sur l'interculturel, dans la mesure où l'utilisation du français « prouve » à l'élève - dans une situation tout à fait authentique - que la langue étrangère peut être le point de convergence de plusieurs matières (histoire, géographie, arts…), démarches que propose un certain nombre de manuels de français.

Quant aux documents utilisés en cours de langue, faut-il se contenter d'une simplification, du „raccourci pédagogique", pour renoncer à plus d'authenticité ? Un débat qui continue à occuper les enseignant(e)s. Ou bien au contraire miser sur la complexité, la variété du support, faire de considérables efforts, aussi dans l'exploitation de ces documents, censés amener l' élève à la réflexion sur l'Autre et sur lui - même? Les didacticien(ne)s et beaucoup d'enseignant(e)s du secondaire sont unanimes : pour rendre compte de la pluralité de la culture de l'Autre, pour échapper au côté si réducteur de l'enseignement des langues étrangères durant des décennies, il est absolument nécessaire de présenter toute la gamme, aussi complexe soit elle, de registres, de types de textes, de comportements différents, en mettant l'accent sur l'un ou l'autre, selon le moment. Nous allons encore plus loin en soulignant que la grande variété de documents de tous genres est la première condition d'un travail sur la compétence culturelle, afin d'amener l'apprenant, le jeune en particulier, à accepter le fait qu'une société, y compris la sienne, soit composée d'une multitude de micro-cultures.
A condition bien sûr que, dans l'approche et l'exploitation de ces documents, l'enseignant(e) tienne compte de la complexité et choisisse les stratégies adaptées, car il faut concilier constamment les limites de l'apprentissage, particulièrement de la deuxième langue étrangère, et en même temps la richesse et l'authenticité des supports disponibles aujourd'hui. Pour ne citer que quelques-unes de ces stratégies qui nous paraissent essentielles : entraîner systématiquement des compétences réceptives, orales et écrites, amener la compréhension globale par des techniques de lecture ou d'écoute rapide, formuler des hypothèses et provoquer des réactions intuitives, appréhender des passages par des techniques plus analytiques pour la compréhension détaillée… en respectant toujours la règle numéro un de l'approche d'un document, surtout authentique – de réserver suffisamment de temps à la perception, sans insister sur une production linguistique dans l'immédiat.[14]

On peut facilement repérer les types de documents se prêtant à nos propos : ceux qui présentent un individu exprimant sa pensée et qui permettent l'identification ou son contraire (récits personnels, interviews…), d'autres qui, par leur fonction appellative, s'adressent directement à un public, surtout lorsqu'ils véhiculent des idées toutes faites et autres représentations, même très implicites (documents publicitaires, textes littéraires, certains articles de presse, courrier de lecteurs…), ensuite les documents qui prétendent présenter du savoir sur une culture précise (guides touristiques et autres, catalogues d'agence de voyage, livres de recettes, manuels - y compris scolaires, livres d'histoire…), et enfin ceux qui font rire ou bien qui sont provocateurs, incitant à des réactions affectives (images et dessins, composition de photos, caricatures, chansons ou titres musicaux, poèmes…). Parfois même les documents « pédagogiques », dans un sens étroit du terme, sont une véritable réussite, comme celui proposé ci-contre (« Moi raciste ? » Brochure de la Commission Européenne : 1995).

3.2.2. Le rôle de la langue maternelle

L'interaction entre le système maternel et la langue et la culture de l'Autre n'est plus en cause de nos jours, comme beaucoup de chercheurs l'ont prouvé. Si l'utilisation exclusive de la langue cible est peut-être souhaitable et souvent l'unique moyen de communication, par exemple dans un cours de FLE multiculturel (toutefois dans un environnement francophone),

[14] Le manuel de français „Tour d'Horizon 2000, notamment les tomes 2 et 3 offrent un grand choix de stratégies d'exploitation de documents authentiques, ainsi que des fiches pratiques à ce sujet (exemples entre autres : tome 3, écoute globale p.21, lecture rapide d'articles de presse, interpréter une image p.118/119).

la situation est complètement différente dans un contexte scolaire, à l'étranger, par exemple dans une classe du secondaire en Autriche, avec deux à trois heures de français par semaine. L'emploi du français comme langue de travail est certainement plus aisé dans les filières spécialisées en langues étrangères (voir 2.2.) et à un niveau d'apprentissage plus avancé, mais faudrait-il renoncer à l'approche de phénomènes culturels avec les autres, voire la majorité des élèves ? Certainement pas. Le recours à la langue maternelle est incontournable non seulement dans le travail linguistique, mais plus encore dans le processus de compréhension et de « production de sens », d'explication de connotations inconnues des élèves… et s'explique « par le bon sens qui triomphe » (Galisson 1995 : 95). D'autant plus que l'acquisition d'une compétence interculturelle passe forcément par sa propre culture, donc aussi par des documents, en l'occurrence de langue allemande, ce que nous analyserons ultérieurement.

3.2.3. Les méthodes de travail et le rapport enseignant(e) – élève

Il va de soi que l'approche interculturelle exige un climat de travail qui mette en confiance, des méthodes de travail axées sur les apprenants, tout en les sollicitant au maximum : travail en équipe ou à deux au cours de l'exploitation de documents, recherches autonomes par internet, auprès d'institutions, activités faisant appel au cognitif comme à l'affectif, à la découverte de phénomènes culturels… La confrontation avec l'inconnu, la mise en question (voulue et provoquée) de valeurs ressenties comme des vérités absolues par les élèves, demandent une grande sensibilité de la part de l'enseignant(e), mais aussi un savoir-faire. Mettre en doute certaines habitudes sans dérouter, amener les élèves doucement vers la réflexion sur eux-mêmes, développer avec eux des stratégies de décodage et une plus grande autonomie de jugement sont des objectifs qui posent parfois à l'enseignant(e) des problèmes considérables. Supposons dans le meilleur des cas, et avec un brin d'ironie, que le rapport entre l'enseignant(e) et sa classe soit respectueux et l'ambiance détendue. Le premier problème rencontré, c'est que plus la personne est appréciée, moins on aime que celle-ci présente des idées totalement contraires à ses propres « croyances ». De plus, l'enseignant(e) porté(e) par l'envie de faire partager son amour de la langue, du pays et de sa culture… se trouve confronté à un deuxième problème : il/elle risque de manquer de distance et aura du mal à accepter les réactions d'indifférence ou même de rejet de certains élèves. En conséquence, l'enseignant(e) doit faire un travail systématique sur ses propres représentations de la culture cible, accepter qu'il existe chez les élèves des différences individuelles quant à l'acceptation de nouveaux systèmes de valeurs, et que sa propre « vérité » n'est bien sûr pas la seule.

4. Propositions de démarches et d'activités interculturelles

Apprendre une langue étrangère, et d'autant plus si cela implique une compétence culturelle, est un long processus qui doit comprendre plusieurs étapes : mise en confiance - les élèves doivent réaliser que les « Autres » sont des individus comme eux -, mise à plat des idées reçues positives ou négatives, découverte des différences, pour arriver, en passant parfois par le doute et le conflit, à la réflexion sur l'Autre **et** sur soi-même, avec l'objectif final de s'approprier des stratégies de communication et d'une partie du système de valeurs de la culture cible.

4.1. Ce qui nous rapproche … A la recherche des ressemblances

Il est facile de trouver des textes et documents authentiques qui reflètent des réalités très proches des nôtres, des faits de société sur lesquels il y a, malgré les différences dans les détails, un consensus.

Un transfert direct de savoir, d'arguments est possible, et à condition qu'un travail sur la langue soit fait, un débat peut avoir lieu sans entraîner trop de surprises. Dans l'exemple de la publicité du « Guide du Routard » ci- dessus[15], les élèves détecteront facilement la problématique des voyages organisés et l'humour qui s'en dégage. Beaucoup de sujets (difficultés sur le marché du travail, certains aspects de la condition féminine, de la vie des jeunes …) se présentent et se comprennent à peu près de la même façon, du moins dans les pays européens ou occidentaux.

4.2. Ce qui nous sépare … A la recherche des différences

Dessin de René Debout

Découvrir le « culturel » de façon implicite autour d'un mot, d'une image ou d'un geste, dès le niveau « zéro » (à l'aide de l'allemand), dans un dialogue, un type de texte quotidien ou dans un poème, est un travail extrêmement intéressant et gratifiant, qui se marie bien avec celui sur la langue, le lexique, le phénomène grammatical, l'acte de parole, pour faire justement comprendre dès le départ que langue et culture ne font qu'un. Le fait que le simple « ça va ? » ne soit plus forcément une question, mais une forme de prise de contact, que l'expression « on s'appelle » soit ressentie en France et en Espagne d'ailleurs aussi comme un simple « au revoir » sans promesse de se revoir bientôt - tandis qu'un locuteur de langue allemande risquerait de prendre le terme plus au sens propre-, sont des exemples qui montrent que la maîtrise du système linguistique à elle seule ne suffit souvent pas à communiquer avec succès et à saisir les conventions langagières. Faire découvrir par les élèves eux-mêmes ou par des anecdotes, faute de document (pourquoi pas !), que les petites habitudes dans la vie quotidienne ne sont pas les mêmes - l'addition qui arrive à table et que l'on ne peut pas payer séparément, la bise qu'on se fait sans se connaître forcément, des gestes qui ne seraient pas compris, les ordures ménagères qui ne sont toujours pas trillées en France etc. - peuvent anticiper de mauvaises surprises, une fois sur place et en contact direct avec la culture, et habituer les jeunes à d'autres réalités, même si dans un premier temps, on les trouve bizarres. Inversement, il faut solliciter l'assistant(e) de français ou relater les expériences de Français(es) arrivant en Autriche concernant leurs « aventures ». A propos du tutoiement, où l'on constate aussi un décalage entre les deux cultures, à savoir qu'en France, surtout dans un contexte professionnel, on ne se tutoie pas si vite, voici une anecdote : une Française à peine arrivée à Vienne, mais qui maîtrise déjà bien l'allemand, se fait inviter à un pot dans une guinguette par des collègues de travail. Un membre du groupe, un peu sous l'effet de l'alcool, lève le verre et lui lance, tout content, « Ich bin der Hans !» pour lui proposer le tutoiement. Notre Française ne percevant pas l'intention de

[15] Extrait de : *Tour d'Horizon 2000*, tome 3, p.27

communication lui répond « Je sais » (que vous vous appelez Hans) montrant par là une lacune en matière de culture partagée.[16]

Comparer et confronter les différents comportements et usages, est une autre étape importante dans la démarche vers l'interculturel. Par un travail plus analytique et plus facile à réaliser à un niveau plus avancé, on étudie des phénomènes culturels (système scolaire, mouvement artistique, importance du sport, presse et média etc.) et les compare avec sa propre culture, puis on trouve les points forts et faibles de l'une et de l'autre par une activité de recensement aussi objectif que possible, en essayant d'éviter un jugement.

4.3. A la recherche des représentations et le regard sur soi-même

Pour faire acquérir aux élèves une compétence interculturelle, il ne suffit pas de mettre en contraste des phénomènes culturels dans la position du simple observateur. Il faut surtout faire ressortir les représentations des élèves à l'égard de l'Autre, d'une nation, d'un groupe minoritaire, de l'autre sexe, pour les confronter à d'autres points de vue, d'autres regards et les remettre en cause. D'où le risque, à la différence de la démarche précédente, parfois de déplaire et de susciter des réactions négatives. Faire émerger les idées stéréotypées peut se faire à travers plusieurs volets qui peuvent se compléter mutuellement.

4.3.1. Exercices d'association d'idées

Une méthode simple et toujours efficace est de recueillir les association d'idées dans la classe par des techniques diverses, par des questionnaires anonymes ou bien encore par des rédactions spontanées (en français ou en allemand). Les propos doivent être notés par écrit, classés (positifs, négatifs) et discutés.
Pour détecter les clichés existant dans la société où ils vivent, les élèves pourraient eux-mêmes formuler des questions et effectuer une enquête au sein de l'école, auprès de la famille, dans la rue ou par internet (e-mails, forums), analyser les résultats et les commenter.

4.3.2. Réflexion sur l'Autre et sur soi-même à l'aide de documents

Beaucoup de documents authentiques de tout type (reportage à la télé, publicité, interview, caricature, voir 3.2.1.) véhiculent, explicitement ou non, des préjugés sur des populations immigrées, des idées préconçues sur une langue, les habitants d'une région ou les rôles des sexes. Par un travail plus ou moins guidé (selon la classe, le niveau, le document), l'enseignant(e) provoque des réactions, et par conséquent une réflexion, en décodant par exemple des images, des mots et des gestes, en recherchant des termes valorisants/dévalorisants dans un texte, en formulant des hypothèses sur les attitudes des personnages qui parlent/écrivent. Voici quelques propositions concrètes :
Prenons l'exemple des documents iconographiques de toute sorte, publicités, caricatures, graphiques et dessins.

Insérer document 5

Il s'agit alors de décrire, puis d'interpréter l'image (sans montrer le texte/ le logo de la publicité) en avançant des hypothèses sur l'interaction entre la femme et l'homme. La photo fait généralement ressurgir des idées toutes faites sur les gens (Français) du sud sachant bien vivre, mais aussi sur les comportements des sexes dans la prise de contact. Mais elle suscite

[16] Anecdote racontée par Laurence Riehl (au cours d'une formation aux enseignants, Autriche, 2006).

également des réactions de refus de la part d'élèves qui constatent qu'il s'agit de « riches » (connotation de « b.c.b.g. ») ou trouvent que les personnes manqueraient de naturel sur la photo … remarques qui renvoient à notre publicité. Dans ce cas concrets, plusieurs techniques sont possibles: recueillir des idées en travail autonome, à deux ou en petit groupe, qui aboutissent à l'invention d'histoires, ou bien avoir recours à un exercice d'improvisation dirigé par l'enseignant(e) qui travaille avec toute la classe en même temps, faisant ainsi émerger de façon encore plus spontanée ces représentations.

A un moment ou à un autre, chaque enseignant(e) de langue se trouve dans la situation délicate de confronter ses élèves à des valeurs de la culture de l'Autre qui ne correspondent nullement aux conventions ressenties comme absolument « normales ». Surtout quand cela touche des « croyances » profondément ancrées dans les mentalités et rarement mises en question par la société, comme la perception de l'ordre, de la tolérance, les idées concernant l'accueil des étrangers, les formes de racisme etc. Cet ethnocentrisme latent doit être dévoilé et déclencher une phase de discussion qui devrait permettre aux élèves d'accepter le fait qu'il peut y avoir d'autres vues totalement divergentes sur ces valeurs fondamentales.
Nous avons choisi l'exemple de la grève qui nous semble significatif. Les représentations qui existent à l'égard de la France, « tout le temps en grève », « pour un rien dans la rue » sont aussi fort répandues dans l'imaginaire collectif des Autrichiens les réactions des élèves à propos du document ci-dessous vont probablement dans ce sens. Il s'agit d'un extrait d'actualités de Radio France (France Info, mai 1998) :

« ... La grève des conducteurs de bus se poursuit à Rennes. Le trafic est paralysé pour la 11ème journée consécutive. Les conducteurs réclament de meilleures conditions de travail. Le musée d'Orsay reste fermé pour le 4ème jour de grève. Les employés ont reconduit leur mouvement ce matin. Ils réclament une prime de journées complémentaires de congé pour compenser le surcroît de travail que provoque l'afflux de visiteurs à l'occasion de l'exposition Van Gogh... »

Que faire pour différencier le regard ? Constater dans un premier temps qu'en Autriche cela se passe différemment et « lister » tous les reproches et préjugés envers ceux qui font la grève. Regarder ensuite de près les grévistes du document et leurs revendications (qui est en grève et pourquoi ?) et expliquer à la classe qu'en France, en particulier à Paris qui est souvent touché, la solidarité des Français est relativement grande, vu les désagréments provoqués par chaque grève, car beaucoup de Français continuent à respecter la grève comme un droit fondamental de l'individu. Chercher ensuite des explications à ces différences considérables dans des sources historiques des deux pays (voir quelques suggestions à titre d'exemple dans *Tour d'Horizon* 2000, tome 3 : 78-81). Pour élargir le travail interculturel, comparer des réactions à une grève actuelle dans la presse écrite, en France et en Autriche. Enfin et pour rendre la problématique plus accessible aux élèves, faire parler une lycéenne en grève (extrait de l'article éditorial : L'Evénement du Jeudi, oct.1998).

Insérer document 6

« Marlène Banquet, en 1ère L, Paris 5ème : Je fréquente un lycée au coeur du quartier Latin. Les bâtiments ont été refaits, le lycée a été doté de laboratoires de langues. Tous les lycées devraient être comme le mien. Mais dans les banlieues « difficiles », on ne peut pas faire cours dans les classes parce qu'il y a trop d'élèves, parce que la violence est présente même au lycée, parce qu'il n'y a pas assez de pions pour surveiller. Je trouve difficile d'admettre qu'à notre âge il existe déjà de telles différences sociales et culturelles. Je souhaite qu'un jour, l'école ouvre les jeunes à la culture, leur apprenne la tolérance, l'égalité. Ce serait bien qu'elle offre aussi des cours de théâtre, d'hébreu, de chinois, de dessin et qu'elle soit l'endroit où les élèves puissent réfléchir sur eux-mêmes et où ils se préparent à l'avenir. Mais notre école n'est pas cette école-là. »

4.3.3. Stratégies des regards croisés

Insérer document 7 (Affiche de l'Office du Tourisme de Vienne)

Dans la suite logique des démarches mentionnées jusqu'à présent, il est intéressant de croiser maintenant les représentations : celles des Autrichiens à propos des Français avec celles des Français à propos des Autrichiens et de les comparer avec les auto-stéréotypes des deux pays. Un repérage spontané à cet égard permet déjà de rassembler un grand nombre de clichés. De plus, on trouve régulièrement des textes sur les images collectives concernant la France et les Français dans la presse française et étrangère. De plus, la publicité touristique, mais aussi les guides sont une source intarissable et offrent un grand choix d'affiches et de prospectus qui regorgent de stéréotypes.
Il est conseillé de les analyser en détail, de s'interroger sur les idées qu'on se fait soi-même de son pays et sur les images qui correspondent vraiment à la réalité. Le regard que l'Autre pose sur nous est particulièrement précieux dans ce contexte. Il faut travailler sur une série de questions avec les élèves : Vous reconnaissez-vous dans cette description ? Qu'est-ce qui vous surprend ? Quelle est l'image des Autrichiens dans le document etc. ?
Ensuite, il faudrait croiser ces représentations glorifiant plus ou moins son propre pays avec des positions critiques envers son pays, venant d'une part de l'extérieur (presse, caricature…) et d'autre part de l'intérieur - pensons aux écrivains autrichiens et leur rapport difficile avec leur patrie[17]. Ces images négatives résultent, comme nous le savons, d'événements politiques plus ou moins récents. Ce qui représente une excellente démarche interculturelle, c'est de comparer un extrait de la presse autrichienne, critique à l'égard de la politique française, avec un texte choisi de Thomas Bernhard ou de Peter Turrini - en allemand ou en français - ayant bien sûr recours à la langue maternelle pour l'analyse, selon le cas. Vouloir épargner aux élèves cette confrontation douloureuse nous semble contre-productif, parce que ces imaginaires et reproches en partie bien fondés font partie de la relation entre les deux cultures qu'on le veuille ou non. Les nombreux cas d'élèves déroutés après un séjour en France ou dans un autre pays francophone, ces dernières années, nous donnent raison : se trouver confronté à la curiosité, parfois à des remarques ironiques (ou même agressives), sans savoir réagir, est en effet déroutant.

Insérer document 8

4.4. Intégration de la culture de l'Autre

Nous avons essayé de montrer qu'il est nécessaire de sensibiliser les élèves aux divergences entre la culture de l'Autre et la propre culture, à des malentendus qui peuvent se produire dans le contact direct, suite à un manque de savoir-faire culturel.

4.4.1. Le contact direct

Un séjour dans le pays de l'Autre – comme nous l'avons déjà constaté - n'est aucune garantie d'une approche de l'autre culture, même pas d'un progrès linguistique si les interactions ne se passent pas bien. Il suffit que « le courant ne passe pas » entre l'élève et la famille d'accueil ou les collègues de travail lors d'un stage en entreprise, ce qui est très souvent dû à des problèmes de compréhension d'ordre culturel. Si l'élève qui part en stage pour trois mois ou la classe dans un contexte d'échange scolaire ou autre voyage linguistique sont bien préparés et si les jeunes savent que les habitudes alimentaires, les rythmes de vie, les comportements

[17] N'oublions pas que certains auteurs autrichiens, Thomas Bernhard, Elfriede Jelinek, Peter Handke, sont traduits et très lus en France.

dans la communication sont différents, les dégâts seront limités, autrement dit l'élève sera peut-être sur place plus habile, compréhensif, en tout cas moins vulnérable.
Nous aimerions laisser la parole à des élèves (17/18ans, classe de terminale) qui ont noté leurs impressions après un séjour linguistique en France[18]. Voici des extraits :

« Si vous m'aviez posé la question de décrire la culture des Français avant le séjour, j'aurais dit qu'ils sont jouisseurs et gourmets. A l'école on a appris ça aussi. C'est pourquoi je me suis préparée aux grands repas avec 3 ou 4 plats, avec beaucoup de vin et fromage, qui durent de nombreuses heures. Mais mes attentes ne correspondaient pas du tout à la réalité. Toute la déception a commencé au premier petit déjeuner. La famille mangeait des baguettes et du beurre , des confitures, c'est tout. Le soir, les repas étaient simples mais bons , par contre, pendant tout le dîner il y avait la télé ou la radio. Ce n'était pas romantique. Je pense que la famille n'était pas riche. »

« La majorité des collègues de travail au restaurant étaient des jeunes. J'ai l'impression que les jeunes en France font plus la fête que nous. La plupart de mes collègues sortaient tous les soirs. Les Français vivent plus la vie. Ils ne pensent pas trop à l'avenir. Les Autrichiens sont des personnes qui savent ce qu'ils veulent et vont droit au but. Mais de l'autre côté, je pense que les Français sont plus heureux de vivre et plus décontractés. En tout cas, les gens que j'ai rencontrés étaient joyeux et polis et pas du tout arrogants. »

« Pendant notre séjour en France, j'ai travaillé dans une agence de voyage. J'avais de l'antipathie contre la patronne à la première vue, parce qu'elle avait l'air prétentieuse, et j'avais finalement raison. Elle ne parlait pas avec moi, elle ne s'occupait pas de moi. Pourquoi ? Parce que mon français n'est pas superbe ! Elle pensait que je ne suis pas intelligente, parce que je parle mal le français. A mon avis, elle pense que la France est le centre du monde et par conséquent, chacun doit savoir parler français. Mais elle-même, elle parlait mal l'anglais et l'allemand pas du tout ! Son comportement était xénophobe. »

« J'ai pensé que les Français étaient nationalistes. En plus, j'ai entendu dire qu'ils ne s'intéressent pas aux autres cultures. Mais là, je me suis trompée. Dans la vie quotidienne, les Français sont très serviables, attentifs et quand ils remarquent qu'on est étranger, ils se donnent la peine de parler lentement. En plus ils ont posé des questions concernant l'Autriche. Bien sûr, il y avait aussi une autre sorte de gens qui avaient des préjugés à cause de la politique d'extrême-droite. A mon avis, c'était des gens qui ne sont pas vraiment intéressés par l'Autriche. c'était difficile de réagir pour moi, il est important de discuter, mais pas agressivement. »

« Les Parisiens sont stressés et particulièrement dans le métro et dans la circulation. J'ai vu des musiciens dans le métro, j'ai vu des gens qui racontaient des histoires de leur vie, comment ils étaient arrivés là, au chômage, et ça a provoqué chez moi, que je me sentais pas bien, toute petite, comme ça peut arriver à tout le monde. »
« J'ai travaillé au magazine *Zurban* , les gens étaient super-gentils et m'expliquaient tout. Je trouve aussi que les Français rigolent beaucoup et ont un humour agréable même si je n'ai pas compris tout. Le cliché que les Français sont fiers de leur culture, est vrai. Ils ne le disent pas directement, mais on le sent. »

« Ce qui m'a surpris ? La cordialité des Français. Ils m'ont accepté tout de suite (j'ai travaillé chez l'AFP), et ils m'ont intégré. Les hommes saluent les femmes avec un baiser sur la joue, c'est quelque chose qu'on ne trouverait pas en Autriche. Quelquefois j'ai eu peur de dire que je suis Autrichienne, parce que les relations entre la France et l'Autriche ne sont pas bonnes (sanctions…). Mais en général, les réactions étaient très positives. »

Nous retenons que tout séjour à l'étranger dans un contexte scolaire devrait être préparé en trois temps : par des activités en amont, pendant le séjour et en aval.
Avant le départ, l'enseignant(e), souvent trop occupé(e) par l'organisation du voyage même, monte des projets de recherche avec les élèves (explorer une région, découvrir une entreprise, analyser des phénomènes de société) et ne trouve peut-être pas le temps nécessaire à la préparation psychologique : formuler des attentes, des craintes … Un travail continu sur l'interculturel, intégré dans l'enseignement du français tel que nous l'avons décrit, serait d'une aide précieuse. Au retour, outre les présentations de projets, il est indispensable de prendre le temps de réfléchir sur des situations de communication bien ou mal vécues, sur les petites « aventures » du quotidien, sur les impressions subjectives. Prendre le temps de

[18] Il s'agissait de voyages organisés de deux semaines dans le contexte scolaire (séjour en famille et stage en entreprise) sur la Côte d'Azur et à Paris; les textes ne sont pas corrigés.

relativiser aussi bien l'euphorie de certains (qui va de pair avec une dévalorisation de sa propre culture – ce qui n'est pas le but non plus !) que la déception des autres. Ce mélange entre les activités visant le cognitif (recherche et analyse de phénomènes …) et le travail sur l'affectif (exprimer ses sentiments par écrit ou par oral en cours) nous paraît essentiel.

4.4.2. L'appropriation de l'Autre par l'alternance des rôles

Nous aimerions évoquer encore un dernier type d'activité pédagogique, d'ailleurs bien ancré dans les méthodes communicatives, qui sert particulièrement bien notre objectif : amener l'élève non seulement à comprendre et à accepter théoriquement, de façon analytique peut-être, la différence de l'autre culture, mais à lui donner aussi affectivement les moyens d'interaction en situation. Nous faisons toujours l'agréable l'expérience que dans la simulation d'un débat, d'une table ronde ou d'une conférence de presse, organisée en classe, il est presque libérateur de prendre le rôle d'un personnage exprimant une opinion tout à fait contraire de la nôtre. Déjà le simple fait de changer de « casquette » et d'être quelqu'un d'autre produit en général cet effet. Ainsi, un entrepreneur en train de licencier se trouve face à une jeune femme sans emploi sur un plateau de télé. Par la distance à l'égard de nous-mêmes, par le changement de « camp », nous nous sentons plus libres d'argumenter et finissons même par prendre un certain plaisir à comprendre cette nouvelle perspective. Si nous utilisons cette même technique pour contrecarrer des préjugés ou représentations stéréotypées, pour apprendre à améliorer la communication interculturelle, nous constatons que le côté ludique de ce genre d'activités apporte une nouvelle dimension à notre travail, dans la mesure où un phénomène délicat touchant l'affectif aide à dédramatiser des divergences profondes.
Dans un autre type d'activité, les élèves réunissent toutes les situations prêtant au malentendu entre Français et Autrichiens, par exemple relatées, découvertes dans des documents ou encore mieux vécues par les élèves eux-mêmes. Il faut d'abord penser aux situations quotidiennes simples, fâcheuses mais pas graves, puis à celles qui peuvent toucher l'intimité et gêner sérieusement le bon déroulement d'une communication: un Autrichien qui étonne son entourage en France en mettant de l'eau gazeuse dans son vin, parce qu'il fait chaud, ou celui qui s'énerve à propos d'une rayure sur sa voiture neuve garée dans une rue parisienne, une touriste française en Autriche surprise de ne pas trouver de pain à table au restaurant, l'invité français qui arrive chez son hôte autrichien et doit passer tout de suite à table, sans apéritif, puisqu'il est arrivé un peu tard, et à qui l'on demande de surcroît d'aller fumer sur le balcon… ou bien encore, une jeune femme autrichienne qui refuse de faire la bise au premier venu qu'on lui présente dans une soirée, un touriste autrichien qui, à l'office du tourisme, ne veut rien savoir des monuments, tout ce qui l'intéresse étant les bars et les cabarets, tant il a entendu parler des « petites femmes de Paris », enfin une Française, coquette, tailleur et accessoires assortis, doit enlever les chaussures lors d'une invitation chez des collègues autrichiens pour les changer contre des pantoufles…
Il va de soi qu'il faut accorder du temps aux élèves, leur laisser le plaisir de trouver les idées les plus folles et le temps de les réaliser linguistiquement. Il est nécessaire de travailler sur les actes de parole (autour du conflit et du débat, de l'expression de sentiments), mais aussi sur les registres, les formes pour généraliser, car ces situations entraînent parfois des répliques nuancées, des gags et même des jeux de mots. Nous avons fait l'expérience que l'exagération, la caricature extrême du stéréotype permet même aux plus timides des élèves de participer et surtout à ceux et celles qui au cours du travail de réflexion et de discussion étaient les plus réticents ou les plus catégoriques dans leurs jugements d'être parfois très originaux et comme libérés d'un poids.

4. Conclusion

Le rapport langue-culture est comme une histoire d'amour où les deux protagonistes, pourtant faits l'un pour l'autre, n'arrivent parfois pas à se rejoindre. La compétence communicative comprise dans un sens pragmatique constitue même de nos jours souvent l'objectif presque exclusif de l'enseignement.
Un travail axé sur l'interculturel doit aider les élèves à comprendre qu'une culture – l'autre comme la sienne – est complexe et variée, et à vivre la culture cible et l'étranger en général non comme le contraire, mais comme un enrichissement de sa propre culture.

Mais l'école n'est qu'une partie de la vie de nos élèves : ce constat ne signifie ni plus ni moins que toute tentative d'enseigner ou de s'approprier une autre culture est un très long chemin qui ne semble jamais finir – tous ceux ayant vécu même assez longtemps « dans le pays » y consentiront - mais le simple fait de se rendre compte de ce phénomène est déjà un premier pas vers une compétence interculturelle.

5. Bibliographie

Abdallah-Pretceille M., Porcher,L. 1999. *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris : Anthropos
Abdallah-Pretceille, M. 1986. « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations. » dans: *La civilisation* (coord. par Porcher,L.), Paris : Clé International
Alvarez, G. , 1990. « Le défi de l'interculturel. ds*: Langues et Linguistique 16*
Bechtel, M., 2003. *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem*. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Gunter Narr Verlag
Baumgratz-Gangl, G.1993, Compétence transculturelle et échanges éducatifs. Paris : Hachette
Beacco, J.C. 2000. Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours. Paris :Hachette
Bourdieu, P. 1979. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit
Boyer H., 1995. « De la compétence éthnosocioculturelle » ds : *Le Français dans le Monde* n°272. Paris : Hachette, p. 41 - 44
Boyer, H., 1998. « L'imaginaire etnosocioculturel collectif et ses représentations partagées : un essai de modélisation », ds : *Travaux didactiques du FLE* 39, Montpellier
Braudel, F. 1987. *Grammaire des civilisations*. Paris : Flammarion
Bufe, W. 1999. « De l'enseignement des langues à la formation interculturelle. Plaidoyer pour une synthèse », dans : *Nouveaux cahiers d'allemand 99/1*p.129 - 155
Byram,M./Zarate,G. 1998. *Jugend, Vielfalt und Fremde.* BMUK (version française: *Les jeunes confrontés à la différence : des propositions de formation.* Conseil de l'Europe 1995)
Byram,M. 1997 (Ed.). *Face to face, Learning languages and cultures trough visits and exchanges.* London, Centre of Information on Language Teaching and Research (CILT)
Conseil de l'Europe 2000. « Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer ». Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'Education , Didier
De Carlo,M. 1998. *L'interculturel* . Paris : Clé International
Eisl, M. 2000. *Tour d'Horizon 2000,* tome 3. Wien : VNS (Manuel de français agréé pour l'enseignement secondaire autrichien)
Galisson, R., 1995. « En matière du culture le ticket AC- DI a-t-il un avenir? » ds : *Etudes de linguistique appliquée* 100, 79 - 89
Galisson, R., 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé International

Gohard-Radenkovic, A. 1999. *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles à des compétences linguistiques*. Bern, Berlin, Wien: Peter Lang
Frischer, D. 1990. *La France vue d'en face.* L'image analysée et jugée par des étrangers. Paris: Laffont
Kramsch, C., 1993. Culture in context. Oxford: Oxford University Press
Krumm, H.J. 2003. « Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. » ds*:* Bausch, K.R./Christ, H./Krumm, H.J. (Ed.) *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts*. Francke, Tübingen (nouvelle version de 1989)
Porcher, L. 1996 . *Cultures, culture : Recherches et applications.* Paris : Hachette
Roche, Jörg (2001*): Interkulturelle Sprachdidaktik.* Eine Einführung. Günter Narr Verlag, Tübingen
Unesco, 1995. Stéréotypes culturels et apprentissage des langues, Paris : Commission française pour l'Unesco
Wendt, M. 2000. « Le coureur perdu – Erkennen, Verstehen und interkulturelles Lernen. » dans: Wendt, M.(Ed.) *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt /Main: Peter Lang (163-171)
Zarate, G. 1986. Enseigner une culture étrangère. Paris :Hachette
Zarate, G. 1993. Les représentations de l'étranger. Paris : Crédif /Hatier