

*Teaching Through the Development of Intercultural Competence
Преподаване чрез развиване на междокултурни компетенции*

ENSEIGNER EN DEVELOPPANT LA COMPETENCE INTERCULTURELLE

Alex Cormanski

Université de Paris III Sorbonne Nouvelle

Résumé. Tout enseignant est amené à aborder l'inter culturel dans sa classe de langue. Comment procéder n'est pas toujours aisé tant la tâche est complexe.

En recommandant de commencer de l'intra culturel, c'est-à-dire en observant sa propre praxis culturelle en interne, en se basant sur le *theatrical frame* (Goffman) de tout acte de parole, sorte de mise en scène "naturellement" agencée au cours des *occasions sociales*, l'apprenant sera amené à prendre conscience de sa propre logique de construction du monde, base d'analyse pour déconstruire la perception première de la culture cible, écarter les préjugés, et mieux la reconstruire par la suite en apprenant à la recontextualiser.

Une démarche qui se réclame de l'anthropologie.

Keywords: compétence trans/méta/inter/pluri culturelle - intra culturel - habitus -contexte- déconstruction

Tout professeur de FLE, qu'il intervienne au niveau secondaire ou supérieur, se trouve ou se trouvera confronté à la question de l'enseignement de la culture dans sa classe de langue quel que soit le niveau de langue enseigné. Confronté parce que, outre la question du contenu à enseigner, se pose en parallèle celle de savoir comment l'enseigner, c'est-à-dire faire face à une demande, à des exigences, à des remises en question, qui ne peuvent que complexifier la tâche. Mais d'abord la culture s'enseigne-t-elle? Dans l'affirmative, est-ce en tenant un discours sur la culture et, dans cette optique, quel type de discours? Dans la pratique, s'agit-il de transmettre à des apprenants un savoir sur la culture, ou bien s'agit-il de faire acquérir un/des savoir-faire qui relève/nt alors davantage d'une démarche visant à acquérir une compétence que d'une simple transmission de connaissances comme les manuels utilisés dans les classes de langue semblent souvent le faire, laissant du coup l'enseignant quelque peu désarmé face à sa tâche d'enseignement?

Parler de compétence(s) à acquérir oriente plus précisément le débat. Cela implique en effet de s'engager dans un processus d'acquisition "programmable" en plusieurs étapes: être confronté au fait culturel suppose de passer par le

questionnement, c'est-à-dire de relativiser, de décontextualiser pour mieux analyser, et accepter de remettre en cause de façon quasi permanente ce qui paraît établi.

Cette problématique – la mise en oeuvre d'une tâche d'une certaine complexité comme celle d'enseigner ce qui relève du culturel -a été soulevée lors d'une formation intitulée "enseigner en développant la compétence interculturelle" organisée par le CREFECO à Sofia en Bulgarie en septembre dernier auprès de vingt enseignants venus d'Albanie, d'Arménie, de Bulgarie, de Macédoine, de Moldavie et de Roumanie.

L'objectif annoncé était de faire acquérir aux enseignants une véritable compétence à comprendre, décrypter, analyser, interpréter, tout ce qui a une incidence d'ordre culturel dans l'enseignement d'une langue-culture étrangère, c'est-à-dire travailler à acquérir une capacité (*ability*), un savoir-faire qu'ils seront à même de transmettre, en l'adaptant, aux apprenants avec qui ils travaillent. Un savoir-faire, qui touche à plusieurs domaines, qui mobilise également d'autres compétences (linguistique, socio-linguistique, pragmatique), qui oblige à s'ouvrir à d'autres cultures, donc d'autres modèles, représentations, référents, qui est constructible par palier, qui relève donc, pour toutes ces raisons, d'une certaine complexité. C'est donc bien au final une compétence plurielle, polymorphe, qu'il s'agit de construire.

Un questionnaire préalable avait été envoyé aux participants quelques semaines avant la formation afin de faire un état des lieux des savoirs et des pratiques de classe des uns et des autres sur le sujet. Il en est ressorti que pour la majorité des enseignants, la différence entre culture et civilisation n'était pas toujours établie: géographie, coutumes... sont mis dans le "panier" culture.

Mais la définition de la compétence culturelle qui a été donnée traduit une volonté de chercher à "s'ouvrir à l'Autre pour mieux le connaître", la nécessité d'"aborder la culture de l'Autre sans se départir du contexte social", celle de "savoir interagir avec d'autres cultures dans un environnement pluriculturel". Ce qui montre que la démarche à adopter pour enseigner la compétence culturelle s'inscrit bien dans un processus d'acquisition plutôt qu'une simple collection de savoirs partiels sur la culture, même si la répartition entre savoir et savoir-être, savoir-faire, inclus dans la compétence culturelle, ne semblait pas toujours clairement délimitée.

A la question de nommer les difficultés rencontrées lorsqu'ils enseignent la culture, les enseignants stagiaires ont répondu qu'il leur était difficile d'articuler les différents contenus, d'échapper à la façon trop livresque de présenter la culture en dehors de son aspect fonctionnel. Ils ont aussi déploré la place trop importante faite aux stéréotypes dans les manuels, exprimé le souhait de savoir comment intégrer l'implicite culturel.

Un certain nombre d'entre eux ont dit avoir fait l'expérience d'un choc culturel par exemple à travers les habitudes alimentaires.

Ils ont aussi mis en avant la volonté de connaître les autres, la nécessité d'avoir un esprit de tolérance, de respecter identités et différences culturelles, ainsi que la nécessité de prendre conscience de sa propre culture ainsi que de celle de l'autre. Ces préoccupations sont primordiales, elles ouvrent la voie à une démarche basée sur

l'interrogation et l'analyse qui devrait conduire l'apprenant à se poser des questions sur sa propre culture, à la relativiser par rapport à un environnement fait d'influences multiples. Dans la complexité de la tâche d'enseigner la culture en milieu institué, l'enseignant pourra se fixer comme premier objectif de définir de façon précise dans l'espace-temps de sa classe, ce que les apprenants seront censés avoir acquis à la fin de leur apprentissage et savoir quels outils utiliser pour mettre en œuvre le processus d'analyse mentionné.

L'institution scolaire pourra alors dans ce cadre remplir sa mission formatrice de préparation de l'esprit à l'ouverture, à la diversité, en dotant les apprenants d'outils de réflexion, en les entraînant à maîtriser une démarche plutôt que de les divertir avec des contenus culturels hors contexte.

Comment procéder?

L'angle choisi pour aborder l'interculturel a été de commencer de l'*intraculturel*, c'est-à-dire de sa propre praxis culturelle pour mieux accéder à la culture de l'Autre. En demandant aux apprenants de s'interroger sur leur praxis culturelle et dans leur propre langue, leur environnement immédiat, on les amène à réfléchir sur ce qui apparaît comme des évidences parfois invisibles. "Ma culture, dit Raymonde Carroll, c'est la logique selon laquelle j'ordonne le monde", et cela relève de l'acquis plutôt que de l'appris, acquis par l'expérience dans les relations familiales, amicales, à l'école, dans le jeu, etc... Cette définition de la culture renvoie à l'analyse de soi en tant qu'être social évoluant dans un cadre et un contexte défini socialement. Pour l'apprenant, partir de cette logique est une démarche qui lui sera plus familière, elle lui facilitera la tâche d'appréhender une culture différente parce qu'il l'aborde par le concret, la rendant du coup plus accessible.

Ainsi en se concentrant sur des actes sociaux essentiels, à la base de toute interaction sociale comme par exemple se saluer, l'apprenant peut être aisément conduit à découvrir d'autres pratiques sociales dont la fonctionnalité et l'économie du système de signes répondent à une logique interne propre à une culture donnée, différente de la sienne, tout aussi respectable dans son entité et son identité. Il s'agit donc d'observer, de s'auto-observer sur le plan comportemental dans une situation donnée, dans des *occasions sociales* (Goffman).

L'activité de se saluer a été proposée dès le début de la formation à Sofia pour sensibiliser les participants aux aspects verbaux et non verbaux de cet acte social de base, pour mettre en évidence la notion de proxémie par exemple, pour évaluer l'*idiome corporel* (Goffman) applicables dans toutes les cultures. Se serrer la main par exemple quand on se dit bonjour, qui est "naturel" et quasi obligé dans une culture donnée, en quelque sorte un automatisme culturel, peut ne pas se faire dans une autre culture, considérée comme moins "tactile", ce qui amènera dans un premier temps à réfléchir sur la place et le rôle du corps dans les cultures et les représentations qui y sont liées.

Dans un deuxième temps, on pourra faire réfléchir les apprenants sur les répercussions que peuvent avoir les pratiques culturelles sur les relations sociales, par exemple dans

un contexte socio-économique où il y a de gros enjeux. Ainsi, dans une relation de type commercial, ne pas serrer la main d'un partenaire de travail étranger, chez qui c'est la règle, pourrait être interprété de façon plutôt négative et être très préjudiciable pour l'avenir de la relation et ce qu'elle annonce, d'importants contrats commerciaux à signer par exemple. La sensibilisation à la différence culturelle passe donc par la prise de conscience de l'altérité, la connaissance puis l'acceptation de pratiques qui peuvent être de nature opposée à sa propre culture, sans pour autant voir remis en cause sa propre identité. En fonction de situations données, des stratégies culturelles seront alors à élaborer pour savoir comment (ré)agir sans rompre l'ordre interactionnel.

On notera qu'une activité comme le *social gathering* (Goffman), qui comprend entre autres celle de se saluer, pratiquée dans un contexte déterminé, répertoriée dans un certain registre culturel, mettant en scène des agents ayant un statut et un type de liens entre eux bien définis, dans un contexte non moins défini, sensibilisent d'emblée les apprenants à la prise en compte de plusieurs compétences notamment la compétence socio-linguistique, socio-culturelle, référentielle pragmatique, grammaticale, discursive.

Poursuivre dans le même registre d'activités en sélectionnant d'autres actes sociaux appartenant au répertoire universel des activités quotidiennes pour tout un chacun dans son propre environnement culturel, qui mettent en scène des actes de parole comme demander, répondre, offrir, remercier, acheter, réclamer, critiquer, contester, etc..., présente l'avantage de constituer une base de données propice à développer l'analyse culturelle.

Concrètement, on peut recommander aux apprenants de scénariser des interactions autour de ces actes sociaux et les leur faire jouer en chargeant une partie du groupe d'analyser les faits et gestes et paroles de ceux qui jouent, le déroulé de l'interaction (tours de parole, interruptions, renversements, stratégies, expressions des sentiments révélés, aussi bien sur le plan linguistique qu'extra linguistique). Cette façon de faire permet d'initier les apprenants à l'analyse culturelle par l'analyse conversationnelle. Ce qui apparaîtra comme allant de soi en culture 1 le sera probablement moins en culture 2, renvoyant ainsi aux référents culturels de chacune des cultures étudiées et donc à une logique culturelle différente.

Un exemple: offrir (s'offrir) / réagir (qui reviendra généralement à remercier) dans le monde courant (offrir un cadeau à un(e) ami(e)/ sa petite amie (son petit ami)/sa femme (son mari) et offrir un cadeau à un partenaire commercial dans le monde des affaires. Dans les deux cas, il y a des codes culturels à respecter, même s'ils sont plus souples dans le premier cas que dans le second.

L'analyse globale de l'interaction en culture 1 faite dans la classe avec les apprenants à partir de leur production [qui remercie qui (statut, fonction, code vestimentaire, code verbal, posture du corps, proxémie, regard, gestuelle, timbre de voix, enjeux...)], peut aussi être enrichie à partir du répertoire culturel de son pays (les productions théâtrales et cinématographiques autochtones) en guise d'illustration (la pièce "Art" de Yasmina Reza offre un exemple intéressant pour ce qui est de (s')offrir/réagir).

En utilisant des documentaires, aisément accessibles sur internet (comme par exemple “Bienvenue dans ma tribu”, un documentaire ethnographique diffusé sur une chaîne de télévision grand public, mettant en scène des familles françaises envoyées chacune passer quelque temps au milieu de tribus d’Amazonie ou en Papouasie, des récits de voyages, des témoignages, des anecdotes...), on peut alors passer à l’analyse des interactions en culture 2 dans un registre semblable, à partir de situations similaires illustrant de mêmes actes de parole. Le dernier exemple cité donnera l’occasion de faire une analyse (très) critique du documentaire en général, de ce genre de documentaire grand public en particulier quant au point de vue mis en avant sur les tribus dites primitives. Notons qu’il existe bon nombre de documentaires ethnographiques d’une tout autre valeur scientifique, notamment ceux réalisés par Claude Lévi-Strauss auprès des Indiens d’Amazonie.

A partir de là, on amènera les apprenants à réfléchir sur les différences comportementales notées, l’éventuelle variation des codes, qui respecte néanmoins une même logique procédurale, l’objectif étant de leur faire reconnaître des différences toutes aussi fondatrices du maintien du lien social, de l’équilibre de l’échange, garantes d’une même fonctionnalité.

L’analyse interculturelle peut aussi passer par l’analyse de discours, qui peut, à travers le récit par exemple, révéler le discours tenu sur l’Autre. C’est le cas de l’ouvrage “Le Papalagui”, un récit rapporté par un voyageur germanique dans les années 20, dans lequel un chef tribal des îles Samoa parle de l’homme blanc. La façon très imagée de relater des choses triviales, la façon de se vêtir, de travailler, de vivre, le rapport à l’argent, au temps... en comparant les modes de vie sur les continents européens et insulaires donne une porte d’entrée à l’analyse culturelle très abordable. La mise en relation très contrastée de deux perceptions de la réalité, de deux conceptions de mode de vie, de philosophie de la vie, invitera l’apprenant à réfléchir sur sa propre échelle de valeurs et pourra être le point de départ d’un cheminement de la pensée qui passe par la remise en cause de valeurs préétablies. Les thèmes universels abordés dans ce récit, le temps, l’espace, le rapport à la propriété, sont présentés de façon naïve, ou plutôt faussement naïve, se réclamant du bon sens. La juxtaposition de deux logiques culturelles, l’une présentée comme brute, “authentique”, l’autre comme avancée sur le plan du progrès économique et technologique mais “dénaturée”, se faisant essentiellement sur le plan fonctionnel, le travail d’analyse, qui doit passer par une première phase de déconstruction, devrait en être facilité.

Espace, temps

Les concepts fondamentaux d’espace et de temps, présents dans le Papalagui, constituent un excellent moyen de continuer une enquête de type anthropologique avec les apprenants.

Leur demander de réaliser une étude de terrain pour observer comment est construit leur espace de vie personnel, par exemple comment est distribué l’espace

à l'intérieur de leur propre maison, comment est construit l'espace public dans leur ville et quelles en sont les répercussions sur le plan des relations humaines, en observant notamment le plan des villes de leur pays et dans le reste du monde, devrait les aider à développer leur regard critique. Puis, après cette première phase d'observation, il convient de mettre cet objet d'analyse en lien avec d'autres disciplines comme l'Histoire (comment s'est construite la ville à ses débuts), la démographie (qui sont ses habitants), l'économie (le commerce dans la ville), l'art (place de l'art dans la ville)... pour évaluer les influences ou les dominantes de telle discipline sur la ville, ce qui revient à développer une lecture plurielle ou transversale.

Pour traiter du concept du temps, il conviendra de demander aux apprenants de se concentrer sur la façon dont ils gèrent leur temps au travail, dans les loisirs, dans les interactions sociales, si cette gestion se fait de façon monochronique (un seul événement à la fois) ou polychronique (interruption, changement de l'ordre des événements programmés, interférences). Et comme pour l'exemple précédent, il sera bon de les sensibiliser aux répercussions que peut avoir cette manifestation sur le plan commercial par exemple (rendez-vous professionnel, délai de commande, de fabrication, de livraison), d'autant que, selon les cultures, cette façon de vivre le temps, de le gérer, peut varier considérablement. Lesquelles sont plutôt monochroniques ou polychroniques dans leur fonctionnement constituera donc un savoir non négligeable.

Langue et culture

En poursuivant dans cette thématique, on demandera aux apprenants de rechercher si dans leur langue ou dans la langue cible, des expressions langagières se réfèrent au temps, façon de s'interroger sur les pratiques langagières, sur le rapport entre langue et culture. "Tu me fais perdre mon temps", que faire pour "tuer le temps", ou "gagner du temps" etc..., se dit dans de nombreuses langues, autrement dit reflète la prédominance de certaines valeurs culturelles, en utilisant régulièrement des métaphores comme celles citées.

Selon Georges Lakoff ("Les métaphores dans la vie quotidienne"), nous utilisons régulièrement ce mécanisme fondamental de l'esprit, cet auxiliaire linguistique à la conceptualisation, qui se nourrit de notre expérience aussi bien physique que sociale pour comprendre, illustrer de nombreux sujets.

Quelles sont les métaphores partagées entre différentes cultures peut être un sujet d'étude passionnant, révélateur ou non de concepts partagés ou construits, habillés selon un autre imaginaire comme c'est souvent le cas dans des cultures assez éloignées.

La publicité

Très friande de l'utilisation de métaphores, la publicité se présente comme un champ très prolifique dans ce domaine. Elle joue constamment entre l'auxiliaire linguistique et la conceptualisation illustrée. Un slogan accrocheur comme "Apprenez à maîtriser votre temps", ou "Ne perdez plus votre temps...", pourra toujours s'appuyer sur une

mise en image variée sans nuire à la compréhension parce que la population cible visée identifiera aisément le champ sémantique communément partagé et le référent culturel associé. Cette approche peut s'affiner si la métaphore fait référence à une caractéristique culturelle fortement marquée comme par exemple dans les expressions “la moutarde me monte au nez”, ou “se faire appeler Arthur”, la moutarde étant un produit culinaire français très connu et répandu, “se faire appeler Arthur” ayant un référent historique marqué qui a son origine dans la II^e Guerre Mondiale pendant le couvre-feu fixé à “Acht Uhr” (huit heures), ou bien encore “poser un lapin” qui vient du répertoire sociologique français (figures animales d’une attraction ludique) en date du XIX^e ...).

Dans la publicité, la sémiologie du texte combinée à celle de l’image, ou vice versa, offrira de multiples combinaisons variées sur le plan linguistique, sémantique, pragmatique, autant de portes d’entrée aux différentes composantes de la compétence inter culturelle.

Le film

Si la publicité est faite d’un assemblage de signes hyper concentrés (image fixe ou images mobiles), le film a la particularité de s’inscrire dans un narratif plus composé dans lequel le spectateur pourra souvent reconnaître des points de repère propres à une culture donnée, la sienne ou une autre, aussi bien dans la façon dont sont présentés certaines informations ou certains comportements que dans la façon de les narrer cinématographiquement. Dans l’exemple du film *Tanguy*, il est possible de n’y voir qu’une comédie légère mettant en scène un fils unique qui a du mal à quitter le cocon familial. Mais cette situation illustre surtout un phénomène sociétal - la co-habitation parents – enfants qui voyait les jeunes rester dans le giron familial jusqu’à l’âge de dix-huit ans généralement - s’inverser soudainement à cause de la dégradation de la situation économique à une époque donnée. Par ailleurs, le fait que les parents décident d’agir vis à vis de leur fils comme ils le font -le pousser à quitter la maison familiale en lui faisant des coups pendables-, parfaitement inconcevable dans certaines cultures (notamment en Asie), s’inscrit bien dans un registre de comédie satirique “à la française” qui n’hésite pas à jouer sur ce type de rapports au sein de la cellule familiale.

De même, un film comme “Qu’est-ce qu’on a fait au Bon Dieu”, qui a pris le parti de traiter d’un sujet grave sous forme d’une comédie légère - la mixité socio ethno-religieuse dans la France d’aujourd’hui-, sait astucieusement jouer des poncifs sur le racisme pour en faire une comédie qui sait déranger les préjugés. Une analyse précise de tous les paramètres et composants constitutifs des compétences socio-linguistique, discursive, pragmatique, socio-culturelle (statuts des interactants, types de discours, référents socio-culturels...) sera le point de départ de la méthodologie à privilégier pour ce type d’activité, l’analyse de film, afin de (re)contextualiser les dires et les attitudes de tous les interactants.

L’humour

Une des portes d’entrée les plus pertinentes et accessibles pour aborder l’interculturel par le biais de l’humour est peut-être la Bande Dessinée, notamment *Astérix*, parce

qu'elle a la particularité de présenter un mode de lecture à double sens, ce qui est le propre de l'humour. Cette lecture polysémique du culturel, à la fois dans la construction du discours, dans les jeux de mots, dans la mise en image, révèle les stéréotypes, les clichés, les représentations avec acuité. Les référents socio-culturels caractéristiques de chaque pays selon le thème abordé dans les différents albums ("Astérix chez les Helvètes", "Astérix chez les Belges",...), identifiables grâce aux clichés mis en scène avec force et astuce, abondent comme autant de signes participant à la construction du mythe dépeint (ex. la neutralité institutionnelle chez les Suisses).

Outre la BD, la comédie satirique, humoristique n'en est pas moins intéressante pour aborder le thème toujours délicat de l'humour dans l'interculturel. Délicat parce que l'humour aime à jouer des codes, perturbe, dérange, désacralise, tant il joue sur les frontières entre l'admis et l'admissible, sur le double sens, en revêtant des formes variées, implicites ou explicites, principalement au niveau du discours, non dénué parfois de stratégie s'il y a un enjeu social majeur. Il aime à se faire une place dans l'interstice entre premier et second degré, comme aiment souvent à le nommer les Français, mais cet interstice n'est pas toujours strictement défini et peut, à cet égard, poser problème à tout nouvel arrivant dans le milieu culturel ambiant, qui, testé "humoristiquement", pourra plus ou moins réussir son entrée dans le groupe quand il se retrouve par exemple "mis en boîte". Et les natifs culturels ne sont pas forcément mieux prémunis que les non natifs dans ce genre d'interaction sociale. Ce qui signifie que le niveau de langue et aussi de pratique de la culture cible, n'est pas toujours le seul garant pour réussir socialement face aux modes de fonctionnement et aux stratégies déployées dans la pratique de l'humour. La question de l'intégration au sein du groupe peut donc apparaître comme transnationale, transculturelle.

Habitus

Comme il a été annoncé au début de cet article, l'angle privilégié pour aborder l'analyse culturelle, a été celui de l'*intraculturel*, centré donc sur l'analyse et la réflexion sur la praxis culturelle en interne de l'apprenant pour mieux comprendre et accéder à la culture cible. Il convient alors de le sensibiliser au concept clé d'*habitus*, cher au sociologue Bourdieu, en quelque sorte sa "grammaire générative du comportement", applicable à de nombreux domaines en sciences humaines. Faire réfléchir l'apprenant, acteur de et dans sa propre culture, à ce qui le constitue comme être social appartenant à un groupe, à une catégorie sociale, à une culture donnée, est une excellente introduction à l'analyse culturelle, car cela ouvre d'emblée son champ d'investigation en la matière. S'interroger sur sa pratique sociale, son éducation, ses loisirs, ses relations (qui on fréquente, qui on ne fréquente pas), sa pratique culturelle (ce qu'on fait et ce qu'on ne fait pas pendant ses loisirs, ce qu'on croit, ce à quoi on croit, etc...) est une démarche d'ensemble qui lui permet de mesurer à quel point le "je" individu est avant tout un "je" social (Assmann) et comment, par la suite, plusieurs *habitus* peuvent co-exister, collaborer (travailler ensemble selon l'étymologie du terme).

Conclusion

Si une des missions de l'enseignement peut être de former les esprits, en faisant tout pour les ouvrir, en évitant les cloisonnements, le travail pédagogique de l'enseignant à mener dans le domaine de l'enseignement des langues et des cultures s'y inscrit pleinement, avec d'autant plus de force que, pour l'heure, les enjeux de la construction européenne concernent tout citoyen de cette large communauté qui va en s'agrandissant. La peur, celle de l'Autre, celui qui vient toujours de l'étranger, empiète sur le débat serein qui fait souvent défaut dès qu'elle se développe. Et l'Histoire regorge d'exemples de ce type qui ont terni et ralenti le développement de cette construction. Les préjugés ont la vie dure qui voudraient se faire passer pour vérité et qui voient s'installer et s'instaurer à la place un discours réducteur comme seul référent de base.

Faire acquérir aux apprenants une véritable compétence interculturelle participe donc pleinement de ce travail pédagogique de fond, de co-construction entre enseignants et apprenants, entre co-apprenants, et, au-delà, s'inscrit de plein pied dans ce combat des esprits éclairés à mener pour trouver la juste mesure dès qu'on touche au domaine du culturel. Le "fonds commun d'humanité" dont parlait Durkheim est toujours riche de ressources, mais il se doit d'être renouvelé en permanence.

Développer des savoir-faire dans le cadre institutionnel de l'école s'impose donc comme un parcours obligé – et n'hésitons pas à rappeler qu'on vise à dépasser le cadre strict de ladite institution en le construisant - pour développer un savoir-être prêt à opérer en toutes circonstances et en tous lieux.

La démarche d'ensemble, telle qu'elle a été préconisée pendant la formation et reprise dans ces lignes, observer, déconstruire, répertorier, situer, recontextualiser, reconstruire, propose une lecture plurielle du fait culturel, le passant au tamis des différents champs disciplinaires selon les cas (Histoire, sociologie, psychologie, économie, politique, sémantique, linguistique...). Un exemple de lecture transversale ou pluridisciplinaire peut être donné à partir d'un dénominateur commun comme le corps perçu de prime abord dans la façon dont il paraît (la mode), sa fonctionnalité (le vêtement), la façon dont il est entretenu ou non (la pratique d'un sport), la façon de le préserver ou le soigner (santé, économie), la façon d'être représenté (art, publicité), jusqu'à la dérive dont il peut être l'objet (sport, addiction, propagande...).

Ces différents types de lecture, outre qu'ils proposent à l'apprenant une méthodologie qu'il peut appliquer dans d'autres domaines, devraient l'amener à s'interroger sur son apprentissage, avec bien sûr le concours de l'enseignant, sur la façon dont il va entretenir ses facultés à penser, analyser, interpréter, bref à mettre en pratique les compétences acquises en sachant en cadrer les composantes comme le propose Christian Puren: une compétence trans-culturelle qui consiste à reconnaître dans tout être humain son semblable, ce qui ne veut pas dire sa réplique exacte, mais au moins un semblable culturel "génétiquement" parlant, une compétence

méta-culturelle, c'est-à-dire une capacité à mobiliser des connaissances acquises et, de là, à en développer de nouvelles, une compétence inter-culturelle qui consiste à gérer des phénomènes de contact entre différentes cultures approchées directement (rencontres, voyages) ou indirectement (internet), autrement dit savoir identifier les différences, puis pour finir, une compétence pluri-culturelle qui consistera à gérer ces différences dans la perspective du vivre ensemble, qui ne veut pas dire faire abstraction des différences rencontrées, mais savoir les faire co-habiter dans le respect de la diversité et dans l'optique de voir ce que l'une peut apporter à l'autre pour l'enrichir.

La démarche proposée aux enseignants s'est voulue résolument anthropologique.

NOTES

1. Dictionnaire de didactique des langues, sous la direction de J.P. CUQ, CLE international, Paris, 2003, p. 121

REFERENCES

1. <http://precis.berkeley.edu> (site web de l'ouvrage Précis du plurilinguisme...)
2. <http://www.patrick-charaudeau.com>
3. <http://www.humour.com>
4. <http://www.youhumour.com>
5. <http://www.culturepub.fr>

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages théoriques (directement liés à l'enseignement de la culture et des langues):

- Abdallah-Pretceille, Martine. (2010). *l'Education interculturelle, Que sais-je?*
- Abdallah-Pretceille, Martine. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Anthropos.
- Beacco, Jean-Claude, Lieutaud, Simone. (1981). *La construction du savoir culturel*, Moeurs et Mythes, Hachette/Larousse.
- Beacco, Jean-Claude. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier, Paris.
- Bertocchini, Paola, Costanza, Edwige. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. CLE international, Paris.
- Charaudeau, Patrick. (2010). *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. L'Harmattan.
- Charaudeau, Patrick. (2004). *La voix cachée du tiers, des non-dits du discours*. L'Harmattan.

- Cormanski, Alex et JM Robert. (2002). *Humour et enseignement des langues*. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications.
- Kramsch, Claire, Lévy, Danielle, Zarate, Geneviève. (collectif). (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Editions des Archives contemporaines,
- Kramsch, Claire. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, USA.
- Revue «Humoresques» (www.humoresques.fr)
- Lakoff, George, Johnson, Mark. (2008). *Metaphors we live*. University of Chicago Press.
- Michalon, Clair. (2001). *Différences culturelles*. Paris, Sépia.
- Porcher, Louis. (2003). *l'Altérité*, Paris, L'Harmattan.
- Porcher, Louis, Abdallah-Pretceille, Martine. (2001). *Education et communication interculturelle*, PUF.
- Zarate, Geneviève. (1986). *Enseigner une culture*, Hachette.
- Auteurs de référence dans le domaine des sciences humaines:
- Assmann, Jan. (2010). *La mémoire culturelle*. Aubier, collect. Historique.
- Auduc, Jean-Louis et Costa-Lascoux, Jacqueline. (2006). *La laïcité à l'Ecole: Un principe, une éthique, une pédagogie*.
- Augé, Marc. (1998). *Le sens des autres*. Paris, Fayard.
- Augé, Marc. (1979). *Symbole, fonction, histoire*. Paris, Hachette.
- Augé, Marc, Colley, Jean-Paul. (2004). *Anthropologie, Que sais-je?*.
- Barthes, Roland . (1977). *Fragments d'un discours amoureux*. Paris, Le Seuil.
- Barthes, Roland. (1957). *Mythologies*, Le Seuil.
- Carroll, Raymonde. (1991). *Evidences invisibles*, Le Seuil, (différences culturelles entre Français et Américains observées à partir du quotidien).
- Corbin, Alain, Courtine, Jean-Jacques, Vigarello, Henri. (2011). *Histoire du corps*. Poche (3 vol).
- Eliade, Mircea. (1988). *Aspects du mythe*. Folio Essais, Gallimard.
- Godelier, Maurice. (2008). *L'énigme du don*. Champs/Essais.
- Goffman, Erving. (1974). *Les rites d'interaction*. Edit. de Minuit.
- Erving Goffman((1973). *La mise en scène de la vie quotidienne: 1. La représentation de soi*. Edit. de Minuit.
- Goffman, Erving. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne: 2. Les relations en public*. Edit. de Minuit.
- Hall, Edward,T. (1978). *La dimension cachée*. Le Seuil, Paris.
- Hall, Edward,T. (1984). *Le langage silencieux*. Le Seuil, Paris.
- Hall, Edward,T. (2000). *Understanding cultural differences*.
- Lenoir, Frédéric. (2008). *Petit traité d'histoire des religions*. Points Essais.

- Lévi-Strauss, Claude. (1987). *Race et Histoire*. Paris, Poche.
- Lévi-Strauss, Claude. (1978). *Mythologiques, Le cru et le cuit*. Paris, Denoël.
- Lévi-Strauss, Claude. (1971). *Mythologiques, L'homme nu*. Paris, Denoël.
- Lévi-Strauss, Claude. (1990). *La Pensée sauvage*. Paris, Poche.
- Laplantine, François. (1995). *L'anthropologie*. Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- Leiris, Michel. (1973). *L'âge d'homme*. Paris, Gallimard.
- Leroi-Gourhan, André. (1964,1998). *Le geste et la parole*. Paris, Albin Michel.
- Mauss, Marcel. (1973). *Essai sur le don*. PUF.
- Mermet, Gérard. (2010). *Franco-scopie*. Larousse.
- Nouvelles mythologies. (2007). éd. Jérôme Garcin.
- Mizubayashi, Akira. (2011). *Une langue venue d'ailleurs*. Gallimard.
- Pitte, Jean-Robert. (2010). *Le Génie des lieux*. CNRS Editions.
- Yasmina Reza, (2002). *Art*. Magnard.
- Sarraute, Nathalie. (1982). *Pour un oui ou pour un non, folio théâtre*. Gallimard.
- Scheurmann, Eric. (2000). *Le Papalagui*. Press pocket.
- Winklin, Yves. (2001). *Anthropologie de la communication*. Points Essais.
- Wolton, Dominique. (2008). *Penser la communication*. Champs Essais.
- Wolton, Dominique. (2009). *Informé n'est pas communiquer*, CNRS.

✉ **Dr. Alex Cormanski**

Doctorat en Didactique des Langues et des Cultures
Professeur et formateur de professeurs de FLE
Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle
Paris, France
E-mail: alexcormanski@hotmail.com