

François Schmitt

Université Matej Bel de Banská Bystrica (Slovaquie)

<https://orcid.org/0000-0001-8391-5502>

francois.schmitt@umb.sk

Approche interculturelle et perspective co-culturelle en français langue étrangère en contexte pédagogique hétéroglotte

**Intercultural and co-cultural approaches in French as a foreign
language in the multilingual foreign language teaching context**

Language teaching offers two main modes of managing otherness in the classroom. The first, the intercultural approach, inherited from the communicative approach, focuses on the intercultural encounter. The second, the co-cultural perspective, based on the development of a common culture negotiated between representatives of different cultures, corresponds to the mode of managing in the action-oriented approach of foreign language teaching. This article questions the compatibility of these two approaches with the multilingual environment of foreign language teaching. It takes as a starting point the conception defended by Puren, who considers that there is conceptual break in the relationship to otherness between the intercultural approach and the co-cultural perspective. The article shows that the co-actional perspective is hardly compatible with the multilingual teaching context due to the absence of the real presence of otherness in class. Due to a lack of deep analysis in foreign language didactics of the treatment of culture in the multilingual teaching environment, the approach to culture remains based on simulation to prepare learner to the real encounter of otherness outside the classroom.



Keywords: co-actional, culture, intercultural, French foreign language teaching, multilingual

Słowa kluczowe: francuski jako język obcy, heterogłota, kultura, międzykulturowy, współkulturowy

1. Introduction

À travers la culture étrangère enseignée, l'enseignement des langues-cultures met l'apprenant en présence de l'autre et pose, de ce fait, la question de l'altérité et des modalités de sa gestion dans la classe. Celles-ci dépendent non seulement des approches didactiques en vigueur, mais aussi du contexte pédagogique.

Les deux approches de la culture qui prédominent aujourd'hui en didactique des langues sont issues des deux principaux courants qui se sont succédé au cours des dernières décennies dans l'enseignement des langues. L'approche interculturelle, fondée sur la rencontre avec l'autre, correspond au mode de gestion de l'altérité héritée de l'approche communicative de l'enseignement des langues. La perspective co-culturelle, consistant en l'élaboration d'une culture commune négociée par les co-actants dans le cadre d'actions communes, correspond aux conceptions du rapport à l'autre promues par la perspective actionnelle.

Les contextes pédagogiques dans lesquels s'inscrivent ces approches influent beaucoup sur les modalités de mise en rapport de l'apprenant avec l'altérité. En contexte homoglotte, c'est-à-dire dans le cas d'un enseignement de la langue dans le pays où la langue étrangère enseignée est parlée, l'apprenant bénéficie non seulement de la proximité physique de la langue-culture étrangère, mais surtout de la présence de l'altérité dans la classe même grâce au mélange des nationalités dans la classe, qui correspond au cas le plus fréquent des formations *in situ*. Au contraire, le contexte hétéroglotte cumule le double handicap de l'éloignement par rapport au ou aux pays où la langue étrangère est parlée et de l'homogénéité culturelle et linguistique du groupe-classe qui ne permet pas l'expérience directe de l'altérité dans la classe même.

Ce dernier cas étant de très loin le plus répandu dans l'enseignement des langues, en particulier pour les langues de grande diffusion, il nous a semblé pertinent de proposer dans cet article, en nous appuyant sur le cas du français langue étrangère (FLE), une réflexion sur les modalités de mise en relation de l'apprenant avec la culture cible et sur la compatibilité de l'approche interculturelle et de la perspective co-culturelle avec le contexte pédagogique hétéroglotte.

2. L'approche interculturelle dans l'enseignement du FLE en contexte hétéroglotte

2.1. Approche interculturelle et rapport d'immédiateté entre langue et culture

L'approche communicative de l'enseignement des langues fonde son approche de la culture sur l'approche interculturelle à partir du postulat de l'interdépendance entre langue et culture selon lequel l'apprentissage d'une langue s'accompagnerait automatiquement de l'acquisition de la culture étrangère correspondante. Du point de vue des contenus culturels à transmettre, ce lien d'interdépendance entre langue et culture met l'accent sur la composante comportementale de la culture, qui est particulièrement bien intégrée au dispositif communicatif du locuteur (Windmüller, 2015 : 201). Sur le plan didactique, ce lien d'immédiateté entre langue et culture se traduit par la mise en avant d'une langue authentique à travers l'utilisation de documents authentiques sensés mettre l'apprenant en contact direct avec la culture cible (Puren, 2020 : 4). En considérant que l'apprentissage et la pratique de la langue permettent à l'apprenant d'accéder directement à la culture correspondante, l'approche communicative entend donc mettre l'apprenant directement en contact avec l'altérité à travers l'enseignement de la langue.

C'est sur ce postulat d'un lien direct entre apprentissage linguistique et apprentissage culturel que la didactique des langues a adapté à la classe de langue, à travers l'approche interculturelle, les principes de l'éducation interculturelle, initialement introduite dans les années 1970 en France à l'école pour faciliter l'intégration des enfants issus de l'immigration (Abdallah Pretceille, 1999 : 83–85). Destinée à des classes mixtes mélangeant des Français d'origine et des enfants venus de l'étranger, l'éducation interculturelle avait donc été conçue pour des contextes d'enseignement où l'altérité était véritablement présente dans la classe. Le Conseil de l'Europe en a élargi les principes en mettant cette approche au service des ambitions de l'intégration européenne à travers l'éducation plurilingue et interculturelle. En didactique des langues, cette adaptation s'est traduite par l'adoption de l'approche interculturelle. Force est pourtant de constater que le contexte hétéroglotte de la classe de langue, de loin le plus fréquent dans l'enseignement des langues étrangères, et qui est sensé suivre les principes de l'approche interculturelle, présente des caractéristiques assez différentes de celles de la classe multiculturelle pour laquelle l'éducation interculturelle avait été mise au point, puisque l'altérité ne s'y manifeste pas physiquement, mais seulement à travers les contenus enseignés sous forme de supports et

d'activités pédagogiques. Ce glissement contextuel de l'éducation interculturelle vers l'approche interculturelle semble pourtant avoir trouvé sa justification dans le postulat d'immédiateté entre langue et culture, occultant du même coup toute réflexion sur le bien-fondé de l'approche interculturelle en classe de langue.

2.2. L'approche interculturelle comme élément du dispositif communicatif

Un autre élément d'explication permet de comprendre le lien étroit entre approche communicative et approche interculturelle. Il s'agit de la conception à la fois linguistique, pragmatique et culturelle de la compétence communicative qui comprend, selon le modèle de Moirand de 1982, quatre composantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle (Bérard, 1991 : 19). C'est dans le prolongement de cette dernière composante que se situe l'approche interculturelle, qui résulte en particulier des travaux menés dans les années 1980–1990 par G. Zarate, M. Byram et M. Abdallah Pretceille, débouchant sur la définition d'une compétence interculturelle entendue comme capacité à gérer la rencontre avec l'autre sur le plan culturel.

2.3. L'approche interculturelle fondée sur le paradigme de la rencontre

C'est donc sur le moment de la rencontre entre représentants de cultures différentes qu'est centrée l'approche interculturelle, ce qui amène C. Puren à considérer la rencontre interculturelle comme un des paradigmes de l'approche communicative. En s'appuyant sur la situation sociale de référence de l'approche communicative, le voyage touristique, il attribue à la rencontre interculturelle quatre « gènes, ou caractéristiques fondamentales » : cette rencontre est inchoative (elle a lieu pour la première fois), individuelle (la relation individu à individu est privilégiée), ponctuelle (elle dure peu de temps) et perfective (elle ne se répète pas) (Puren, 2020 : 3).

L'approche interculturelle de la didactique des langues se donne donc pour objectif de préparer l'apprenant à rencontrer l'autre en développant sa compétence interculturelle, centrée sur deux aptitudes rendant possible la rencontre interculturelle : la prise de conscience interculturelle, qui permet à l'apprenant de prendre conscience de l'existence de l'autre à travers son aptitude de découverte de l'altérité ; l'acceptation de l'autre, c'est-à-dire l'acceptation de la différence à travers son aptitude à comprendre autrui. Nous développerons dans les deux sous-parties suivantes ces deux principaux objectifs de l'approche interculturelle.

2.4. La compétence interculturelle comme aptitude de découverte de l'autre

Développer la prise de conscience interculturelle de l'apprenant consiste à lui apprendre à gérer l'opacité de son rapport au monde en le familiarisant avec le phénomène des représentations sociales. Celles-ci médient notre rapport à l'autre à travers nos hétéro-représentations, c'est-à-dire l'image que nous nous faisons de l'autre, et nos auto-représentations, correspondant aux images que nous nous faisons de nous-même (Abdallah Pretceille, 1999 : 8–9) et qui se construisent en fonction de nos appartenances sociales (Amossy, Herschberg Pierrot, 2015 : 50–52). Dans ce contexte, l'approche interculturelle de la didactique des langues accorde une place importante aux stéréotypes, forme simplifiée de représentations sociales facilement identifiables dans des activités pédagogiques. L'objectif est de faire prendre conscience à l'apprenant du processus de schématisation stéréotypique. La démarche souvent entreprise en classe consiste en un diagnostic des représentations de la culture cible par les apprenants pour leur faire comprendre qu'elles renvoient avant tout au système des valeurs correspondant à leur propre culture (Zarate, 1993 : 75–84).

2.5. La compétence interculturelle comme aptitude à comprendre l'autre

La capacité à comprendre autrui nécessite de la part de l'apprenant un effort de décentration et de réévaluation de ses attitudes envers l'autre en se mettant à sa place, c'est-à-dire en adoptant son point de vue sur le monde, mais sans nécessairement y adhérer. Cela peut se traduire en classe de langue par une réflexion sur le regard que les étrangers portent sur la culture de l'apprenant (Byram, 1992 : 154–155). Ce renversement de perspective, permettant à l'apprenant d'appréhender le monde d'un autre point de vue que le sien, contribue à sa meilleure compréhension de l'autre par une réévaluation de ses attitudes envers autrui (Beacco, 2018 : 258).

2.6. L'approche interculturelle comme gestion minimaliste de l'altérité en classe de langue

L'approche interculturelle se donne ainsi pour objectif de préparer l'apprenant aux besoins communicatifs de la rencontre interculturelle en développant sa compétence interculturelle, laquelle consiste à être capable de reconnaître l'autre comme sujet et à accepter ses différences. Malgré l'effort

de travail sur soi exigé de la part de l'apprenant par la prise de conscience interculturelle et le renversement de perspective consistant à adopter un point de vue sur le monde qui n'est pas le sien, travail pouvant entraîner une remise en question de ses certitudes, nous considérons l'approche interculturelle comme une approche minimaliste de l'altérité, car elle est fondée sur un simple échange avec autrui cantonné à un rapport additionnel à autrui décliné en « moi » et « tu » sans fusion vers le « nous ». En effet, l'approche interculturelle ne nécessite pas d'investissement dans l'autre en profondeur : chacun reste sur ses positions initiales sans autre transformation de soi que l'acceptation et la compréhension d'autrui, car aucune véritable négociation avec lui en vue de construire un projet commun n'est exigée. La présence réelle de l'altérité ne semble donc pas absolument indispensable, ce qui rendrait compatible l'approche interculturelle avec un enseignement des langues en contexte hétéroglotte.

3. Perspective co-culturelle et enseignement du FLE en contexte hétéroglotte

3.1. Perspective co-culturelle et perspective actionnelle de l'enseignement des langues

Si l'approche interculturelle semble bien en phase avec les orientations et les attendus de l'approche communicative de l'enseignement des langues à travers le paradigme de la rencontre, on peut s'interroger sur sa compatibilité avec les objectifs et les paradigmes de la perspective actionnelle. Les didacticiens des langues sont en désaccord sur ce point. Pour les tenants d'un *continuum* de l'approche communicative à la perspective actionnelle, comme É. Bérard, D. Coste ou J.-C. Beacco (Puren, 2009 : 3), l'approche interculturelle, dont nous avons plus haut tracé les contours, reste un des principaux objectifs de l'enseignement des langues-cultures. Au contraire, C. Puren (2011 : 2) considère que la perspective actionnelle, qu'il fonde sur des paradigmes en opposition avec ceux de l'approche communicative, représente une rupture dans l'enseignement des langues. La pierre d'achoppement est l'agir avec l'autre, principal objectif de la perspective actionnelle auquel ne peut répondre l'approche interculturelle qui se limite à la simple rencontre avec autrui. Ceci amène C. Puren (*ibid.*) à proposer une approche plus ambitieuse de la culture en didactique des langues : la perspective co-culturelle.

3.2. La perspective actionnelle pour agir ensemble dans la longue durée

Pour C. Puren (2020 : 5–6), la rupture paradigmatique se situe dans le changement de situation de référence. Alors que l'approche communicative fonde sa conception de l'enseignement / apprentissage des langues-cultures sur la rencontre ponctuelle avec l'autre, représentée par le voyage touristique, la perspective actionnelle met en avant des situations sociales amenant des représentants de cultures différentes à agir ensemble dans la longue durée. Les situations de référence privilégiées sont alors la vie professionnelle et la vie étudiante. C'est sur ces mêmes situations de référence que s'appuie le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (plus loin : *CECR* ou *Cadre*), document de référence pour l'apprentissage / enseignement des langues se réclamant de la perspective actionnelle, pour remplir ses objectifs politiques d'intégration européenne : il ne s'agit plus seulement de favoriser les mobilités intra-européennes, principal objectif du *Niveau-seuil* publié par le Conseil de l'Europe dans les années 1970 et 1980 pour définir un niveau de survie linguistique à l'étranger pour les principales langues européennes, mais aussi de définir un cadre linguistique et culturel préparant les apprenants et utilisateurs à vivre avec l'autre dans la longue durée. Pour ce faire, le *Cadre* répertorie quatre domaines – personnel, public, professionnel et éducationnel – correspondant aux différentes sphères ou centres d'intérêt dans lesquels l'apprenant/utilisateur est amené à pratiquer les langues (CECR, 2001 : 41). C'est donc dans la longue durée et l'agir ensemble que la perspective actionnelle situe la gestion de l'altérité.

3.3. Les paradigmes de la perspective actionnelle

Les paradigmes de la perspective actionnelle identifiés par C. Puren prennent le contre-pied des principes sur lesquels est établie l'approche communicative. Au caractère unique (inchoatif), ponctuel, perfectif et individuel de la rencontre interculturelle, la perspective actionnelle oppose la répétition, la durée, l'imperfectibilité et le collectif (Puren, 2020 : 7–8). Le rapport avec l'autre n'a donc pas lieu une fois pour toutes, mais se construit à partir d'expériences successives fondées sur la répétition et la longue durée et qui sont susceptibles d'entraîner des transformations plus profondes dans la perception que l'apprenant a de l'autre que la simple rencontre ponctuelle. Parmi les quatre paradigmes énoncés par C. Puren (2020 : 7–8) dans son analyse, la nature collective du rapport avec l'autre envisagé par la perspective actionnelle semble occuper une place de choix, ce qui a amené le didacticien à forger le terme « co-culturel » à partir du préfixe « co » qui se substitue

au préfixe « inter » sur lequel est construit « interculturel ». Cette nouvelle dénomination a le mérite de mettre clairement en avant le passage de la rencontre « *entre moi et l'autre* » sur laquelle est construite l'approche interculturelle à l'agir « *avec l'autre* », principe fondamental de la perspective co-culturelle.

3.4. Construction d'une culture partagée

En mettant en avant la nature collective du rapport avec l'autre, C. Puren envisage avant tout la perspective co-culturelle en tant que construction d'une culture partagée que rend possible l'agir commun. En comparaison avec l'approche interculturelle où la rencontre ne fait qu'actualiser les représentations que l'apprenant a de l'autre *a priori*, c'est-à-dire avant la rencontre, la perspective co-culturelle, fondée sur la répétition et la durée, permet la construction d'une culture partagée, c'est-à-dire la mise en partage de conceptions communes acceptées par tous ou créées ensemble dans le cadre d'actions communes (Puren, 2009 : 20–21).

3.5. La perspective co-culturelle comme gestion maximaliste de l'altérité en classe de langue

Nous qualifions la perspective co-culturelle de gestion maximaliste de l'altérité, car elle exige de la part de l'apprenant un dépassement de ses positions initiales pour négocier avec autrui une culture commune. Elle est donc fondée sur des relations avec l'autre réelles et non simulées. En effet, selon C. Puren (2013 : 8), il ne s'agit plus de préparer l'apprenant à des situations de communication interculturelle futures à travers des simulations, mais de produire en classe des situations d'usage réel de la langue-culture cible. En d'autres termes, le didacticien considère que la perspective actionnelle crée une homologie entre la classe de langue et les situations réelles de la société correspondant à la langue-culture enseignée. Il appuie cette homologie sur trois caractéristiques de la classe de langue. Il envisage d'abord la classe de langue comme un espace multilingue, puisqu'elle met en présence différentes langues, au minimum la langue source et la langue cible. Pour la même raison, selon C. Puren, la classe est aussi multiculturelle, même en contexte hétéroglotte, car deux cultures au moins entrent en jeu dans le processus pédagogique : la culture d'enseignement du professeur et la ou les cultures d'apprentissage des élèves. Enfin, et c'est là le point essentiel défendu par le didacticien, la classe de langue réunit les apprenants

et l'enseignant pour agir ensemble autour d'un projet commun d'enseignement-apprentissage de la langue-culture cible.

La perspective co-culturelle ainsi définie par C. Puren et fondée sur la nature multilingue, multiculturelle et co-actionnelle de la classe de langue est-elle adaptable à un enseignement de langue en contexte hétéroglotte ? La dernière caractéristique identifiée par C. Puren, l'agir ensemble, semble la seule compatible à tout contexte d'enseignement collectif, qu'il soit homoglotte ou hétéroglotte, car tout groupe-classe, même dans le cas d'un public captif, est sensé travailler ensemble à l'acquisition de la langue-culture cible, et ceci quels que soient les objectifs que se fixent les apprenants. En outre, comme l'a montré H. Holec, ces objectifs peuvent beaucoup différer d'un apprenant à l'autre (Holec, 1992 : 46–52). Au contraire, étant donné l'homogénéité culturelle et linguistique des élèves et de l'enseignant, le contexte pédagogique hétéroglotte peut difficilement se prévaloir d'un environnement véritablement multilingue et multiculturel. En effet, dans le cas très majoritaire où seules coexistent les langues source et cible, il s'agit d'un multilinguisme très déséquilibré, sauf dans le cas de la présence d'un enseignant natif. Pour ce qui est du second point, aspect qui nous intéresse en premier lieu dans cet article, il nous semble exagéré de parler de classe multiculturelle par le simple fait de la mise en présence simultanée de la culture d'enseignement du professeur et de la culture d'apprentissage des élèves, dans la mesure où les apprenants comme l'enseignant – à l'exception du cas de l'enseignant natif – ont été formés dans la même culture scolaire, et ce malgré les différences générationnelles. Les conditions permettant l'élaboration d'une culture commune à travers l'agir ensemble au-delà des appartenances culturelles des apprenants, telle que l'envisage la perspective co-actionnelle, ne sont donc pas réunies dans le cas de l'enseignement des langues en contexte hétéroglotte. Or, selon C. Puren, c'est bien, comme nous l'avons montré plus haut, au niveau co-culturel, c'est-à-dire dans la négociation d'une culture commune entre représentants de cultures différentes, que la perspective actionnelle, à travers la perspective co-culturelle, marque le plus clairement sa rupture avec l'approche communicative. De cette manière, la perspective co-culturelle adaptée à un enseignement des langues en contexte hétéroglotte ne peut, elle, qu'aboutir à une nouvelle forme de simulation à travers la réalisation des projets et des tâches finales, en particulier du fait du caractère prescriptif des consignes réduisant la portée réellement personnelle de l'engagement de l'apprenant. Mais, contrairement aux jeux de rôle qui ont le mérite d'imposer aux apprenants la pratique de la langue étrangère, puisqu'il s'agit de simuler des scènes de la société étrangère, dans le cas de la réalisation des projets et tâches finales, les apprenants sont sensés

agir en leur propre nom et, par conséquent, sont encouragés à recourir à la langue maternelle qui est aussi la langue de communication naturelle de la classe.

4. Quelle approche de l'altérité en contexte hétéroglotte d'enseignement des langues ?

4.1. Absence de réflexion théorique sur l'adaptation des approches didactiques universalistes au contexte hétéroglotte

Les analyses des principes méthodologiques de l'approche interculturelle et de la perspective co-culturelle que nous avons présentées plus haut mettent clairement en évidence le manque de réflexion menée en didactique des langues sur la question de l'adaptabilité de ces approches au contexte hétéroglotte. Ce manque de réflexion peut être imputé au poids écrasant des approches universalistes sur la didactique des langues pour aborder les questions culturelles, qui paraît s'expliquer par l'influence considérable du *CECR*. Or, le *Cadre* privilégie la perspective actionnelle (*CECR*, 2001 : 15) qu'il met au service de la politique plurilinguiste et pluriculturaliste du Conseil de l'Europe (*CECR*, 2001 : 9–11). Ceci entraîne la mise en application de la perspective actionnelle et de son pendant culturel, la perspective co-culturelle, dans l'enseignement du FLE, quel que soit le contexte, homoglotte ou hétéroglotte. Cet applicationnisme des approches universalistes semble cependant moins concerner la composante linguistique de l'enseignement des langues, comme nous l'avons montré à propos des manuels de FLE de conception slovaque des années 1990 qui, tout en adoptant le modèle universaliste de l'approche communicative, maintenaient certaines spécificités comme le recours à la langue slovaque ou la richesse des annexes grammaticales (Schmitt, 2021b : 283–284).

Ce mimétisme méthodologique se manifeste par une absence d'innovativité des manuels de FLE de conception nationale dans ce domaine. C'est ce qu'a constaté F. Windmüller dans une analyse comparative de manuels de FLE de conception nationale et de conception universaliste dans laquelle elle n'a observé aucune différence sur la manière d'aborder les questions liées à la culture entre les deux types de manuels qui restent à dominante communicative, mais sans envisager de véritable approche culturelle ou interculturelle. En outre, dans les manuels nationaux, aucune approche spécifique n'est non plus proposée pour prendre en compte le contexte local dans le traitement des questions d'ordre culturel (Windmüller, 2015 : 163–164). Nous

avons fait le même constat dans la méthode de FLE slovaque *En français*¹ publiée au début des années 1990 où, malgré la présence discrète du contexte (tchéco)slovaque dans la mise en fiction et dans certains exercices, aucune des tâches proposées ne s'appuyait véritablement sur le contexte culturel local (Schmitt, 2017 : 13–22). L'absence actuelle de manuel de conception slovaque sur le marché national devrait même contribuer à renforcer la prédominance des approches universalistes de la culture sur l'enseignement du FLE en Slovaquie. Les manuels de FLE actuels, que F. Windmüller n'a pu analyser, semblent cependant mieux intégrer l'approche interculturelle (Schmitt, 2021a : 278–281). Une analyse des approches de la culture dans les manuels de conception nationale récents serait toutefois souhaitable pour pouvoir généraliser nos observations aux deux types de manuels et, ce faisant, actualiser les résultats obtenus par F. Windmüller. Dans l'état actuel de la question, l'adaptation des approches universalistes de la culture au contexte local semble donc laissée à l'appréciation de l'enseignant qui se trouve contraint à un bricolage méthodologique pour pouvoir se conformer aux orientations des programmes scolaires et des manuels, qui appliquent à peu de nuances près les approches universalistes de la didactique des langues, tout en s'efforçant de répondre aux réalités du terrain.

4.2. La classe de langue en contexte hétéroglotte comme préparation de l'apprenant à la rencontre avec l'autre

En l'absence de contact direct avec la culture cible dans la classe de langue à l'étranger, le rapport avec l'altérité est obligatoirement médié. Cette médiation est assurée, d'une part, par l'enseignant, de l'autre, par les supports pédagogiques.

L'enseignant, en particulier l'enseignant non natif, apparaît d'emblée comme le médiateur privilégié entre la culture cible et l'apprenant. Son rôle de passeur culturel consiste non seulement à s'appuyer sur sa connaissance de la culture étrangère comme ressource factuelle pour l'apprenant, mais aussi à lui transmettre son expérience de l'altérité, notamment par la prise de recul interculturel qu'elle implique, expérience qu'il a acquise au cours de son apprentissage de la langue-culture étrangère et, comme pour la plupart des enseignants de langues, pendant ses séjours à l'étranger ou grâce à ses contacts personnels avec des natifs.

Pour former l'apprenant à la culture étrangère, l'enseignant s'appuie aussi sur les dialogues (audio et vidéo) et les documents (audio, vidéo, textes,

¹ Taišlová, J. ; Baranová, E. ; Cluse, J.L. (1991), *En français*, Plzeň/Paris : Fraus/Hachette

documents iconographiques). Les dialogues permettent de familiariser l'apprenant avec les situations, les formes discursives et les modèles comportementaux de la société cible. Pour cette raison, on peut les considérer comme des formes minimales de rencontre interculturelle. Cette rencontre comprend deux étapes. La première, l'écoute ou le visionnement d'une vidéo, procure à l'apprenant une expérience indirecte de la culture cible grâce à l'ambiance produite par la mise en scène et le jeu des acteurs sensés refléter les réalités de la société étrangère, notamment lorsque l'apprenant peut se projeter sur les personnages ou les situations, comme nous l'avons montré dans une analyse du manuel *En Français* où nous mettions en évidence la proximité de l'âge et des centres d'intérêt des personnages des dialogues avec le jeune public auquel le manuel était destiné (Schmitt, 2020 : 536). La seconde étape consiste à permettre à l'apprenant de s'approprier, en même temps que les structures linguistiques, les formes discursives et les modèles comportementaux des dialogues à travers les exercices de réemploi (saynètes, jeux de rôle). La médiation interculturelle par le truchement des documents, qu'ils soient authentiques, adaptés ou même fabriqués de toutes pièces à un usage pédagogique, intervient au moment de la réflexion métaculturelle par la verbalisation des réactions des apprenants dans les échanges de la classe (Beacco, 2018 : 119–126). Selon leur complexité et le niveau des apprenants, ces échanges peuvent être menés en langue maternelle et/ou en langue étrangère. Cette réflexion métaculturelle doit entraîner la prise de conscience interculturelle de l'apprenant à travers la mise au jour dans les documents d'autres visions du monde que les siennes et, éventuellement, l'acceptation par l'apprenant de ces différences de points de vue. En encourageant l'apprenant à la prise de recul interculturel, notamment à travers une analyse de ses représentations sociales, l'approche médiée de l'altérité par documents interposés pratiquée en classe de langue en contexte hétéroglotte suit donc les principes de l'approche interculturelle et remplit les objectifs que M. Byram fixe à la compétence communicative interculturelle : « Linguistic, sociolinguistic and discourse competence in language, combined with intercultural competences in the discovery, analysis, comparison and critique of cultures » (Byram, 2013 : 59).

La formation à la culture étrangère en contexte hétéroglotte consiste donc à forger la personnalité interculturelle de l'apprenant pour le préparer à la rencontre réelle qui a lieu, elle, hors de la classe. Pour cela, l'enseignant ne s'appuie pas seulement sur le jeu de rôle et le document authentique, activité et support hérités de l'approche communicative, il met également à contribution les activités pédagogiques phares de la perspective actionnelle, le projet et la tâche finale, que nous considérons comme des exercices de simulation de l'agir avec l'autre en vue d'un agir réel avec autrui hors de la classe. Ainsi, en contexte hétéroglotte, l'expérience de l'altérité

ne peut se produire *in situ*. Elle est projetée à l'issue de la formation de l'apprenant et la classe de langue n'en propose qu'un avatar à travers les documents, les dialogues, les projets et les tâches finales.

5. Conclusion

Ainsi, en contexte pédagogique hétéroglotte, du fait de l'absence d'homologie entre la classe de langue et la ou les sociétés correspondant à la langue-culture enseignée, l'objectif de l'enseignement en matière culturelle ne peut que se limiter à une préparation à l'expérience de l'altérité, amenée à se réaliser à l'issue de la formation de l'apprenant. Les deux approches de la culture qui prédominent actuellement en didactique des langues, l'approche interculturelle et la perspective co-culturelle, ont donc pour fonction de forger la personnalité interculturelle de l'apprenant à travers sa capacité de décentration et d'acceptation de l'autre et son savoir agir avec l'autre.

L'interpénétration des modes de vie, la diffusion des productions culturelles étrangères, la circulation des idées par-delà les frontières et la croissance des mobilités internationales, qui multiplie les contacts directs avec l'autre, rendent cependant l'altérité de plus en plus familière à l'apprenant, si bien que le contexte d'enseignement des langues semble évoluer vers une simultanéité de plus en plus marquée entre la préparation, en classe de langue, de l'apprenant à la rencontre réelle avec l'autre et son expérience directe de l'altérité hors de la classe.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah Pretceille, M. (1999), *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Amossy R., Herschberg Pierrot A. (2015), *Stéréotypes et clichés*. Paris : Armand Colin.
- Beacco J.-C. (2018), *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Paris : Didier.
- Bérard É. (1991), *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : Clé international.
- Byram M. (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.
- Byram M. (2013), *Foreign language teaching and intercultural citizenship*, (in :) Iranian Journal of Language Teaching Research, n°1, 53–62.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.
- Holec M. (1992), *Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé*, (in :) Le français dans le monde. Recherches et applications. Numéro spécial : les auto-apprentissages, 46–52.

- Puren C. (2009), *Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*, (in :) Le Français dans le monde. Recherches et applications, n°45, 154–167.
- Puren C. (2011), *Mises au point de/sur la perspective actionnelle*, (in :) Association des professeurs de langues vivantes. Online : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3841> [consulté le 25.8.2022]
- Puren C. (2013), *La compétence culturelle et ses composantes*. Online : https://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes.pdf [consulté le 25.8.2022]
- Puren C. (2020), *Approche communicative-interculturelle et paradigme de l'immédiation (Niveaux Seuils à partir de 1975, CECR 2001, Volume complémentaire 2018)*. Online : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2020g/> [consulté le 2.9.2022]
- Schmitt F. (2017), *La fonction de la culture source dans l'enseignement scolaire du français langue étrangère en Slovaquie*, (in :) Synergies Europe, n°12, 13–22.
- Schmitt F. (2020), *Le contexte culturel national de l'apprenant dans l'enseignement du FLE sur l'exemple de la méthode En français*, (in :) Arcangeli M., Klimová K., Mesárová E., Reichwalderová E., Veselá D. (dir.) *Lingue, littérature, identité in contatto*. Rome : Aracne, 531–550.
- Schmitt F. (2021a), *Quelles approches didactiques pour la composante socioculturelle du français langue étrangère ?* (in :) Palimpsest. International Journal for Linguistic, Literacy and Cultural Research, vol. 6, n°11, 273–286.
- Schmitt F. (2021b), *Le discours grammatical contextualisé dans les manuels de français publiés en Slovaquie et les manuels de FLE universalistes. Étude comparative des approches didactiques*, (in :) Puchovská Z. (dir.) *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français (1918–2018)*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 283–284.
- Windmüller F. (2015), *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. Leurre ou réalité ? L'apprentissage de la culture dans l'enseignement du français langue étrangère en milieu hétéroglotte*. Giessener Elektronische Bibliothek.
- Zarate G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Received: 28.09.2022

Revised: 03.01.2023