

**Les démarches des Labos de Babel en classe de FLE : changer de  
paradigme pour développer une sensibilité interculturelle**

Marion Bohy-Bunel

Mémoire de Master 1

Didactique des Langues > Français Langue Etrangère

Université Stendhal-Grenoble

Septembre 2012

## Remerciements

Je remercie d'abord Joëlle Cordesse pour sa vision politique et créative des langues et des cultures, pour son approche de la norme et de l'écart, et pour tout ce qu'elle entreprend avec les Labos de Babel.

Merci également aux étranges étrangers croisés sur mon chemin de m'avoir donné envie de développer ma sensibilité interculturelle.

Merci à Marinette Matthey, Charlotte Dejean-Thircuir et Catherine Metton, ainsi que Cyril Trimaille, dont les cours respectifs *Rapports intergroupes et exolinguisme*, *Courants méthodologiques et analyse de manuels*, et *Plurilinguisme et identités* m'ont ouvert de nouveaux horizons de pensée et ont stimulé ma réflexion.

Toute ma gratitude va à Marie de Delhi, Damas, Beyrouth et surtout de Belgrade, sans qui rien n'aurait été possible.

Merci enfin aux habitants de La Morandin.

## Sommaire

Les démarches des Labos de Babel en classe de FLE : changer de paradigme pour développer une sensibilité interculturelle.....	1
Remerciements.....	2
INTRODUCTION.....	4
I. Différentes conceptions de la dimension interculturelle de l'enseignement-apprentissage des langues.....	9
A. Les compétences interculturelles dans les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.....	9
1. Les savoirs socioculturels.....	10
2. Les aptitudes interculturelles.....	11
B. Les enjeux identitaires de l'interculturel.....	13
C. Des démarches pédagogiques fondées sur différentes conceptions de la culture	16
1. L'analyse critique pour déconstruire les stéréotypes.....	16
a. Déconstruire les stéréotypes culturels.....	18
b. Travailler sur la diversité des identités culturelles.....	19
2. Relativiser les différences culturelles : un ethnocentrisme universaliste.....	19
II. Une autre façon de se décentrer : les dispositifs pédagogiques plurilingues.....	22
A. Les démarches comparatives.....	22
1. L'éveil aux langues .....	23
2. Le Petit Prince fait de la linguistique : une démarche plurilingue pour développer la sensibilité interculturelle .....	24
B. Vers un changement de paradigme : l'expérience de l'altérité en soi .....	26
1. Le vécu émotionnel dans la rencontre interculturelle.....	29

2. L'expérience corporelle dans la démarche "Accents".....	31
C. Pistes pour l'intégration des démarches des Labos de Babel en classe de FLE.....	33
CONCLUSION.....	35
BIBLIOGRAPHIE.....	36
ANNEXES.....	42

## INTRODUCTION

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une réflexion théorique sur les contacts de langues et est liée à des vécus pédagogiques personnels. Lors d'une semaine de formation autour des pratiques de l'Education Nouvelle pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, j'ai eu l'occasion de rencontrer Joëlle Cordesse, docteure en sémiotique et agrégée d'anglais. Au sein du Groupe Français d'Education Nouvelle de Perpignan, elle a conçu un certain nombre de démarches actives originales pour faire partager son amour des langues, persuadée que cela pouvait aider les participants à changer de regard sur leurs compétences en langue étrangère et d'attitude en général sur la langue. Ces démarches ont été animées pendant plusieurs années dans différents lieux comme les Forums des Langues de France, les Fiestas des Langues, les classes primaires, les stages de formation en France et à l'étranger (Luxembourg, Kenya, Italie). Le dispositif s'inscrit dans un projet collectif qui a donné lieu à la création des Labos de Babel<sup>4</sup>.

Membre active de ce réseau depuis lors, j'ai eu l'occasion d'expérimenter puis d'animer certaines des démarches auxquelles je me réfère ci-dessous, notamment lors du Forum des Langues du Monde de Lyon 2011.

Au premier abord, les démarches proposées par les Labos, essentiellement plurilingues, m'ont paru pertinentes surtout vis-à-vis des apprenants *français* (non seulement de langue maternelle française, mais surtout ayant été scolarisés en

---

4 <http://www.labosdebabel.org>

France). En effet, il est un lieu commun qui souligne la difficulté qu'éprouvent les Français à apprendre et à parler les langues étrangères, notamment l'anglais, et qui selon moi est liée à une difficulté à se décentrer du monolinguisme, pour des raisons socio-historiques qu'il ne s'agit pas de détailler ici. Même si c'est un lieu commun, les participants français ont exprimé à l'issue de ces animations plurilingues un véritable plaisir à envisager la langue sous un autre angle et ont dit avoir repris confiance en leurs capacités à parler une langue étrangère.

Le bilan de ces démarches ayant été particulièrement prometteur, j'ai eu envie de les transposer à un public d'étudiants en français langue étrangère, avec l'intuition que cela pourrait être bénéfique dans le processus de leur apprentissage, notamment parce que ces démarches amènent les participants à oser se confronter directement à une langue étrangère sans connaissance (consciente) préalable. Toutefois, je me suis demandé si le fait de proposer d'animer un atelier plurilingue dans le cadre d'un cours de français langue étrangère trouverait une justification tant institutionnelle que théorique et pratique. Ou de proposer la démarche "Accents", qui travaille sur les perceptions de l'accent anglais alors que les apprenants s'attendent à travailler sur la langue française. Ainsi, avant de mettre en pratique l'une ou l'autre démarche des Labos de Babel en classe de FLE, il m'a semblé important de vérifier si, sur le plan théorique et didactique, les principes de ces démarches étaient en conformité avec le projet politique du Conseil de l'Europe tel qu'il s'exprime dans le Cadre Européen Commun de Références pour les langues (désormais CECR). Ceci en essayant de déterminer à quels objectifs du Cadre ils étaient susceptibles de répondre. Par ailleurs, je voulais situer ces démarches par rapport à d'autres approches qui sous-tendent les méthodologies actuelles en didactique des langues.

### **Choix du corpus et méthodologie**

Ma recherche est née d'une interrogation théorique, et j'ai cherché à y répondre en parcourant les textes institutionnels qui se trouvent sur le site des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, mais aussi des ouvrages et des articles en

didactique et sciences de l'éducation abordant spécifiquement les notions d'interculturel et de plurilinguisme, puisqu'il me semblait que c'était à ce niveau-là que l'approche des Labos de Babel pouvait se justifier.

Pour limiter les biais liés à mon implication dans ce mouvement, j'ai choisi d'aborder les théories et les pratiques des Labos de Babel en m'appuyant non pas sur mes expériences mais sur la publication de Joëlle Cordesse (2008) intitulée *Apprendre et enseigner l'intelligence des langues. A l'école de Babel, tous polyglottes*, de manière à partir d'écrits argumentés et développés par l'auteure pour parler des dispositifs pédagogiques qu'elle a élaborés.

Il est donc clair que ce travail procède donc d'une recherche théorique et spéculative, mais il est destiné à déboucher sur des applications pratiques, puisque, comme je vais le démontrer, les principes didactiques et les dispositifs pédagogiques des Labos de Babel répondent aux objectifs du Conseil de l'Europe tant sur le plan des compétences interculturelles que du développement de la personnalité de l'apprenant.

Dans la première partie, nous aborderons les différentes conceptions de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage des langues, en nous appuyant sur les textes officiels du Conseil de l'Europe, en soulignant les enjeux pour l'apprenant et en présentant quelques démarches pédagogiques visant à développer les compétences interculturelles.

Dans la seconde partie, nous verrons comment favoriser la rencontre interculturelle grâce aux approches plurielles, qui s'appuient sur des démarches plurilingues et s'inscrivent dans une véritable éducation à l'altérité.

## **L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, une approche nécessairement interdisciplinaire**

Le contenu interdisciplinaire de ce master en didactique des langues plaide d'emblée pour une conception transversale de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue. Il suffit d'énumérer les cours qui constituent cette formation et la diversité des niveaux d'analyse pour se rendre compte que nous n'avons pas affaire à un mais à plusieurs objets de recherche, qui peuvent s'inscrire dans plusieurs domaines. Ce sont particulièrement ceux de la didactique et des sciences du langage qui nous intéresseront ici, ou, pour reprendre l'expression proposée par Galisson, la "didactique des langues et des cultures" (cité par Dejean-Thircuir et Metton dans le cours de M1 FLE *Courants méthodologiques et analyses de manuels.*)

### **Sur les choix terminologiques**

Dans le champ des langues et des cultures, on assiste à un foisonnement de concepts qui partagent plusieurs caractéristiques sans être toujours associés à un même terme. Le champ des études culturelles et interculturelles étant encore relativement jeune dans l'espace de la recherche francophone, la terminologie ne m'a pas paru tout-à-fait stabilisée, ce qui explique la diversité des termes employés par les auteurs durant les trente dernières années. Faute d'harmonisation, ceux-ci manipulent certains termes sans nécessairement les confronter aux définitions préexistantes. Ainsi, certains emploieront le terme "plurilinguisme" là où d'autres auraient employé "multilinguisme", et "interculturel" là où d'autres auraient employé "multiculturalisme" ou "pluriculturalisme". C'est le cas notamment des Labos de Babel, dont les acteurs ont hésité entre *polyglotte*, *plurilingue* ou *multilingue*. De même, les auteurs qui se penchent sur les caractéristiques de la rencontre entre les langues et les cultures dans le domaine de la didactique et de la pédagogie choisissent différentes dénominations,

comme par exemple *dimension pluriculturelle* (Bernaus 2007), *transculturelle*, ou encore *éducation interculturelle* (Abdallah-Preteceille, 1999).

Toutefois, il n'est pas question ici de critiquer l'emploi d'un terme plutôt qu'un autre. J'ai choisi de m'intéresser à tous ces auteurs parce que cela me paraissait pertinent pour l'objet de ma recherche, en considérant que la proximité conceptuelle de leurs termes avec les multiples dérivés de *langue* et *culture* m'autorisait certains développements.

Pour le comité d'experts du projet Langue et Education au Plurilinguisme (LEA) du programme du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV)<sup>5</sup>, "l'interculturalité" est un terme désignant avant tout une situation "l'ensemble des stratégies de communication mises en oeuvre" dans une interaction :

"Par rapport aux concepts "pluri - " et "multi - ", il s'agit alors de situations qui font respectivement appel aux sphères personnelle et sociétale."

Dans le cadre de cette recherche, j'ai employé le terme d'*interculturel* de façon plus large, afin d'aborder les notions d'identité, de personnalité et d'expérience de l'altérité dont le CECR fait mention dans ses principes.

De même, j'ai privilégié le terme *plurilingue* conformément à la définition qu'en fait le CECR (2001) pour désigner à la fois les démarches pédagogiques qui s'appuient sur des documents en différentes langues, sans nécessairement viser l'axe des compétences communicationnelles auquel renvoie le terme employé par Joëlle Cordesse de *polyglotte*. En effet, il s'agit ici de se centrer sur l'expérience vécue de la rencontre interculturelle et de ce qu'elle produit chez l'individu. En s'attachant à la notion d'interculturel, on abordera alors davantage les concepts de relation aux langues et aux cultures étrangères que celui de compétence de communication.

---

5 in : "Les langues pour la cohésion sociale : l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle".

<http://archive.ecml.at/mtp2/LEA/results/indexfrench.html>

## **I. Différentes conceptions de la dimension interculturelle de l'enseignement-apprentissage des langues**

### **A. Les compétences interculturelles dans les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe**

Selon la formulation des objectifs du CECR tels qu'ils figurent dans le premier chapitre, "Le but de l'enseignement des langues [...] est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place." (2001, p.11). On pourrait donc considérer que l'enseignement du FLE doit prendre pour objet l'étude et la pratique de la langue française en priorité. Dans ce sens, les démarches essentiellement plurilingues des Labos de Babel apparaissent comme non-pertinentes pour les étudiants de FLE.

Mais si l'on relit les principes généraux du CECR, on voit aussi que le projet du Conseil de l'Europe s'inscrit dans une optique où la compétence communicative est tributaire d'une compétence plurielle. On distingue notamment les savoir-apprendre, savoir-être, savoir-faire ainsi que les savoirs socioculturels, qui figurent dans le chapitre 5.

Etant donné que les compétences culturelles et interculturelles ne sont pas décrites au moyen de descripteurs, on peut d'abord se demander si le terme "compétence" est justifié. L'emploi de ce terme place ainsi l'interculturel sur le même plan que les compétences communicatives langagières, comme par exemple la compétence fonctionnelle qui se réfère à la maîtrise des actes de parole. Pourtant, on ne peut pas dire qu'on "maîtrise" quoi que ce soit, en matière d'interculturel, puisqu'il n'y a pas encore de méthode privilégiée ni de critères d'évaluation stables. Néanmoins, parler de "compétences interculturelles" a une utilité pratique, puisque cela permet de reconnaître, même de manière approximative, une attitude positive qui facilite

l'apprentissage d'une langue étrangère et donc de formuler des objectifs didactiques destinés à favoriser cette attitude.

### *1. Les savoirs socioculturels*

Dans les compétences générales visées par le CECR en 2001, les auteurs distinguent, d'une part, les savoirs socioculturels (p.83), et, d'autre part, les aptitudes et savoir-faire interculturels. Dans le premier cas, le CECR parle de "savoir socioculturels" qui recouvrent "la connaissance de la société et de la culture de la ou des communautés qui parlent une langue" et l'établissement de relations entre "culture d'origine et la culture-cible" de l'apprenant "afin de développer une compétence interculturelle appropriée." (pp.82-83) Ces formulations traduisent une certaine vision de la culture : on peut souligner que l'emploi des termes "culture d'origine", "culture-cible" et de l'adjectif "approprié" paraissent traduire une vision essentialiste de la culture. Telles qu'elles sont formulées, ces préconisations présupposent des caractéristiques propres à une culture qu'il s'agirait de connaître, et qui exigeraient des comportements adéquats. On retrouve cette idée dans certains manuels de FLE comme *Le Nouveau Taxi !* (2009) qui vise l'apprentissage de "contenus socioculturels" à travers des "reportages sur la France et les Français" (Guide pédagogique, p. 13). Le terme de "contenu" me paraît poser problème, dans la mesure où il véhicule l'image d'un inventaire de caractéristiques culturelles qu'il serait possible d'extraire à partir de situations ou de documents. Cette vision de la culture est critiquée par Abdallah-Preteille, pour qui l'objectif de l'éducation interculturelle est "d'apprendre la **rencontre**<sup>6</sup> et non pas d'apprendre la culture de l'Autre" (1999, p. 59), mais nous aurons l'occasion de revenir sur le concept de "contenu socioculturel".

En réalité, on s'aperçoit plus loin que les auteurs du CECR ont une vision bien plus large de la culture, notamment lorsqu'ils précisent que la prise de conscience interculturelle

---

6 C'est moi qui souligne, comme dans tous les passages en gras des citations.

"inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes" et qu'elle "s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant." (p.83)

Dans cette perspective, les compétences interculturelles ne visent pas la connaissance de deux cultures, envisagées comme des entités, mais la rencontre possible entre différents aspects culturels.

## *2. Les aptitudes interculturelles*

Dans la catégorie des savoir-faire, l'un des objectifs est de développer la capacité de l'apprenant à "jouer le rôle d'intermédiaire culturel" (p.84). Avec cette précision, la compétence interculturelle désigne alors l'aptitude à communiquer avec des ressortissant d'une culture particulière. Cet objectif, essentiellement associé aux situations d'interaction, me paraît être moins ambitieux que celui qui évoqué plus loin, lorsqu'il est précisé que parmi les aptitudes interculturelles sont comprises :

"la **sensibilisation** à la **notion** de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture" (CECR p.84).

Cette définition des aptitudes interculturelles est plus englobante, et part du principe que l'approche d'une "culture-cible" développera une compétence générale qui sera "utile" pour n'importe quelle autre culture. De même, le "développement d'une personnalité interculturelle" comme "but éducatif" (p.85) plaide pour une véritable éducation interculturelle du sujet. Cette deuxième formule me paraît plus fidèle à l'esprit dans lequel a été rédigée l'introduction aux chapitres 4 et 5 (CECR, 2001, p.40) :

"L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. 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 aux 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." (p.40)

Cet extrait plaide pour un continuum interculturel et plurilingue, qui trouve un écho dix ans plus tard en termes de propositions concrètes. En novembre 2011, le séminaire intitulé *Convergences curriculaires pour une éducation plurilingue et interculturelle* à Strasbourg fait le point sur les diverses initiatives afin d'harmoniser l'éducation plurilingue et interculturelle dans l'espace européen. Il est question de la mise en ligne "prochaine" d'une *Plate-forme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, et surtout de la rédaction de descripteurs de niveaux de compétences pour contextualiser ceux proposés par le CECR. Le fait d'associer *plurilingue* et *interculturelle* dans le cadre d'une même *éducation* me paraît être le signe d'un changement de perspective sur l'interculturel, envisagé comme une philosophie globale et non pas comme un objet que l'on peut circonscrire en apportant des connaissances socioculturelles aux apprenants.

Cette optique se traduit dans les propositions pédagogiques, avec par exemple le kit de formation de plusieurs auteurs du CELV, (BERNAUS et al., 2007). Ceux-ci proposent quatre parcours dont les intitulés traduisent eux aussi la complexité et la diversité des enjeux de l'approche interculturelle : *Exploration de l'identité, Connaissance des langues et des cultures, Gérer la communication interculturelle et plurilingue, et Exploration d'attitudes vis-à-vis des langues et des cultures.*

## B. Les enjeux identitaires de l'interculturel

L'hypothèse de départ consiste à poser que l'apprenant d'une langue étrangère est confronté à une expérience déstabilisante qui constitue une remise en question de ses habitudes, et que cela peut créer des réactions de divers ordres qu'il s'agit de prendre en compte. On peut souscrire avec Blanchet (2007) à l'idée selon laquelle "changer de langue, c'est changer de "version du monde", c'est donner une autre image de soi, c'est donc perdre momentanément ses repères (pour en construire d'autres)." Néanmoins, cette nouvelle version du monde ne se traduit pas que dans la langue. En réalité, le choc culturel qui se produit est une menace potentielle pour les identités culturelles de l'apprenant.

"En s'attachant à la "dimension interculturelle " de l'enseignement des langues, on vise à faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels, capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples" (Guide Interculturel du CECR : p.9)

Dès qu'il est question de langues et de cultures, difficile de faire l'impasse sur la question de l'identité. Cela se comprend très bien dans la mesure où parler une langue se situe nécessairement sur le plan de la rencontre, et où la notion de culture implique la confrontation entre les caractéristiques individuelles et sociales.

"En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, **tous ensemble, définissent une identité.**" (CECR 2001 p.9)

Pour cette raison, l'apprentissage d'une langue étrangère représente un enjeu

identitaire que les auteurs envisagent sous divers angles, et qui débouchent sur des dispositifs relevant de logiques différentes. Pour Ouellet (1991 : p.81), la pédagogie de la communication interculturelle doit analyser les processus de la construction identitaire. On se situe dans une logique du sujet qui prend en compte "le réseau de subjectivités dans lequel il s'insère" (Abdallah 1999 : p.56).

L'apprentissage des langues étrangères est d'abord une confrontation du sujet avec l'inconnu, qui doit alors s'appuyer sur ses capacités à changer de repères. Lorsqu'il est en position d'apprenant, celui-ci doit faire face à des logiques inconnues et à des situations nouvelles qu'il s'agit d'accompagner à travers une posture pédagogique adaptée, car toute rencontre avec l'altérité peut déstabiliser et menacer l'identité du sujet.

"Alors que la plupart des compétences professionnelles se développent grâce à la pratique et à la réflexion, la compétence réflexive sur l'identité culturelle ne se développe pas toujours spontanément et il peut être pertinent de penser à l'inclure dans un dispositif de formation en cherchant des occasions pour qu'elle puisse se construire. " (Develotte : 2006)

Mais pour Lorreyte (1991, p.542) "le problème de l'Autre réside moins dans son étrangeté que dans sa familiarité", parce que l'identité du sujet s'en trouve fragilisée. Le fait de vouloir trouver du familier dans une culture étrangère peut donc être contre-productif de ce point de vue. Les réflexions de Cordesse dans son ouvrage me paraissent à ce titre très pertinentes :

"Les phénomènes d'étrangeté, typiques du vécu de toute rencontre avec une langue étrangère, (...) sont le ressort authentique de la mobilisation des énergies dans une activité linguistique. Un sentiment d'étrangeté naît de la perception

entre notre monde habituel et un monde non connu (...) Ce sentiment est déstabilisant, il dérange l'affect, provoque l'émotion. L'école n'aime pas les émotions. Tout est donc fait pour **neutraliser le sentiment d'étrangeté**" (p.15)

L'auteure mentionne la tendance de certains enseignants de langue à essayer d'éviter de déranger les habitudes de leurs élèves. Il n'est pas rare en effet que les enseignants passent par la traduction lorsqu'ils introduisent un concept en langue étrangère, ou qu'ils rassurent leurs élèves en établissant des parallèles avec leur langue maternelle. Si ce procédé est parfois justifié, il n'en traduit pas moins une attitude protectrice vis-à-vis des affects des apprenants, qui n'ont alors pas l'occasion de se confronter avec leurs propres ressources à ce type d'émotion.

On essaiera de voir quelles sont les démarches proposées et comment elles peuvent être mises en place pour que l'expérience interculturelle soit un bénéfice à l'apprentissage, souscrivant ainsi à la conception de la langue de Blanchet (2007) :

"La langue, qui est l'un des éléments clés de notre relation au monde et aux autres, n'est pas qu'un outil : cela concerne l'ensemble de ce qu'est une personne humaine. L'un des objectifs serait alors de voir dans quelle mesure il est possible d'accompagner cette expérience pour qu'elle soit un moteur dans l'apprentissage des langues."

La recherche sur l'apprentissage d'une langue nécessite de s'interroger sur les principes didactiques qu'il va s'agir de mettre en oeuvre en lien avec la dimension politique, affective, cognitive des langues qui, de ce fait, ne sauraient être envisagées seulement en tant systèmes linguistiques mobilisés dans les situations de communication. On ne peut donc faire l'impasse sur le rapport entre langues et cultures en toile de fond, à articuler avec les pratiques pédagogiques.

## C. Des démarches pédagogiques fondées sur différentes conceptions de la culture

### 1. L'analyse critique pour déconstruire les stéréotypes

Si la plupart des projets portés par le Conseil de l'Europe reconnaissent dans leurs principes l'importance du développement des compétences interculturelles dans l'apprentissage des langues, les logiques qui fondent l'élaboration de pratiques pédagogiques divergent selon les auteurs. A l'issue d'un tour d'horizon non exhaustif des propositions pour favoriser l'interculturalité, on peut distinguer plusieurs types d'approches qui reflètent différentes conceptions de la culture.

Pour Charaudeau, par exemple, il s'agit de percevoir "*la* différence culturelle", de la comparer et de l'analyser :

"Nous sommes tous enfermés dans nos références culturelles ; et on ne fera **prendre conscience** de la différence culturelle aux élèves et aux étudiants qu'en *déclenchant un processus*. Un processus qui permette d'abord de *percevoir* (car il n'est pas donné de voir la différence), puis de *comparer*, de mettre en contraste les références (pour dessiller les yeux), et enfin *d'analyser*. " (Charaudeau 1988)

D'après Grisard (2010, citée par Dejean-Thircuir & Metton, dans le cours de M1 FLE) parmi les propositions des auteurs de manuels, on retrouve de façon récurrente les trois types d'activités suivants, qui correspondent aux trois temps du processus décrit ci-dessus par Charaudeau :

- L'observation et le **repérage** d'indices pour comprendre une pratique culturelle afin d'acquérir des connaissances culturelles sur la France

- La **comparaison** entre la culture française et celle de l'apprenant mise en perspective, dans l'idée qu'il faut "se différencier pour affirmer son identité" avant de permettre de "trouver des éléments susceptibles de les rapprocher"
- L'expression de son opinion sur des sujets de société en **réfléchissant** aux points de comparaison avec le pays d'origine

On constate que le type d'activités recensées dans cette étude reflètent une vision assez statique de la culture : la plupart des manuels choisissent de travailler la dimension interculturelle de l'apprentissage d'une langue en prenant pour objet la culture-cible, en comparaison avec la culture d'origine de l'apprenant, suivant une logique de contenus.

C'est une tendance qui, selon Abdallah-Preteceille, se retrouve dans les études interculturelles :

"les études interculturelles ont souvent été marquées par une connotation culturaliste, un attrait pour l'exotisme (...) au détriment d'une reconnaissance de la diversité." (1999, p.5)

On peut en effet considérer que la focalisation sur les différences culturelles tend à souscrire à une vision homogène de chacune des cultures identifiées. Il est vrai que dans l'inventaire des compétences culturelles du Cadre, le recours au terme de "connaissance" peut être interprété comme relevant d'une approche destinée à enseigner des savoirs socioculturels qui s'inscrivent dans une logique de contenus. La culture-cible (dont l'emploi au singulier concourt à l'essentialiser) prend alors le risque d'être envisagée comme un objet d'étude. Toutefois, Grisard précise que d'autres manuels, plus minoritaires, s'attachent à faire prendre conscience aux apprenants de la diversité interne d'un ensemble culturel. Si l'on conçoit l'apprenant comme un sujet qui

s'inscrit dans différents espaces culturels, avec une conception plurielle et dynamique de l'identité, comme on l'a vu plus haut avec la notion d'"identités multiples", on ne peut pas être convaincu par une approche objective de la culture qu'il s'agirait de connaître.

Grisard conclut d'ailleurs son étude en soulignant les limites de ces démarches, persuadée que les manuels de FLE "ne peuvent prétendre à eux seuls faire de [l'apprenant] un médiateur culturel. Ils peuvent tout au plus ouvrir cette voie." (Grisard 2010 : p.63)

#### *a. Déconstruire les stéréotypes culturels*

La plupart des manuels visent à déconstruire les stéréotypes liés à une culture. Ces approches permettent effectivement aux apprenants d'élargir leurs horizons de pensées et de se décentrer, mais il faut souligner que les savoirs acquis restent sur le plan intellectuel et ne sont pas forcément réinvestis dans toutes les situations. Par ailleurs, les démarches proposées se focalisent sur les représentations des apprenants vis-à-vis d'un groupe culturel donné. Or, le fait de déconstruire les stéréotypes sur une culture étrangère particulière ne modifie pas nécessairement l'attitude ethnocentriste d'un apprenant par ailleurs.

A l'image des trois étapes du processus prôné par Charaudeau en 1988, percevoir > comparer > analyser, l'objectif retenu par de nombreux enseignants consiste à provoquer une prise de conscience au moyen d'une analyse critique. Pour Groux, "Le rôle de l'interculturalité est de permettre de développer une **analyse critique et objective** de la réalité, de prendre de la **distance** par rapport aux **idées** véhiculées sur la culture dominante." (Groux, 2002 p.97). Ce type de démarche relève d'une croyance en la déconstruction rationnelle de l'ethnocentrisme, et les méthodes s'appuient sur la mobilisation des capacités des apprenants à raisonner.

## *b. Travailler sur la diversité des identités culturelles*

Dans une optique un peu différente, Olga Borodankova (n.d.) suggère de travailler sur la diversité de la "propre identité culturelle" des apprenants (article publié par le GERFLINT, groupe international de recherche-action en Didactologie des Langues et des Cultures) :

"L'approche interculturelle doit passer par la connaissance que les apprenants ont de leur propre identité culturelle. (...) En faisant cette analyse, ils aboutiront à l'idée que leur identité culturelle constitue un système complexe d'idées, de faits et d'attitudes, moins homogène qu'ils le pensent. Les enjeux sont ici de susciter une **sensibilisation** à la notion de diversité, à la liberté de parole, à la tolérance (ou simplement à l'acceptation de l'*Autre*)"

On notera qu'il s'agit d'une démarche fondée sur l'analyse critique via l'interrogation, destinée à aboutir à une "idée" et on peut considérer que l'emploi du terme de "sensibilisation" pour ce type d'approche est galvaudé. Néanmoins, cette proposition relève d'une conception plurielle des cultures.

## *2. Relativiser les différences culturelles : un ethnocentrisme universaliste*

Une autre approche consiste à déplacer les rapports de différences entre les cultures en s'appuyant sur le prédicat humain. Beacco (2011) évoque par exemple la nécessité de penser "un humanisme de la rencontre", et Groux va plus loin en déclarant :

"C'est d'abord à la construction de son identité que l'individu doit s'attacher, mais il ne s'agit pas seulement de son identité culturelle. (...) C'est à une réflexion sur

son "humanité" que l'homme doit se livrer. Il est nécessaire de travailler à développer cette humanité sur la base des valeurs inhérentes à la démocratie sur la base des valeurs reconnues dans la Déclaration des Droits de l'Homme" (2002 : p.171)

L'idéologie universaliste qui sous-tend cette terminologie met en avant les ressemblances entre les cultures, dans l'optique de minimiser les différences<sup>7</sup>. On peut souligner qu'en procédant de cette façon, on se situe encore sous le régime de la réflexion.

Et si l'on en croit Clanet (1985 : 727-750), ces démarches ne permettent pas un véritable décentrage. Selon l'auteur, il est un type d'ethnocentrisme qui perdure au coeur même des études interculturelles<sup>8</sup>. Il s'agit précisément de l'"ethnocentrisme ontologique" qui consiste à attribuer un caractère d'universel à l'être humain. Cette vision est partagée par Bennett, qui, dans son modèle du développement de la sensibilité interculturelle (Bennett, 1994, cité par Matthey, cours de M1 FLE) considère que la posture de l'universalisme transcendant s'inscrit dans une phase de minimisation des différences qui relève encore d'un ethnocentrisme. Pour Clanet, "le code culturel est constitutif de l'être au monde", et même la fonction symbolique, supposée universelle, est d'emblée structurée et façonnée par le milieu de vie et par les codes transmis par le groupe.

"Pour contourner les "mécanismes de défense culturels" (...) il va s'agir de sortir (de tenter de sortir) du système fermé des représentations et des normes culturelles, de se dé-centrer par rapport aux manières de "voir" habituelles, de se déplacer sur plusieurs dimensions." (Clanet 1985, p. 737)

---

7 (Pour la distinction entre universalisme et universalité, voir Abdallah-Pretceille 1999, pp. 24-25)

8 (en 1985 en tout cas, date de publication de son article)

L'auteur propose ci-après trois types de déplacements possibles : temporel, spatial et symbolique, en ayant respectivement recours à l'histoire, à l'ethnologie et à l'implication. Par implication, l'auteur entend la nécessité de "changer provisoirement" de code culturel par "assimilation partielle" de l'autre culture par le chercheur et réciproquement. Cette réflexion peut trouver un écho dans les changements de codes linguistiques.

Le concept de décentrage est essentiel pour le développement des compétences interculturelles, mais il s'agit d'élaborer des démarches qui le mettent en pratique à tous les niveaux. La langue faisant partie de la culture, une façon de se déplacer est d'accepter de rencontrer cette langue étrangère. C'est une des orientations possibles pour pratiquer le décentrage sans s'appuyer sur des valeurs universelles, mais en s'impliquant dans des situations vécues.

Pour les raisons évoquées précédemment, il semble que se limiter à des démarches uniquement intellectuelles, dans le sens où elles transmettent des savoirs théoriques sur d'autres cultures, ou une autre vision de l'étranger, n'est pas suffisant pour dépasser l'ethnocentrisme et atteindre le stade ultime de développement auquel fait allusion Bennett (1994, cité par Matthey, cours de M1 FLE) dans son modèle sur la sensibilité interculturelle, celui de médiateur, ou de personne "multiculturelle". Il s'agit de réfléchir à des pratiques pédagogiques concrètes qui permettent la rencontre interculturelle à partir d'un vécu.

## **II. Une autre façon de se décentrer : les dispositifs pédagogiques plurilingues**

On a déjà abordé les rapports d'intersectionnalité entre l'interculturel et le plurilinguisme. Traduits en termes de démarches pédagogiques, on pensera spontanément à l'intercompréhension et à l'éveil aux langues. Candelier et al. (2004, p.

24), dans leur présentation du projet *Janua Linguarum*, intègrent "l'éveil aux langues " et la sensibilisation aux langues dans l'approche interculturelle : "l'éveil aux langues apparaît comme une dimension particulière de l'approche interculturelle, dans laquelle il s'inscrit, avec ses propres caractéristiques. "

## **A. Les démarches comparatives**

Les dispositifs prônant les avantages de l'intercompréhension consistent à postuler que l'immersion dans un contexte plurilingue favorise les aptitudes interculturelles : on s'appuie alors sur des logiques de comparaison. Dans ces démarches, l'apprenant est appelé à s'appuyer sur sa propre langue pour accéder à d'autres langues proches. Ainsi du projet EuroCom :

"EuroCom est le label d'un groupe de chercheurs qui se proposent de mettre à la disposition des Européens disposant d'une bonne connaissance d'une langue germanique, romane ou slave une méthode *intercompréhensive* pour l'apprentissage d'un deuxième ou troisième idiome de la même famille linguistique. Ce faisant, EuroCom valorise les pré-connaissances qui fournissent les bases de transfert. Il vise à développer une compétence de lecture et une compétence auditive en plusieurs langues d'une même famille" (KLEIN 2004)

Quant à la plateforme du projet Galanet<sup>9</sup>, réalisée dans le cadre du projet européen Socrates Lingua (2001-2004), permet aux locuteurs de différentes langues romanes "la pratique de l'intercompréhension" pour une "communication plurilingue". Ces deux projets utilisent la comparaison entre les langues dans le but de maîtriser un aspect de la compétence langagière : la compréhension, ceci afin de mettre en oeuvre des compétences communicationnelles. On peut regretter qu'il n'y ait pas d'outils

---

<sup>9</sup><http://www.galanet.eu/>

développés pour la production en langue étrangère, qui permet peut-être davantage de se décentrer et de se plier à une pratique exigeant une certaine humilité.

Les dispositifs mis en place par les adeptes des méthodes fondées sur l'intercompréhension constituent un moyen de développer des capacités de comparaison et d'analyses linguistiques qui contribuent au développement des compétences interculturelles, dans la mesure où ces dispositifs créent des situations d'interaction entre des personnes de cultures et de langues différentes. De ce point de vue, on peut considérer qu'il y a une rencontre de type interculturel, au sens propre. Néanmoins, il n'est pas sûr que cela suffise à permettre un réel décentrage, si l'on souscrit à l'une des définitions que donne Abdallah-Preteceille :

"L'interculturel est une herméneutique, les données interculturelles sont (...) construites et non posées. Aucun fait n'est d'emblée *interculturel* et la qualité d'interculturel n'est pas un attribut de l'objet. Ce n'est que l'analyse interculturelle qui peut lui conférer ce caractère. C'est le regard qui crée l'objet et non l'inverse."  
(2003 : 24).

## *1. L'éveil aux langues*

Beacco, du comité du programme Eulang (Éveil aux langues dans l'enseignement primaire, programme européen soutenu par la Commission européenne (Lingua action D) définit ainsi l'intérêt des démarches plurilingues fondées sur la comparaison :

"Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global - le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues

de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise."

Il est intéressant de noter que pour Beacco, auteur prolifique en matière de réflexion sur l'interculturel au sein des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, considère que travailler sur des langues qui n'ont pas vocation à être enseignées participe d'un apprentissage global des langues étrangères, ce qui peut justifier l'animation des démarches des Labos de Babel en classe de FLE.

## *2. Le Petit Prince fait de la linguistique : une démarche plurilingue pour développer la sensibilité interculturelle*

Le point commun entre les différentes démarches des Labos de Babel réside dans le fait de se focaliser sur la sensation d'étrangeté, point de départ du dispositif pédagogique à partir duquel ont été imaginées des situations qui permettent de dépasser le rejet initial face à l'inconnu. Par exemple, dans la démarche du *Petit Prince fait de la linguistique*, les apprenants sont amenés à travailler sur des textes écrits dans des langues très éloignées de leur langue maternelle :

*Apprivoiser la langue de l'autre comme le Petit Prince, son renard.*

"L'atelier Petit Prince est une démarche collective multilingue, fruit de la rencontre entre l'Education nouvelle, la sémiotique et le multilinguisme. Il permet notamment d'expérimenter la sémiotique peircienne appliquée à l'apprentissage et l'enseignement des langues dites "étrangères". L'animation se base sur le chapitre XXI du célèbre conte d'Antoine de Saint-Exupéry, traduit dans une cinquantaine de langues. La mise en situation proposée a été pensée par référence à l'expérience de *Jacotot* et à l'histoire de *la pierre de Rosette*. La comparaison des langues, conçue, non comme méthode de grammaire mais

comme activité de construction solidaire d'un sens qui échappe.<sup>10</sup>

Cet atelier plurilingue basé sur la comparaison des signes linguistiques écrits s'inscrit dans une vision égalitaire des langues, considérant que toute langue mérite l'attention. Il est intéressant de signaler que parmi les cinquantes langues proposées figurent des langues régionales comme des langues nationales, des créoles ou du pidgin. Ce parti-pris peut permettre aux apprenants d'une classe de FLE de revaloriser si besoin leur(s) propre(s) langue(s) "d'origine", et de les considérer comme dignes d'intérêt, en les trouvant parmi les autres "grandes langues".

La démarche revendique également l'utilité de passer par la langue pour travailler le rapport à l'autre, rejoignant l'idée que "la matérialité linguistique est la première manifestation concrète de l'altérité" (Matthey, 2009). Ou, pour le dire autrement :

"C'est peut-être parce que nous ne portons pas toute l'attention qu'il faudrait au langage que nos institutions d'enseignement se voient obligées de (re)lancer périodiquement l'éducation à l'altérité alors même que, si elles se consacraient pleinement au langage, cela irait de soi, puisque langage et altérité ne font qu'un."  
(MARTIN, 2002 : 73).

On rentre alors dans une autre logique, qui se traduit non plus seulement en termes d'interculturel et de plurilinguisme, mais d'altérité.

Ce terme est d'ailleurs présent dans l'extrait ci-dessous du CECR :

"Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la **personnalité** de l'apprenant et de son **identité** en réponse à l'**expérience enrichissante de l'altérité** en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des

---

<sup>10</sup><http://www.labosdebabel.org/spip.php?article5>

éléments variés qui la composeront." (2001 : p.9)

## **B. Vers un changement de paradigme : l'expérience de l'altérité en soi**

"Étant entendu que la rencontre, dès lors qu'elle est envisagée et analysée *in situ*, *in vivo*, se soutient d'une dimension autant sensorielle et sensible que sémantique et symbolique, (...) dans cet espace symbolique de la communication comment ne pas voir entre sémiotique et anthropologie l'espace tensif d'une relation à construire dans l'approche du monde sensible." (Boutaud et Lardellier : 2003)

Puisqu'il s'agit de préparer les apprenants à rentrer en communication avec des personnes d'autres cultures, il faut prendre en compte les effets que cela peut produire. L'analyse critique d'un système de valeurs n'est de ce point de vue pas suffisante, puisqu'elle ne permet pas de faire cette expérience. C'est pour cette raison que travailler le sentiment d'étrangeté de manière sensible, comme le proposent les Labos de Babel, est une manière d'explorer la rencontre interculturelle.

### **Des approches plurielles pour un changement de comportement global**

Le procès d'ethnocentrisme adressé par plusieurs auteurs travaillant dans le domaine de l'éducation interculturelle à leurs collègues plaide en faveur d'un travail d'une autre nature. Se pose alors la question des méthodes pour réfléchir différemment les approches interculturelles en formation.

Nous partirons de cette définition d'Abdallah-Pretceille :

"Erigé à partir d'un dualisme entre une construction théorique, méthodologique et épistémologique, et une réalité d'expérience,

l'interculturel relève de la compréhension et de l'action." (2003 : 24).

Pour Blanchet (2007) aussi, l'approche interculturelle est la rencontre entre une "posture intellectuelle" et des principes d'action à mettre en oeuvre dans l'intervention pédagogique, c'est-à-dire une cohérence entre une manière de voir et une manière de "vivre les choses". En effet, cette approche n'a d'intérêt que dans la mesure où les principes débouchent sur des démarches pratiques.

On le voit, dans ces conceptions, la compréhension et l'action ne s'opposent pas mais s'articulent. La notion de "réalité d'expérience" doit également attirer notre attention. Si l'on adhère à la vision des auteurs du CECR qui articulent l'apprentissage des langues avec le "développement de la personnalité de l'apprenant", il faut envisager l'espace de formation non plus comme le simple cadre où se transmettront des savoirs et des compétences, mais comme le lieu de transformation du sujet. Barbier (2006, p.53) va jusqu'à dire que cet espace "constitue un espace d'activités qui a spécifiquement pour intention<sup>11</sup> de changer quelque chose chez autrui." Cette conception générale me semble importante pour donner une orientation au dispositif pédagogique devant accompagner la rencontre interculturelle : en effet, il faut admettre que travailler ces questions nécessite de changer de vocabulaire, et d'oser aborder des thèmes délicats, comme celui le sensible, l'émotion et l'altérité. Dans ces conditions, on ne peut pas se contenter de chercher à atteindre des objectifs à court terme qui seraient formulables en termes de descripteurs comme on le ferait pour atteindre des objectifs d'apprentissage liés aux compétences phonologiques ou grammaticales.

Les approches plurielles sont à même de combiner plusieurs dimensions, ce que ne proposent pas les démarches d'analyse critique et de connaissance, car elles proposent un décentrage d'un autre type, et notamment les démarches dites de "sensibilisation" aux langues. Ces dispositifs me semblent intéressants parce qu'ils véhiculent l'idée

---

11 C'est moi qui souligne

qu'une langue provoque des réactions d'ordre sensible et émotionnel, ce qui est assez peu pris en compte. Le plaisir qu'on peut prendre à prononcer certains mots étrangers, la gêne qu'on peut avoir à s'essayer à adopter telle intonation en langue étrangère, le trouble qu'on peut éprouver en entendant sa propre voix modifiée par la musicalité d'un accent sont des phénomènes communs sur lesquels les enseignants s'appuient rarement pour aborder la dimension interculturelle de l'apprentissage des langues.

Toutefois, on trouve dans le chapitre 8 du CECR sur les principes de la construction curriculaire, les auteurs proposent des scénarios différenciés où l'on parle, pour l'école primaire, d'"éveil aux langages" et de "sensibilisation", qui comporte à la fois un volet rationnel (découverte ou reconnaissance par l'école de la pluralité des langues et des cultures, "préparation au dépassement de l'ethnocentrisme"), et un volet sensible, avec :

"une attention portée au corps et au geste, au sonore, au chant et au rythme, expérience de l'appropriation physique et esthétique de certains éléments d'une langue autre". (CECR 2001, p.131)

Une réelle prise en compte de l'aspect sensible de la langue nécessite de changer de paradigme. Pour Cordesse, l'apprentissage commence avec "la mise en déséquilibre de la rationalité" (2009 p.181). Pour l'auteure, la réalité des langues "exige que nous repensions l'acte pédagogique en complexifiant le rapport de transmission", passant d'une logique des contenus à une logique des relations. Son approche, rappelons-le, consiste à "activer le sentiment d'étrangeté" pour ainsi trouver dès le premier cours "le levier d'un changement de comportement global des élèves". Contre l'idée que la langue étrangère est une langue totalement neuve pour l'élève, il s'agit d'investir les "savoirs insus", pour que celui-ci puisse "rétablir une continuité en amont" (2008, pp.21-23). Elle rejoint ainsi les principes abordés par le chapitre 8 du CECR, dans la partie intitulée "Du partiel au transversal" :

"– toute connaissance d'une langue est partielle, si apparemment « maternelle »

et « native » soit-elle

- toute connaissance partielle est aussi moins partielle qu'il n'y paraît.
- savoir une langue, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait. " (CECR 2001, p.130)

C'est aussi l'un des principes directeurs pour l'éducation interculturelle de l'UNESCO, qui pose que respecter l'identité culturelle de l'apprenant se fait en adoptant des pratiques qui "tirent parti des divers systèmes de connaissances et expériences des apprenants"<sup>12</sup>.

### *1. Le vécu émotionnel dans la rencontre interculturelle*

L'activation du sentiment d'étrangeté par le biais de contacts avec la matière sonore, graphique et imaginaire de la langue procède d'une attention particulière accordée aux émotions de l'apprenant.

"Les rapports de séduction, de répulsion, et tous les phantasmes liés à l'exotisme de l'altérité peuvent venir s'ajouter à l'étrangeté sensorielle de la rencontre vécue comme interculturelle."  
(Frame, 2008)

La rencontre interculturelle comme la rencontre avec la langue étrangère est source d'émotions diverses, le plus souvent ignorées par le sujet, qui, comme on l'a vu, sont partiellement liées à ses identités. En prendre conscience pourrait peut-être constituer une première étape de travail sur l'altérité. Mais il ne s'agit pas pour autant d'en rester à ce niveau, car la déstabilisation engendrée par le contact avec l'inconnu peut provoquer une "tension identitaire" qui n'est pas nécessairement bénéfique pour le sujet :

---

<sup>12</sup><http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878f.pdf>

"on peut s'interroger sur les conséquences motivationnelles des émotions liées aux tensions identitaires (...) On observe qu'elles "varient en fonction de la signification accordée à l'événement et à ces émotions par le sujet, cette signification résultant elle-même de l'interaction entre un certain nombre de caractéristiques de la situation et de l'individu." (BARBIER 2006 : 80)

Les émotions suscitées par ce type de situation peuvent être contreproductives si elles ne font pas sens, comme le soulignent Barbier, Bourgeois, De Villers, et Kaddourri (2006, p. 80) C'est la raison pour laquelle les démarches des Labos de Babel sont toujours conçues selon une progression qui se termine par une analyse. Il n'y a donc pas lieu de éviter les effets négatifs de l'émotion liée aux tensions identitaires, mais de la reconnaître pour l'analyser après l'avoir exprimée et ainsi lui donner du sens.

D'autres dispositifs comme Le Journal de l'étonnement (Develotte, 2006), exploitent eux aussi le vécu émotionnel de la rencontre interculturelle pour l'articuler avec une analyse, reconnaissant l'importance du sensible en allant jusqu'à une "convocation de l'étonnement". Ainsi, l'article de Develotte (2006) évoque la nécessité d'une médiation entre le niveau émotionnel et le niveau intellectuel pour "objectiver l'altérité" et "l'analyser en termes raisonnés" afin d'"évacuer les tensions relatives au choc culturel".

## *2. L'expérience corporelle dans la démarche "Accents"*

Pour Bourdieu, cité par Pierre Tap (1985) l'habitus est un "inconscient culturel" qui vient "enraciner les structures les plus fondamentales d'un groupe dans les expériences originaires du corps." (1979). Cette conception peut offrir un éclairage intéressant pour expliquer les difficultés qu'ont certains apprenants avec la prononciation d'une langue étrangère. On peut faire l'hypothèse qu'il y a pour les apprenants une difficulté non pas

seulement articulatoire ou liée à ce qu'on appelle parfois "l'oreille musicale" mais un enjeu identitaire inconscient lié à un conflit de loyauté. Quelles qu'en soient les raisons, il n'est pas rare que la question de l'accent en langue étrangère fasse l'objet de véritables inégalités selon l'attitude de l'individu, et ce, quelle que soit la langue maternelle, allant jusqu'à gêner considérablement la compréhension de la part des natifs. Il me semble que la démarche "Accents" des Labos de Babel permet de travailler cet aspect d'une façon intéressante, toujours selon le principe d'activer le sentiment d'étrangeté plutôt que de le neutraliser.

Cordesse souligne dans le chapitre "Une langue se parle avec le corps" que la langue étrangère est un "objet dynamique" (36) qui incite à "jouer à être l'autre". Pour Beacco (2011), avec "l'expérience de l'apprentissage d'une langue inconnue", "on s'**incorpore** de l'altérité langagière". C'est donc le corps entier qui est ainsi mis en jeu. Cordesse précise que les apprenants ont des difficultés à s'approprier ce nouveau rôle qui demande d'accepter de rentrer dans l'imitation, qui peut aller jusqu'à la caricature. Dans la seconde phase de la démarche "Accents" elle invite ainsi les personnes à produire une scène dans une langue étrangère sans disposer des mots, c'est-à-dire en acceptant de prendre en charge physiquement des stéréotypes culturels.

"Le groupe qui produit la scène, l'acteur qui produit la parole que l'on attend de lui, doivent faire reconnaître la langue qu'ils ont choisie, et pour cela doivent la reconnaître eux-mêmes dans ce qu'ils mettent en oeuvre pour la produire" (...)

"Parler la langue sans les mots, c'est produire un discours qui est seulement ton, gestuelle, sonorité, rythme, corps en mouvement." (Cordesse : 37)

La différence ici avec le travail habituel sur les stéréotypes, c'est que cela passe par le jeu et par le corps. Il me semble que ce travail sur le vécu corporel, quelle que soit la langue de départ, peut favoriser un décentrage par rapport à ses habitudes qui peut ensuite être profitable lors de la confrontation avec n'importe quelle autre langue

étrangère. Plusieurs théoriciens et pédagogues soulignent l'importance du corps dans l'expérience de l'altérité, laquelle peut être prise en compte à travers différents types de pratiques pédagogiques.

"[...] les plus beaux actes en matière **d'altérité** peuvent se retourner en leur contraire, du moins "s'oublier", si l'on ne fait pas attention à ce que fait le langage, à ce qu'il nous fait, à ce qu'il fait de l'autre ou ne fait pas de l'autre, à ce qu'il met ou pas de **corps**, et de corps "étranger" et pas seulement "propre", dans le langage même." (MARTIN, 2002 : 74)

C'est l'occasion d'évoquer les pratiques théâtrales en classe, qui contribuent à accompagner les apprenants dans leur rencontre avec l'altérité, en permettant à ces derniers de les expérimenter par le jeu. Les enseignants qui inscrivent le jeu théâtral au coeur de leurs pratiques en FLE prennent en charge ce "désir d'altérité" dont parle De Marinis (1999), qui considère par ailleurs le théâtre comme "foncièrement interculturel". Pour Lallias (2007), "le Théâtre apprend à se défaire des rigidités mentales, à "prendre momentanément " la place de l'Autre, donc à se **décentrer**. A assouplir mentalement son rapport aux autres, donc à LES COMPRENDRE (au sens étymologique : les prendre avec soi, en soi). Cette définition pourrait trouver sa place parmi celles qui se réfèrent aux compétences interculturelles.

### **C. Pistes pour l'intégration des démarches des Labos de Babel en classe de FLE**

L'une des premières réticences que l'on pourrait avoir à mettre en place des démarches de sensibilisation auprès d'adultes en classe de FLE serait sans doute liée à une conception fonctionnelle de la langue. Ces démarches ne "servent" à rien : le

vocabulaire appris dans le Petit Prince n'est pas utile, la comparaison des textes plurilingues ne permet d'acquérir aucune compétence grammaticale du français, etc.

Mais le chapitre 7 du Cadre consacré aux tâches et à leur rôle dans l'enseignement des langues précise que les apprenants engagés en coopération dans la réalisation d'une tâche sont investis dans un événement qui a du sens pour eux, même lorsqu'il s'agit de tâches apparemment très éloignées de la vie quotidienne. Le Cadre cite ainsi les activités ludiques et les tâches d'écriture créative, considérées comme stimulantes pour l'apprenant car elle leur permet d'explorer les subtilités de la langue. Dans la perspective actionnelle, la communication est au service de l'action qui lui donne sens :

"Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère. La langue n'est plus (ou plus seulement) un instrument de communication, mais un instrument d'action sociale." (Puren 2004)

On l'a vu, les démarches des Labos de Babel répondent à des objectifs partiels, relevant avant tout des compétences générales individuelles décrites dans le CECR.

Néanmoins, il s'agira pour l'enseignant désireux d'animer ces démarches de se convaincre de son utilité pour les apprenants, tant du point de vue individuel que du point de vue collectif. Le sens de chaque démarche pourra émerger à condition de permettre aux apprenants de donner un sens à ce qu'ils ont vécu, et d'établir une relation avec leur apprentissage du français.

### **Rôle de l'enseignant**

Dans la dernière partie de l'ouvrage de Cordesse figurent des consignes pour que les démarches soient menées de manière à ce qu'elles soient effectivement bénéfiques pour les participants. Il s'agit d'installer la confiance dans leur système de repérage, de

"valider le savoir des habitudes culturelles" avant de mettre en place des situations qui déstabilisent les habitudes linguistiques (2009, p. 182). Les résistances doivent être prises en compte, tout comme le maintien de l'énigme en évitant "l'effet expert dans le groupe", pour qu'il se constitue en objet d'apprentissage, une "exploration collective du possible" (p.57)

L'enseignant est également amené à reformuler, à rendre lisible "les points de conflit et les contradictions". De cette façon, le participant, selon l'auteure, prend conscience de ce qu'il a appris, et éprouve un "plaisir narcissique vécu dans le jeu avec d'autres "soi-mêmes"" (p.183).

### **Réserves et perspectives**

Du point de vue de la manière de mettre en place les activités, il subsiste des flottements. Si le fil conducteur est clair, la façon dont intervient l'animateur n'est pas toujours détaillée avec des consignes précises dans toutes les démarches. Il faut dire qu'on est loin d'avoir affaire à un manuel ou à un guide pédagogique. Du point de vue de l'évaluation, comme c'est le groupe qui travaille, à la fois à sa cohésion et à la découverte, il est difficile d'évaluer de l'extérieur l'acquisition. Il faut s'en remettre à l'analyse du groupe, si possible guidée par un questionnement précis (pour sortir des impressions floues) ce qui suppose d'avoir acquis une certaine terminologie liée aux stratégies d'apprentissage.

Néanmoins, on peut considérer que ces démarches s'intègrent dans une éducation à l'altérité à travers la sensibilisation aux langues, et que de ce point de vue elles se justifient pleinement en classe de FLE.

## CONCLUSION

La question qui m'intéressait dans le cadre d'une réflexion sur les dispositifs à utiliser en FLE, ne s'attachait pas aux spécificités de la langue française mais à la diversité des enjeux de l'apprentissage d'une langue étrangère, qui constituent une problématique de nature interculturelle. Car si la finalité pratique de ce master en didactique des langues est de former à l'enseignement du français, le processus de formation s'inscrit dans une réflexion à plusieurs niveaux qui mobilise des compétences relevant de savoirs plus généraux que ceux de la communication langagière. Dans le syntagme *français langue étrangère*, c'était donc moins *français* que le terme *étranger* qui constituait l'objet de ma réflexion.

Ma démonstration est née d'une intuition à partir d'un vécu de formation, et le premier rapprochement que j'aie pu faire avec l'enseignement-apprentissage du FLE s'est exprimé à travers les mots "compétence interculturelle". Je suis partie donc d'une question qui s'exprimait initialement avec le terme *interculturel*, alors que mes dernières lectures ont plaidé pour l'emploi du terme d'*altérité*. De même, j'ai pris connaissance de certains articles directement liés à ma problématique, qui m'auraient été bien utiles pour orienter différemment mon sujet, à la toute fin de ma rédaction.

Néanmoins, j'ai pu à l'issue de ce travail de recherche affiner ma vision de l'interculturel, passant des *compétences interculturelles* à la *sensibilité interculturelle*, grâce à des distinctions théoriques et à des définitions dont je retiendrai surtout la capacité à se décentrer. Cette notion me paraît particulièrement précieuse, non seulement pour l'apprentissage d'une langue étrangère, mais aussi pour envisager la rencontre avec autrui. Chaque individu étant constitué par l'intersection de plusieurs cultures (belge, wallonne, européenne, francophone, bourgeoise, ouvrière, littéraire, scientifique, masculine, féminine, sportive...) dont certains traits sont actualisés quand d'autres sont atténués, on peut affirmer que toute rencontre est interculturelle. Ainsi, la capacité à se décentrer, notamment en se prêtant au jeu de la langue de l'autre, apparaît comme une qualité essentielle dans les relations humaines.

## BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*, "Que sais-je", Paris : PUF.

Barbier, J.-M., Bourgeois, E., De Villers, G., Kaddourri, M. (éds) (2006). *Construction identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris : L'Harmattan

Beacco, J.-C. et Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe / From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe.*

Beacco, J.-C. et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. / Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education.*

Beacco, J.-C. (2011). "Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements de langues :

état des pratiques et perspectives", Séminaire *Convergences curriculaires pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg.

Bennett, Milton J. (1994). "Towards Ethnorelativism : A developmental Model of

Intercultural Sensitivity" In: R.M. Paige (ed.). Education for the intercultural experience (pp.21-71). Yarmouth; ME : Intercultural Press, cité par Matthey (cours de FLE M1)

Bernaus, M., Andrade, A. I., Kervran, M., Murkowska, A. Trujillo et Saez, F. (2007). *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues : kit de formation*, Strasbourg / Graz : Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, [livre + CD-Rom].

Blanchet, P. (2007). "L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement-apprentissage de la pluralité linguistique", (Dir.). dans : *Pluralité linguistique et approches interculturelles*, revue Synergies Chili n° 3, Gerflint / Institut Franco-Chilien. Récupéré de <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili3/blanchet.pdf>

Borodankova, O. (n.d.). "Le défi de l'interculturalité, nouvelles orientations du rôle et de la formation des enseignants", Université Pédagogique de Tallinn, Synergies Pays de la Baltique, n° 2, revue du GERFLINT.

récupéré de : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique2/interculturalite.pdf>

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du Jugement*, Paris : Minuit.

Boutaud, J.-J, et Lardellier, P. (2003). Préface de la revue *Sémio-anthropologie du sensible*, Bruxelles : Degrés n° 113, récupéré de : <http://www.sfsic.org/publications/70>

Boutaud, J.-J. (2004). "Sémiotique et communication. Un malentendu qui a bien tourné ", Les sciences de l'information et de la communication. Savoirs et pouvoirs, *Hermès* n°38, 2004.

[en ligne : récupéré [le 2 juillet 2012] de

[http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/9431/HERMES\\_2004\\_38\\_96.pdf;jsessionid=A1C4C33F91C8EA3DB9564AD5F098B2E9?sequence=1](http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/9431/HERMES_2004_38_96.pdf;jsessionid=A1C4C33F91C8EA3DB9564AD5F098B2E9?sequence=1)

Candelier, M. (2008). "Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre", colloque Acedle 2008, Recherches en didactique des langues, dans : *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n°1. Récupéré de <http://acedle.org/spip.php?rubrique56>

Clanet, C. (dir.). (1985). "Situations interculturelles et sciences humaines", dans : *L'interculturel en éducation et en sciences humaines 2*, Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail

Charaudeau, P., (1988). "L'interculturel, une histoire de fou", in *Dialogues et cultures* N° 32, revue de la FIPF, récupéré [le 16 juillet 2012]de <http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-une-histoire-de,114.html>

Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1996). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Cordesse, J. (2009). *Apprendre et enseigner l'intelligence des langues. A l'école de Babel, tous polyglottes*, Lyon : Chronique Sociale.

De Marinis, M. (1999). « L'expérience de l'altérité. Le théâtre entre interculturelisme et transculturalisme » *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, n° 26, p. 84-102. récupéré de : <http://id.erudit.org/iderudit/041396ar>

Develotte, C. (2006). "Le Journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle", *Lidil*, n°34, mis en ligne le 07 avril 2008. Récupéré [le 20 juillet 2012] du site de la revue Lidil : <http://lidil.revues.org/index25.html>.

Frame, A. (2008). "Repenser l'interculturel en communication. Performance culturelle et construction des identités au sein d'une association européenne", thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, BOUTAUD, J-J., dir., Université de Bourgogne.

Grisard, A. (2010) *Les documents authentiques dans les manuels de FLE : un outil pour le développement d'une compétence interculturelle chez l'apprenant ?* Mémoire de Master 1, Université Stendhal-Grenoble 3.

Groux, D. (dir.). (2002). *Pour une éducation à l'altérité*, Paris : L'Harmattan.

Klein, H.G (2004) "*L'eurocompréhension (eurocom). une méthode de compréhension des langues voisines* ", *Ela. Études de linguistique appliquée*. 4/2004 (n° 136). p. 403-418.

Récupéré de [www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-403.htm](http://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-403.htm).

Lallias, J.-C. (2007) "L'autre et l'ailleurs, le théâtre et l'altérité", THEA, (action nationale

de l'Office Central de la Coopération à l'Ecole pour le développement à l'école de l'éducation artistique du théâtre et de la danse. <http://www.occe.coop/thea/>)

*Le Nouveau Taxi !* (2009). Hachette FLE

Lorreyte, S. (1991), "Identité et altérité", in : Ouellet, F. *L'Education interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris : L'Harmattan.

Matthey, M. et Simon , D.-L. (2009). "Préface Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives", *Lidil*, n° 39, mis en ligne le 01 décembre 2012. Récupéré [le 20 août 2012] de : <http://lidil.revues.org/index2733.html>

Martin, S. (2002). "Ecouter l'autre", in Groux, D. (dir.) *Pour une éducation à l'altérité*, Paris : L'Harmattan.

Ouellet, F. (1991). *L'Education interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris : L'Harmattan.

Puren, C, (2004). "L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des unités didactiques", Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France, Ecole Supérieure de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004, citée par Dejean-Thircuir et Metton, cours p.62.

Tap, P. (1985). "Appropriation du corps et acculturation", dans : *L'interculturel en éducation et en sciences humaines 2*, Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail.

## Références institutionnelles

Centre Européen pour les Langues Vivantes du Conseil de L'Europe (CELV)

<http://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/fr>

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

<http://www.coe.int/fr/>

Byram, M., Gribkova, B. et Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg : Conseil de L'Europe.

LEA (2004-2007) : Projet LEA, Langue et Education Au plurilinguisme (2004-2007 : Les Langues Pour la cohésion sociale). document en ligne : "La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues"

[http://archive.ecml.at/mtp2/Lea/html/LEA\\_F\\_Results.htm](http://archive.ecml.at/mtp2/Lea/html/LEA_F_Results.htm)

UNESCO, (2006). Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle, Secteur de l'éducation, Paris : UNESCO. PDF en ligne, récupéré [le 2 juillet 2012] de

<http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-education/frameworks-and-guidelines/>

*A suivre...*

Feunteun, A. et Simon, D.-L. (2009). "Négociation perceptive et altérité en classe de langues", Lidil, n° 39. Récupéré le [20 août 2012] de :

<http://lidil.revues.org/index3126.html>

Louys, G. (2011). "Le vécu corporel dans la pratique d'une langue", Direction des actes de la journée d'étude transdisciplinaire "Qu'est-ce qu'apprendre une langue ? ", Université Paris Ouest, A paraître en 2013 dans la revue *Langages*.

## **ANNEXES**

Démarches proposées par Joëlle Cordesse dans l'ouvrage *Apprendre et enseigner l'intelligence des langues* (op.cit.).

### *Remarque préalable*

Les consignes ci-dessous ne sont qu'un récapitulatif des différentes étapes de la démarche abordée, laquelle est contextualisée et précisée en détails avec ses implications théoriques ainsi que ses bénéfices tout au long du chapitre. Certaines indications nécessaires au fonctionnement de la démarche quant au choix des supports et à l'attitude de l'animateur vis-à-vis des participants sont également abordées plus loin, au fil du texte mais ne sont pas retranscrites ici.

### **Consignes de la démarche "Accents" (2009 : 20-21)**

#### 1. Reconnaître

### Consigne 1

Vous allez entendre une série d'enregistrements. Ecoutez-les. Ecrivez ce dont il s'agit.  
Individuellement d'abord (6 à 8 minutes).

Consigne 2 Constituer des petits groupes. Comparer vos listes. Se mettre d'accord.  
(10 minutes).

Consigne 3 En grand groupe, comparer les listes des petits groupes et se mettre  
d'accord sur une liste définitive (20 minutes).

Consigne 4 Comparaison de la liste obtenue avec celle de l'animateur. Discussion  
avec animation/tableau (15 minutes) : une langue, c'est autre chose que des mots et  
des règles (total 50 minutes).

## 2. Produire

Consigne 1 Puisqu'on s'est prouvé que l'on connaît de nombreuses langues  
suffisamment pour les reconnaître, faisons le pari qu'il nous est possible de les  
produire. Préparer en petits groupes, une scène d'improvisation théâtrale dans une  
langue de manière à la faire reconnaître par les autres groupes. Mais en s'interdisant  
d'en prononcer aucun mot (20 à 25 minutes). Tout le monde doit avoir un rôle.

Consigne 2 On joue. On reconnaît (3 minutes par groupe).

Consigne 3 Réactions et discussion. Animation/tableau. Se mettre dans la peau du

personnage, jouer des stéréotypes culturels (15 minutes).

### 3. En français avec l'accent

Consigne 1 Préparer un journal télévisé de 5 à 6 minutes en français (ou dans sa langue maternelle) avec l'accent anglais. Tout le monde doit jouer. On n'écrit pas.

Consigne 2 Jeux.

Consigne 3 Réactions

### 4. Analyser

Discussion avec renvois en miroir au tableau (30 minutes). S'identifier à un personnage connu. La langue : une stratégie ?

### 5. Réinvestir

On apprend très vite les paroles d'une comptine anglaise au moyen d'une reconstitution collective du texte, puis chaque groupe la met en scène et en musique à la manière de... son choix et on termine par un spectacle (ludique et dynamisant) [NDA : A titre indicatif, la comptine suivante fonctionne bien avec la plupart des groupes : *One little monkey, Jumping on a bed, Fell on the floor, And broke his head, Went to the doctor, The doctor said, That's what you get for, Jumping on a bed.*]] Ou bien : on reçoit un texte d'une ou deux phrases en anglais à lire avec l'accent (impressionnant, surtout en sixième). Ou encore, avec des plus grands : atelier de production en "yaourt" anglais utilisé par les rockers avant écriture des paroles."

## Consignes de la démarche "Le Petit Prince fait de la linguistique" (2008 : 53-54)

"Le démarrage de la démarche propose un voyage imaginaire dans les langues. Elle constitue une première approche émotionnelle de la situation. Une même page du Petit Prince de Saint-Exupéry est exposée sur des tables en 20, voire 30 langues différentes (se limiter dans un premier temps à des alphabets prononçables).

### 1. Explorer et comprendre

Consigne 1 On demande de constituer des groupes de 3 à 5 personnes autour d'une même langue "très lointaine", apparemment très "fermée" (nous avons travaillé ainsi le hongrois, le turc, le norvégien, le basque, le polonais, le lituanien, le breton, l'estonien, le tchèque ...) Chaque membre du groupe choisira ensuite, pour lui servir de support, une autre version du texte dans une langue plus proche, plus familière, différente de celles des autres.

Consigne 2 Individuellement, surligner ce qu'on arrive à *traduire avec certitude d'une langue dans l'autre* : mots, phrases courtes, membres de phrases (40 minutes)

Consigne 3 Se retrouver en petits groupes. Mettre en commun ses découvertes pour, ensemble, comprendre le plus possible de fragments du texte commun. (40 minutes)

Consigne 4 En grand groupe, confrontation des témoignages sur ce qui a été fait jusque-là, et des stratégies mises en oeuvre.

## 2. Produire pour s'inscrire

Consigne 1 Faire la liste de ce que vous avez compris dans le texte "difficile". Avec ces fragments, écrire un texte d'une ou deux phrases, poétique, humoristique, publicitaire...

Consigne 2 Mettre en commun les textes du groupe, et, ensemble, faire une mise en scène, une mise en voix, pour présenter au grand groupe ce qu'est pour vous du basque très basque, du turc très turc, du polonais très polonais, etc. On enregistre.

## 3. Analyser

L'interprétation de ces termes, "proche", "éloignée", "facile", "difficile", est laissée à la subjectivité de chacun."