



HAL
open science

Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées

Ahmad Mousa

► **To cite this version:**

Ahmad Mousa. Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées : le cas spécifique de l'apprenant jordanien. Linguistique. Université de Lorraine, 2012. Français. NNT : 2012LORR0180 . tel-02074255

HAL Id: tel-02074255

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-02074255>

Submitted on 20 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

crem centre
de recherche
sur les médiations

Praxitexte

EA 3476 : communication, langage, art, culture

École Doctorale *Perspectives Interculturelles : Écrits, Médias, Espaces, Sociétés* (ÉD 411)

***ACQUÉRIR UNE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE
EN CLASSE DE LANGUE, ENTRE OBJECTIFS VISÉS,
MÉTHODES ADOPTÉES ET DIFFICULTÉS
RENCONTRÉES. LE CAS SPÉCIFIQUE DE
L'APPRENANT JORDANIEN***

Thèse de doctorat en Sciences du Langage et Didactique des langues

Soutenue en vue d'obtenir le grade de docteur par

Ahmad MOUSA

Sous la direction de

M. le Pr. Guy Achard-BAYLE

Jury

Mme la Pre Sophie Bailly, Université de Lorraine, examinatrice

M. le Pr. Fred Dervin, Université d'Helsinki, Finlande, examinateur

Mme la Pre Adelheid Hu, Université de Luxembourg, rapporteure

M. le Pr. Abdeljalil El-Idrissi, Université d'Ibn Zohr, Agadir, Maroc, examinateur

Mme la Pre Rana Kandeel, Université de Yarmouk, Jordanie, rapporteure

- Décembre 2012 -

Remerciements

Ma gratitude et ma vive reconnaissance vont tout d'abord à M. Guy Achard-BAYLE qui m'a accueilli au sein de l'Université de Lorraine en Master, et mis sa confiance en mes capacités, en acceptant de diriger cette thèse. CHOUKRANE pour votre accueil, votre confiance, vos conseils et votre disponibilité.

Mes remerciements vont également aux membres du jury qui me font l'honneur de participer à la soutenance et au jugement de ce travail. Vos suggestions et remarques sont un apport significatif qui m'éclaircit le chemin pour la suite de ma carrière en tant qu'enseignant de FLE au sein des universités jordaniennes.

Je remercie tout particulièrement ma famille en JORDANIE pour leur soutien et leurs encouragements constants. Toute ma gratitude va en particulier à ma sœur Maryam grâce à qui j'ai su garder espoir pour achever ce travail, malgré les difficultés que j'ai rencontrées lors de mes débuts dans cette recherche. Je tiens à marquer ma profonde reconnaissance à elle d'être toujours là à mes côtés quand il le fallait.

Merci Maryam pour ton écoute.

Je ne peux échapper à diriger mes pensées à mes parents dont l'amour et les prières ont dépassé les frontières pour me réchauffer le cœur et me faire oublier les longues heures de solitude.

أه دي هذا عمل ..

لك يا ابن عمال حزان . يا من يحزنني معي الأمل وقلت لي صبرا رغم الصراعب والامحن ..
ثم لك يا أمي شكري عرفاني لي في مر الزمن ..

ثم لك يا ج هلاسيين ، يا جلال الصبر ، يا ليه وعك الخير وال عطاء الذي يظن ضرب لي في مر الزمن .. أقول لك يا أبي شكرا
يا .. أبي؛ شكرا جز الفلح ما صدر قوتي وطمأن ييب ربك الويم بفضل له وبفحات رحمة استطعت انجاز هذا عمل .

À toi, qui m'as donné espoir, amour, patience, bonheur, et confiance en soi, je te dédie ce travail. Merci d'être à mes côtés, merci de ton soutien et tes encouragements inépuisables pendant toutes ces années. Merci d'avoir permis la réalisation de ce travail, de rendre ce rêve réel, de rendre ce vœu tangible, ô toi, MAJD, je t'offre un bouquet de fleurs plein d'amour, de joie et de bonheur.

Table des matières

<i>Remerciements</i>	1
Résumé	6
Abstract	10
ملخص	14
Introduction générale	17
Première Partie: La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE	28
Introduction	29
1-Qu'est-ce que c'est la culture ?.....	34
2- Acculturation et assimilation	51
3- Socialisation et Enculturation.....	55
4- La notion de l'interculturalité et sa place en sciences humaines.....	58
5- La situation actuelle de l'enseignement de la langue française en Jordanie	65
6- La communication exolingue/interculturelle, définition et origine.....	67
6-1- La communication exolingue, définition et origine.....	68
6-1-1- Incompréhension et malentendu	72
6-1-2- La notion de stéréotypes et son influence en classe de langue étrangère	76
6-2- Les stratégies de communication	79
7- La communication & la compétence interculturelles en classe de Français Langue Étrangère	82
7-1- La différence entre la compétence culturelle et interculturelle, repères théoriques et réflexion pédagogique	84
8- De l'altérité principale à des altérités périphériques et de la façade de la diversité au vrai divers	94

Conclusion	103
Deuxième Partie: La pédagogie interculturelle en classe de FLE	108
Introduction	109
1- La construction d'une conscience interculturelle	115
1-1- culture d'apprentissage.....	116
1-1-1- habitus.....	116
1-1-2- La motivation.....	119
1-2- Styles d'apprentissage	121
1-2-1- Autonomie	123
2- Représentations et références culturelles.....	125
3- Les obstacles à la communication interculturelle.....	127
3-1- Choc culturel	129
4- Sensibilisation à l'apprentissage interculturel	134
5- Relativisation du système de références.....	137
6- Décentration.....	140
7- La notion du groupe et la cohésion groupale.....	142
8- La pédagogie interculturelle, entre perspectives et limites	146
9- L'interculturel <i>in situ</i> , les techniques « cognitives » et les techniques « expérientielles »	150
10- Exercices de sensibilisation à l'interculturalité	155
10-1- Premier Exercice	155
10-2- Deuxième Exercice	157
10-3- Troisième Exercice.....	159
11- Bilan : pourquoi sensibiliser à l'interculturel ?	161
Conclusion	164
Troisième Partie: La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures	168
Introduction	169

I- Internet et la didactique des langues et des cultures, entre perspectives et limites	173
II- La cyberanthropologie, historique de la notion	184
2-1- Les domaines ethnographiques de la cyberanthropologie	190
3- La place d'Internet dans la vie des êtres humains	194
4- La fabrication de l'identité <i>via</i> Internet	199
5- Identité et Internet, nouveautés et caractéristiques	206
5-1- Les caractéristiques de l'identité en ligne	210
5-2- La postmodernité et l'identité	215
5-3- Une consommation avec modération est-elle envisageable?	220
Conclusion	223
Conclusion Générale	230
Bibliographie	237
Index des notions	249
Index des noms d'auteurs	254
Annexes	261

Résumé

C'est à partir d'un constat personnel de la place mineure occupée par la notion d'Interculturalité au sein des manuels de la langue française, utilisés aux départements de FLE dans les universités jordaniennes, que ce travail est né.

Il reflète l'état de notre réflexion sur une notion qui nous a souvent interrogé tout au long de cinq ans de notre pratique professionnelle. Donc, ce travail tente de mettre en lumière l'enseignement de la culture « cible » *via* une démarche interculturelle dans un contexte exolingue, où l'apprenant jordanien serait face à des valeurs et normes différentes des siennes.

Opter pour une approche *dite* interculturelle est né d'une nécessité, car le préfixe *inter* se donne comme une tentative de réduire la distance sociale entre les groupes ethniques différents pour que tout choc ou conflit inter-ethnique soit évité.

Communiquer avec l'autre donne à l'individu l'opportunité de découvrir des zones *vierges* en *soi*, jugées auparavant comme préconstruites et donc incontestables. Dès lors, l'interculturalité donne aux individus, socioculturellement différents, la possibilité de rafraîchir leurs systèmes de représentations et références culturelles, d'updater les informations classées dans leurs mémoires afin d'atteindre une nouvelle vérité vis-à-vis de l'autre, cette dernière serait dorénavant nouvelle et relative.

En revanche, faire appel à une telle démarche comme celle de l'interculturel en classe n'est pas aisé, car d'après une expérience personnelle dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE, on s'est aperçu que l'accès à la culture de *l'autre* est souvent concrétisé par des choix pédagogiques qui privilégient l'accès à la littérature, culture cultivée, par rapport à une culture anthropologique dynamique, une culture dont l'objectif serait de connaître l'Homme dans ses *diverses diversités*, dépassant par-là l'idée de la présence d'un *soi* stable et non modifiable.

Atteindre cet objectif requiert l'acquisition d'une compétence interculturelle. Celle-ci devrait permettre aux apprenants, futurs usagers potentiels de la langue, d'être en mesure de communiquer de façon satisfaisante avec des individus dont l'appartenance sociale et ethnique est différente de la leur. Le but est de s'éloigner de toute position égocentrique, sociocentrique mais aussi ethnocentrique, dont la conséquence serait de tomber dans des erreurs d'interprétation préjudiciables au bon déroulement de l'interaction.

Cela nous mène à la démarche de notre recherche de thèse, composée de trois parties.

La première partie sera focalisée sur la notion de culture et sur l'évolution de cette dernière dans le domaine des sciences humaines. Ceci dit, nous allons tenir compte du fait que définir un objet comme celui de la culture reste toujours un sujet d'actualité, voire même polémique, occupant une place importante au sein des recherches des anthropologues et didacticiens qui essaient désormais d'intégrer la culture dans tout processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

En effet, l'objectif de toute insertion de la culture et de la dimension interculturelle dans un contexte académique est de prendre conscience de l'autre, dans sa *singularité* et son *altérité*. Il s'agit, en effet, de dépasser toute subjectivité vis-à-vis de l'autre et d'atteindre un capital socio-culturel assez élevé pour éviter le recours à la compétence culturelle *innée* en nous et qui déforme la réalité de l'autre.

De ce fait, le travail ainsi engagé est celui d'une sensibilisation à l'altérité, d'une éducation à la diversité et à la différence.

En revanche, lors de tout échange entre deux individus culturellement différents, il arrive assez souvent que le concept d'une culture *dominante* et d'une culture *dominée* prend le pas sur le concept d'une *égalité* des cultures.

Éviter que cela ne se produise se réalise par une démarche, option, stratégie ou pédagogie interculturelle – thème principal de la deuxième partie – qui permettrait d'introduire la culture maternelle de l'apprenant pour ce qu'elle est réellement, avec sa logique et ses articulations particulières *au même titre* que la langue « cible ».

En d'autres termes, cette option suppose la mise à l'écart de la conception traditionnelle de l'enseignement de la culture ou civilisation étrangère, encore souvent présente dans les manuels des langues. L'objectif serait d'éviter l'inconvénient d'être parcellaire et de faire en sorte que l'on ne tombe pas dans une accumulation des faits culturels / civilisationnels épars de la langue « cible ».

Dans cet esprit, la pédagogie interculturelle instaure une dynamique entre les deux interactants. Elle donnerait à l'individu la possibilité de connaître l'autre tout en passant par une connaissance de soi-même.

Ainsi, cette pédagogie encourage une attitude allo centrée qui faciliterait la connaissance de l'autre, dans de vraies situations de communication, authentiques et mouvantes.

De nos jours, Internet et les nouvelles technologies sont des facteurs importants dans notre vécu quotidien. Désormais, le cyberspace et la virtualité donnent accès à des informations culturelles/civilisationnelles *vraies* et *authentiques* presque inépuisables, facilitant *a priori* les rencontres interculturelles entre des individus issus de contextes spatio-temporels différents.

Dès lors, ces *internauts* auront la possibilité de co-acquérir de nouveaux savoirs et connaissances mouvants et instables, offrant en conséquence la possibilité aux anthropologues de s'orienter vers des études *in situ*, d'étudier les échanges entre deux individus ethniquement différents et à l'issue desquels leurs identités d'origine seront modifiées, voire remplacées par d'autres *co-construites*.

Ces observations ou études des relations *on-line* ont donné naissance à une nouvelle notion dans le domaine des sciences humaines. C'est la notion de la cyberanthropologie – thème principal de notre troisième partie –, qui nous semble une extension d'une anthropologie classique qui se voit limitée à une étude de *soi* et de *l'autre*.

La cyberanthropologie, ou l'anthropologie de la cyberculture est l'étude de la relation Homme-Machine et Hommes entre eux, dans un cyberspace dénué de toute présence physique, et dont le contenu est changeant et instable.

Il en résulte un *soi* *plusieurs* et *multiples*, représentant par ceci une époque postmoderne dans laquelle l'individu serait désormais face à une fragmentation de son identité, tant individuelle que collective.

Donc, nous pourrions dire que le cyberanthropologue tente d'éclaircir l'impact de la virtualité sur notre vécu quotidien, et donc réel, tout en essayant de discerner les avantages et les inconvénients d'Internet, et l'influence de ce dernier sur *soi* et *l'autre*.

Pour essayer de finir, l'intérêt de ce travail est de jalonner les facteurs qui peuvent nous aider, en tant qu'enseignants de FLE, pour donner au public « cible » une compétence communicative/interculturelle, tout en gardant à l'esprit, celui du praticien de l'éducation interculturelle, que dans interculturel, il y a l'idée de réciprocité, de mélange et donc d'instabilité identitaire.

En résumé, nous essayerons de donner des réponses non exhaustives aux questions suivantes :

– Quelle est la place de la culture dans tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ?

– Comment sensibiliser les apprenants, à travers l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, aux différences entre la culture « cible » et leur culture d'origine ?

– Entre une compétence culturelle *innée* et une compétence interculturelle *acquise*, comment peut-on passer d'une analyse descriptive et hors situation d'un système culturel donné à celle du processus, des situations mouvantes *in situ* ?

– Quel rôle peut jouer la pédagogie interculturelle dans la construction d'une conscience interculturelle chez l'apprenant jordanien ?

– Internet aide-t-il à élaborer une connivence entre les internautes ? Cet outil réduit-il réellement la distance sociale entre leurs groupes d'appartenance ethnique et sociale ?

– Le dépassement de la position ethnocentrique est-il possible *via* la Toile ? Les communautés virtuelles contribuent-t-elles véritablement à abandonner les *lunettes* sociologiques à travers lesquelles on regarde l'autre ?

– Entre le préfixe *inter* et le lexème *cyber*, sommes-nous face à un *soi* stable et unique, ou plutôt face à un *soi* mouvant, *multiples* et évolutif lors de toute interaction *réelle* et/ou *virtuelle* entre deux individus différents ?

Mots-clés :

Culture, acculturation, assimilation, socialisation, enculturation, Interculturalité, communication interculturelle, compétence interculturelle, altérité, altérités *périphériques*, diversité, *diverses* diversités, pédagogie interculturelle, conscience interculturelle, culture(s) d'apprentissage, style(s) d'apprentissage, relativisation, décentration, cyberanthropologie, cyberculture, cyberspace, virtualité, postmodernité.

Abstract

The idea of this Thesis starts from a personal observation of the minor place, occupied by the notion of the Interculturality in the textbooks of the French language, which are used in the departments of French as Foreign Language in the Jordanian universities.

It reflects the state of our reflexion about a concept which was the core of our interests throughout five years of our professional practice. So, this study attempts to highlight the teaching of the “target” culture *via* an exolingual intercultural context, where the Jordanian learner will learn different values and habits from his.

We adopt an approach which was born of necessity and it’s called Interculturality, because the prefix *inter* means an attempt to reduce the social distance between ethnic groups to avoid any shocks or ethnic conflicts.

Communicating gives the interacting persons the opportunity to discover new zones in themselves, considered previously as pre-built and so undisputable. Therefore, Interculturality gives people, who are socio-culturally different, the chance to refresh their systems of representations and cultural references and to update the classified information in their memories to reach a new and relative reality.

Based on a personal experience in the field of teaching/learning the French language, the use of an approach in the classroom, such as the intercultural one, is not easy. In reality, the “target” culture is often accessed by educational choices which prefer the literature and civilization instead of dynamic and anthropological culture that its object would be to know the human being in his *various diversity* which invalidates the idea of the presence of a stable and unchangeable *self*.

Achieving this object requires an acquisition of an intercultural competence. This should allow the learners, the potential future users of the language, to be able to communicate adequately with persons whose social and ethnic class is different from theirs. This aims to get away from not only egocentric and socio-centric position, but also the ethnocentric one which could cause errors of detrimental interpretation to the success of the interaction.

This leads us to the core of our research, which consists of three parts.

The first part will focus on the notion of culture and evolution of the latter in the humanities. In fact, define an object such as culture remains as a topical and even a controversy subject, occupying an important place in the researches of anthropologists and didacticians who are trying-henceforth- to integrate culture in the process of teaching/learning of the foreign languages.

Indeed, the goal of any integration of culture and intercultural dimension, in an academic context, is to become aware of the other, in its *uniqueness* and *otherness* by overstepping the subjectivity and to achieve a high enough socio-cultural capital to avoid the *innate* cultural competence which distorts the reality of the other.

Therefore, this study is interested in *how to accept the other via an education of diversity and difference*.

However, at any exchange between two culturally different persons, it often happens that the concept of *dominant* culture and *dominated* culture takes precedence over the concept of *equality* of cultures.

Preventing this from happening is realized by an approach, option or intercultural strategy-the main theme of the second part- which would introduce the learner's native culture with its logic and components as equal as the "target" culture.

In other words, this option requires an abandon of traditional teaching of the foreign civilization and culture which is often found in language textbooks. The aim would be to avoid the inconvenience of being fragmented and to ensure that we don't fall into cultural/civilizational accumulation of facts of the "target" language which are scattered.

In this spirit, the intercultural pedagogy creates dynamism between the interacting persons. It would give them the opportunity to know others by knowing themselves.

So, this pedagogy encourages the allo centric attitude that would facilitate the knowledge of the other in authentic and moving situations of communication.

Nowadays, Internet and the new technologies are important factors in our daily life. Now, the cyberspace and the *virtuality* provide access to true authentic cultural/civilizational information which is almost inexhaustible, facilitating the contacts between persons from different temporal and spatial contexts.

Therefore, these users will be able to co-develop new, unstable and shifting knowledge and skills. For anthropologists, this offers the opportunity to study the interaction between two different persons and the impact of this process on their original identities which will be modified or replaced by other co-constructed ones.

These observations and studies of on-line relations have created a new concept in the field of anthropology. It is the notion of Cyberanthropology-the main theme of the third part-which seems as an extension of a so-called classical anthropology that is limited to a study of the self and the other.

The Cyberanthropology or the anthropology of cyberculture is the study of human being-machine relation and the relation among human beings, in a cyberspace free from any physical presence and whose contents are changing and unstable.

We could have, as a result of the human being-machine relation, a *varied* and *multiple* self, representing by that a postmodern *era* in which the person would face a fragmentation of both individual and collective identity.

So, we could say that the cyberanthropologists attempt to clarify the impact of virtuality on the *self* and the *other*.

To conclude, the interest of this study is to stake the factors that can help us, teachers of French as a Foreign Language, to give the “target” public a communicative/intercultural competence, keeping in mind the idea of the reciprocity, mixing and instability of identity.

In summary, we will try to give non exhaustive answers to the following questions:

- What is the role of culture in any process of teaching/learning of foreign languages?
- How do we aware the learners about the differences between the “target” culture and their original culture through the teaching/learning of foreign languages?
- Between the cultural *innate* competence and *acquired* intercultural competence, how can we move from the descriptive analysis to the analysis of process and changing situations?
- What is the role that the intercultural education could play in the construction of the intercultural awareness of the Jordanian student?
- The Internet, does it help in developing the connivance between the users? Is this tool really reducing the social distance between their social and ethnic groups?
- Is it possible to avoid the ethnocentric position *via* the web? Do the virtual communities truly contribute in abandoning the sociological *glasses* through which we see the *other*?
- Between the prefix *inter* and the lexeme *cyber*, do we get a stable and unique self or do we have a moving, multiple and evolutionary self in any *real* and/or *virtual* interaction between two different persons?

Key-words:

culture, acculturation, assimilation, socialization, enculturation, interculturality, intercultural communication, intercultural competence, otherness, *other* otherness, diversity, the various diversities, intercultural pedagogy, intercultural awareness, learning culture(s) , learning type(s) , relativity, the cyberanthropology, the cyberculture, the cyberspace, the virtuality, post-modernity.

لمن خاص

ولدت هذه الواسة لطلالقا مما استتجناه عن المكلة الصيقل التي تتجرتلها من طلمك **عبدلثقف** في لقب اللغة الفن سري فالسبت ختم في قاس امت لمي لمل غلق فن سري ك لغة أجي في لجامعات الأريفة.

تخمس هذه الواسة رين ال هذا الصطلح الذي كان موض عس أول طوال خمس سنوات من الممارسة المبهية. لذلك فإن هذه الواس قتح اولك س لي طالضوء على تلم في افة ال هدف "عبرن هجت **عبدلثقف** اتفيس ياق سري س لغ قهي دول **جانبية** حيت سري واه ال تم علم قيام و عادات ختلفة ع قومه و عاكه.

ومن ليتين يهج تلم في افات لأن القطع ال تمص در *Inter* لهدف لى **ثقف** لليس افات المضم عي قتح جب أي صدامين الأعراق لمخ تلفة.

إن التوصل مع الأخرى عطي الفيرالى فرصة لاكشاف من اح **سري دقف** ش خصيته ، قد حكم على هلبأها بعقبة سياق و بالتالي لا جال في ها. لذلك **إرنك عبدلثقف** لي عطي الأفراد ذوي افات المضم عي لمخ تلفة في فرص تلم **سري** م عمل و لمك هم ثاق في افات يتتمثل الأنا و الأخر لتوصل لى رية **سري دقف** س بي.

مع لك فإن استخدان هجت **عبدلثقف** افات داخل الص فلي سب الأمر لس هل ، لأن ه و من خلات بورت يال ش خصي في مجال اللغى لم لغ فن سري ك لغة أجي فله من ال ملاحظ أن ال وصول للثقف افة **أل** خريتكوغ ال باع برخي ارات على في قتح عطي أفضلية ال دب ثاق افة ال في عة عوضا عن درلة خي ارات استتيح حرفة الأخريلك **سري**.

وتتطلب تقيق هذا ال هدف لثساب م هار **ثقف عبدلثقف** والذي يس محل تلم في م لى لغ قباله واصل بطوق فن اجحة مع أفراد ذوي قدامات المضم عي و ع قومه ختلفة. والهدف من لك هو الانتعاد عن كلسل وكن أني أو مضم عي أو عقي م ما يسبب لوقوع في أخطاء روق غي رفا لم ثاق ال لتوصل.

وهذا يقوون اللى خط طار سلك ال لمكنة من التلة أجزاء.

ييس لطلال جزء الأول الضوء لغى فبه وبتل في افة وتطور ه في مجال اللغوم ال سري ؛ هذي لغى ب ال اضماد لغى درلن اتب هذا الموضوع، سنرى **أنت عري** فش ي علق في افة لا يزال حي يطل س اعة وقا اللج دل ويضل لمكلة مهم في أبحاث الم خصي ن بل لوم ال سري و التربيين لى في ح اولون من الأ فص اعدا دم ثاق افة في تدي س ال لغات الأجي.

إن ال هدف من أي دم ثاق افة ولع **ثقف عبدلثقف** في ل سري اق الأاي مي هوفي لا تقيقه، أن نكون لغى وعي تام بالآخرفي **سري** و **تنوع**. ال قص وبتلك موتج اوزل المعوض عي في مواجة الأخر لتجرب اللجوء لى ال في طور **سري** بدخلنا والذهي شوه تقيقه الأخر.

لذلك ه دف هذه الواس لثقف وهي تب أهى التنعوع و الاخالف.

مع لك فله عن د أي حواري رفرين من **ثقف** تلم في نين فإن ملي حدشخ ال با هو ظهور صطلح في افة **لمه يمنة** ثاق افة **لمه ي من لغى** لو ي أخذ الأولوق بدلا من فموم **لمه س** او **ثقف** افات.

ي حدشخ أن تلم في نين بلك عبرن هج أوخي ار أو استري في افة أو يطي م تلم في افات - ألا و هو موضوع ال جز علقاني من لارسالة - حيت تلم في افة الأم **غري ق دم لمه س** اوة م ثاق افة ال هدف.

بعبارة أخرى، يفترض الانتعاش عن الطريقة التي يتدرب عليها في الحياة ولا حضارة الأحياء التي ما زالت تتخلى كقوة بارز في كتب علم الوجود، ولكن كجزء بلوق في جوهر التناقض أو حضارة يجب على كل من الهداف.

بهذا الفهم، هذا العلم يجب أن يكون مستخدم في اللغة فموي عطية الفرد الإيجابي في اللغة الأخرى عبر معرفة الذات.

إذ يشجع هذا العلم في تلبية احتياجات لوك غيري بعبارة عن الذات - من شأنه أن يساهم في معرفة الأخرى في موقف صحي و متغيرة.

يشكل الإنترنت والتكنولوجيا الحديثة عوامل مهمة في حياتنا اليومية، في الوقت نفسه، فإننا نواجه العديد من المشاكل التي لا يمكن حلها بسهولة، من بينها: نقص المعرفة، سوء التعليم، والافتقار إلى المهارات.

لذلك، سيكون من المهم تطوير قدراتنا في التعلم والتكيف مع التغيرات في عالمنا، وهذا يتطلب منّا أن نكون على دراية بالتحديات التي نواجهها، وأن نمتلك المهارات اللازمة لحلها. من بين هذه التحديات، يمكننا أن نذكر: التغيرات في سوق العمل، التغيرات في التكنولوجيا، والتغيرات في الثقافة.

أدت هذه التحديات إلى الحاجة إلى تطوير المهارات التي نحتاجها للتعامل مع هذه التغيرات، وهذا يتطلب منّا أن نكون على دراية بالتحديات التي نواجهها، وأن نمتلك المهارات اللازمة لحلها. من بين هذه التحديات، يمكننا أن نذكر: التغيرات في سوق العمل، التغيرات في التكنولوجيا، والتغيرات في الثقافة.

إن فهم دراسة الإنسان وعلاقتها بالعلوم أو التكنولوجيا والثقافة الاجتماعية هي واحدة من أهم القضايا التي تواجهنا في عصرنا، وهذا يتطلب منّا أن نكون على دراية بالتحديات التي نواجهها، وأن نمتلك المهارات اللازمة لحلها.

إذ، أصبحت هذه القضايا أكثر أهمية، وتحتاج إلى مزيد من الاهتمام، حيث أصبحت شغورنا في معرفة المزيد من هذه القضايا، وهذا يتطلب منّا أن نكون على دراية بالتحديات التي نواجهها، وأن نمتلك المهارات اللازمة لحلها.

من المهم أن نلاحظ أن فهم الإنسان وعلاقتها بالعلوم أو التكنولوجيا والثقافة الاجتماعية هي واحدة من أهم القضايا التي تواجهنا في عصرنا، وهذا يتطلب منّا أن نكون على دراية بالتحديات التي نواجهها، وأن نمتلك المهارات اللازمة لحلها.

بل إننا نحتاج إلى مزيد من الاهتمام بهذه القضايا، وهذا يتطلب منّا أن نكون على دراية بالتحديات التي نواجهها، وأن نمتلك المهارات اللازمة لحلها. من بين هذه التحديات، يمكننا أن نذكر: التغيرات في سوق العمل، التغيرات في التكنولوجيا، والتغيرات في الثقافة.

و سنرحب بولئك الذين يرغبون في معرفة المزيد من هذه القضايا، وهذا يتطلب منّا أن نكون على دراية بالتحديات التي نواجهها، وأن نمتلك المهارات اللازمة لحلها.

- ما هو دورنا في فهمنا للعلم والتكنولوجيا الحديثة؟
- كيف يمكننا أن نكون على دراية بالتحديات التي نواجهها، وأن نمتلك المهارات اللازمة لحلها؟

- بين في ظور فطري داخلي و م هكيت سبة تمام عيشاق افات، لكي في لميننا انشقاق من التحليل الوصفي لنظاق افيا
محين لا يتحلل موقف غري أرض لوقوع؟
- ما هو دور العلي م هكيت عيشاق افات في بيناء الوعوي يلمت عيشاق افيا لذي ال طلب ال اردني؟
- هل يس اعد الانترنت مستخدبه في تطوير اعالي قمينم؟ ملقولل هذه الأداة على ا ملاف جوة ال مضمم عي فبين
لجم اع اتال عوي تلمخ تفة؟
- هل من ال مكن نتج او زلت م اع اتال عوي عبر الانترنت؟ هل تس امم ال مضمم اع اتال فنتر ضري على في الك لخي عن
فيظورن ال مضمم عي ال ذي نرى م خال له الآخر؟
- بين ال قسط ال تمص در *Inter* ال كلمة لاجنوية *Cyber* ، هل نحن أم المحين قشبتة و واحدة أم المحين قشبتة و
تمعددة و تمجدد قشبتة لفاعل قاعلي و / أو ارضي يبينش خري في خت فيين؟

للخدمات همتاجية:

شاق افة ، اعيشاق افة ألم ، الامتيعاب ، التثنية الاجتماعية ، كس لثقافة جيده تتعيشاق افات ، التوصل بين
شاق افات لمخ تفة ، م هارة لك عدد لثقلي ، العيوية ، غيوي اتفرجة ، التوع ، التوع اع اتال لمخ تفة ، العلي م تمعدد
شاق افات ، الوعوي يلمت عيشاق افيا شاق افة التوع ، أساليب التوع ، السوية ، ال مركنية ، فم واسة الانسان و القته
لمباحس و بيشاق اف ال لفرؤية ، الفاء اللكتروني ، القوع ال فنتر ضري ، محرر لمعدل حدة .

Le cortège passé et j'y cherchais mon corps,

Tous ceux qui survenaient et n'étaient pas

*Moi-même, amenaient un à un les morceaux de
Moi-même.*

Guillaume Apollinaire

Introduction générale

Notion relativement récente dans le domaine des sciences humaines, l'interculturalité est la notion qui permet désormais, d'envisager entre deux interlocuteurs socioculturellement différents, la possibilité de s'ouvrir sur l'autre tout en gardant son identité d'origine.

Notion difficile à circonscrire, l'interculturalité participe de plusieurs disciplines, au rang desquelles la didactique des langues étrangères.

En effet, intégrer une dimension *dite* interculturelle en classe de langue se révèle un défi important pour tout processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, car la dimension culturelle et la place de la culture en classe de langue ont connu trois étapes principales.

Gohard-Radenkovic, spécialiste dans l'étude de l'évolution de la conception de la culture en pédagogie, considère que celle-ci s'est déroulée en trois phases¹:

Commençons par l'étape extralinguistique. Cette dernière a été dominante dans la première moitié du 20^e siècle. Il s'agit d'un enseignement de la culture tout en l'articulant autour de l'opposition langue et civilisation. Gohard-Radenkovic nous en dit davantage² :

« Cette conception de la culture est donc celle de la civilisation française...véhiculant en son sein une mission civilisatrice : le soi est idéalisé et l'autre est réceptacle – et relais – de cette culture cultivée universaliste. »

À la suite de cette conception, bien d'autres points de vue ont encouragé une autre vision de la place de la culture en pédagogie. C'est la deuxième phase apparue dans les années soixante, que l'on appelle l'étape intralinguistique. À ce stade, on s'est aperçu qu'enseigner une langue, c'est enseigner une civilisation.

¹Gohard-Radenkovic A. (2005). *L'usage des concepts de « culture » et d'« interculturel » en didactique*. Palaiseau : Les Éditions de l'École Polytechnique, p. 23

²Ibid.

En revanche, avec la naissance des sciences sociales, on a assisté à une conception beaucoup plus large de la place de la culture. S'agissant d'une nouvelle dimension dite *interculturelle*, cette dernière a marqué la troisième étape que l'on a appelé l'étape ethno-communicative (toujours selon Gohard-Radenkovic).

Dès lors, la notion de didactique des langues a commencé à intégrer celle d'interculturel. C'est dans les années soixante-dix qu'on a commencé à parler de l'intégration d'une pédagogie interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ayant été conceptualisé au début dans les pays occidentaux pour résoudre les problèmes liés à l'immigration, on a voulu étendre l'interculturel aux autres disciplines comme la didactique des langues étrangères.

Abdallah-Pretceille et Porcher ont parlé de cette dernière étape comme d'un « *glissement du civilisationnel au culturel* »³, ou plutôt une « *réorientation* » dans l'enseignement des langues⁴.

En effet, le regard critique sur l'enseignement de la civilisation se base sur le fait qu'il s'agissait uniquement d'une simple accumulation de données sur la littérature, l'histoire et l'art de la langue enseignée.

Or, toujours d'après Abdallah-Pretceille et Porcher, tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère consiste en des situations de communication, ce qu'ils appellent « *la pragmatique de la culturalité* ». Pour eux, « *un fait culturel n'est pas détachable d'une pratique énonciative qui rend les cultures opaques à elles-mêmes* »⁵.

Dans cette optique, Kramsch rejoint Abdallah-Pretceille et Porcher tout en soulignant la fonction médiatrice de la langue.

³Abdallah-Pretceille M., Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, p. 127

⁴Ibid.

⁵Ibid.

Ceci dit, c'est en dégageant *le tissu culturel* des faits linguistiques qu'on arrive à enseigner la langue *en tant que culture*⁶.

Tout ceci étant posé, notre objectif sera alors de montrer comment faire acquérir une compétence interculturelle dans un contexte d'enseignement exolingue, où l'apprenant jordanien serait en contact avec un système culturel différent du sien.

Cette acquisition d'une compétence interculturelle aiderait l'apprenant à avoir un ensemble de connaissances relevant de la culture « cible » ; des connaissances relatives aux coutumes, aux institutions et à l'histoire d'une société qui n'est pas la sienne⁷.

Cela lui permettrait de prévoir d'éventuels malentendus, d'éviter certains blocages et de lui donner la capacité de se comporter dans une communauté différente de la sienne.

Atteindre cet objectif nous mène à exposer la démarche de notre recherche de thèse, composée de trois parties.

La première partie sera une étude de la notion de la culture et de l'interculturalité dans le domaine des sciences humaines. Dans son ouvrage, *La civilisation primitive*, Edward Burnett Tylor a donné la première définition de la culture en 1871 :

« *La culture est l'expression de la totalité de la vie sociale de l'homme. Elle se caractérise par sa dimension collective, elle est acquise et ne relève pas de l'hérédité biologique. Cependant, son origine et son caractère sont en grande partie inconscients.* »⁸.

⁶Kramersch C. (1995). La composante culturelle de la didactique des langues. In : J. Pécheur, G. Vigner (éd.), *Le français dans le monde: méthodes et méthodologies*, numéro spécial. Paris : Hachette, p. 54-69

⁷Kramersch C. (1995). Rhetorical models of understanding. In: T. Miller (Ed.), *Functional Approaches to Written Texts: Classroom Applications*. Paris: TESOL- France 2:2, p. 62

⁸In : D. Cuhe (1996). *La notion de la culture dans les sciences sociales*. Paris : Éd. La Découverte, p. 16

Or, la culture est un objet en constant(e) évolution/renouvellement. Donc, nous allons mettre en lumière d'autres points de vue concernant un thème qui reste toujours d'actualité, voire même polémique pour les sociologues et didacticiens qui ne cessent de s'interroger sur la place de la culture dans un contexte académique.

À la suite de ce volet historique, des notions fortement liées à la culture seront également étudiées. S'agissant d'une culture *dominante* et d'une culture *dominée*, ce concept a été au cœur des études des anthropologues américains qui ont étudié les conséquences d'imposer un nouveau système culturel différent aux primo-arrivants dans la société américaine. Des notions comme l'acculturation, l'assimilation, la socialisation et l'enculturation seront analysées.

S'agissant d'une tentative d'obliger l'individu à *se soumettre* ou *partir*, ou ce que Camilleri appelle *l'asymétrie de l'éducation interculturelle*, cet individu en question risque d'être marginalisé au sein d'une société ou d'un groupe social dont la culture n'est pas la sienne⁹.

En d'autres termes, opter pour le principe d'une culture *dominante* et d'une culture *dominée* est une entrave majeure pour donner à l'individu une compétence interculturelle *in situ* lui offrant la possibilité de déconstruire une vérité, auparavant existante et héritée, pour ensuite reconstruire une vérité relative et allo centrée de la culture d'autrui¹⁰.

Toute immersion linguistico-culturelle dans un contexte quelconque devrait s'appuyer, à notre sens, sur la possibilité de donner à l'individu le choix du modèle social qu'il jugera comme convenant à ses besoins, afin que ce dernier puisse lui être utile pour atteindre l'objectif attendu. Lory écrit à ce propos :

« *L'action sociale exige que l'on ne cherche pas à imposer un modèle social, quel qu'il soit, mais que l'on permette aux clients de définir eux-mêmes le modèle qui leur paraît le mieux adapté à la satisfaction de leurs besoins.* »¹¹

⁹Camilleri C. (1999). Principes d'une pédagogie interculturelle. In : J. Demorgon, E.M. Lipiansky, (sous la dir. de), *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz, p. 212

¹⁰Clanet C. (1993). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2^{ème} édition, université de Toulouse2-Le Mirail, p. 143

¹¹Lory B. (1975). *La politique d'action sociale*. Toulouse : Privat, p. 118

Donner à l'apprenant ce choix se réalise par une adoption, de la part du praticien de l'enseignement, d'une pédagogie interculturelle — le thème principal de notre deuxième partie — une pédagogie qui pourrait jouer un rôle non négligeable dans toute tentative de connaître l'autre dans sa *singularité* et son *altérité*.

La pédagogie interculturelle doit être conçue comme un outil de réflexion et de pratiques qui vise une prise de conscience et une prise de position, afin d'œuvrer pour une plus grande responsabilité envers nous-mêmes et envers les autres.

Néanmoins, il nous semble intéressant de mettre en lumière les facteurs qui nous aident en tant qu'enseignants de FLE à préparer l'individu, dès sa scolarisation, à abandonner tout phénomène défavorable à une connaissance saine et fiable de la culture de l'autre.

Ces facteurs représenteront le noyau de la deuxième partie de notre thèse : la prise en compte de la culture d'apprentissage de l'apprenant, tout en éclaircissant le rôle joué par son ou ses habitus, sans toutefois oublier sa motivation extrinsèque et intrinsèque qui l'incite à apprendre une langue étrangère quelconque, tout cela nous conduira au(x) « style(s) » d'apprentissage dont l'apprenant dispose.

Le « style » d'apprentissage pourrait être défini comme le mode d'apprentissage préféré de l'apprenant, sa propre façon d'apprendre et comprendre le monde, en y ajoutant sa méthode pour aborder une tâche quelconque, tout en utilisant les facteurs cognitifs et socio-affectifs¹².

D'après Clanet, avec la pédagogie interculturelle, il « *s'agit, pour le praticien de l'éducation, de passer d'une vision ethno centrée et souvent normative — parce qu'ethno centrée — de l'éducation de la culture, à une vision allo centrée et relative — parce qu'allo centrée ; ou encore, en utilisant la terminologie des systèmes, il s'agit de passer de système de niveau 1 (ethno centré) à un système de niveau 2 (allo centré).* »¹³

¹²Cyr P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International, p. 82

¹³Clanet C. (1993). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2^{ème} édition, université de Toulouse2-Le Mirail, p. 143

Passer d'un système de niveau 1 (ethno centré) à un système de niveau 2 (allo centré) se réalise par un enseignement/apprentissage des langues et des cultures étrangères dans des contextes où des situations de communication authentiques et synchrones peuvent se produire.

Faire appel à la Toile est un outil qui nous donne accès à ce genre de communication. Contrairement au manuel qui nous donne accès à des images, souvent stéréotypées et réductrices des *macro-cultures*, Internet nous donne l'occasion d'entrer en contact avec des *micro-cultures* qui nous fournissent des informations culturelles synchrones et souvent mises à jour¹⁴.

En revanche, bien que la Toile et les nouvelles technologies nous fournissent désormais des informations culturelles presque inépuisables, ces dernières influencent, à leur tour, le *soi* et notre conception de l'identité.

Les nouvelles technologies, notamment l'ordinateur, apportent des changements significatifs dans la nature de notre vécu social. L'ordinateur et l'information dite *virtuelle* jouent désormais un rôle non négligeable dans notre conception de la vie, de *soi*, et dans notre regard vis-à-vis de nous-mêmes et des autres.

Cet impact *virtuel* sur notre vécu *réel* a donné naissance à une autre notion dans le domaine des sciences humaines, la notion de la cyberanthropologie qui commence à prendre de l'ampleur dans les recherches des anthropologues, des sociologues et même des didacticiens qui essaient d'ores et déjà d'intégrer la Toile dans tout processus d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures étrangères.

La cyberanthropologie, ou l'anthropologie de la cyberculture, comme l'a nommée pour la première fois l'anthropologue Arturo Escobar dans son article *Welcome to Cyberia*¹⁵, nous semble comme une extension d'une anthropologie dite *classique* qui se voit limitée à une étude de *soi* et de *l'autre*.

¹⁴Pugibet V. (2005). L'apport du multimédia dans l'approche interculturelle. In : *Langues et cultures : les TIC, enseignement et apprentissage*, actes du colloque des IUFM du pôle Île-de-France, les 11 & 12 décembre 2003. Bourgogne : publication CNDP & CRDP, 2004, p. 89

¹⁵Escobar A. (1994). *Welcome to Cyberia: Notes on the anthropology of cyberculture*. In: *Current Anthropology* 35 (3), p. 214

La cyberanthropologie tente de porter un regard global sur tous les aspects qui lient l'Homme à la Machine, et les Hommes entre eux, notamment lors des échanges synchrones ou asynchrones *via* un cyberspace qui nous donnerait la possibilité d'être *multiples* et presque *omniprésents* sur la Toile¹⁶.

Quant à la cyberculture, cette dernière s'intéresse notamment à la construction et la reconstruction culturelles dans une société donnée par le biais des nouvelles technologies, surtout quand on passe d'un monde réel à un univers virtuel.

En fait, le terme « cyberanthropologie » est dérivé de « *cyberspace* », notion qui a été mentionnée pour la première fois dans le roman de science-fiction, écrit par William Gibson en 1984. Ce dernier, dans son roman intitulé *Neuromancer*, a défini le *cyberspace* comme :

*« Une hallucination consensuelle vécue quotidiennement en toute légalité par des dizaines de millions d'opérateurs, dans tous les pays, par des enfants à qui des concepts mathématiques sont ainsi enseignés... Une représentation graphique de données extraites de mémoire de tous les ordinateurs du système humain. »*¹⁷

Le dictionnaire Le Petit-Robert définit le cyberspace ainsi¹⁸ :

« Un ensemble de données numérisées constituant un univers d'information et un milieu de communication, lié à l'interconnexion mondiale des ordinateurs. »

¹⁶Escobar A. (1994). Welcome to Cyberia: Notes on the anthropology of cyberculture. In: *Current Anthropology* 35 (3), p. 214

¹⁷Texte original: "Cyberspace. A consensual hallucination experienced daily by billions of legitimate operators, in every nation, by children being taught mathematical concepts... A graphic representation of data abstracted from the banks of every computer in the human system. Unthinkable complexity. Lines of light ranged in the nonspace of the mind, clusters and constellations of data. Like city lights, etc.", Gibson W. (1984). *Neuromancer*. New York: Bantam Books, en ligne: www.wikipedia.org/wiki/cyberspace

¹⁸Source : www.wikipedia.org/wiki/cyberspace

Quant au lexème *cyber*, il a été inventé par le mathématicien Norbert Wiener avec la notion « cybernétique » pour définir la relation Homme-Machine, et les interactions qui s’y déroulent¹⁹.

En effet, la cyberanthropologie s’intéresse à l’étude du rôle joué par le *message* transmis par divers moyens de communication.

En 1964, McLuhan a évoqué l’idée que l’intermédiaire entre nous et le monde est le *message*. Il a utilisé le terme *médium* afin d’éclaircir le rôle que jouent les médias et les moyens de communication dans la vie des gens²⁰.

En 2003, ce dernier a évoqué une autre matérialisation du message, comme étant un médium entre les deux interactants. C’est la nouvelle technologie concrétisée par les *Smartphones*. Ces derniers désignent une *extension* de l’être humain, par leur capacité de fabriquer les informations²¹.

Cette extension de l’être humain, réalisée par le média électronique et proposée par McLuhan, n’est pas tout à fait nouvelle. Dans sa définition de la technologie en 1945, Merleau-Ponty a défini cette dernière comme une extension du schéma du corps humain²².

D’après Merleau-Ponty, les deux conceptions *sujet-objet* ou *nature-technologie* ne sont pas des aspects facilement détachables l’un de l’autre, d’où vient la difficulté de cerner la différence entre une *réalité* et une *virtualité*.

De ce fait, Noë rejoint Merleau-Ponty tout en constatant lui aussi que comme il y a bel et bien des aspects *virtuels/imaginaires* dans la *réelle* perception de l’être humain (les perceptions dans la mémoire de l’être humain), nous pourrions ainsi trouver des aspects *réels* dans la

¹⁹Wiener N. (1948). *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Cambridge, MA: MIT Press.

²⁰McLuhan M. (1964). *Understanding Media: The extensions of Man*. New York: McGraw Hill.

²¹McLuhan M. In: J. Sprondel, Th. Breyer, M. Wehrle (2011). *Cyberanthropology-Being human on the Internet*. Draft paper, prepared for the 1st Berlin Symposium on Internet & Society, p. 8

²²Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, p. 119

*virtualité*²³.

De ce qui précède, il ressort que la Toile occupe une place importante dans notre vie quotidienne. Cette présence virtuelle nous incite dorénavant à se poser la question si nous sommes d'ores et déjà devant une nouvelle réalité *virtuelle* et/ou une *réelle* virtualité²⁴.

Tous ces éléments de réflexion seront au cœur de la troisième partie de notre thèse.

Pour conclure, il est à noter que l'intérêt de tout travail en classe de langue, est de faire comprendre au public visé l'utilité que porte le préfixe *inter* en soi. Ce serait une première étape pour que l'apprenant arrive lui-même à avoir des perceptions et des comportements dépendants uniquement de lui, de ses propres expériences sans qu'il s'arrête à un discours particulier, celui d'un individu, du manuel, de l'enseignant, ou même de la Toile.

C'est en menant une réflexion personnelle sur le fonctionnement de sa propre culture tout en mettant en relation cette dernière avec les autres cultures (dont les interlocuteurs étrangers disposent), que l'apprenant peut améliorer sa pratique de la langue étrangère.

Et c'est en donnant aux apprenants « *les moyens de se faire les sociologues de leur propre situation* »²⁵, qu'une prise en conscience de l'autre dans sa *singularité* et son *altérité* peut se produire tout en gardant à l'esprit, celui du praticien de l'enseignement, que dans l'interculturel, il y a l'idée d'interaction, de négociation et donc de mélange d'instabilité²⁶.

²³Noë A. (2004). *Action in perception*. Cambridge: MIT Press, p. 67

²⁴Achard-Bayle G., Cord B. (2004). Le virtuel dans tous ses états : parcours d'une notion, du linguistique au multimédia. In: G. Achard-Bayle, E.-M. Eckkrammer (éds), *Texte et hypertexte*, Verbum, XXVI, 2. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, p. 221-262

²⁵Comte A. (1826). *Cours de philosophie positive*. Introduction et commentaires par Florence Khodoss. Paris : 1^{ère} édition : Septembre 1982, version électronique, p. 87

²⁶Dervin F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 107

En d'autres termes, faire de l'interculturel, c'est travailler sur les contradictions qui touchent l'individu, qu'il consiste à trouver une identité mouvante (non unique et stable) que *l'autre* contribue à transformer²⁷.

²⁷Dervin F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 107

Première Partie

La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Introduction

Prétendre avoir un seul et unique système de références et de valeurs pour tous les êtres humains nous paraît utopique, car bien que nous descendions d'une même *espèce*, notre appartenance ethnique, nos habitus grâce auxquels nous nous définissons par rapport à nous-mêmes et aux autres, tout cela varie d'une société à une autre, et d'un groupe ethnique à un autre issu de la même origine.

S'ensuit la nécessité de créer des ponts, des raccourcis, et également des consensus afin de mieux comprendre le contenu culturel dont l'autre dispose, l'objectif étant d'éviter toutes sortes de malentendus culturels qui mèneraient fort probablement à un choc culturel. Il en résulte un repli sur soi, constituant par là un frein pour toute tentative de prendre conscience de l'autre.

La culture est à la fois un objet et un objectif. Un objet vivant, qui bouge, qui agit et qui influence aussi les comportements des individus appartenant à une société donnée et dans laquelle cette culture est pratiquée. Cette dernière représente un objectif à analyser et à étudier également, car enseigner une langue étrangère, c'est enseigner sa culture et sa civilisation. En conséquence, une nécessité, voire même une obligation d'apporter la notion de la didactique des langues et des cultures dans un contexte académique est née.

La culture est un miroir multidimensionnel qui reflète la vie quotidienne et les comportements des gens. Elle se définit comme :

« Un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, un ensemble de connaissances, de réalisations, d'us et de coutumes, de traditions, d'institutions, de normes, de valeurs, de mœurs, de loisirs et d'aspirations. »²⁸

²⁸Larousse. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse, p. 251

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

En fait, essayer de définir la culture n'est pas un travail aisé. Car parler de la culture nous mène forcément à parler d'un individu ayant un poids social et faisant partie d'un groupe ethnique dans une société donnée.

La culture représente depuis de nombreuses années le noyau des recherches des anthropologues et des sociologues. Désormais, ce sont les didacticiens qui s'expriment sur la nécessité d'introduire la culture et la notion d'interculturalité dans tout processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Notre démarche de travail dans cette première partie sera tout d'abord de faire un état des lieux de la place de la culture en sciences humaines. En nous référant aux travaux spécialisés dans ce domaine, nous allons nous rendre compte que définir la culture représente un thème polémique par sa nature à la fois simple et complexe.

Ensuite, et à la lumière des travaux de Sapir, Hall et Porcher, nous allons nous apercevoir qu'une culture dite *implicite* occupe, également, une place non négligeable dans tout échange entre les deux interlocuteurs.

Corollairement, nous distinguerons les *implicites* et les *explicites* culturels afin de comprendre l'impact de ces derniers lors du contact entre deux entités culturellement différentes.

Après quoi, des notions fortement liées à la culture seront explicitées : l'acculturation, l'assimilation, la socialisation et l'enculturation ont été au cœur des recherches des sociologues et des anthropologues américains qui ont essayé d'étudier ces phénomènes produits à l'issue des tentatives d'imposer un nouveau système culturel aux primo-arrivants dont la culture d'origine était différente.

Il apparaît alors que s'est fait jour la nécessité de trouver un consensus grâce auquel un individu aurait éventuellement la capacité de s'ouvrir sur l'autre tout en gardant son identité d'origine.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

À cette étape de notre travail, nous allons éclaircir la nouveauté du préfixe *inter* tout en mettant en lumière la place de la notion de l'interculturalité en sciences humaines dans l'objectif de voir de près le rôle que peut jouer la communication interculturelle entre deux interactants qui ne partagent pas le même système de références et de valeurs.

Or, faire appliquer une telle notion dans un contexte académique jordanien, et donc exolingue- nécessite tout d'abord une prise en compte, de la part de l'enseignant, de la nature et la définition de la communication exolingue. Cette dernière sera analysée à l'étape suivante de notre démarche.

Ipsa facto, lors d'un échange en situation exolingue, et dans la mesure où il s'agit bien d'un contact entre deux individus socioculturellement différents, des difficultés surgissent effectivement au moment de l'échange entre ces derniers.

À cette phase de notre démarche, nous allons mettre en évidence les obstacles qui empêchent, voire même qui freinent toute réussite d'échange entre deux individus dont le contenu culturel n'est pas le même. Des obstacles tels que l'incompréhension, le malentendu et le recours aux stéréotypes, commencent d'ores et déjà à occuper une place importante dans les travaux des spécialistes et des didacticiens. Quant à la notion de stéréotypes, nous allons voir, à la lumière des travaux des chercheurs comme Beacco et Cuq, la définition de cette notion tout en mettant en lumière la différence entre les autos et les hétéro-stéréotypes.

Ces obstacles que nous venons de mentionner requièrent, de la part de l'individu, un certain recours aux stratégies de communication grâce auxquelles l'on pourrait surmonter toute difficulté surgie au moment de l'échange entre les deux interactants. S'agissant de reformuler sa phrase ou tout simplement de répéter ce que l'on vient de dire, ces stratégies (*wait and see strategies*) pourront jouer un rôle favorable pour diminuer ou dissuader les effets que la non-ressemblance ethnique peut produire lors de l'échange.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Ayant exploré ensemble la définition de la communication exolingue et les obstacles qui pourraient surgir au moment du contact entre les deux interlocuteurs, il nous semble qu'un simple recours aux stratégies de la communication ne garantit pas une connaissance saine et fiable de la culture de l'autre. En essayant de voir la place de la communication interculturelle dans un contexte académique, cette dernière sera explicitée à l'étape suivante de notre démarche.

Étant un des éléments importants qui jouent un rôle clé, à notre sens, pour la réussite de l'échange entre deux interlocuteurs dont les systèmes culturels ne sont pas identiques, nous allons passer ensuite à notre objectif principal de notre recherche de thèse. C'est de faire acquérir à l'apprenant jordanien une compétence interculturelle qui lui donnerait la possibilité d'avoir un échange avec son interlocuteur étranger sans rencontrer des difficultés au niveau communicationnel/culturel.

À la lumière des travaux menés dans ce domaine, nous allons tenir compte qu'une différence existe entre une compétence culturelle innée et une compétence interculturelle acquise.

Ceci dit, la prise en compte des différences entre les cultures ne suffit pas, d'après Abdallah-Preteceille, Porcher, et Zarate, pour qu'une connaissance saine de la culture de l'autre puisse se produire. Car entre une compétence culturelle *hors situation*, et une compétence interculturelle *in situ*, l'individu aurait besoin d'échanger avec son interlocuteur selon des contextes dans lesquels se trouvent de diverses situations de communication.

Cette divergence des situations requiert une compétence *communicative* et interculturelle qui donnerait à l'individu la capacité de communiquer dans des situations authentiques où l'on aurait éventuellement la possibilité d'entamer un échange avec l'autre tout en prenant en compte le(s) contexte(s) dans le(s)quel(s) nous sommes désormais.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Cet échange avec l'autre en situation où le(s) contexte(s) varie(nt) à tout moment a été l'origine des critiques portées vis-à-vis du discours dit interculturel dans les manuels des langues. D'après Fred Dervin (*Impostures interculturelles*-2011), les concepteurs des manuels prétendent s'appuyer sur un discours interculturel qui est assez souvent un discours culturaliste.

En d'autres termes, ce courant culturaliste encouragerait, d'après Dervin, **une** altérité unique pour tous et que le *soi* et *l'autre* sont censés partager sans rencontrer des difficultés ; de ce fait, nous sommes dorénavant face à une pédagogie de l'information.

Or, au fil des années, on a commencé à se rendre compte de la présence des altérités *périphériques* dans lesquelles l'autre est présenté par des images et des représentations.

Cette nouveauté en didactique des langues étrangères a été l'origine d'une pédagogie de l'information qui s'est transformée en pédagogie de la rencontre.

Cependant, comme *l'autre* est présenté par des images et des représentations figées, non modifiables, cette pédagogie de la rencontre est devenue une pédagogie de la différence en raison de laquelle des barrières psychologiques entre *soi* et *l'autre* jouent un rôle défavorable pour toute tentative de connaître l'autre en vraie situation.

En effet, Dervin insiste sur l'importance de connaître l'autre *en situation*. Cette dernière évolue, change et modifie à chaque moment. Par conséquent, le *soi* n'est plus le même à l'issue de tout contact entre *soi* et *l'autre*. Nous sommes dorénavant face à un *soi* évolutif, multiples, changeant et modifiable selon les situations de communication dans lesquelles ce *soi* est impliqué.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Toute interférence entre *soi* et *l'autre* mènerait à une acquisition d'un nouveau *soi*, mouvant et non stable. D'où vient la primordialité, pour le praticien de l'éducation interculturelle, de tenir compte que dans l'interculturalité, il y a forcément des discours instables, imprécis et difficilement manipulables par les deux interactants.

Par conséquent, il est extrêmement difficile, voire impossible d'envisager une réussite idéale de l'échange entre les deux interlocuteurs. De ce fait, comme dans tout type de rencontre, l'interculturel n'est ni programmé, ni programmable (toujours d'après Dervin). Tous ces éléments de réflexion critique représenteront le noyau de l'étape suivante de notre démarche.

Finalement, nous allons faire à la fin de cette partie une conclusion dans laquelle d'autres notions fortement liées à l'interculturalité seront les éléments-déclencheurs de toute une nouvelle réflexion pour la deuxième partie.

Mais pour commencer, mettons en lumière les tentatives réalisées afin de définir la culture dans le domaine des sciences humaines.

1-Qu'est-ce que c'est la culture ?

Un sujet polémique comme celui de la culture nous incite à nous interroger sur cette notion qui ne cesse d'occuper le centre des recherches des anthropologues, des sociologues et également des didacticiens qui envisagent d'ores et déjà d'intégrer la culture dans tout processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

La culture n'est pas un objet stable, mais un être vivant, qui agit, réagit et influence le comportement de l'être humain ; de ce fait, les représentations et les valeurs dont une culture dispose évoluent elles-aussi.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

En effet, tout enseignement des langues et des cultures soulève d'une complexité assez présente en classe de langue. Cette complexité vient du fait que chaque rencontre avec une culture étrangère est le fruit d'un contexte où plusieurs cultures sont en contact simultanément. Cette simultanéité nous ramène rapidement à un univers d'intra-/inter-/trans-culturel.

Une langue, aussi bien étrangère que maternelle, fait appel à une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit ; de ce fait, un cours de langue étrangère donnée ne peut s'échapper à la culture de cette langue.

Étant donné qu'elle reflète des vérités relevant de la vie quotidienne, la culture suit d'une manière ou d'une autre le développement de la société où elle existe. Les rituels, les comportements et les valeurs évoluent avec le passage des années. La culture est un des éléments qui accompagne ce mouvement. La culture est porteuse des éléments de penser, de réfléchir et de se comporter, et si ces derniers changent, évoluent, voire même disparaissent, la culture va en subir les conséquences.

Une première définition du concept ethnologique de la culture fut donnée par l'anthropologue britannique Edward Burnett Tylor en 1871. Étant un homme de terrain, dans son ouvrage *La civilisation primitive*, la culture a été vue par lui comme²⁹:

« [...] l'expression de la totalité de la vie sociale de l'homme. Elle se caractérise par sa dimension collective, elle est acquise et ne relève pas de l'hérédité biologique. Cependant, son origine et son caractère sont en grande partie inconscients. »

Donc, d'après cet anthropologue, nous pourrions constater que la vie sociale de l'être humain est définie et exprimée également par des codes, des normes et des valeurs qui jouent un rôle primordial pour donner de l'ampleur à la vie collective des individus dans un groupe donné. Ces derniers acquièrent en quelque sorte des comportements et des pensées auxquels ils font appel d'une manière inconsciente.

²⁹In : D. Cuche (1996). *La notion de la culture dans les sciences sociales*. Paris : Éd. La découverte, p. 16

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Dans la langue française, et plus précisément en 1862 dans le dictionnaire national de Bescherelle, la culture a été vue comme un ensemble des connaissances générales dont un individu dispose. Ces connaissances vont créer ce qu'on appelle « la culture générale » que chacun de nous possède. Les connaissances scientifiques y sont présentées comme des éléments de premier plan³⁰.

Mais les tentatives de définir la culture n'ont cessé d'augmenter. En 1952, les anthropologues Kluckhohn et Kroeber ont essayé de définir la culture en disant³¹:

« La culture est une manière structurée de penser, de sentir, et de réagir d'un groupe humain, surtout acquise et transmise par des symboles, et qui représente identité spécifique. Elle inclut les objets concrets produits par le groupe. Le cœur de la culture est constitué d'idées traditionnelles (dérivées de et sélectionnées par l'histoire) et des valeurs qui leur sont attachées. »

En d'autres termes, chaque groupe social dans une société donnée possède une culture acquise et transmise par des symboles. Cette manière structurée de penser, de sentir et de réagir joue un rôle primordial pour donner à ce groupe une identité spécifique.

Cette identité spécifique donnerait la possibilité aux membres d'un groupe ethnique quelconque de former une collectivité grâce à laquelle des manières de penser, de sentir et d'agir seront partagées parmi eux. Il s'agit, en effet, d'un ensemble de connaissances et de savoirs appris et partagés par des personnes, et grâce auxquels ils pourront se distinguer des autres.

³⁰Bescherelle A. (1862). *Dictionnaire National ou Dictionnaire Universelle de La Langue Française*. 2 volumes. Paris : Éditions de Garnier Frères (1833-1983).

³¹Kluckhohn C., Kroeber A.L. (1952). *Culture, a critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage Books, p. 76

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

C'est ainsi ce qu'ajoute le sociologue québécois Rocher³² :

« la culture est un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité des personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. »

Pendant la deuxième moitié du 20^e siècle, nous avons commencé à entendre parler de la conception collective de la culture dans une société donnée. Ce sont désormais la notion de groupe et celle de la collectivité qu'occupent actuellement les recherches et les travaux pour comprendre de quoi il s'agit quand on parle de culture.

Dans cette optique, la culture est vue comme un ensemble des structures et représentations qui caractérisent une société donnée. Cette importance de voir la culture comme un objet collectif que plusieurs individus partagent dans une société donnée nous conduit à la création d'une autre sous-notion : c'est la notion de la « culture individuelle ».

La culture individuelle est la manière dont chacun parmi nous dispose pour interpréter d'une façon personnelle des données culturelles émises dans un espace de temps et sur une aire culturelle. Cette interprétation aide l'individu à construire son identité personnelle afin de pouvoir trouver sa place dans un groupe au sein d'une société donnée.

Or, la construction d'une culture individuelle ne se réalise par un simple système de références construit et abouti par une expérience personnelle. Ceci dit, la relation entre culture individuelle et culture générale est une relation d'interdépendance ; l'une ne pourrait vivre sans l'autre, et vice versa. L'individu, faisant partie d'un groupe ayant une culture générale collective, ne pourrait pas construire son identité personnelle tout en s'éloignant de sa culture collective qui la partage avec les autres dans sa société d'origine.

³²Rocher G. (1969). La crise des valeurs au Québec. In : F. Caloren, J. Harvey, A. Naud, B. Rioux, C. Ryan, L. Thur (en collaboration), *Le nouveau défi des valeurs. Essais*. Montréal : Les éditions HMH, collection « Constantes » (20), p. 10

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Dans les années quatre-vingt, l'UNESCO a donné une autre définition de la culture tout en disant³³:

« Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. »

Nous pourrions donc dire que la culture est une série d'opérations mentales et cognitives conçues collectivement à un groupe d'individus. Ces derniers reçoivent la culture comme étant un ensemble des connaissances et savoirs transmis par un système de croyances et de valeurs qui construisent les références et les représentations nécessaires pour qu'on puisse se repérer-nous même- dans une société donnée dans un premier temps, afin d'être prêt pour un repérage des autres au moment d'un échange verbal ou non-verbal dans un deuxième temps.

Blanchet nous en dit davantage³⁴: *« La culture est un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident le comportement des acteurs sociaux et constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages) »*.

Sapir, pour sa part, propose une culture *implicite* ; une culture secrète qui pourrait être exprimée par des signes non-verbaux ; ce que l'on appelle désormais les *implicites* culturels. De ce point de vue, la culture pourrait être vue comme³⁵ :

³³Cette définition a été citée dans la déclaration de Mexico sur les politiques culturelles au sein de la conférence mondiale sur les politiques culturelles tenue à Mexico City en 1980.

³⁴Blanchet Ph. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. In : Ph. Blanchet, O.M. Diaz (Coord.), *pluralité linguistique et approches interculturelles*, revue *Synergies Chili* n°3, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, p. 22

³⁵Sapir E. (1967). *Anthropologie*. Tome 1 : *Culture et personnalité*. Paris : Éditions de Minuit, p. 175

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

« *Code, secret et compliqué, écrit nulle part, connu de personne, entendu par tous.* »

Hall, de son côté, rejoint Sapir dans sa vision d'une culture secrète. D'après lui, au moment de l'échange entre deux interlocuteurs étrangers, il y a également une autre culture *cachée et non dite* qui prend une place importante au moment de la communication entre deux individus socioculturellement différents. Il nous explique³⁶:

« *Il existe un niveau de culture sous-jacent, caché, et très structuré, un ensemble de règles de comportement et de pensée non dites, implicites, qui contrôlent tout ce que nous faisons. Cette grammaire culturelle cachée détermine la manière dont les individus perçoivent leur environnement, définissent leurs valeurs, et établissent leur cadence et leurs rythmes de vie fondamentaux. Nous sommes, pour la plupart, totalement inconscients ou seulement superficiellement conscients de ce processus.* »

Nous pourrions également trouver la notion de la culture *invisible* chez Porcher, d'après qui cette dernière³⁷:

« [...] *intervient constamment dans les échanges et constitue un élément central dans la production et l'interprétation des énoncés.* »

En d'autres termes, la culture peut se communiquer par des signes non-verbaux, par des implicites culturels qui –eux aussi– transmettent un message à un des partenaires lors d'un échange. Donc à la lumière des définitions de la culture *implicite*, nous pourrions déduire qu'un *implicite* culturel pourrait être vu comme un contenu dans une expression, dans un fait, sans être exprimé, une sorte de sous-entendu qui se déroule au moment de la communication entre les interlocuteurs.

³⁶Hall E.T. (1984). *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. Paris : Seuil, p. 68

³⁷Porcher L. (coord. par) (1996). Cultures, cultures cultivées, cultures anthropologiques, cultures médiatiques, cultures managériales, cultures invisibles. In : *Le français dans le monde-recherches et applications*, numéro spécial, Janvier. Paris : Hachette-EDICEF, p. 127

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

En fait, nous pourrions distinguer entre deux sortes des implicites culturels : les implicites *conscients* et les implicites *inconscients*.

Quant aux implicites *conscients*, ces derniers supposent que le locuteur a l'intention de laisser entendre quelque chose sans toutefois assumer la responsabilité de l'explicitement directement par son interlocuteur. Doudoulacaci nous explique³⁸ :

« Il [le locuteur] se situe dans le non-dit, dans l'inasserté et bénéficie de ce fait de l'immunité conférée par son statut d'exterritorialité discursive. »

En d'autres termes, les sujets parlants, dans la vie quotidienne, ont tendance à user des manières de dire avec une certaine ambiguïté, par politesse, pour ne pas vexer leurs interlocuteurs !

Pour Brown et Levinson, la politesse apparaît comme un moyen de concilier le désir mutuel de préservation de faces. Ce moyen s'inscrit dans la mise en œuvre de stratégies, dans un but communicatif (*dire ce qu'on veut dire*) et un but social (*satisfaire les besoins de face*)³⁹.

Quant aux implicites *inconscients*, il s'agit plutôt d'une transmission des messages sans s'en rendre compte. La façon de se comporter dans une société donnée, les rituels et les comportements, tout cela représente un *agir culturel implicite et normal* pour un natif qui s'y est naturellement habitué, et ce dernier va se comporter d'une manière inconsciente, et donc non explicite pour un interlocuteur étranger.

De ce qui précède, il ressort qu'apprendre une langue nouvelle avec ses dimensions culturelles est loin d'être une tâche facile. Vu la diversité des définitions de la culture, tout en prenant en considération la présence des *implicites* et des *explicites* culturels, tout cela met

³⁸Doudoulacaci C. (1992). *L'implicite culturel dans les matériaux sociaux à l'usage des classes du FLE*. Thèse sous la direction de R. Galisson, université Paris 3, p. 14

³⁹Brown P., Levinson S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 261

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

l'accent sur une difficulté non négligeable pour toute tentative d'enseigner une culture quelconque. Certes, mais entrer *in terra incognita* où des valeurs, des normes et des façons de penser sont différentes des nôtres, donnerait à l'apprenant la capacité d'augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles qui appartiennent à la culture « cible ».

Courtillon nous en dit davantage⁴⁰ :

« Apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension. »

Toute immersion linguistico-culturelle dans un contexte autre que le nôtre se réalise par un échange avec l'individu qui porte en lui cette culture. En effet, *« apprendre une culture, c'est d'abord, rencontrer l'Autre, l'interlocuteur. »*⁴¹.

Rencontrer cet autre se réalise par un recours aux codes de la langue « cible » grâce auxquels l'individu aurait la capacité de se comporter d'une manière adéquate afin de communiquer avec son interlocuteur étranger dans des situations de la vie quotidienne. Puren nous explique⁴² :

« Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible. »

⁴⁰Courtillon J. (1984). La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. In : *Le français dans le monde*, n° 188, paris : Hachette-Larousse, p. 52

⁴¹Abdallah-Preteille M. (1998). Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité. In : *Les cahiers pédagogiques*, n° 360, paris, janvier, p. 49

⁴²Puren Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, Clé International, collection DLE, p. 371

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

En d'autres termes, tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère porte en soi une dimension pertinente, vu la place qu'occupe la communication dans tout échange entre deux interlocuteurs d'origine culturelle différente. Cet appel à une dimension aussi importante que la culture/civilisation vient du fait que chacun parmi nous aura besoin non pas seulement des codes linguistiques pour pouvoir communiquer en langue « cible », mais également d'un usage culturellement adéquat de ces codes dans des situations de la vie quotidienne ; et c'est ce que la démarche interculturelle tente de faire désormais.

Cependant, intégrer une dimension *dite* interculturelle en classe de langue se révèle un défi important pour tout processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, car la dimension culturelle et la place de la culture en classe de langue ont connu trois étapes principales.

Gohard-Radenkovic, spécialiste dans l'étude de l'évolution de la conception de la culture en pédagogie, considère que celle-ci s'est déroulée en trois phases⁴³ :

Commençons par l'étape extralinguistique. Cette dernière a été dominante dans la première moitié du 20e siècle. Il s'agit bien d'une conception linguistique de l'enseignement de la culture tout en l'articulant autour d'une opposition langue et civilisation.

D'après Gohard-Radenkovic, « *cette conception de la culture est donc celle de la civilisation française, véhiculant en son sein une mission civilisatrice : le soi est idéalisé et l'autre est réceptacle et relais de cette culture cultivée universaliste* »⁴⁴

⁴³Gohard-Radenkovic A. (2005). *L'usage des concepts de « culture » et d'« interculturel » en didactique*. Palaiseau : Les Éditions de l'École Polytechnique, p. 23

⁴⁴Ibid.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

À la suite de cette conception, bien d'autres points de vue ont encouragé une autre vision de la place de la culture en pédagogie. C'est la deuxième phase apparue dans les années soixante, que l'on appelle l'étape intra-linguistique. À ce stade, on s'est aperçu qu'enseigner une langue c'est enseigner une civilisation.

En revanche, avec la naissance des sciences sociales, on a assisté à une conception beaucoup plus large de la place de la culture. S'agissant d'une nouvelle dimension dite *interculturelle*, cette dernière a marqué la troisième étape qu'on a appelée, l'étape ethno-communicative (toujours selon Gohard-Radenkovic).

Dès lors, la notion de didactique des langues a commencé à intégrer celle d'interculturel. C'est dans les années soixante-dix qu'on a commencé à parler d'une pédagogie interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ayant été conceptualisé au début dans les pays occidentaux pour résoudre les problèmes liés à l'immigration, on a voulu étendre l'interculturel aux autres disciplines comme la didactique des langues étrangères.

Abdallah-Preteille et Porcher ont parlé de cette dernière étape comme d'un « *glissement du civilisationnel au culturel* »⁴⁵, ou plutôt une « *réorientation* » dans l'enseignement des langues. En effet, le regard critique sur l'enseignement de la civilisation se base sur le fait qu'il s'agissait uniquement d'une simple accumulation des données sur la littérature, l'histoire et l'art de la langue enseignée.

Or, toujours d'après Abdallah-Preteille et Porcher, tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère consiste en les situations de la communication, ce qu'ils appellent « *la pragmatique de la culturalité* ». Pour eux, « *un fait culturel n'est pas détachable d'une pratique énonciative qui rend les cultures opaques à elles-mêmes.* »⁴⁶.

⁴⁵Abdallah-Preteille M., Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, p. 127

⁴⁶Ibid.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Nous pourrions donc déduire qu'il ne suffit pas de produire des énoncés hors situation ; savoir adapter les énoncés à telle ou telle situation sociale tout en se référant aux paramètres qui définissent l'interlocuteur, le lieu de la parole, le moment de la parole et le contexte dans lequel tel ou tel énoncé a été produit, tous ces éléments jouent un rôle favorable pour atteindre ce que ces deux spécialistes appellent, « *agir culturel* », un concept qui a beaucoup contribué à définir la place de la culture en didactique des langues étrangères⁴⁷.

En effet, les objectifs de l'enseignement des langues étrangères ont été mis en place par le Cadre Européen Commun de Référence qui a privilégié un développement des compétences interculturelle et sociolinguistique dans l'objectif de permettre aux gens d'acquérir une connaissance des langues étrangères et « *une aptitude à utiliser lesdites langues pour satisfaire leurs besoins de communication et, plus particulièrement, de faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays, et d'aider les étrangers séjournant dans leurs propres pays d'échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue et de leur communiquer pensées et sentiments, de mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et leur patrimoine culturel.* »⁴⁸.

En d'autres termes, les codes qui sont employés par les interlocuteurs permettent un échange des images existant dans la culture de chacun parmi eux. Cet échange enrichit ensuite le bagage linguistico-culturel de deux interactants par le fait qu'une curiosité de connaître l'autre se déclenche tout en passant d'abord par une connaissance de soi-même.

En fait, toute communication entre deux interlocuteurs appartenant à deux systèmes culturels différents représente un défi et une source d'enrichissement culturel presque inépuisable. Quant à l'enseignant de langue et culture étrangères, vu que le premier objectif de tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est d'avoir la capacité de

⁴⁷Abdallah-Preteceille M., Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, p. 127

⁴⁸Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation. (2000). *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer : un cadre européen commun de référence*. Strasbourg : Éditions du conseil de l'Europe, p. 10

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

communiquer dans des situations de la vie quotidienne comme nous l'avons constaté avec Puren, il est invité à intégrer la dimension culturelle dans sa démarche en classe de langue.

Cette intégration d'une dimension *dite* culturelle s'explique par le fait qu'une relation d'interdépendance entre langue et culture existe.

Pour expliciter ce que nous venons de dire, mentionnons, d'après Beacco, que la connaissance des langues étrangères est un moyen voire même un accès privilégié à d'autres cultures⁴⁹. Cette connaissance réveille chez l'apprenant la curiosité de découvrir l'autre, avec sa culture et toutes les particularités qui sont liées à la société où telle ou telle culture est pratiquée.

Pour Byram également, l'association de la signification d'un mot en langue maternelle L1 en langue « cible » L2 met toujours en jeu un transfert culturel, car le mot que l'on emploie en L2 explicite un phénomène qui existe en L1, et vice versa ; d'où vient l'importance d'un enseignement/apprentissage de la culture de la langue « cible » si on voudrait faire acquérir à notre apprenant une aptitude à employer et à maîtriser un système linguistique étranger pour lui⁵⁰.

Toujours d'après Byram, on parle plutôt de deux buts interdépendants qui jouent un rôle-clé pour tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : on essaye de faciliter l'usage de la langue étrangère pour l'apprenant dans un premier temps, pour que ce dernier soit ensuite capable d'accéder à la notion d'altérité requise pour toute construction d'une compétence interculturelle à la fin de la formation dispensée au niveau académique.

⁴⁹Beacco J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette Livre/Français Langue Étrangère, p. 15

⁵⁰Byram M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier, p. 84

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

C'est en apprenant la langue qu'on peut avoir accès à la fonctionnalité de sa culture, donc cette dernière deviendrait une « *fin recherchée* » et la langue comme un « *moyen* » pour comprendre, agir et produire des énoncés ayant un sens culturel⁵¹.

Dans cette optique, Kramersch rejoint Beacco et Byram tout en soulignant la fonction *médiatrice* de la langue. Ceci dit, c'est en dégagant *le tissu culturel* des faits linguistiques qu'on arrive à enseigner la langue *en tant que culture*⁵².

Comprendre cette *fin recherchée* ou ce *tissu culturel* dépend de trois éléments importants. À la suite d'un questionnaire sur l'éducation interculturelle-réalisé par Robinson-, ce dernier a demandé à des enseignants des langues étrangères de préciser ce qu'est enseigner une culture en classe⁵³.

Les répondants ont pu définir trois éléments clés qui garantissent un enseignement de la culture de la langue enseignée/apprise en classe. Pour eux, l'enseignement d'une culture se base sur : les produits de la culture enseignée, comme par exemple la littérature, l'art, le folklore, la musique. Ensuite, les idées que cette culture porte en soi, comme par exemple les croyances, les valeurs. Et le troisième élément, ce sont les comportements, comme par exemple la nourriture, les habitudes (type de logement ou la façon dont on s'habille dans une société donnée), les loisirs que les individus de telle ou telle société pratiquent en leur temps libre⁵⁴.

Tous ces éléments doivent avoir leur place en classe de langue afin de pouvoir donner à l'apprenant une compétence interculturelle et socio-culturelle pour qu'il soit en mesure d'entrer en communication avec son interlocuteur étranger sans rencontrer de difficultés au niveau culturel.

⁵¹Byram M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier, p. 88

⁵²Kramersch C. (1995). La composante culturelle de la didactique des langues. In : J. Pécheur, G. Vigner (éd.), *Le français dans le monde: méthodes et méthodologies*, numéro spécial. Paris : Hachette, p. 54-69

⁵³Robinson K. In: B. Tomalin, S. Stempleski (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press, p. 7

⁵⁴Ibid.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Il est à noter également que tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue et culture étrangères se baserait sur l'idée que toute société est pluriculturelle. Nous ne pourrions pas envisager une seule et unique culture dans une société donnée. Cette dernière est composée de mini-cultures qui ont contribué à la construction de la culture-mère et à laquelle une nation appartient et grâce à laquelle elle se définit au rang des autres nations.

Pour Porcher, toute société est pluriculturelle. Il s'avèrerait difficile d'imaginer une seule et unique culture dans une société donnée sans faire appel à plusieurs et petites cultures qui ont participé à la construction de la culture sociétale et finalement à la construction de l'identité individuelle et collective des membres d'une société quelconque⁵⁵.

Pour lui, il est nécessaire que l'enseignant de français langue étrangère tienne compte des catégories culturelles dont son public dispose avant d'envisager toute intégration d'une approche interculturelle en classe⁵⁶ :

- La culture générationnelle : étant donné que dans chaque société on trouve des générations différentes, cette différence se caractérise par des modes de pensée variées qui vont agir sur les pratiques culturelles et les manières de vivre.
- Porcher nous parle également d'une culture professionnelle. Les manières d'être, de se comporter, de s'habiller, d'avoir des loisirs, de parler, représentent des caractéristiques d'une appartenance professionnelle qui joue un rôle important dans la définition des objectifs attendus de la part du public visé.
- La culture religieuse : cette dernière va agir sur les représentations stockées dans le système cognitif de l'apprenant ; par conséquent, ce dernier serait influencé par certaines valeurs que cette culture importe en lui.

⁵⁵Porcher L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence d'enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette/CNDP, p. 55

⁵⁶Ibid.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

- Le métissage : jamais une culture ne peut exister à l'état pur et homogène. Toute culture est hétérogène en raison des interactions permanentes avec des cultures environnantes. Ce phénomène se nomme ainsi comme *les masques du présent*⁵⁷. Il se caractérise par des emprunts et des mutations entre les cultures étrangères. Les noms des rues d'Alésia, des avenues Kennedy, Wilson, Franklin-Roosevelt, etc., témoignent de la présence de ces masques culturels et historiques en France.
- Les lieux de mémoire représentés par un monument, un personnage important, un musée, des archives, un symbole, une devise, un événement ou une institution. Il s'agit, en effet, d'une représentation concrète ou abstraite à laquelle on se réfère dans une société donnée.

Une fois que l'enseignant se rend compte des dites catégories culturelles, il est désormais invité à mettre en lumière quatre dimensions culturelles propres à la culture « cible » et qui sont indispensables pour qu'une meilleure connaissance de l'autre puisse avoir lieu.

Ce sont des dimensions fondatrices répertoriées selon quatre catégories : nous avons d'abord la culture cultivée, puis la culture historique, la culture anthropologique et finalement la culture médiatique⁵⁸.

Pour commencer, c'est grâce à la culture cultivée qu'une société donnée arrive à se distinguer par rapport aux autres sociétés. La littérature, les arts et les œuvres d'Hugo et de Baudelaire réalisent les grandes caractéristiques de la langue française depuis de longues années.

Ensuite, Porcher évoque la culture historique où des représentations des lieux de mémoire s'inscrivent dans l'objectif de former l'identité nationale. D'après lui, « *la France ... est peuplée de souvenirs historiques et l'histoire y fait partie de la vie* »⁵⁹. On observe bien que cette image

⁵⁷Porcher L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence d'enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette/CNDP, p. 55

⁵⁸Ibid., p. 67

⁵⁹Ibid., p. 66

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

de l'histoire est bien présente dans les manuels de langue française, où on trouve toujours un lien qui unit la culture cultivée à la culture historique.

Concernant la culture anthropologique, Porcher parle des pratiques culturelles que les Français partagent entre eux ; des pratiques concernant la manière dont ils vivent, s'habillent et la manière dont la société évolue. Cette prise en compte de la dimension anthropologique dans les manuels de français a été considérablement tardive. C'est jusqu'au milieu des années quatre-vingt qu'on a commencé à utiliser pour la première fois cette notion comme une des notions clés pour tout enseignement de la langue française.

Or, Porcher précise bien l'importance d'inclure cette dimension en classe par le fait que : *« désormais, c'est le centre même d'un apprentissage de civilisation étrangère qui oblige en outre à s'interroger historiquement et à comprendre qu'une société bouge et se transforme constamment. »*⁶⁰.

Nous pourrions donc déduire que toute sensibilisation à l'interculturalité s'appuie sur l'idée que toute société est en constante évolution *via* une culture qui se transforme et évolue au fil des années. Cette culture en question est un produit social qui n'est ni stable ni figé, c'est un produit qui agit et réagit tout en entrant en contact avec des éléments historiques qui joueront un impact plus ou moins explicite sur l'évolution de cette culture et ainsi sur celle des comportements des individus qui la partagent entre eux.

Finalement, nous avons la culture médiatique, la culture qui commence désormais à occuper une place importante en classe de langue. Les médias et L'internet interviennent d'ores et déjà pour interpréter les visions du monde et les représentations dont chaque société dispose tout en agissant en profondeur sur les mentalités, les manières de pensée et de se comporter.

⁶⁰Porcher L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence d'enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette/CNDP, p. 66

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

La richesse et la diversité des ressources langagières et culturelles réalisent d'ores et déjà un ultime objectif : l'objectif de la « *proximité de lointain* »⁶¹.

Cette proximité va nous aider à connaître l'autre. Atteindre ce but se réalise par une acquisition d'une compétence interculturelle tout en essayant de convaincre les apprenants que l'objectif c'est d'apprendre la rencontre de l'autre, et non pas d'apprendre la culture de l'autre.

Pouvoir s'exprimer en langue « cible » n'est pas la finalité absolue en soi, car savoir mettre en usage tel ou tel mot ou telle ou telle expression sans que l'on puisse se rendre compte du lien étroit qui existe entre cet usage et son contexte culturel-civilisationnel nous paraît un travail non achevé. Envisager une transmission d'un message sans prendre en considération les conditions ou plutôt le contexte dans lequel ce message a été transmis pourrait conduire les deux interactants vers une impasse à cause de laquelle un blocage risque d'être de forte présence.

L'enseignement de langue et culture étrangères se révèle un défi important pour l'enseignant. Ce défi vient du fait que l'inscription d'une dimension interculturelle en classe de langue nous apparaît une tâche facile.

Or, la vérité en est bien loin, car le terme même d'interculturel existe déjà dans de nombreuses appellations : compétence, communication, démarche, option, perception, situation pratique ou bien pédagogique.

De ce fait, prendre conscience de l'autre dans sa dimension personnelle et culturelle comme étant un partenaire égal à moi n'a pas été toujours le cas lorsque l'on parle d'une rencontre entre deux individus d'ethnie différente.

Des tentatives d'imposer un système culturel quelconque pourraient causer un sentiment de peur, de rejet ou même de marginalisation chez un public dont la culture d'origine est différente de celle de la langue « cible » ou de la société d'accueil.

⁶¹Porcher L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence d'enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette/CNDP, p. 66

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Des notions fortement liées à la culture jouent un rôle important lors d'un contact entre deux systèmes culturels différents. Prendre conscience de l'autre sans porter un regard erroné ou réducteur sur lui n'a pas été toujours le cas lorsqu'on parle d'un contact entre deux ethnies différentes.

2- Acculturation et assimilation

Lors de toutes sortes de contacts entre des individus venant d'ethnies différentes, des effets ou des conséquences se produisent sur leurs cultures. Nous avons d'abord la notion de *l'acculturation* qui témoigne de la présence de ces effets.

La notion d'acculturation serait apparue en 1880 chez l'anthropologue américain John Wesley Powell. Ce dernier a utilisé ce terme pour la première fois afin de désigner « *les transformations des modes de vie et de pensée des immigrants au contact de la société américaine* »⁶².

D'après ce qu'il conçoit et dit de ces transformations, il ne s'agit pas uniquement d'une perte de la culture d'origine, mais également de s'en approprier une autre nouvelle⁶³.

En effet, l'étude de ces transformations a eu pour objectif de comprendre les nouveaux arrivants qui ne partageaient pas les valeurs, les normes, les codes et donc la culture de la société américaine. En 1936, le conseil de la recherche des sciences sociales aux États-Unis a organisé un comité dans le but d'étudier l'impact de l'acculturation sur la société américaine.

⁶²In : D. Cuche (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : Éd. La découverte, p. 54

⁶³Ibid.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Ce comité a été composé de R. Linton, R. Redfield, et M. Herskovits. Ces derniers ont pris l'initiative de proposer un « *Mémoire pour l'étude de l'acculturation* ». Ils ont déduit que cette dernière est définie comme⁶⁴ :

« *L'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements subséquents dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes.* »

Tout processus d'acculturation ne nécessite pas tout simplement une simple transformation d'une culture à une autre. Ce sont ces étapes de transformation que l'on devrait étudier, et non pas seulement les résultats obtenus à la suite de tel ou tel processus.

L'acculturation est un processus par lequel l'individu dans une société donnée favorise un choix limité des « éléments culturels ». Ces derniers peuvent représenter une tendance personnelle de l'individu en question car il est possible qu'il trouve des points communs entre la culture de la société dont il fera partie et celle qu'il possède auparavant.

Ces emprunts d'éléments culturels nouveaux désignent un processus de transition d'une culture à une autre. De ce fait, la *transculturation* serait apparue en 1947 grâce à l'anthropologue cubain F. Ortiz. D'après lui, ce terme désigne toute sorte de transformations produites à l'issue de tout contact entre des groupes ethniques différents.

Selon lui, tout contact avec un nouveau système culturel différent du nôtre pourrait causer une acquisition d'une culture nouvelle (*neoculturation*) après que le *soi* ait subi une *déculturation*, une perte de la culture d'origine. Ortiz nous explique⁶⁵ :

⁶⁴In : D. Cuhe (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : Éd. La découverte, p. 54

⁶⁵Source : <http://en.wikipedia.org/wiki/Transculturation>

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

“The word (transculturation) better expresses the different phases of the process of transition from one culture to another because this does not consist merely in acquiring another culture, which is what the English word (acculturation) really implies, but the process also necessarily involves the loss or uprooting of a previous culture, which could be defined as a (deculturation). In addition, it carries the idea of the consequent creation of new cultural phenomena, which could be called (neoculturation).”

Donc nous pourrions déduire des définitions mentionnées *supra* que les spécialistes optent pour le concept d'une culture *donneuse* et d'une culture *receveuse*, ce qui est loin d'être possible.

Ceci dit, d'après Sapir, jamais une culture ne pourrait exister à « l'état pur ». Toute culture, toute sorte de représentation a subi-plus ou moins- une influence extérieure de l'autre culture. Une influence due à des contacts directs ou non directs au fil des années⁶⁶. Cette non-existence d'une culture à l'état pur nous ramène à l'idée des cultures mixtes.

Quant à la notion d'assimilation, elle désigne un cas extrême d'acculturation. Ce processus désigne la disparition totale de la culture d'un groupe qui assimile et intériorise la culture de l'autre groupe avec lequel il est en contact. Poutignat et Streiff-Fenart nous expliquent⁶⁷ :

« L'assimilation c'est la dissolution des groupes ethniques et l'absorption de leurs membres dans la société d'accueil. »

En d'autres termes, le processus d'assimilation désigne l'emprunt des éléments culturels d'un groupe dans une société donnée pour les faire appliquer, voire même les faire absorber par une minorité dans une société quelconque.

⁶⁶Sapir E. (1967). *Anthropologie*. Tome 1 : *Culture et personnalité*. Paris : Éditions de Minuit, p. 177

⁶⁷Poutignat Ph., Streiff-Fenart J. (1995). *Théories de l'ethnicité*, suivi de *Les groupes ethniques et leurs frontières*, de F. Barth. Paris : PUF, p. 72

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

En effet, toutes ces notions ont été le noyau des études menées par des ethnologues dans un seul et unique objectif : c'est de faire acquérir une nouvelle culture chez les immigrants qui viennent de s'installer dans le pays d'accueil. Nous avons même eu une tendance à l'assimilation totale d'un groupe donné pour que ce dernier puisse s'intégrer dans la nouvelle société sans tomber dans un conflit inter-ethnique qui causerait des malaises au moment de la communication.

Ipsa facto, il nous semble qu'une certaine non-prise en compte de l'identité culturelle de l'individu a été produite. Étant donné que c'est l'identité individuelle qui joue un rôle-clé dans notre tentative de connaître le *soi* et *l'autre*, on considérera que l'assimilation implique l'abandon total d'une identité culturelle pour adopter celle de la culture dominante.

Dès lors, l'individu perd totalement, volontairement ou pas, sa culture d'origine afin d'acquérir une autre culture dans l'objectif de faire partie de la société d'accueil sans rencontrer de difficultés.

Néanmoins, prétendre à une assimilation totale est loin d'être chose réelle sur le terrain, car au lieu d'être assimilés, nous avons des individus qui préfèrent la marginalisation, qui vont résister, ou même refuser entièrement la culture dominante que la société d'accueil leur impose⁶⁸.

Toute tentative d'imposer la culture de la langue « cible » obligerait ainsi l'individu à se replier, voire même à résister à toute sorte d'obligation pour acquérir la culture étrangère de la société dont il fera partie. Ce refus voire cette résistance se nomme *la contre-acculturation*⁶⁹.

⁶⁸Poutignat Ph., Streiff-Fenart J. (1995). *Théories de l'ethnicité*, suivi de *Les groupes ethniques et leurs frontières*, de F. Barth. Paris : PUF, p. 72

⁶⁹Ibid.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Une autre option souhaitable, de la part des ethnologues et des sociologues, est celle de l'intégration. L'individu aurait le choix de garder son identité culturelle tout en adoptant la nouvelle culture de la société où il vit⁷⁰.

L'acculturation et l'assimilation ont incité les spécialistes à tenter de trouver un moyen qui pourrait éventuellement réduire les effets du contact entre les cultures différentes. Étant donné que les cultures dépendent des rapports sociaux qu'entretiennent les hommes entre eux, ce sont souvent des rapports de force. Donc les cultures se retrouvent désormais en relation de force ou de faiblesse, ce qui entraînerait des conflits entre les groupes en contact.

Paradoxalement, les groupes qui sont les plus forts socialement n'arrivent pas toujours à s'imposer aux plus faibles. La culture est en construction permanente, avec une série d'opérations de structuration et déstructuration. De ce fait, il n'y a pas forcément une culture donneuse et autre receveuse, l'acculturation est un processus à double sens, et non pas à sens unique.

De ce fait, les recherches menées pour étudier l'impact du nouveau système culturel sur les nouveaux arrivants ont donné naissance à d'autres notions, comme celles de la socialisation et l'enculturation, dans l'objectif de comprendre les phénomènes sociaux produits à l'issue du contact entre des cultures différentes.

3- Socialisation et Enculturation

Le rôle des sciences sociales est d'étudier la société dans laquelle des individus vivent ensemble afin de trouver une solution éventuellement réductrice de toute sorte de conflit entre des groupes différents.

⁷⁰Poutignat Ph., Streiff-Fenart J. (1995). *Théories de l'ethnicité*, suivi de *Les groupes ethniques et leurs frontières*, de F. Barth. Paris : PUF, p. 72

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

D'après Durkheim, notre conception de la réalité est le reflet de la société dont nous faisons partie. D'après lui, la socialisation est un processus grâce auquel l'individu apprend et intériorise tout au long de sa vie des éléments culturels relevant de la société où il vit. Une fois cette tâche est réalisée, cet individu en question essaierait d'intégrer ces éléments dans l'objectif de construire sa personnalité au sein d'un groupe donné. Cette personnalité va être marquée par des expériences antérieures effectuées par des agents sociaux significatifs et primordiaux pour toute adaptation à un environnement donné⁷¹.

Cependant, lorsqu'on parle d'une culture étrangère, il ne s'agit pas d'une simple opération de socialisation, car en ce qui concerne l'appropriation d'une culture étrangère, nous avons une autre notion qui désigne cet ensemble de processus : ce que Mead appelle, « l'enculturation »⁷².

Cette notion désigne une partie du processus plus large qu'est la socialisation. À cette étape-là, l'individu serait mis en relation avec l'ensemble des significations collectives dans un groupe donné⁷³.

Pour expliquer ce que nous avons introduit *supra*, l'individu, dès son enfance, est imprégné par des connaissances et des savoirs qui l'aident à construire son identité individuelle au fur et à mesure de son adaptation à un modèle culturel bien précis dans sa société. Ce modèle contient des stimulations et d'interdits qui se formulent d'une manière plus ou moins implicite.

Une fois adulte, cet individu, et grâce à ce genre de modèle, va être amené à confronter les principes fondamentaux de la culture. C'est le processus que les anthropologues appellent aussi, d'après Mead, l'enculturation⁷⁴. Cette dernière a été vue par Mead comme⁷⁵ :

⁷¹In : G. Vinsonneau (2002). *L'identité culturelle*. Paris : Armand Colin, p. 24

⁷²D. Cuche (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : Éd. La découverte, p. 38

⁷³Ibid.

⁷⁴Ibid.

⁷⁵Ibid.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

« L'ensemble des processus conduisant à l'appropriation par l'individu de la culture de son groupe. L'enculturation n'est qu'un aspect et ne livre qu'une partie du processus plus général de la socialisation, par lequel l'individu est mis en relation avec l'ensemble des significations collectives de ce groupe, y compris celles extérieures au patrimoine culturel, dans la mesure où elles lui ont été présentées, par l'intermédiaire de la famille, l'école, et autres voies et moyens formels et informels existant dans ce groupe. »

Donc, nous pourrions déduire que la famille et l'école jouent un rôle important pour la construction de la personnalité de l'individu dès son enfance, sans toutefois oublier la place primordiale qu'occupent le groupe et la société de cet individu. Ce dernier va en quelque sorte subir un conditionnement exercé par sa société. Donc nous sommes véritablement devant un comportement totalement dépendant de l'individu, et ce dernier ne pourrait réagir qu'en se référant à des modèles auparavant acquis au cours de son enfance.

Or, d'autres sociologues ont opéré une rupture avec cette analyse. Pour eux, l'accent est mis sur la relative autonomie de l'individu qui n'est pas forcément issu d'une socialisation dès son enfance. En entrant en contact avec des situations différentes, l'être humain a la capacité d'en tirer parti afin de pouvoir produire de nouvelles attitudes personnelles et ne relevant pas obligatoirement des expériences antérieures de la société où il vit⁷⁶.

Berger et Luckmann iront plus loin en proposant deux types de socialisation : « la socialisation primaire » et « la socialisation secondaire ». Quant à la première, elle désigne tout genre de processus de socialisation effectué au cours de l'enfance, contrairement au deuxième qui désigne toute rencontre avec des modèles culturels qui ne seront pas forcément une simple reproduction de la première⁷⁷.

⁷⁶D. Cuche (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : Éd. La découverte, p. 48

⁷⁷Ibid.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Cette rencontre avec des modèles culturels nouveaux pourrait produire une socialisation secondaire en constant(e) renouvellement/évolution. Cette dernière pourrait être le prolongement d'une socialisation primaire renouvelée par l'ajout de nouveaux éléments culturels. Il y a donc toute une continuité qui conduit l'individu à construire une identité changeante-modifiable et non stable tout au long de sa vie⁷⁸.

Pour conclure, tout contact entre les cultures se révèle un défi assez présent tant dans la société qu'en didactique des langues étrangères. Ce défi nous oblige à s'orienter vers un consensus pouvant éventuellement éviter toute sorte de blocage ou choc culturel.

L'interculturalité est le consensus grâce auquel l'on aurait accès à une connaissance saine de l'autre tout en connaissant *soi*. Suite à toutes les notions que nous avons analysées ensemble, un besoin indispensable de pouvoir comprendre l'autre sans toutefois être *acculturé, assimilé ou enculturé* est né.

4- La notion de l'interculturalité et sa place en sciences humaines

Notion relativement jeune, les études interculturelles sont issues du contexte de l'immigration ; ce qui a eu pour résultat la création d'une notion qui intéresse désormais plusieurs disciplines qui se penchent sur la vie quotidienne.

En effet, la notion d'interculturalité essaye de plus en plus de s'adapter aux changements politiques, économiques, sociaux et communicatifs ; des changements qui ont marqué la fin du 20e siècle. Qu'il s'agisse de taux de migration relativement élevés, de la construction d'une Europe unie à laquelle plusieurs nations sont en cours d'adhésion, sans toutefois oublier la place importante des connections informatiques mondiales. Tous ces phénomènes ont suscité un vif

⁷⁸In: D. Cuche (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : Éd. La découverte, p. 48

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

intérêt pour l'interculturalité et son rôle dans la connaissance de l'autre, tout en passant par une connaissance des identités propres, individuelle et nationale.

En réalité, la difficulté de comprendre une telle notion comme celle d'interculturalité a mené les chercheurs en sciences humaines et sociales à opter pour une « vulgarisation » de la problématique de cette notion. Cette dernière pourrait ainsi être traduite comme un « *phénomène de mode* » pour certains, et pour d'autres « *un véritable enjeu* »⁷⁹.

Quant à l'origine de cette notion, c'est dans les années trente que le terme anglais « cross-cultural » est apparu dans le domaine des sciences sociales à l'issue à des études menées par l'anthropologue George Peter Murdock. Ce dernier a fait des recherches dans ce domaine avec l'objectif de réaliser des études comparatives entre les différentes cultures de la société américaine.

Or, les recherches n'ont cessé de s'approfondir et cette notion commença à prendre une ampleur importante en sciences humaines et sociales. Dans les années soixante-dix, une autre notion fortement liée à l'interculturalité a vu le jour. C'est la notion de la communication interculturelle.

Cette dernière est apparue à la suite des études menées par des spécialistes tels que Hall, Hofstede et Trompenaars. Ces derniers ont essayé de mettre en lumière les traits existant entre les différentes cultures afin de pouvoir tester leurs influences sur le comportement de l'être humain.

À cette époque-là, on a donc commencé à s'interroger sur la place de la culture dans la vie quotidienne de l'individu dans une société donnée dans un premier temps, pour qu'on soit capable de comprendre comment cet individu allait réagir à l'issue de tout contact avec une autre culture différente de la sienne dans un deuxième temps.

⁷⁹Clanet C. (1990). *L'interculturel, Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Tome 1. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, université de Toulouse2-Le Mirail, p. 56

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

En effet, toutes ces recherches ont eu pour but de diviser l'aspect interculturel en deux parties : nous avons d'abord un aspect individuel visant le comportement humain de l'individu en question, un comportement portant notamment sur la socialisation cognitive et affective de ce dernier dans un contexte donné.

Cette mise en lumière de l'aspect comportemental de l'individu nous mène en deuxième temps à l'étude des processus d'interaction entre les groupes et les individus appartenant à des cultures différentes⁸⁰.

Toutes ces recherches et études menées par des anthropologues et des sociologues ont pu montrer l'importance de la place de l'interaction entre des individus qui ne partagent pas les mêmes codes et valeurs, donc la même culture. Pourtant, le mot « interculturel » en tant que tel est apparu pour la première fois dans les années quatre-vingt, dans une définition donnée par l'UNESCO.

Pour cette organisation, l'interculturel désigne : « *un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact, ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent* »⁸¹.

En d'autres termes, dans l'interculturel, il y a toute une série d'interactions entre des systèmes culturels différents. Il en résulte un(e)/des changement(s) et transformation(s) des cultures en contact.

Nous pourrions déduire qu'une confrontation entre les cultures est quasi indispensable. Opter pour une démarche interculturelle pourrait atténuer les conséquences de cette confrontation. Cela pourrait également nous aider à définir les modalités de la rencontre entre

⁸⁰Bureau R., De Saivre D. (dir) (1988). Apprentissage et Culture. In : *Les manières d'apprendre*, Actes du colloque de Cerisy, Karthala. Paris, p. 159

⁸¹In : C. Clanet (1993). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences-humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2^{ème} édition, université de Toulouse2-Le Mirail, p. 22

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

deux individus issus des contextes différents tout en essayant de recenser les convergences/divergences entre les cultures dont ils disposent.

Cela aurait pour objectif d'anticiper tout genre d'obstacles qui pourraient empêcher un enrichissement mutuel. Alber et De Pietro nous expliquent⁸² :

« L'interculturel revient à confronter des systèmes culturels différents et à en définir projectivement les modalités de la rencontre. Il s'agit de recenser des différences et des similitudes afin de prévoir les problèmes qui pourraient surgir au cours des contacts, mais aussi les conditions d'une rencontre réussie d'un enrichissement mutuel. Cette approche revient donc à considérer les cultures comme des systèmes constitués, clairement délimités et séparés les uns des autres. »

En revanche, opter pour une démarche interculturelle qui *considère les cultures comme des systèmes constitués, clairement délimités et séparés les uns des autres*, comme nous le proposent Alber et De Pietro, nous semble un peu paradoxal, voire même irréel.

Comme nous l'avons auparavant constaté chez Sapir, savoir où commence et où finit telle ou telle culture s'avère une tâche difficilement conçue par les spécialistes. Les frontières entre les cultures sont souvent floues, voire inaperçues⁸³.

Les relations entre les cultures créent souvent des emprunts et des influences qui rendront les limites ou les frontières entre ces cultures un travail assez complexe. Chaque culture est le produit d'une série d'interactions sociales constituées au fur et à mesure dans le passage des années et des siècles⁸⁴.

⁸²Alber J.L., De Pietro J.-F. (1986). Approche des phénomènes interculturels à travers l'étude de la conversation exolingue. In : *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, actes du colloque tenu à Toulouse, p. 510

⁸³Sapir E. (1967). *Anthropologie*. Tome 1 : *Culture et personnalité*. Paris : Éditions de Minuit, p. 177

⁸⁴Ibid.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Si nous désirons étudier une culture quelconque, il est fortement recommandé d'analyser de près les objets constitutifs de cette culture tout en gardant à l'esprit ceux des cultures environnantes. En effet, tout contact entre les individus est de nature linguistique et culturelle, car la relation langue/culture est une relation d'interdépendance.

Cette rencontre se réaliserait par deux individus dont les savoirs et les connaissances ont été intériorisés tout au long de leur vécu social. Ces données culturelles dont ils disposent dépendent de leur âge, sexe, statut social et expérience personnelle ; de ce fait, tout contact entre deux individus culturellement différents est une mise en scène où leurs cultures d'origine sont en contact simultanément. Comme le dit Abdallah Pretceille⁸⁵ :

« L'interculturel est d'abord une relation entre deux individus qui ont intériorisé dans leur subjectivité une culture, unique à chaque fois, en fonction de leur âge, sexe, statut social et trajectoire personnelle. On ne rencontre pas une culture mais des individus et des groupes qui mettent en scène une culture. »

Nous pourrions donc déduire de cette citation que toute sorte de contact entre des groupes différents met en jeu leur identité collective et individuelle ; et que l'évolution de la culture joue également un rôle primordial pour que chacun puisse se définir soi-même pour être capable de définir l'autre.

Cette mise en scène des cultures d'origine, proposée par Abdallah-Pretceille, est un processus où des interactions se produisent. Dans cette optique, l'interculturel est une série d'interactions par laquelle les deux interactants mènent des processus d'assimilation et de différenciation.

⁸⁵In : J. Demorgon, E.M. Lipiansky (sous la dir. de) (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz, p. 229

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

En d'autres termes, il s'agit des interférences qui conduisent à une définition de *soi* à travers la définition de *l'autre*. Lipiansky nous explique⁸⁶:

« L'interculturel est un processus interactif d'assimilation et de différenciation, où la définition de soi interfère constamment avec la définition de l'Autre. »

D'après Demorgon, dans l'interculturel, il y a toute une série d'interactions, des échanges, des partages, des complémentarités, des coopérations et des réciprocités. C'est un processus entre deux individus socioculturellement différents qui mettent en œuvre des stratégies de coopération afin d'atteindre une coexistence pacifique entre eux⁸⁷ :

« Le préfixe inter qui suggère des interactions, des échanges, des partages, des complémentarités, des coopérations, des réciprocités, [...], sert à entretenir, dans le meilleur des cas, des souhaits, des espoirs, un idéal à atteindre : celui d'une coexistence pacifique et solidaire entre les populations. »

Atteindre cette coexistence pacifique se réalise par un respect des diversités culturelles. C'est une fin recherchée à laquelle l'on aurait accès en adoptant un discours interculturel qui aiderait les deux individus à prendre conscience l'un de l'autre tout en évitant de porter un regard erroné ou stéréotypé sur une culture quelconque⁸⁸.

⁸⁶In : C. Camilleri, G. Vinsonneau (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris : Armand Colin, p. 2

⁸⁷Demorgon J. (1989). *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*. Paris : Armand Collin, p. 30

⁸⁸Avanzini G. (2001). Diversité culturelle et université des valeurs. In : L. Marmoz, M. Derrij (dir.), *l'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*. Actes du colloque de Rabat. Paris : l'Harmattan, coll. Éducation et société, p. 17

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Dans ce sens, Leray insiste sur l'idée qu'adopter une attitude interulturaliste se réalise par un pluriculturalisme réel sur le terrain ; il nous explique⁸⁹ :

« La nécessité d'une attitude interulturaliste s'impose par le pluriculturalisme réel de notre environnement et de type de relations existant entre les cultures. »

Pour conclure, il est à noter que le préfixe *inter* reste toujours un sujet d'actualité, voire même polémique. Cette complexité vient du fait que chaque rencontre entre deux interlocuteurs différents est dirigée, voire contrôlée par plusieurs artefacts qui sont évolutifs, changeants-modifiables et non stables ; d'où la difficulté de savoir si la démarche interculturelle a récolté ses fruits ou non.

Les études interculturelles ont donné naissance à la communication interculturelle. Or, appliquer cette dernière dans un contexte jordanien nous mène à parler de la communication exolingue. Avant de le faire, il nous semble intéressant de voir de près la situation actuelle de la langue française en Jordanie.

⁸⁹Leray C. (2001). Langues de culture et langue(s) d'enseignement dans une éducation interculturelle. In : L. Marmoz, M. Derrij (dir.), *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*. Actes du colloque de Rabat. Paris : l'Harmattan, coll. Éducation et société, p. 147

-Nous pourrions constater ici que Leray rejoint Porcher notamment quand ce dernier évoque que toute société est pluriculturelle. Cf. p. 47

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

5- La situation actuelle de l'enseignement de la langue française en Jordanie

Tout enseignement de langue étrangère dans un pays dépend de multiples facteurs : le système politique dans son ensemble, la politique linguistique, le processus grâce auquel les objectifs, les attentes et les méthodes pour enseigner telle ou telle langue seront mis en œuvre, sans toutefois oublier les éléments socio-culturels qui joueront désormais un rôle indispensable pour tout processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

L'enseignement d'une langue étrangère à l'étranger, comme c'est le cas de l'enseignement du français en Jordanie, occupe le premier rang des intérêts des enseignants jordaniens qui désirent améliorer les données de la formation dispensée aux établissements scolaires et universitaires dans le but de donner aux apprenants jordaniens une compétence linguistique à la fois adéquate et nécessaire pour que ces derniers aient un échange riche et satisfaisant à leur curiosité au moment du contact avec leurs interlocuteurs français.

Il est certain qu'après la deuxième guerre mondiale, c'est l'anglais qui a dominé dans presque tous les domaines scientifiques et technologiques. Or, la langue française a sa place non négligeable dans les politiques éducatives de plusieurs pays.

La Jordanie en est l'exemple. Bien que l'anglais soit dominant dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le gouvernement jordanien favorise également l'introduction de l'enseignement d'autres langues étrangères autres que l'anglais. Grâce à une coopération entre le SCAC (le Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'ambassade de France à Amman) et les dirigeants jordaniens qui s'occupent de l'enseignement secondaire et universitaire, on a pu assister à la mise en place de départements d'enseignement de langue française au sein des universités jordaniennes, sans toutefois oublier l'intégration de la langue française comme une option dans des écoles publiques et privées.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Avec l'accord de coopération franco-jordanienne signée entre les représentants des deux pays en 1965, la langue française a été introduite dans le système scolaire ; ce qui a permis à certains élèves et selon leur choix, d'apprendre le français.

Désormais, la langue française occupe une place certaine dans le système universitaire où l'on trouve des diplômes de quatre ans d'études entièrement dédiés à acquérir le français, selon des motifs divers. Le français comme langue de spécialité est enseigné pendant quatre ans. À la fin de cette formation, l'étudiant jordanien obtient le BA (Bachelor of Arts), un diplôme équivalent à un Master (M1) en France.

Les universités jordaniennes dispensent des cours de français selon des objectifs et des attentes bien différents. Ayant une certaine indépendance, chaque université détermine le plan de son cursus universitaire concernant l'enseignement de la langue française selon les besoins jugés primordiaux de sa part pour que leurs étudiants puissent apprendre la langue française. Ceci dit, une université quelconque pourrait intégrer la langue française dans son système éducatif dans l'objectif de former les étudiants pour que ces derniers puissent intégrer le marché de travail ultérieurement.

Une autre envisage cette intégration comme une simple continuité de l'enseignement de la langue française dans les écoles, et on trouve également une autre université qui inscrit dans son plan une intégration du français dans l'objectif de former de futurs enseignants de langue française à l'école ou à l'université.

En fait, tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère devrait intégrer une compétence communicative qui est indispensable pour que l'on puisse arriver à communiquer avec l'autre sans avoir des difficultés.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Étant donné que la Jordanie est un pays non francophone, parler d'un enseignement de la culture et de la civilisation françaises nous paraît-nous les enseignants- une tâche assez difficile. La vérité n'en est pas loin, car toute communication qui sera mise en place dans tout processus d'enseignement/apprentissage de la langue française sera de type exolingue. Donc nous pourrions parler désormais d'une communication exolingue qui pourrait faire partie d'une communication interculturelle.

6- La communication exolingue/interculturelle, définition et origine

En situation de communication exolingue, différentes langues se côtoient, se rencontrent et s'échangent des messages sous de multiples formes d'écrit et d'oral. Cela crée en quelque sorte une influence mutuelle sur les cultures des interactants. La communication entre deux individus d'origine culturelle différente crée « *un univers sémiolinguistique dans lequel les pratiques discursives se démultiplient et s'entrecroisent par un échange et un change des énoncés et des genres du discours.* »⁹⁰.

Si l'on considère la définition d'un enseignement d'une langue étrangère dans un pays dont la langue d'origine n'est pas celle que l'on enseigne, nous pourrions dire que la Jordanie est un milieu exolingue par rapport au français.

Dans tout le pays, c'est la langue arabe qui est largement pratiquée, ce qui laisse très peu de place pour la langue française qui, quant à elle, est pratiquée uniquement dans les établissements scolaires et universitaires où un enseignement/apprentissage de la langue française est dispensé. D'où vient la difficulté que peut rencontrer l'enseignant de Français Langue Étrangère, car en situation exolingue, les compétences attendues d'un enseignement de langue étrangère dans une situation endolingue sont différentes de celles que l'on espère faire acquérir à l'apprenant en situation exolingue.

⁹⁰Moirand S., Peytard J. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette, p. 147

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Les compétences communicative et culturelle sont bien gouvernées par le statut de la langue étrangère que l'on enseigne. Donner un cours de la langue arabe suit certaines règles qui sont tout à fait distinctes de celles qui sont censées avoir place pour le cours de la langue française.

En d'autres termes, la relation entre les deux interactants en classe se voit influencée par la place de l'enseignement de la langue française en milieu exolingue, ce qui laisse éventuellement des traces sur le contenu linguistique et culturel dispensé en classe de français langue étrangère.

6-1- La communication exolingue, définition et origine

La notion de la communication exolingue serait apparue à la suite de problèmes liés à l'acquisition des langues secondes au cours des années soixante. Cela a incité les chercheurs à appliquer la notion de « la communication exolingue » pour désigner les différentes situations où des contacts sont en train de se réaliser entre des individus appartenant à des groupes ethniques différents.

En France, et dans les années soixante-dix pour être plus précis, on a commencé à s'intéresser à cette notion lors de l'étude des processus d'acquisition chez les adultes, notamment chez les migrants récemment arrivés en France. Ces études en question ont eu pour objectif de faire la lumière sur les particularités des parlers chez les migrants sur plusieurs niveaux.

On s'est intéressé à l'aspect syntaxique, sémantique, phonologique, lexical, et également à l'aspect interactionnel où la culture commence désormais à occuper une place non négligeable dans tout échange entre des individus culturellement différents.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

En effet, la notion de la communication exolingue a été le résultat des recherches d'ethnographie de la communication, des recherches acquisitionnelles et des recherches également interculturelles. Pourquoi nous donne une définition de cette communication tout en disant⁹¹ :

« La communication exolingue est celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement connue aux participants. »

La communication exolingue est le biais d'un échange entre deux individus qui ne peuvent pas, ou ne veulent pas communiquer dans une langue maternelle commune. D'après Pourquoier, les deux partenaires sont totalement conscients de leur choix et essaient même d'adapter leur comportement pour que ce dernier suive la même direction de l'objectif qu'ils chercheront à atteindre.

Toujours d'après Pourquoier, il y a bel et bien cinq paramètres qui définissent la communication exolingue : les langues des interlocuteurs, le milieu linguistique de l'interaction, le cadre situationnel de l'interaction, le type de l'interaction et le contenu de l'interaction⁹².

Alber et Py, de leur côté, ont contribué à éclaircir la notion de la communication exolingue en disant⁹³ :

« La communication exolingue désigne toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants. »

⁹¹ Pourquoier R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. In : *Acquisition d'une langue étrangère*, n°3. Paris : Presses Universitaires de Vincennes, Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, p. 18

⁹² Ibid.

⁹³ Alber J.L., Py B. (1985). Interlangue et conversation exolingue, in : *Cahiers du département des langues et des sciences du langage* 1. Lausanne : Université de Lausanne, p. 37

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Pourtant, ces répertoires linguistiques, cités dans la précédente définition de la communication exolingue, évoquent une idée de dissymétrie des compétences linguistiques entre participants ; comme le pense De Pietro lorsqu'il dit⁹⁴ :

« La communication exolingue y est définie comme un type particulier de communication dissymétrique dans lequel l'asymétrie découle de différences linguistiques. »

Il ajoute que la communication exolingue ne concerne pas seulement la situation dans laquelle se trouvent deux interlocuteurs, l'un natif et l'autre pas, mais également dans cette rencontre peut engendrer un recours à une troisième langue, ou même un passage d'une langue à une autre dans les situations où l'on pourrait trouver deux interlocuteurs bilingues⁹⁵.

En effet, le sens le plus large de la communication exolingue a été donné dans un article de Py dans les années quatre-vingt-dix. D'après lui, toute interaction entre un locuteur natif et un locuteur étranger *« se caractérise à la fois par une asymétrie importante dans la compétence linguistique des interlocuteurs (la langue utilisée est en principe langue première pour l'un et langue seconde pour l'autre), et par une thématization récurrente de cette asymétrie- surtout apparente lors de résolution de difficultés (malentendus, incompréhension, etc.) »*⁹⁶.

Ce spécialiste va même jusqu'à proposer un prolongement de l'asymétrie linguistique pour des asymétries qui contrôlent les règles d'interactions et de conventions culturelles tout en essayant de mettre en lumière les conditions et les indices qui nous aident à définir le contexte dans lequel tel ou tel énoncé a été produit.

⁹⁴De Pietro J.-F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. In : *Langage et société*, n° 43, p. 71

⁹⁵De Pietro J.-F. (1988). Conversations exolingues : une Approche linguistique des interactions interculturelles. In : J. Cosnier, N. Gelas, C. Kerbrat-Orecchioni, *Échanges sur la conversation*. Paris : éditions C.N.R.S., p. 250-251

⁹⁶Py B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. In : D. Gaonac'h (dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. In : *Le français dans le monde*, numéro spécial, Recherches et applications, février-mars, Paris, p. 82

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Dans cette optique, nous pourrions donc résumer que la communication exolingue représente une situation où deux individus se rencontrent dans le but d'échanger des énoncés portant en soi des informations linguistiques et également culturelles.

Cet échange se réalise entre deux individus : l'un étant un locuteur natif maîtrisant parfaitement les codes linguistiques de la langue utilisée pendant l'échange, l'autre faisant à peine ses premiers pas dans cet univers totalement inconnu pour lui. Cette divergence linguistique et socio-culturelle entre les deux partenaires pourrait bien influencer le déroulement de leur échange.

Ceci dit, tout échange entre deux individus dont la langue d'origine n'est pas la même pourrait créer une communication asymétrique engendrant toute une série d'incompréhensions et malentendus. En effet, les études en question ont montré l'aspect linguistique de ce type de communication. Pourtant, les aspects interactionnels ne sont guère le centre d'intérêt de ces études et les caractéristiques sociales sont totalement effacées.

Or, tout(e) échange/interaction entre deux interlocuteurs devrait s'intéresser à l'aspect social dans lequel cet échange ou cette interaction a été introduit(e), car étant donné que les deux partenaires appartiennent à des cultures différentes, discerner les aspects linguistiques de leur échange nous semble minime et ne suffit pas pour comprendre pourquoi il y a eu une entente entre ces deux individus ou pourquoi tel ou tel malentendu a été produit lors de leur échange.

La communication entre deux individus porte en soi une communication des codes linguistiques, certes, mais nous avons également des codes, des normes et des valeurs culturels qui s'échangent lors de cette communication.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Pour conclure avec la communication exolingue, nous dirons que cette dernière « a conduit tout d'abord à reconnaître que toutes les situations de communication se situent en réalité sur un axe reliant les deux pôles extrêmes exolingue et endolingue, d'où serait absente toute disparité dans les répertoires des participants. »⁹⁷.

En revanche, comme nous l'avons auparavant constaté, l'aspect asymétrique de la communication exolingue a été l'origine des difficultés au moment de l'échange entre deux individus d'origine ethnique et culturelle différentes. L'incompréhension, le malentendu, voire même le recours aux stéréotypes, ces obstacles-là à titre d'exemple ont été des éléments freineurs pour toute réussite d'un échange en situation exolingue, et donc interculturelle.

6-1-1- Incompréhension et malentendu

L'ultime objectif de tout échange entre deux individus dans une situation donnée est d'atteindre une compréhension qui faciliterait la transmission des énoncés sans rencontrer de difficultés. Or, envisager une compréhension entre deux locuteurs dont les langues sont bien distinctes est une tâche fragile.

Le manque de réciprocité des attentes dû à une inégalité linguistique peut entraîner une incompréhension qui empêche, voire même freine tout avancement du discours entre deux locuteurs dont les langues sont bien différentes l'une de l'autre.

Les problèmes de compréhension réciproque ne se situent pas seulement au niveau de déchiffrage de l'énoncé, les représentations que chacun fait de l'intention de l'autre, les codes, les rites, les valeurs et donc la culture dont chacun dispose, tous ces facteurs jouent un rôle favorable ou défavorable pour atteindre une certaine compréhension.

⁹⁷Charaudeau P., Maingueneau D. (sous la dir. de) (2002).*Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil, p. 250-251

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Le malentendu se définit par Giacomi, Houdaifa et Vion comme⁹⁸ :

« Une divergence d'interprétations sémantico-pragmatiques effectuées par deux interactants à partir d'un même message dont l'un est principalement le producteur, l'autre l'interprétant. »

En fait, il ne s'agit pas d'un seul et unique degré de malentendu, car toute sorte de communication fonctionne selon de différents degrés de malentendu⁹⁹ :

1. Commençons par le premier type. Il s'agit en effet d'un malentendu résultant d'une divergence culturelle où deux systèmes culturels se rencontrent et où les rites et les valeurs ne sont pas partagés entre les deux partenaires, en raison de la différence de leur appartenance culturelle.
2. Quant au deuxième type, c'est la difficulté qui apparaît dans les jeux de rôle. Certains individus ont du mal à saisir la nature du rôle que l'on devrait assumer durant un échange quelconque. Avoir la capacité de faire des remerciements ou de prendre congé pourrait différencier d'une culture à une autre, ce qui entraînerait un certain malentendu dû à un manque des connaissances appartenant à la société où cette langue étrangère soit pratiquée.
3. Et le troisième type de malentendu : c'est la divergence de l'utilisation d'une seule forme linguistique dans une situation donnée ; un individu n'accepterait pas par exemple l'utilisation du verbe (jouer) en dehors de l'activité ludique, ce qui causera un malentendu lors de son emploi dans un contexte autre qu'en salle de

⁹⁸Giacomi A., Houdaïfa E.-T., Vion R. (1984). Malentendus et/ou incompréhensions dans la communication interculturelle : à bon entendeur, salut ! In : C. Noyau, R. Porquier (éds.), *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes, p. 84

⁹⁹Ibid.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

sport ou pour réaliser une activité quelconque, comme le cas d'employer le verbe (jouer) dans un contexte artistique (un acteur qui joue au théâtre !).

4. Et en ce qui concerne le quatrième type, c'est le malentendu d'ordre phonique. Avoir des analyses divergentes destinées à reconnaître la forme phonique du message pourrait causer des malentendus aux niveaux lexical, morphologique et syntaxique¹⁰⁰.

Cependant, tout malentendu, bien qu'il porte en lui une connotation négative, pourrait représenter effectivement une tentative, ou se trouver à mi-chemin, entre la compréhension et l'incompréhension. Il s'agit en effet d'un double codage d'une réalité commune, interprétée et vue différemment par chacun des deux interlocuteurs. De Heredia nous explique¹⁰¹ :

« Le malentendu est une illusion (temporaire ou permanente, s'il n'est pas levé) de compréhension entre deux ou plusieurs interlocuteurs. Chacun donne à un mot, à un énoncé, à une situation un sens qui lui est propre, mais qui diverge de celui de l'autre (...) Le malentendu se représente comme un double codage d'une même réalité par deux interlocuteurs différents. »

En fait, les malentendus peuvent être d'origine linguistique, phonétique, ou même culturelle. Tout échange entre deux interlocuteurs en situation exolingue représente une mission à hauts risques où les participants ou les interactants prennent des mesures de précaution afin d'éviter tout malentendu de type linguistique ou culturel.

¹⁰⁰Nous parlons ici de la reconnaissance phonique d'un énoncé donné ; s'agit-il d'une intonation montante, descendante ? Le locuteur est-il en train de m'adresser une question, une information, etc. ? Quel est le registre employé de sa part pour me transmettre ce message ? Ces questions ont été le noyau de mon sujet de Master que j'ai réalisé en 2009 sous la direction de M. le prof. Guy Achard-Bayle; le titre : *Les problèmes de la prononciation de la langue française effectués de la part des apprenants jordaniens*.

¹⁰¹De Heredia C. (1986). Intercompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones. In : *Langue française*, vol. n° 71, p. 50

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Il s'agit d'une anticipation des conduites prises de la part des participants, dans l'objectif de lever tout malentendu avant même de son apparition. Pour De Heredia, l'on pourrait envisager un recours à certaines conduites comme étant le gilet de sauvetage indispensable pour éviter à tout prix le malentendu linguistique ou culturel.

D'après elle, on pourrait parler des conduites de nature directe comme¹⁰² :

- Les demandes directes où un des partenaires serait sollicité pour répéter, reformuler, ou même éclaircir l'énoncé qu'il vient de transmettre à son camarade ;
- les conduites indirectes formées tout simplement par de simples « hum », des conduites que l'on appelle en anglais *wait and see strategies*.
- les questions préventives comme par exemple, « c'est le prénom d'un garçon ou d'une fille ? »

En effet, la communication exolingue se révèle un défi constant pour les deux partenaires. Il ne s'agit pas tout simplement d'un malentendu d'ordre linguistique qui pourrait empêcher toute compréhension entre deux individus appartenant à des sociétés différentes, mais d'autres éléments interactifs et socio-culturels ont eux-aussi un impact important sur le processus de la communication.

Un de ces éléments socio-culturels qui contrôlent notre regard sur l'autre, c'est la notion de stéréotypes. Cette notion représente depuis plusieurs années au cœur des travaux des spécialistes dans le domaine des sciences humaines, au rang desquelles se trouve la didactique des langues et des cultures étrangères.

¹⁰²De Heredia C. (1986). Intercompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones. In : *Langue française*, vol. n° 71, p. 60

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

6-1-2- La notion de stéréotypes et son influence en classe de langue étrangère

Vérité appauvrissante, souvent réductrice et minime de la réalité que l'on peut acquérir d'une culture étrangère, la notion de stéréotype commence de plus en plus à prendre de l'ampleur dans le domaine de la didactique des langues étrangères. S'agissant d'un raccourci réducteur et superficiel pour atteindre une réalité de la culture de la langue enseignée/apprise en classe, ce phénomène se définit comme¹⁰³ :

« [des] perceptions figées et appauvrissantes, voire fantasmatiques, de réalités autres. La valeur identitaire des stéréotypes est bien connue et a été analysée dans le cadre des sciences sociales ; leur valeur cognitive est, elle aussi, connue : descriptions condensées non falsifiables et d'emploi universel. Les représentations stéréotypées constituent une forme non problématique de la connaissance, aisément mobilisable dans les argumentations ordinaires. L'étranger est un des objets qui donne fréquemment matière à stéréotypes et, à ce titre, sa connaissance doit se construire sur une remise en cause de ces perceptions schématiques réductrices. »

En effet, il est extrêmement difficile, voire impossible d'entrer en contact avec une langue étrangère dont la culture est totalement différente de la nôtre sans toutefois avoir recours à des clichés et des stéréotypes qui ne représentent qu'une partie superficielle et minime de la vérité existante dans une culture quelconque pratiquée dans une société donnée.

Conceptualiser une seule et unique vérité pour telle ou telle culture est un des empêchements majeurs qui freinent toute connaissance fiable et objective de la culture de l'interlocuteur étranger.

Une des difficultés que représentent les stéréotypes, et à la lumière de la définition donnée par Beacco, est que les représentations stéréotypées constituent une forme non problématique de la connaissance.

¹⁰³Beacco J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, livre/Français Langue Étrangère, p. 119

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Ceci dit, partir d'une idée préconçue que toute vérité auparavant obtenue d'une culture quelconque est correcte, ce recours va réduire toute une culture à une série d'images et de clichés qui ne représentent qu'une réalité superficielle de la culture dont l'autre dispose.

Éviter un recours à ces perceptions schématiques réductrices (toujours d'après Beacco) se réalise par une remise en question de ces connaissances figées. Il s'agit de faire des tentatives pour déconstruire et ensuite reconstruire les connaissances dont l'on dispose. Cela se réalise par une pénétration dans le système cognitif de l'individu afin de repérer les représentations non falsifiables et d'emploi universel afin d'atteindre une nouvelle vérité relative.

Les tentatives de définir la notion de stéréotypes augmentent sans cesse. Cuq, de son côté, définit les stéréotypes comme¹⁰⁴ :

« Un stéréotype consiste en une représentation “cliché” d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à une idée (toute faite). Il est donc une vue partielle et donc partielle de cette réalité. Le stéréotype ne doit pas être confondu avec de ce qu'il représente, mais il est important de noter qu'il en fait partie. Le stéréotype repose sur des opérations de simplification, de généralisation et de qualification pour un nombre restreint de catégories et de propriétés. On distingue les hétéro-stéréotypes, désignant une communauté étrangère, et les auto-stéréotypes, auxquels une communauté s'identifie. »

Partant du fait qu'il représente une partie partielle de la vérité que l'on retrouve dans une société donnée, le stéréotype reflète en quelque sorte toute une série d'opérations qui sert à simplifier, à généraliser et à qualifier notre regard sur l'autre tout en optant pour une attitude restreinte vis-à-vis de la vérité existante.

¹⁰⁴Cuq J.-P. (éd.) (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle/ Clé International, p. 224-225

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Opter pour cette attitude mènerait l'individu à catégoriser les informations culturelles/civilisationnelles de la langue « cible » d'une manière subjective. Par conséquent, avoir une connaissance objective de l'autre serait une hypothèse irréalisable au moment de l'échange.

En plus, on a pu assister à une autre nouveauté dans la conception des stéréotypes chez Cuq : c'est la distinction entre les hétéro-stéréotypes et les auto-stéréotypes :

- Concernant les hétéro-stéréotypes, ceux-ci désignent notre regard que l'on porte sur une autre communauté que la nôtre.
- Quant aux auto-stéréotypes, c'est le moyen par lequel une communauté quelconque peut s'identifier à elle-même. C'est le regard que l'on porte sur *soi* et à travers lequel nous arriverons à nous catégoriser et à nous identifier au rang des autres nations et populations.

La prise en compte de ces *perceptions schématiques réductrices* dans un contexte académique s'inscrit dans le fait qu'on a pu assister à la présence des idées *toutes faites* dans les productions des élèves.

Dans cette optique, l'enseignant est invité à proposer des séries d'exercices qui visent à identifier la présence de ces phénomènes profondément enracinés dans un premier temps, afin de convaincre son public d'abandonner ce genre de connaissances *fausses* de la culture « cible » dans un deuxième temps.

En d'autres termes, il s'agit ici d'une forte prise en considération, de la part de l'enseignant, de la primordialité que représente ce genre d'exercices pour qu'il atteigne un certain degré de compréhension de la vision que porte son apprenant sur la culture de la langue enseignée/apprise en classe, afin de modifier cette vision tout en corrigeant les composantes culturelles que cette vision englobe en elle.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

C'est une activité à l'issue de laquelle une mise à jour des représentations peut se produire. Il s'agit d'une tentative de retirer de ces conceptions figées leur valeur d'évidence et de les relativiser.

Cain nous explique¹⁰⁵ :

« L'observation de productions d'élèves, orales ou écrites, dans la pratique de la classe laisse apparaître aussi bien l'existence d'idées reçues, que l'absence de connaissances pertinentes concernant les pays dont les élèves apprennent la langue ... il importe de mettre à jour les représentations, qu'on les conscientise, dans le double but d'une part de leur retirer leur valeur d'évidence et de les déconstruire afin de les mettre à leur juste place, d'autre part de les relativiser et d'introduire d'autres modes d'appréhension du monde qui relèvent d'une approche rationnelle. Ceci afin de permettre une construction de connaissances la plus juste possible. »

Or, les spécialistes iront plus loin tout en proposant des stratégies de communication qui serviront à surmonter l'asymétrie de la communication exolingue en raison de laquelle l'incompréhension, le malentendu et même les stéréotypes peuvent jouer un rôle défavorable pour toute construction de connaissances fiables et justes, comme nous le constatons chez Cain.

6-2- Les stratégies de communication

Tout échange entre deux individus d'origine ethnique et culturelle différentes se réalise selon certaines stratégies qui viennent en aide lors d'une incompréhension peut se produire. La réussite de leur rencontre dépend d'ores et déjà de la situation dans laquelle se trouve cette rencontre.

¹⁰⁵Cain A. & al. (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, étude pilotée par l'INRP, éditée par la commission française pour l'UNESCO, p. 143

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

En d'autres termes, le recours des deux partenaires à la répétition, à la reformulation, ou tout simplement à la simplification d'information donnée par un d'eux aurait pour objectif de garantir au maximum le taux de la réussite de leur échange. Toutes ces stratégies ou plutôt ces manifestations linguistiques aideront fort probablement les deux partenaires à trouver un certain terrain commun où chacun pourrait enrichir l'autre et s'enrichir soi-même.

L'adoption de telle ou telle stratégie ou manifestation facilite également l'acquisition de la langue étrangère chez l'apprenant en situation exolingue. Ce dernier aurait besoin de travailler en étroite coopération avec son partenaire, l'interlocuteur natif.

En effet, les stratégies de la communication sont définies par Faerch et Kasper comme¹⁰⁶ :

« Les stratégies de la communication sont des programmes potentiellement conscients, qu'un individu adopte pour résoudre ce qu'il se représente comme un problème pour atteindre un objectif communicationnel particulier. »

Or, les stratégies de la communication dans la situation exolingue sont vues différemment selon les didacticiens, comme le montre par exemple la définition citée par Bogaards¹⁰⁷:

« Lorsqu'on parle des stratégies de la communication, il s'agit d'une négociation du sens entre un locuteur apprenant et un locuteur natif, dont le premier essaie d'utiliser ses connaissances imparfaites de la L2, tandis que l'autre restreint ses moyens linguistiques à ceux qu'il croit être à la portée du locuteur non natif.»

¹⁰⁶Faerch C., Kasper G. (1980). Stratégies de communication et marqueurs de stratégies. In : *Encrages*, 8/9, numéro spécial, *Acquisition d'une langue étrangère*. Vincennes : université de Paris VIII, p. 18

¹⁰⁷Bogaards P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Crédif-Hatier, coll. Langues et apprentissage de langues, p. 92

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

En effet, tout échange entre deux interlocuteurs représente un travail collectivement élaboré où des attentes et des scénarios sont plus ou moins réciproques. Le fait d'avoir une inégalité linguistique due à une conversation menée entre un locuteur natif et un locuteur non natif nécessite, de la part des deux partenaires, de grands efforts mutuellement mis en place s'ils veulent réellement une réussite de leur échange.

Quant à Alber et Py, ces deux spécialistes proposent une compensation de cette inégalité linguistique qu'ils nomment comme un « *handicap initial* » empêchant éventuellement toute sensation d'être à l'aise lors d'un échange entre deux partenaires d'origine différente. Toujours d'après eux, la réciprocité des attentes garantit plus ou moins le succès d'un échange effectué entre deux locuteurs dans une situation exolingue.

Or, envisager une réciprocité des attentes mises en place par les deux interactants n'est pas une tâche aisée, car il est bien possible d'avoir une certaine incertitude envers les attentes voulues de chacun de ces deux locuteurs.

C'est en ce moment-là que les deux interlocuteurs peuvent tomber dans une incertitude, voire même dans un stéréotype ou fausse représentation. Pour éviter que cela se produise, il est recommandé de trouver un consensus des attentes attendues de l'un et de l'autre. Cela serait possible en faisant appel aux stratégies de la communication, ou comme Alber et Py les appellent « *bricolage interactif* » afin de résoudre ce problème¹⁰⁸.

En effet, la communication exolingue nécessite une coopération entre les partenaires qui sont censés partager la volonté de réussir leur échange tout en travaillant étroitement afin de compenser cette inégalité linguistique due à un non-partage de la langue utilisée de leur part.

¹⁰⁸Alber J.L., Py B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation. In : *ELA*, n° 61, janvier-mars. Paris : Didier-Érudition, p. 83

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Or, compenser cette inégalité linguistique ne suffit pas pour éviter tout blocage au moment de l'échange. Car contrairement à la communication endolingue où des pratiques culturelles sont en train de prendre leur place d'une manière plus ou moins inconsciente, ce n'est pas le cas lors d'une communication exolingue, où les deux cultures se rencontrent d'une façon consciente. Ce qui causerait un sentiment de peur de perdre sa culture d'origine au moment du contact.

Pour éviter que cela ait lieu, nous assisterons dorénavant à une naissance d'une communication interculturelle qui est censée dissuader voire même surmonter toute difficulté surgie au moment de l'échange. Une communication contribuant à acquérir une compétence interculturelle dans l'objectif de résoudre tout malentendu entre deux interlocuteurs socioculturellement différents.

7- La communication & la compétence interculturelles en classe de Français Langue Étrangère

Au moment de l'échange entre deux interlocuteurs dont les valeurs et les normes ne sont pas les mêmes, c'est plutôt une communication entre leurs cultures qui va prendre de l'ampleur. Selon Besse, toute sorte de communication entre deux individus appartenant à des groupes ethniques différents est de nature interculturelle¹⁰⁹.

Dans toute interaction menée par des individus dont les cultures d'origine ne sont pas identiques, des comportements, des rites, des valeurs et des normes représenteront des moyens de communication outre que langagiers.

¹⁰⁹Besse H. (1980). Enseigner la compétence de la communication. In : *Le français dans le monde*, n° 153, mai-juin. Paris, p. 46

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Ces moyens de communications extralinguistiques dont nous nous servons au moment de l'échange sont variables et dépendent des expériences individuelle et sociétale. De ce fait, nous ne pourrions pas prétendre à un universalisme des pratiques culturelles lors d'une interaction entre deux ethnies différentes¹¹⁰.

Ceci dit, la(s) manière(s) que nous employons pour exprimer telle ou telle vérité culturelle varie(nt) d'un groupe social à un autre. Donc une nécessité de tenir compte du contexte dans lequel nous sommes désormais nous semble inévitable.

En effet, l'importance de comprendre l'autre, ses valeurs, ses coutumes et sa culture d'origine est censée donner à l'apprenant la capacité de se comporter dans une société différente de la sienne. Savoir se débrouiller dans des situations évolutives *et* non stables de la vie quotidienne représente le noyau de la communication interculturelle, qui pourrait être vue par Kramersch comme¹¹¹ :

« [l'] acquisition d'informations relatives aux coutumes, aux institutions, à l'histoire d'une société qui n'est pas la société d'origine de l'apprenant. Celui-ci doit aussi savoir se comporter dans une communauté différente de la sienne. »

Donner à l'apprenant les outils nécessaires pour pouvoir se comporter dans une communauté différente de la sienne se réalise par une adoption, de la part de l'enseignant, d'une démarche interculturelle visant à faire acquérir à son public une compétence communicative et interculturelle.

Pour atteindre cet objectif, le praticien de l'éducation interculturelle est invité à distinguer entre une compétence culturelle *innée* et *hors situation*, et une compétence interculturelle consciemment *acquise* et *in situ* ; une compétence indispensable pour tout échange avec un interlocuteur étranger dont le vécu et l'expérience sociale sont différents des nôtres.

¹¹⁰Kerbrat-Orecchioni C. (1994). *Les interactions verbales*. Tome III. Paris : Armand Colin, p. 76

¹¹¹Kramersch C. (1995). Rhetorical models of understanding. In: T. Miller (éd.), *Functional Approaches to Written Texts: Classroom Applications*. Paris: TESOL- France 2:2, p. 60

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

7-1- La différence entre la compétence culturelle et interculturelle, repères théoriques et réflexion pédagogique

La compétence interculturelle, qui est répétons-le l'un des objets principaux de notre recherche, est le moyen qui donne à deux interlocuteurs différents la capacité de communiquer sans toutefois tomber dans un stéréotype ou une fausse représentation, menant probablement à un choc culturel ou un conflit inter-ethnique à l'issue de leur échange.

En effet, le culturel, le pluriculturel et le multiculturel représentent des différences qui existent dans une société donnée. Ces trois notions vont construire « *une conception mosaïque de la société* »¹¹². Tandis que l'interculturel caractérise une culture hétérogène, complexe et formant un pont sur lequel des peuples, des nations et des cultures (locales) peuvent se rencontrer.

La distinction entre le culturel et l'interculturel a donné naissance à une différence entre une compétence culturelle et une compétence interculturelle. La différence entre une compétence culturelle *innée* et une compétence interculturelle *acquise* commence à prendre de l'ampleur au sein des travaux des spécialistes dans le domaine de la didactique des langues et des cultures.

Commençons par la compétence culturelle. Cette dernière est vue comme¹¹³ :

« *La connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique), [...] une analyse en termes de structures et d'états.* »

En d'autres termes, la compétence culturelle est une étude descriptive des cultures. Cela aura pour objectif de mener des études analytiques des mœurs et des coutumes de populations déterminées.

¹¹² Abdallah-Pretceille M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, 1^{ère} édition, coll. Que sais-je ?, p. 126

¹¹³ Abdallah-Pretceille M., Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, p. 32

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

En revanche, malgré la finesse des savoirs que l'on peut acquérir de ces études descriptives afin de prendre conscience de l'autre, ces derniers restent tout de même extérieurs à l'acte de la communication¹¹⁴.

Zarate, pour sa part, définit la compétence culturelle comme¹¹⁵:

« Un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée »

Donc nous pourrions constater que la compétence culturelle aide l'individu à définir son appartenance ethnique dans une communauté quelconque. Il s'agit d'un ensemble de savoirs et connaissances qui donnent sens à un groupe ethnique quelconque et à partir duquel l'on aurait la capacité de définir le *soi* dans un contexte culturel donné.

Porcher, de son côté, définit la compétence culturelle différemment. Selon lui, la compétence culturelle est¹¹⁶ :

« La capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation). »

D'après ce spécialiste, la compétence culturelle est la capacité de comprendre le fonctionnement d'une société donnée à partir des systèmes de classement. Ces derniers se représentent comme des repères culturels qui donneront à l'étranger la capacité de se comporter

¹¹⁴ Abdallah-Preteuille M., Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, p. 32

¹¹⁵ Zarate G. (dir.) (1997). Les représentations en Didactique des langues et cultures. In : *notions en questions, rencontres en didactiques des langues*, n°2, Janvier. Paris : université René Descartes, ENS de Fontenay/Saint-Cloud, p. 29

¹¹⁶ Porcher L. (1988). Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère. In : *ELA*, n°69, Janvier-Mars, p. 92

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

adéquatement lors d'un échange avec les porteurs de la culture étrangère dans des situations de la vie quotidienne.

Ce repérage des éléments culturels différents des siens donnerait à l'individu les moyens pour pouvoir se débrouiller dans un vécu social différent du sien. Ce dernier étant évolutif et modifiable.

De ce qui précède, il ressort qu'une nouveauté dans le regard sur la compétence culturelle est née. Ceci dit, *avoir la capacité d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer* nous montre que la compétence culturelle n'est plus statique, mais plutôt évolutive et mouvante¹¹⁷.

Ce côté contextuel de la compétence culturelle qui donne à l'individu la capacité d'entamer un échange avec autrui dans de diverses situations de communication a encouragé les spécialistes à aller plus loin tout en proposant une compétence interculturelle dans un contexte académique.

Cette initiative a eu pour objectif de faire face à toutes ces convergences/divergences qu'on a vécues tout au long des années pour trouver la façon idéale pour intégrer la dimension culturelle en classe de langue étrangère¹¹⁸.

Ipsa facto, Abdallah-Preteille et Porcher nous proposent d'opter pour une approche interculturelle dont l'objectif sera de voir de près le rôle de la communication interculturelle en classe de langue. Et ce fut ainsi la naissance de la notion de la compétence interculturelle.

En effet, la compétence interculturelle se définit comme¹¹⁹ :

¹¹⁷Abdallah-Preteille M., Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, p. 32

¹¹⁸Ibid.

¹¹⁹Ibid., p. 29

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

« La capacité du locuteur-auditeur à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter positivement les données pluriculturelles ou multiculturelles dans une situation de communication donnée. »

Ceci dit, le rôle de l'individu serait de mener une série d'interactions avec les données culturelles reçues de l'environnement extérieur pour être apte de réagir dans une situation de communication donnée.

En d'autres termes, la compétence interculturelle est la voie qui mène un individu, dans un contexte culturellement différent du sien, à entamer un échange avec les protagonistes d'un système culturel quelconque tout en réalisant des interférences entre *soi* et *l'autre*.

En effet, le rôle de cette compétence est de donner à l'individu *« une maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociologique, psychologique ... et culturelle. »*¹²⁰.

Ces multiples dimensions évoquées *supra* nous montrent que la compétence interculturelle n'est pas de nature autonome et donc détachée d'autres compétences ; il s'agit plutôt d'une série de combinaisons où plusieurs compétences sont liées l'une à l'autre.

Bolten nous en dit davantage¹²¹ :

« Il paraît donc raisonnable de ne pas définir la compétence interculturelle comme un domaine de compétence autonome, mais plutôt comme la capacité de relier des compétences individuelle, sociale, professionnelle et stratégique dans la meilleure des combinaisons possibles à des contextes d'action interculturelle. »

¹²⁰ Abdallah-Pretceille M., Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, p. 29

¹²¹ Bolten J. (2001). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt : Landeszentrale für politische Bildung, p. 87

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Il nous semble alors inévitable qu'un lien entre plusieurs compétences soit fait afin de pouvoir réagir dans des situations de communication où plusieurs éléments d'ordre effectif et socio-culturel ont un impact non négligeable sur le déroulement de l'échange entre deux interlocuteurs socioculturellement différents.

Si nous voudrions résumer la différence entre la compétence culturelle et la compétence interculturelle, nous nous référons à Abdallah-Preteille et Porcher, qui nous confirment¹²² :

« Entre la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique) et la compréhension de la variation culturelle (dimension anthropologique), il n'y a pas qu'une simple différence de formulation mais le passage d'une analyse en termes de structures et d'états à celle de processus, de situations mouvantes, complexes, imprévisibles et aléatoires compte tenu de l'hétérogénéisation culturelle croissante au sein même de ce qu'on l'on appelle traditionnellement les cultures. »

En d'autres termes, la connaissance des différences culturelles (*dimension ethnographique*) et la compréhension de la variation culturelle (*dimension anthropologique*) ne reflètent pas simplement une différence de formulation, mais il s'agit plutôt d'une prise en compte du passage d'une analyse de structures et d'états (donc stable et non changeant-modifiable) à une analyse des processus mouvants, non stables et évolutifs.

D'après ces deux spécialistes, le passage d'une analyse *descriptive* et *hors situation* d'un système culturel donné à celle de processus, de situations mouvantes, complexes, imprévisibles et aléatoires *in situ* vient du fait que les deux interactants sont dorénavant impliqués dans des situations de communication variées, et donc instables.

¹²²Abdallah-Preteille, Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, p. 29

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Cette instabilité est le résultat de la présence de plusieurs artefacts qui influencent le dialogue entre deux individus culturellement différents. Ces deux spécialistes iront plus loin tout en proposant une hétérogénéisation culturelle croissante au sein de ce que l'on appelle traditionnellement les cultures.

Ceci dit, la culture elle-même est en constant(e) renouvellement/évolution. Cet état évolutif d'un système culturel donné est le fruit d'un contexte où plusieurs cultures sont en contact simultanément. Il s'agit d'une série de transformations/mutations suite à laquelle l'état initial d'une culture donnée n'est plus le même à l'issue de tout contact avec les cultures environnantes.

Donc nous pourrions comprendre, à la lumière des analyses que nous avons menées *supra*, que la compétence interculturelle est liée aux situations de la vie quotidienne où l'aspect communicatif occupe une place importante au sein de tout échange entre les interlocuteurs. Cet aspect a donné naissance à une autre compétence, celle de la communication qui se définit comme¹²³ :

« La compétence de communication est la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social... elle suppose la maîtrise de codes et de variantes sociolinguistiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres : elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatives qui sont d'usage dans la communauté considérée. »

Ceci dit, la compétence de communication est la prise de conscience des règles psychologiques, culturelles et sociales qui dirigent, voire contrôlent la parole dans une société donnée. Il s'agit d'une maîtrise-plus ou moins-commune des codes linguistiques et culturels auxquels les deux interactants font appel dans des situations pratiques de la vie quotidienne.

¹²³Galisson R., Coste D. (sous la dir. de) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, p. 106

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Néanmoins, inscrire la compétence interculturelle/communicative dans un contexte académique implique trois qualités. D'après Vatter, chaque enseignant devrait s'appuyer sur trois niveaux afin de pouvoir donner à l'apprenant une compétence interculturelle d'une manière optimale¹²⁴ :

- Un niveau de connaissances qui comprennent des informations sur la culture d'origine et sur celle de la langue « cible ». Il s'agit de se rendre compte des règles de communication et du contexte situationnel qui déterminent l'interaction entre les deux interlocuteurs.
- Un niveau de capacités (ou *soft skills*) affectives. Ces dernières relèvent des compétences communicatives et sociales qui se réfèrent notamment à la performance concrète dans une situation d'interaction interculturelle.
- La motivation de l'apprenant, son implication dans et sa volonté de participer à des situations où des rencontres interculturelles pourront avoir lieu.

Atteindre la compétence interculturelle/communicationnelle se réalise grâce à un enseignant-médiateur qui met en œuvre une stratégie interculturelle afin de gérer efficacement tout éventuel malentendu ou conflit culturels. Il s'agit, en effet, d'un enseignant qui joue « *le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère.* »¹²⁵. Cette intermédiation entre deux systèmes culturels est primordiale ; c'est dans l'objectif d'éviter toute confusion résultant de tout contact avec une culture différente de la nôtre.

¹²⁴Vatter Ch. In : S. Thiéblemont-Dollet (2006). *L'interculturalité dans tous ses états*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, p. 55

¹²⁵Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation. (1996). *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer : un cadre européen commun de référence. Projet 2 d'une proposition de cadre*, Strasbourg : Éditions du conseil de l'Europe, p. 45

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Éviter cet obstacle se réalise par une initiation à la culture étrangère tout en menant davantage une démarche plutôt qu'une accumulation de connaissances. Zarate nous en dit davantage¹²⁶ :

« L'initiation culturelle doit relever davantage d'une démarche que d'une accumulation de connaissances. Ne participant pas du consensus culturel qui fonde la connivence entre les membres d'une même communauté, l'élève de langue étrangère est constamment soumis à une intense activité de repérage d'indices et d'interprétation sociale. »

N'étant pas membre du consensus culturel qui établit une complicité entre les membres d'une même communauté, l'élève de langue étrangère aurait besoin d'une démarche interculturelle qui lui donne éventuellement des indices. Ces derniers viendront à son aide pour qu'il soit capable de donner sens aux données culturelles nouvelles pour lui.

Atteindre ce repérage d'indices et d'interprétation sociale se réalise par une mise en place des compétences qui permettent de trouver une solution à toute incohérence culturelle/conversationnelle produite à l'issue du contact entre des individus d'origine ethnique différente.

Cette stratégie donnerait à l'individu l'opportunité de découvrir des aspects personnels non encore connus, notamment ceux de son identité qui dirige ses pratiques dans une situation de communication donnée.

En effet, toute interaction entre *soi* et *l'autre* offre à l'individu la possibilité de découvrir des aspects vierges de son *soi*, de mettre en question des pratiques personnelles jugées autrefois comme des réalités incontestables, stables et non critiquables. Zarate nous explique¹²⁷ :

¹²⁶Zarate G. (1983). Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. In : *Le français dans le monde*, n° 181, p. 38

¹²⁷Zarate G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, essais-collection CREDIF, p. 98-99

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

« L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes. Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas encore eu l'occasion d'explorer : sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables. »

Par contre, il est utopique qu'une remise en question de ses pratiques personnelles se réalise sans rencontrer des difficultés, car une telle révision desdites pratiques demande une attitude objective à l'égard de l'autre.

Or, l'objectivité est loin d'être réelle, car l'on a toujours tendance à favoriser un regard subjectif sur l'autre ; et la subjectivité déforme la réalité que l'autre inclut en lui. Cette dernière serait construite à travers un spectre faussé de la compétence culturelle dont l'on dispose. En conséquence, *l'autre* ne serait jamais disponible à travers sa réalité objective¹²⁸.

Pour conclure, il est à noter que toute intégration d'une démarche interculturelle dans un contexte exolingue nécessite une connaissance approfondie du public « cible ». D'après Dabène, les enseignants de langues devraient être dotés d'outils leur permettant d'accéder à une connaissance approfondie de leur public, dans ses composantes tant culturelles que linguistiques¹²⁹.

¹²⁸Zarate G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, p. 24

¹²⁹Dabène L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette, p. 171

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Dans cette optique, Beacco met l'accent sur la nécessité de connaître les différences qui existent entre les systèmes éducatifs afin que le cours de langue et culture étrangères récolte ses fruits. Il s'agit de tenir compte des habitudes et préférences que l'apprenant étranger possède et qui ont été insérées dans son système cognitif tout au long de sa vie scolaire¹³⁰.

En plus, opter pour une description scientifique de la langue « cible » dans l'objectif d'élaborer une méthodologie d'enseignement performante ne se réalise pas, d'après Beacco, par une simple description des cultures (maternelle et étrangère) ou des relations interculturelles *hors situation*¹³¹.

Il s'agit d'une pédagogie qui s'appuie sur des objectifs et des attentes de terrain¹³². En faisant ainsi, toute sensibilisation à la culture étrangère serait réussie, et tout choc ou malentendu culturel serait une hypothèse loin d'être réalisée.

Donc comme nous avons pu le montrer *supra*, le préfixe *inter* est un processus d'interactions et d'interférences entre deux individus dont les cultures d'origine ne sont pas les mêmes. Lors d'une communication avec l'autre, le *soi* subit un changement, une modification voire même un remplacement par un autre, instable et mouvant.

De nos jours, les médias et les moyens de communication raccourcissent la distance entre *soi* et *l'autre*. Ces moyens nous donnent accès à une *altérité* indispensable pour connaître l'autre dans sa *singularité* et ses *particularismes culturels*. Le premier contact avec la notion de l'altérité se réalise avec les manuels de langue, dans lesquels les grandes lignes de la culture « cible » sont inscrites afin de donner à l'apprenant une connaissance fiable des pratiques culturelles dans la société étrangère. Or, Dervin nous parle d'une nouveauté en didactique des langues et des cultures. Ce dernier opte dorénavant pour des altérités *périphériques* où l'autre est d'ores et déjà présenté par des images et des représentations.

¹³⁰Beacco J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, livre/Français Langue Étrangère, p. 11

¹³¹Ibid.

¹³²Ibid.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Par contre, ces représentations, et à cause de leur nature stable, rigide et non changeable, témoignent la présence d'un discours culturaliste au lieu d'un discours interulturaliste. Donc l'apprenant est soumis effectivement à *la façade de la diversité* qui déforme son regard envers l'autre et ne lui donne qu'une partie superficielle de la vérité dont la culture de l'autre dispose.

8- De l'altérité principale à des altérités périphériques et de la façade de la diversité au vrai divers

Comme nous l'avons auparavant évoqué, la compétence interculturelle prend d'ores et déjà une ampleur importante en didactique des langues et des cultures.

Acquérir une telle compétence se réalise par une adoption, de la part du praticien de l'éducation interculturelle, d'une démarche interculturelle tout en mettant en lumière l'importance de la notion de l'altérité chez le public « cible ».

En 2003, Neuner a proposé un inventaire des origines des représentations sur l'altérité dans la classe de langues. D'après lui, nous avons plusieurs facteurs qui jouent un rôle important lorsqu'on évoque cette notion dans un contexte académique¹³³ : d'abord, il parle des facteurs socio-culturels : les relations entre le pays de l'apprenant et le(s) pays de la langue « cible » ; deuxièmement, nous avons des facteurs de socialisation, concrétisés par l'école, le travail, les amis, la famille et les médias.

Enfin, les facteurs individuels occupent également une place non négligeable en classe de langue, notamment les expériences antérieures qui gouvernent le point de vue de l'apprenant vis-à-vis de la culture de langue « cible ». Des expériences qui relèvent de l'âge, du sexe et des représentations même de la langue « cible ». En effet, la mise en lumière du tissu culturel des faits linguistiques de la langue « cible » en s'appuyant sur les manuels a connu deux courants en didactique des langues et des cultures : le culturalisme et l'interculturalisme.

¹³³Neuner G. In: F. Dervin (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 37-38

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

En ce qui concerne le culturalisme, ce dernier désigne une représentation de *soi* par des images figées et inchangeables. Il s'agit, d'après Dervin, d'une tentative de créer un catalogue de savoirs immobiles qui se transforment en auto-/hétéro-stéréotypes. Donc ces savoirs figés ont représenté une « altérité principale » ; celle du Français et de la société française.

Pourtant, ce courant culturaliste ne favorise pas vraisemblablement la vraie rencontre, il pourrait même contribuer à créer des barrières psychologiques entre les différents interlocuteurs, en raison de prétendre à une identité stable souvent présentée par des formes gelées et non modifiables. (Toujours d'après Dervin).

Au fil des années, une tendance vers un interculturalisme a été prise de la part des spécialistes. Conceptualisé dans les pays occidentaux pour résoudre les problèmes liés à l'immigration, on a voulu étendre l'interculturel aux autres disciplines comme la didactique des langues étrangères.

Dès lors, la prise en compte des nouvelles données culturelles dans la société française a donné naissance à ce que Dervin appelle des altérités périphériques (ou radicales, i.e. très différentes) telles que les Francophones, les personnes issues d'anciennes colonies françaises et les immigrés en France.

Tout ceci étant posé, nous pourrions constater que nous sommes dorénavant devant un déplacement d'une pédagogie de l'information vers une pédagogie de la rencontre. Cette pédagogie de la rencontre se caractérise par une présentation de *soi* et de *l'autre* dans des situations de communication où une certaine authenticité trouve sa place.

Pourtant, le recours à ce genre de situations *dites* authentiques tout en s'appuyant sur les manuels et les médias ne semble pas en effet un facteur favorable pour tout abandon d'un positionnement ethnocentrique ou stéréotypé. Abdallah-Preteille nous parle d'une pédagogie de

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

la rencontre qui s'est transformée en pédagogie de la différence¹³⁴, par le manque de connaissance de l'autre en vraie situation.

De ce fait, Dervin dénonce la mésestimation du rôle de l'autre-l'interlocuteur- dans la vraie rencontre. D'après lui, cet autre, complexe et intersubjectif, a un impact sur tout échange avec autrui.

Cet échange, nommé également négociation, permet une liberté plus ou moins prononcée dans l'image que l'on souhaite donner de *soi* ou que l'on veut lui « imposer ». Négocier est un travail collaboratif mené par les deux interlocuteurs afin de surmonter tout obstacle ou malentendu pouvant surgir au moment de l'échange. Abdallah-Preteille insiste sur la nécessité de connaître l'autre en situation, cette dernière est changeable, modifiable, voire même remplaçable par les plusieurs artefacts qui sont évolutifs et qui contrôlent notre vécu quotidien.

De ce fait, cette spécialiste évoque la présence d'un état d'instabilité identitaire. D'après elle, il faudrait mettre en lumière l'utilisation des cultures et des revendications identitaires-désormais- en interaction pour analyser les situations de rencontres et les discours interculturels. Elle nous explique¹³⁵ :

« C'est autrui, qui, dans sa totale diversité et singularité, sous toutes ses formes, s'impose à nous. (...) Ainsi, la connaissance hors contexte, hors relation, hors communication avec autrui, ne facilite pas la rencontre. (...) L'identité de chacun ne peut plus être définie sans lui, en dehors de lui, mais avec lui. »

Ceci dit, lorsque nous sommes en état d'échange avec l'autre, il y a toute une série de construction et de reconstruction de soi *via* l'autre. Il s'agit bel et bien d'un mélange des identités en interaction à l'issue duquel les interactants seront touchés par des contradictions. Cette fusion

¹³⁴ Abdallah-Preteille M. In: F. Dervin (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 50

¹³⁵ *Ibid.*, p.107

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

contribue également à une acquisition d'une identité mouvante, non unique et stable, et que l'autre contribue à transformer¹³⁶.

Cette instabilité identitaire contredit le discours *dit* interculturel des manuels des langues, car ces derniers soulignent une identité figée, une altérité virtuelle dont le *soi* est censé se rendre compte tout simplement par une reconnaissance des différences entre ce *soi* et *l'autre*.

Faire de l'interculturel demande une prise en considération, par le chercheur et le praticien, du fait que nous sommes souvent face à des discours instables et imprécis, que moi et l'autre entamons ensemble afin d'atteindre une nouvelle vérité co-construite¹³⁷.

Donc, nous pourrions comprendre que dans l'interculturel, il y a l'échange, le partage, la réussite et même l'échec. Prétendre un résultat idéal à l'issue de toute interaction entre deux individus dont les poids sociaux ne sont pas identiques est utopique. Communiquer est un processus où deux individus, voire plus, sont invités à travailler ensemble ; d'où vient la difficulté de savoir si un échange a été réussi ou pas, en raison de la disponibilité ou non d'un de deux partenaires.

En d'autres termes, envisager un taux de réussite précis au moment de l'échange entre deux individus socioculturellement différents est loin d'être possible. D'après Dervin, le chercheur en interculturel n'a pas accès à tous les éléments qui interviennent dans les interactions, au-delà du contexte même de l'interaction : la mémoire partagée ou non, les interdiscours, la pluralité interne de chaque individu, ou ce que Maffesoli appelle les « mensonges » et « la clandestinité de l'existence »¹³⁸.

¹³⁶Dervin F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 107

¹³⁷Ibid., p. 109

¹³⁸Maffesoli M. In: F. Dervin (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 109

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Bergson avait insisté sur le fait qu'on change en permanence. Cet état de changement, de modification et de remplacement de nos systèmes de référence s'inscrit dans le fait que le *soi* est en état de changement continu, et que l'état lui-même est déjà du changement¹³⁹.

Dès lors, Dervin nous propose *diverses* diversités, à l'issue desquelles une identité stable, figée et non-mouvante serait une hypothèse loin d'être véridique. Ceci dit, avoir *diverses* diversités est la raison légitime, d'après Dervin, pour que moi en tant qu'individu d'origine ethnique et culturelle différentes puisse m'identifier et identifier l'autre à travers des conceptions mouvantes, relatives et non-figées ; en d'autres mots, le *soi* aurait besoin de *l'autre* afin de trouver une certaine légitimation.

En revanche, ce besoin de l'autre ne va pas de soi. Proposer des *diverses* diversités dans la vie quotidienne ne serait le choix favorable pour tous. Certains acceptent de s'ouvrir sur l'autre. D'autres choisissent de s'enfermer sur eux afin de se protéger ou même de se défendre !

D'après De Singly, l'individu aurait également toujours besoin d'avoir un certain enracinement, de faire partie d'un groupe quelconque afin de trouver son appartenance groupale dans une société donnée. Il nous en dit davantage¹⁴⁰ :

« *Même hyper-moderne, l'individu ne peut pas vivre sans un certain enracinement, sans des appartenances revendiquées. Il le fait avec modération. Mais il le fait, non seulement pour se distinguer, mais aussi pour être ancré. La consistance dont il a besoin ne peut pas venir d'une identité virevoltante, elle doit prendre appui sur d'autres supports, notamment sur des appartenances.* »

¹³⁹Bergson H. In: F. Dervin (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 110

¹⁴⁰De Singly F. In: F. Dervin (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 111

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Par contre, il nous semble important de dire que l'individu ne peut vivre que *diverses* diversités. Malgré le besoin d'une solidification identitaire, l'on ne pourrait réclamer une identité complète et stable, car les contextes de communication varient, et dépendent des stimuli internes et externes. Dans ce sens, l'individu aurait tendance à projeter des représentations de *soi* multiples et non stables¹⁴¹. Ewing nous explique¹⁴² :

« Dans tout espace-temps, les individus sont amenés à projeter des « représentations de soi » qui sont souvent multiples, inconsistantes et instables, variant selon les contextes traversés et les stimuli internes et externes. »

Dans cette optique, Kaufmann nous confirme que l'individu n'a ni d' « être authentique », ni de « vérité ». Il est sous une influence permanente des stimuli internes et externes qui lui donneront la capacité de porter un regard relatif sur ce qu'il fut considéré auparavant comme une vérité¹⁴³. Ces interférences entre *soi* et *l'autre* et le *soi* et l'environnement extérieur rejettent l'idée d'un déterminisme qui opte pour une « pureté » linguistique, culturelle et identitaire¹⁴⁴. Nous témoignons dorénavant à un mélange des identités des personnes-désormais- en contact. Les moyens de communications n'ont fait qu'accélérer ce phénomène, où la définition de *soi*, interfère notamment avec la définition de *l'autre*¹⁴⁵.

À l'ère actuelle, il devient de plus en plus difficile de distinguer entre ce qui est du *nôtre* et ce qui de *l'ailleurs*. Laplantine et Nouss disent¹⁴⁶ :

« Il devient, les années passant impossible d'effectuer un tri de distinguer les processus d'adaptation (de ce qui vient de l'extérieur), et d'absorption (par ce qui est à l'intérieur) ».

¹⁴¹Dervin F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 111

¹⁴²Ewing K.P. In: F. Dervin (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 111

¹⁴³Kaufmann J.-C. In: F. Dervin (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 111-112

¹⁴⁴Dervin F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 112

¹⁴⁵Lipiansky E.M. (1991). Identité, communication interculturelle et dynamique des groupes. In : *Connexions*, n° 58, p. 60

¹⁴⁶Laplantine F., Nouss A. In : F. Dervin (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 112

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Donc nous pourrions constater que l'interculturel se révèle un défi important pour les chercheurs, les sociologues et même les didacticiens qui optent souvent pour le même discours dans lequel la diversité prend de l'ampleur au détriment des diverses diversités.

Dervin propose de s'orienter vers l'étude de la négociation et de la co-construction des diverses diversités des individus *in situ*. Cela serait le moyen idéal pour éviter la recherche des marques de la diversité « culturelle », « ethnique », « linguistique », à travers des discours de vérité stables et rigides : en d'autres termes, travailler sur les processus plutôt que sur les produits¹⁴⁷.

De ce qui précède, il ressort que le mot *interculturel* reste toujours un sujet d'actualité voire même polémique, et nous pose des difficultés et des contraintes auxquelles nous devrions faire face.

Pour trouver un remède à ce genre d'obstacles, Dervin propose un changement du mot *interculturel* en un « *humanisme du divers* ». C'est ce qu'Abdallah-Preteille a évoqué lors de ses travaux en 2011. Selon elle, cet humanisme du divers « *peut constituer un socle de valeurs communes à partir duquel peut se développer un projet de société.* »¹⁴⁸

En effet, le préfixe *inter* porte en soi une connaissance relative de l'autre. Il s'agit plutôt de travailler sur ce que Dervin appelle « *le vrai divers* ». C'est en travaillant sur le terrain et en collectant des données concrètes qui peuvent refléter une vérité plus ou moins correcte d'un groupe ethnique quelconque, que le chercheur de l'interculturel pourrait atteindre deux objectifs principaux :

¹⁴⁷Dervin F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 112

¹⁴⁸Abdallah-Preteille M. In: F. Dervin (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 123

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

- D'abord, il serait capable de renouveler ses concepts, de repenser sa pédagogie (pour le didacticien) et d'orienter cette dernière vers des situations de communication où des situations authentiques se produisent.
- Deuxièmement, il lui serait possible de trouver dans ces données les points de contradiction et d'instabilité dans le discours de chacun, tout en gardant à l'esprit que tout ne peut être expliqué, en raison des interactions aléatoires et arbitraires d'un côté, et du rôle qu'exercent les stimuli internes et externes au moment de l'échange entre deux individus d'origine différente de l'autre côté¹⁴⁹.

Il nous semble intéressant de mettre en lumière également les représentations et les stéréotypes dont l'individu dispose. Dans un contexte académique, amener les apprenants à identifier ce genre de phénomène afin de leur donner la capacité d'aller au-delà semble *a priori* une bonne voie.

Pourtant, comme le *soi* évolue, change et se modifie à tout instant, notamment lors des interactions entre ce *soi* et *l'autre*, les représentations dont on dispose évoluent également. Elles font partie des processus identitaires grâce auxquels on pourrait s'identifier tout en marquant une différence ou une similarité avec l'autre¹⁵⁰ ; d'où vient la complexité de surmonter ce genre de vérité fausse à cause de son caractère évolutif et changeable.

Pour conclure, nous pourrions dire, et à la lumière des idées que nous avons analysées ensemble, que les objectifs principaux des rencontres interculturelles renouvelées (d'après Dervin) se résument à¹⁵¹ :

¹⁴⁹Dervin F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 124

¹⁵⁰Howarth C. In: F. Dervin (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 124

¹⁵¹Dervin F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 124-125

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

- 1- Prendre conscience des diversités de chacun,
- 2- Apprendre à pouvoir vivre ces diversités,
- 3- Apprendre à analyser les situations qui empêchent de les vivre,
- 4- Mieux vivre avec l'autre, et cela moins dans l'illusion et la façade.

Atteindre ces objectifs se réalise par une acquisition des compétences et savoir-faire qui donnent à l'individu l'opportunité de regarder et de comprendre l'autre dans ses « *diverses diversités* »¹⁵².

En résumé, faire de l'interculturel « renouvelé » en classe c'est garder à l'esprit qu'il n'y a aucune garantie de réussite de communication interculturelle au moment de l'échange, que prétendre à des techniques précises ou des recettes prêtes est loin d'être efficace dans des situations de communication interculturelle :

*“There is no way we can provide a technique for successful communication or a casual model for intercultural communication.”*¹⁵³.

C'est ce qu'avance Dervin également¹⁵⁴ : « *Comme tout type de rencontre, l'interculturel n'est ni programmé, ni programmable.* »

¹⁵²Dervin F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 125

¹⁵³Nynäs P. In: F. Dervin (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 125

¹⁵⁴Dervin F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 125

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Conclusion

Depuis plusieurs années, les spécialistes et praticiens de l'éducation consacrent une partie importante de leurs recherches dans l'objectif de préciser la place et le rôle de toute intégration de la culture « cible » dans un contexte académique.

Des exercices et des manuels ont mis en lumière les aspects culturels/civilisationnels dont la langue étrangère dispose.

Culture et civilisation représentent le noyau de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. De nouvelles dimensions, autres que les dimensions linguistique et didactique, ouvrent la voie à une connaissance optimale de la culture de la langue « cible ».

Une dimension indispensable commence désormais à prendre de l'ampleur en classe de langue étrangère : c'est la dimension interculturelle grâce à laquelle l'apprenant aurait accès à des connaissances culturelles/civilisationnelles de la langue enseignée/apprise en classe tout en ayant un comportement objectif et ouvert à l'égard de l'autre.

Faire de l'interculturel en classe pourrait préparer l'apprenant à tout contact avec un interlocuteur étranger dont le système culturel est différent du sien afin d'éviter malentendu ou choc culturel, à l'issue de l'échange entre deux individus d'origine culturelle et ethnique différentes.

Quant à l'introduction de la notion d'interculturel en Jordanie, cette dernière est récente, si nous envisageons, en tant qu'enseignants de Français Langue Étrangère, de faire comprendre à nos apprenants qu'une forte prise de conscience de l'importance d'une intégration d'une perspective interculturelle dans leur cursus est indispensable, car cela permettrait de s'éloigner des stéréotypes qui freinent, voire même empêchent toute connaissance saine de la culture de la langue « cible ».

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

L'interculturalité est le moyen grâce auquel l'apprenant atteindrait une connaissance de l'autre, dans sa *singularité* et son *altérité*. Cette connaissance lui donnerait des indices culturels qui serviraient à un repérage socio-culturel au moment de l'échange dans un contexte différent du sien.

Ce repérage se réalise par un recours à une démarche interculturelle dont le premier objectif sera de faire acquérir une compétence communicative et interculturelle. L'intérêt de chacune de ces compétences est de donner à l'apprenant la capacité de former ses propres perceptions vis-à-vis de la culture étrangère. Ces perceptions, avis ou même comportements vont dépendre uniquement de lui, de ses propres expériences sans qu'il (l'apprenant) s'arrête à un discours particulier-celui d'un individu, du manuel ou même de l'enseignant-.

De nos jours, le contact entre les cultures occupe une place importante au sein des recherches des anthropologues, des sociologues et des didacticiens. La réflexion sur le fonctionnement de tel ou tel système culturel est polarisé sur les phénomènes qui résultent de toute fusion et hétérogénéisation entre les cultures-dorénavant-en contact¹⁵⁵.

Toute interaction entre deux entités culturelles différentes produit un changement, une modification et un renouvellement des perceptions et des particularismes considérés auparavant comme des objets stables et non modifiables.

Ce côté évolutif de la culture est le résultat des interférences en permanence avec des cultures environnantes qui contribuent, au passage des années et des siècles, à construire des traits distinctifs instables dont une culture dispose.

Tout échange entre deux individus culturellement différents se heurte à plusieurs obstacles. Opter pour une subjectivité qui déforme la réalité de l'autre est un empêchement majeur pour acquérir une connaissance plutôt relative d'un système culturel différent du sien.

¹⁵⁵Camilleri C., Vinsonneau G. (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris : Armand Collin, p. 36

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Prendre conscience de l'autre se réalise par des conceptions mouvantes et non stables. Il s'agit, en effet, de regarder l'autre à travers ses *diverses* diversités. Ce regard donnerait aux deux interlocuteurs les outils pour dépasser tout positionnement ethnocentrique qui favorise une identité stable et gelée.

En réalité, proposer une pureté linguistique, identitaire et culturelle est loin d'être possible, car ce point de vue déterministe contredit le courant postmoderne où le *soi* est en contact permanent avec *l'autre*. Il en résulte une identité co-construite à travers des interférences entre *soi* et *l'autre*.

D'après Abdallah-Preteille et Porcher, trouver le sens de la culture d'origine se réalise tout en menant une relation avec l'autre. Définir *soi* et la culture de ce *soi* est le résultat de toute une série d'interactions et de mutations avec l'autre.

Ils nous expliquent¹⁵⁶:

« *C'est la relation qui donne sens à la culture et non l'inverse. La définition de **ma** culture, de **mon** identité est autant le produit de **mes** relations à autrui que le produit de **mon** affirmation propre et unique.* »

En d'autres termes, concevoir un système culturel quelconque n'est envisageable qu'à travers les rapports que ce système entretient avec ses confrères. Toute communication entre les porteurs de ces cultures donne naissance à des savoirs et connaissances nouveaux, inexistants auparavant et que *soi* et *l'autre* contribuent à élaborer¹⁵⁷.

¹⁵⁶ Abdallah-Preteille M., Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, p. 119-120

¹⁵⁷ Ibid.

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Pour conclure les éléments de réflexion que nous avons analysés ensemble dans cette première partie, nous pourrions dire qu'atteindre une meilleure pratique de la langue étrangère se réalise par un apprenant qui mènerait une réflexion personnelle sur le fonctionnement de sa propre culture tout en mettant en relation cette dernière avec l'(les) autre(s) culture(s) dont l'(les) interlocuteur(s) étranger(s) dispose(nt).

Et c'est en donnant aux apprenants « *les moyens de se faire les sociologues de leur propre situation* » qu'une meilleure prise de conscience de l'autre puisse se produire¹⁵⁸, tout en gardant à l'esprit, celui du praticien de l'enseignement, que dans l'interculturel, il y a l'idée d'interaction, de négociation et donc de mélange et d'instabilité¹⁵⁹.

Donner aux apprenants *les moyens de se faire les sociologues de leur propre situation* atteint son but tout en proposant une démarche interculturelle en classe de langue.

Cette démarche est susceptible d'apporter des ouvertures intéressantes dans le domaine de l'enseignement de la culture française dans un pays tel que la Jordanie. Perçue comme une méthodologie d'enseignement, la pédagogie interculturelle se donne comme une démarche spécifique, permettant à cette dernière de se faire distinguer d'une autre démarche dite *classique* de type « civilisationnelle » et par laquelle une tentative de construire une conscience interculturelle chez l'apprenant étranger trouvera ses meilleures chances de réussite.

En effet, c'est dans les années soixante-dix qu'on a commencé à parler d'une intégration d'une pédagogie interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ayant été conceptualisée au début dans les pays occidentaux pour résoudre les problèmes liés à l'immigration, un engouement de vouloir étendre une dimension si importante comme celle de l'interculturelle sur les autres disciplines comme celui de la didactique des langues étrangère est né.

¹⁵⁸Comte A. (1826). *Cours de philosophie positive*. Introduction et commentaires par Florence Khodoss. Paris : 1^{ère} édition : Septembre 1982, version électronique, p. 87

¹⁵⁹Dervin F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 107

Première Partie : La notion de l'interculturalité et la communication exolingue/interculturelle en classe de FLE

Dans la partie suivante, la deuxième partie de notre recherche de thèse, nous allons mettre en lumière la potentialité que peut porter une pédagogie interculturelle en classe de langue, tout en nous rendant compte que la pédagogie interculturelle, comme toute autre pédagogie d'ailleurs, a des contraintes et des limites, due à la non-ressemblance entre les systèmes de signification de la famille et ceux de l'école, ce qui rendrait une pédagogie interculturelle une pédagogie *acculturante*.

Proposer une pédagogie interculturelle dans un contexte académique nécessite une prise en compte de certains facteurs qui auront un impact sur la réussite ou l'échec de telle pédagogie.

Des éléments tels que la notion d'habitus, la(les) culture(s) d'apprentissage et le(les) style(s) d'apprentissage dont l'apprenant dispose, sans toutefois oublier la motivation *intrinsèque* et la motivation *extrinsèque*, seront analysés dans le but de voir leur rôle dans toute mise en œuvre d'une pédagogie interculturelle.

Cette dernière vise désormais une relativisation du système des références de l'apprenant tout en incitant ce dernier à opter pour une attitude allo centrée vis-à-vis du contenu culturel dont l'autre dispose.

Tous ces points-clés et bien d'autres éléments de réflexion seront traités dans la deuxième partie de la thèse.

Deuxième Partie

La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Introduction

Notion liée aux problèmes issus de l'immigration, comme nous l'avons vu et détaillé en première partie, la pédagogie interculturelle se représente de nos jours comme le moyen qui donne à *soi* la possibilité de communiquer avec *l'autre* tout en optant pour un regard allo centré dans l'objectif d'éviter toute incompréhension, voire même toute sorte de confrontation au moment de l'échange.

Vivre ensemble ne s'avère pas une tâche facile. Apprendre la pluralité, la tolérance et la diversité (ou *diverses* diversités) nous apparaît un objectif difficilement atteint, car l'être humain a toujours tendance à prendre conscience de l'autre *via* sa compétence culturelle subjective qui déforme la réalité d'autrui.

S'ensuit la nécessité d'adopter une stratégie interculturelle qui dépasserait le rôle d'une pédagogie dite *classique* ; cette dernière n'étant à la hauteur pour répondre aux défis que le monde moderne nous pose chaque jour.

La pédagogie interculturelle doit être conçue comme un outil de réflexion et de pratiques qui vise une prise de conscience et une prise de position, afin d'œuvrer pour une plus grande responsabilité envers nous-mêmes et envers les autres.

En effet, la démarche interculturelle est susceptible de donner à deux individus, originaires de contextes culturels différents, la possibilité de déconstruire pour co-construire une nouvelle vérité relative qui les éloignerait de tout comportement ethnocentrique, égocentrique ou sociocentrique.

En revanche, co-construire une nouvelle vérité par des individus culturellement différents ne serait une tâche facile à réaliser, car l'être humain s'oriente souvent vers une seule et unique image sur l'autre. Ce comportement est profondément enraciné dans le système cognitif de *soi*. Il en résulte une adoption d'une seule interprétation possible-et donc fiable et permise- de la vérité existante.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Clanet explique à ce propos¹⁶⁰ :

« Alors que le nombre d'interprétations virtuellement possibles est très élevé, notre image du monde ne nous autorise à n'en percevoir qu'une seule, et celle-ci nous paraît par conséquent la seule interprétation possible sensée et permise. »

En fait, notre vision sur le monde se voit influencée, voire contrôlée par notre appartenance sociale et ethnique. Nous sommes soumis, en quelque sorte, à notre habitus qui a un impact important lors de tout échange avec un interlocuteur différent de *soi*.

Par conséquent, notre comportement vis-à-vis de l'autre est souvent soumis à une vision stéréotypée et ethno centrée, car nous abordons toujours l'autre à travers des *lunettes* sociologiques qui défigurent la vérité existante¹⁶¹.

En effet, la vision ethno centrée se représente comme est un des empêchements majeurs pour toute connaissance de l'autre dans sa *singularité* et son *altérité*.

De ce fait, il est nécessaire de proposer une pédagogie interculturelle dans les cursus académiques, l'objectif étant de convaincre le public « cible » d'opter pour une vision allo centrée qui garantit un échange entre *soi* et *l'autre* sans rencontrer des difficultés ou des conflits inter-ethniques.

Ceci étant posé, l'inscription d'une pédagogie interculturelle en classe de Français Langue Étrangère dépend désormais des facteurs sur lesquels le praticien de l'éducation interculturelle devrait s'appuyer.

Cela nous mène à la démarche de travail à mettre en œuvre ou en pratique, dans cette deuxième partie de notre thèse.

¹⁶⁰Clanet C. (1993). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2^{ème} édition, université de Toulouse2-Le Mirail, p. 139

¹⁶¹Porcher L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence d'enseignement d'une discipline*. Paris : CNDP Hachette-Éducation, p. 64

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Commençons par la nécessité de construire une conscience interculturelle chez l'apprenant étranger. Atteindre cet objectif se réalise par une prise en compte de la culture d'apprentissage et du (des) style(s) d'apprentissage de l'apprenant.

Pour la première, il s'agit, en effet, d'une interprétation des données culturelles étrangères tout en faisant appel à des pratiques et des expériences auparavant héritées des ancêtres. En d'autres termes, l'individu prendrait appui sur son habitus pour être capable de décoder la vérité culturelle de la langue enseignée/apprise en classe.

Or, la notion d'habitus a connu, comme d'autres notions d'ailleurs, des renouvellements tout au fil des années. En nous référant à Abdallah-Preteceille, Porcher et Beacco, nous allons tenir compte du fait que ces trois spécialistes optent désormais pour plusieurs habitus ou plutôt habitudes culturelles d'apprentissage auxquelles l'apprenant se réfère dans la vie quotidienne afin d'effectuer un repérage socio-culturel dans un contexte donné.

Une autre composante de la culture d'apprentissage est la notion de motivation. Cette dernière est composée de la motivation *extrinsèque* qui vient de l'environnement extérieur, et de la motivation *intrinsèque*, la volonté, le désir profond pour apprendre telle ou telle langue.

En revanche, construire une conscience interculturelle chez l'apprenant étranger ne dépend pas uniquement de sa (ses) culture(s) d'apprentissage. Les styles d'apprentissage jouent également un rôle primordial pour toute acquisition de cette conscience dans un contexte académique.

En fait, les pratiques scolaires varient d'un apprenant à un autre. D'où vient la complexité, voire l'impossibilité de prétendre qu'un seul style d'apprentissage sera valable pour tous, car nous allons distinguer *dépendants du champ* et *indépendants du champ*. Nous pourrions avoir également des apprenants *mixtes* en favorisant une fusion entre *la dépendance* et *l'indépendance* du champ.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Or, certains enseignants iront plus loin en donnant aux apprenants le choix d'apprendre sans se faire enseigner. Il s'agit de la notion d'autonomie qui est considérée parmi les styles d'apprentissage.

L'autonomie est une des composantes du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'apprenant aurait la possibilité d'apprendre la langue « cible » tout en restant en quelque sorte indépendant de son enseignant.

Or, donner une autonomie totale à l'apprenant ne serait possible sans que l'enseignant se rende compte des représentations et des références culturelles dont son apprenant dispose. Menant assez souvent à des interprétations non-correctes de la vérité existante, l'enseignant est invité à tenir compte de la présence de ces informations stockées dans la mémoire de l'apprenant dans l'objectif d'aller au-delà de tout phénomène qui empêche toute connaissance relative de l'autre.

En revanche, envisager une tâche pareille ne va pas de soi, car en raison de leur nature évolutive, profonde et non stable, notamment lors des interactions permanentes qui influencent *soi et l'autre*, ces représentations et références pourront causer des obstacles à la communication interculturelle au moment du contact entre deux interlocuteurs différents.

À cette phase de notre démarche, nous allons mettre en lumière les obstacles à la communication interculturelle. Un choc culturel, un comportement égocentrique, sociocentrique ou ethnocentrique, ces obstacles-là à titre d'exemples nécessitent un recours à deux solutions afin d'éviter tout frein à la connaissance relative de la culture de l'autre. Les spécialistes nous proposent ainsi de recourir à la *relativisation* du système de références et à la *décentration*.

Pour la première, il s'agit de convaincre l'individu de porter un regard relatif sur la culture de l'autre, tout en gardant à l'esprit que toute pureté linguistique et culturelle est loin d'être réelle. Tout système culturel est hétérogène. Ainsi, relativiser son point de vue est né d'une nécessité, voire d'une obligation par le fait que **ma** culture est le fruit des transformations/mutations avec ses consœurs.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Ceci nous conduit à la décentration qui est indispensable pour acquérir un comportement allo centré vis-à-vis de l'autre. Il s'agit de contrebalancer l'information-auparavant stockée dans le système cognitif- et de la mettre en question par un individu qui cherche à se former dans la langue « cible » sans toutefois être soumis à son habitus, tant individuel que collectif.

Relativiser son point de vue tout en contrebalançant une vérité héritée, stable et non modifiable se réalise par un travail collaboratif dont le premier fruit serait de donner à deux individus culturellement différents, la capacité de diminuer la distance entre leurs groupes d'origine.

À cette étape de notre travail, nous allons éclaircir le rôle de la notion du groupe et celle de la cohésion groupale pour réduire voire même faire disparaître tout comportement hostile dû aux stéréotypes, qui contribuent à créer des barrières psychologiques entre les interactants.

À la suite des analyses que nous avons menées ensemble dans l'objectif d'inscrire une pédagogie interculturelle en classe de langue, cette dernière sera le thème suivant de notre démarche.

La pédagogie interculturelle est un processus grâce auquel l'on pourrait préparer l'apprenant pour toute rencontre en temps réel. Il s'agit, en fait, d'une simulation à l'issue de laquelle une vision ethno centrée serait abandonnée en faveur d'une autre allo centrée qui réduirait la distance sociale entre *soi* et l'autre.

Acquérir une vision allo centrée dans un contexte académique se réalise par le recours à des techniques regroupées sous deux types : « cognitives » et « expérientielles »¹⁶².

¹⁶²Abdallah-Preteuille M. (2004). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos, 3^{ème} édition, p. 222

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

En d'autres termes, ces techniques -qui représenteront le thème suivant de notre démarche- aideront l'apprenant étranger à passer de système de niveau 1 (ethno centré) à un système de niveau 2 (allo centré)¹⁶³.

Cela serait possible par une proposition des exercices dont le premier but est de créer une simulation qui donnerait à l'apprenant la possibilité de s'entraîner pour tout contact en temps réel.

À cette étape de notre démarche, nous allons proposer des exercices qui sont censés donner à l'apprenant étranger la possibilité d'avoir un comportement allocentrique au moment de l'échange avec son interlocuteur étranger.

À la suite de ces exercices, nous allons faire un bilan dans lequel nous allons essayer de décortiquer les objectifs attendus de la sensibilisation à l'interculturalité *via* la pédagogie interculturelle en classe de langue.

Finalement, nous allons faire de cette partie une conclusion dans laquelle de nouveaux éléments de réflexion pour la troisième partie seront introduits.

Commençons par la première étape de notre démarche : la construction d'une conscience interculturelle en classe de langue.

¹⁶³Clanet C. (1993). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2^{ème} édition, université de Toulouse2-Le Mirail, p. 143

1- La construction d'une conscience interculturelle

Tout processus d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures vise désormais de ce que l'on appelle la proximité des cultures. Cette dernière désigne tout processus menant l'apprenant à savoir discerner les ressemblances/différences et les convergences/divergences entre sa culture d'origine et celle de la langue «cible» afin de s'en servir dans des situations de communication¹⁶⁴.

En d'autres termes, il s'agit pour l'apprenant d'entrevoir un principe d'organisation interne à la langue/culture étrangère. Tout comme il fait pour l'acquisition du système linguistique étranger, il doit mettre en place une dynamique intellectuelle dans l'espace relationnel de la classe, se constituer des *stratégies d'appropriation* des signes constitutifs de la nouvelle culture susceptibles de concourir à la construction d'une *conscience (inter)culturelle*¹⁶⁵ ; cette dernière étant définie par le Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes comme « *la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblance et différences distinctives) entre la communauté d'origine et la communauté cible* »¹⁶⁶.

La construction d'une conscience interculturelle nécessite une prise en compte de la culture d'apprentissage et du (des) style(s) d'apprentissage de l'apprenant.

¹⁶⁴Proscolli A. (2001). Conscience interculturelle et stratégies d'apprentissage. In : *Actes du VIII^{ème} Congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC)*. Université de Genève, 24-28 septembre, p. 3

¹⁶⁵Ibid.

¹⁶⁶Ibid.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

1-1- culture d'apprentissage

Tout au long de notre vie en tant qu'individus, nous sommes marqués par des apprentissages antérieurs, des séries d'habitus et de représentations-auparavant héritées- et qui ont été transportées avec nous dans notre vie académique.

Ces séries forment ensuite ce qu'on appelle la culture d'apprentissage, composée de la notion d'habitus et celle de la motivation.

1-1-1- habitus

En nous rendant compte de la primordialité que représente la notion d'habitus dans le domaine de la sociologie et des sciences humaines, il nous semble intéressant de regarder de près la place d'habitus par rapport à la didactique des langues et des cultures étrangères.

Commençons par la définition d'habitus, donnée par le sociologue Bourdieu. Ce dernier le définit comme¹⁶⁷ : « *La grammaire générative des comportements* ».

En d'autres mots, l'habitus est un comportement caractéristique d'un groupe social. On tâche à définir le *soi* et ses traits distinctifs tout en s'appuyant sur des expériences antérieures inculquées en nous d'une manière inconsciente et qui créent nos comportements dans un contexte sociétal donné.

De ce fait, nous définissons et hiérarchisons nos savoirs et nos connaissances tout en nous basant sur des expériences précédentes à notre existence. Ce système de hiérarchisation vient, en grande partie, de la famille dont l'individu fait partie. Il contribue à la création des grandes lignes qui caractériseront la personnalité individuelle tout au long de la vie¹⁶⁸.

¹⁶⁷Bourdieu P., Wacquant L.J.D. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : éditions du Seuil, p. 26

¹⁶⁸Ibid.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Ipsa facto, les choix et les préférences dont l'on dispose seront personnalisés. Cela aiderait à avoir des habitudes et des comportements propres à *soi*. Cette attitude marquerait ensuite **ma** personnalité et **me** distinguerait des autres. En d'autres termes, il s'agit d'un habitus personnel au sein d'une société qui partage un habitus collectif. Dû à la différence d'âge, de sexe ou d'origine sociale, un habitus personnel joue un rôle important pour donner de l'ampleur à un *soi* différent des autres. Un *soi* qui se distingue des autres en raison de l'identité de l'être humain, évolutive et non semblable à celle des autres.¹⁶⁹

En effet, l'habitus représente en soi une notion importante lorsqu'on cherche à comprendre le contenu culturel de l'individu dans une société quelconque. Cette antériorisation des valeurs, des concepts et des manières de penser et d'agir, aiderait à définir les parties constitutives de l'appartenance sociale de l'individu.

De ce fait, la non-ressemblance entre les habitus possédés par *soi* et *l'autre* a conduit à des réactions souvent violentes au moment de l'échange¹⁷⁰. D'où est née la nécessité d'intégrer la notion d'habitus en didactique des langues étrangères afin d'anticiper tout malentendu ou conflit inter-ethnique qui pourrait se produire au moment de l'échange¹⁷¹.

D'après Abdallah-Pretceille et Porcher, la notion d'habitus occupe une place importante en classe de langue, car c'est à travers ses habitus que l'apprenant aura la capacité d'entrer *in terra incognita* au moment de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures étrangères. Ils nous expliquent¹⁷² :

« C'est à travers ses habitus qu'un apprenant reçoit le message pédagogique, sans repérage des habitus des apprenants, aucun enseignement ne peut espérer une quelconque réussite. »

¹⁶⁹Bourdieu P., Wacquant L.J.D. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : éditions du Seuil, p. 26

¹⁷⁰Abdallah-Pretceille M., Thomas A. (sous la dir. de) (1995). *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : Armand Collin, p. 153

¹⁷¹Ibid.

¹⁷²Abdallah- Pretceille M., Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, p. 40

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

En effet, les manières de penser, de percevoir, de se comporter que l'individu accumule au cours de ses expériences sociales créent un cadre qui modèle ses pratiques sociales. Ce cadre est influencé par le milieu social dans lequel l'individu a évolué : la manière de parler, d'apprendre, d'analyser, de discerner un système linguistico-culturel différent du sien, les goûts, les postures physiques, les modes de pensée sont ainsi en partie le résultat, souvent inconscient, des influences qui se sont exercées sur chacun d'entre nous. Ces habitus sont propres à chaque groupe social et déterminent les pratiques de chacun.

Beacco, de son côté, attribue un autre rôle aux habitus. Ces derniers contribuent à la construction de l'habitus final et donc à la personnalité de l'individu¹⁷³ :

« Il ne s'agit pas d'un seul habitus mais de plusieurs habitus qui servent ensuite à construire l'habitus final qui forme la personnalité de l'individu ». Beacco les nomme *« habitudes culturelles d'apprentissage »*

Ces habitudes culturelles d'apprentissage sont issues des variations personnelles. Elles sont largement modelées par les cultures dont les apprenants sont issus. Dans cette optique, ces habitudes seront liées aux dimensions sociale, culturelle, individuelle, groupale et scolaire¹⁷⁴.

Aborder une tâche ou réaliser une activité en situation endolingue se voit contrôlé par des normes et des codes culturels différents de ceux qui sont appliqués en situation exolingue. De ce fait, les habitudes culturelles varient d'un contexte à un autre, et d'un pays à un autre. Il s'agit, en effet, des pratiques culturelles *innées* en nous, formant une série de plusieurs habitus qui influencent la manière dont on aperçoit le monde étranger¹⁷⁵.

¹⁷³Beacco J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, livre/Français Langue Étrangère, p. 483

¹⁷⁴Ibid.

¹⁷⁵Ibid.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Dès lors, Beacco insiste sur la nécessité de prendre en considération ces habitudes dans l'objectif de donner à l'apprenant la capacité de faire évoluer ses pratiques langagières afin de prendre part à son apprentissage et acquérir une certaine autonomie¹⁷⁶.

En revanche, réaliser cette évolution des pratiques personnelles ne va pas de soi. Demander à l'individu de s'éloigner de son style cognitif préférentiel est une tâche difficile. Atteindre de nouveaux niveaux de l'enseignement, non auparavant expérimentés, implique un changement important de la personnalité¹⁷⁷.

Cela a également pour conséquence un état d'instabilité identitaire dû à une coupure avec des stratégies postérieurement organisées pour les faire remplacer par de nouvelles attitudes et manières de réfléchir.

En plus, les *habitus*, ou bien les habitudes culturelles d'apprentissage sont en grande partie inconscients et difficilement manipulables par l'individu (l'apprenant) ; ce qui rend tout essai de changement d'appartenance sociale ou de suivre un enseignement différent du sien une tâche difficile¹⁷⁸.

1-1-2- La motivation

La motivation est un « *processus dynamique fondé sur des interactions entre l'environnement et soi-même* »¹⁷⁹. Cette notion représente une des étapes qui permettent d'acquérir une langue et culture étrangères en prenant en compte les différents types de motivation¹⁸⁰. Nous pourrions en effet distinguer entre la motivation *extrinsèque* et la motivation *intrinsèque*.

¹⁷⁶Beacco J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, livre/Français Langue Étrangère, p. 483

¹⁷⁷Ibid.

¹⁷⁸Ibid.

¹⁷⁹Barbot J.-M. (2001). *Les auto-apprentissages*. Paris : Clé International, p. 47

¹⁸⁰Ibid.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Commençons par la motivation *extrinsèque*. Cette dernière désigne tout processus menant l'individu à s'interroger sur le tissu culturel des faits linguistiques de la langue « cible ». Cette interrogation est le résultat des interactions entre *soi* et l'environnement extérieur, notamment lors d'un séjour à l'étranger, d'un voyage ou par le biais des manuels des langues et des médias.

Un voyage à l'étranger, une photo de la tour Eiffel, une image de la cathédrale Notre-Dame de Paris et bien d'autres représentations de type culturel pourront jouer un rôle déclencheur pour apprendre la langue française.

Quant à la motivation *intrinsèque*, cette dernière représente tout ce qui est à l'intérieur de l'apprenant ; son plaisir personnel d'apprendre une nouvelle langue, son désir profond de connaître une culture et une civilisation dont il est totalement étranger, et la volonté voire la détermination de dépasser la peur de pouvoir accéder à un système culturel différent du sien. Tous ces motifs représenteront le noyau d'une motivation *intrinsèque*, cette dernière étant d'ordre cognitif et formant une entité beaucoup plus solide que la première¹⁸¹.

En revanche, tout contact entre *soi* et l'environnement extérieur a un impact sur les éléments socio-culturels que ce *soi* possède, par le fait que les parties constituant cet environnement sont évolutives, non stables et imprécises. De ce fait, le processus de motivation est en évolution/renouvellement permanent(e)¹⁸². Donc l'enseignant est invité à renouveler ses ressources, à repenser sa pédagogie pour que cette dernière convienne aux nouveaux besoins qui surgissent à tout moment et qui sont différents d'une époque à une autre, et d'un contexte à un autre¹⁸³.

¹⁸¹Barbot J.-M. (2001). *Les auto-apprentissages*. Paris : Clé International, p. 48

¹⁸²Ibid., p. 49

¹⁸³Ibid.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Pour conclure, la culture d'apprentissage de l'apprenant donne à l'enseignant la possibilité de discerner ses attitudes et son point de vue à l'égard du processus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, tout en mettant en lumière ses expériences antérieures. En faisant ainsi, nous allons nous rendre compte qu'il y a également différents styles d'apprentissage¹⁸⁴.

1-2- Styles d'apprentissage

Chaque individu, tout au long de sa vie scolaire, intériorise, non seulement des éléments constitutifs de sa culture d'apprentissage, mais aussi des styles d'apprentissage qui lui sont favoris, des méthodes qu'il emploie lors de son apprentissage d'une langue étrangère.

Le « style » d'apprentissage pourrait être défini comme le mode d'apprentissage préféré de l'apprenant, sa propre façon d'apprendre et comprendre le monde, en y ajoutant sa méthode pour aborder une tâche quelconque, en utilisant les facteurs cognitifs et socio-affectifs¹⁸⁵.

D'après un test élaboré par Witkin en 1971, « *Embedded figure test* », nous avons pu assister à la naissance de ce qu'on appelle « *la dépendance* » et « *l'indépendance* » du champ. En effet, le but de ce test, réalisé par Witkin, a été pour analyser le concept dont l'apprenant adopte pour percevoir et organiser le monde¹⁸⁶. Pour expliquer ces deux notions, nous empruntons à Cyr cette citation¹⁸⁷ :

¹⁸⁴Holec H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? In : *Mélanges CRAPEL*, n°20. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, p. 81

¹⁸⁵Cyr P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International, p. 82

¹⁸⁶Witkin H.A., Moore C.A., Goodenough D.R., Cox P.W. (1977). Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications. In: *Review of Educational Research*, vol. 47, n°1, p. 1-64

¹⁸⁷Cyr P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International, p. 82

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

« *Les indépendants du champ choisissent une manière analytique pour organiser les choses ; c'est-à-dire, l'individu est plus capable à identifier, analyser et résoudre un problème. Tandis que les dépendants du champ ont un regard globaliste du monde ; ce dernier est considéré pour eux comme une entité entière difficilement détachée et ne puisse être étudiée que dans son état complet, ce qui entraîne bien évidemment un problème au niveau contextuel ; ils s'orienteront plutôt vers un malaise causé par leur manque de capacité à isoler les éléments constitutifs d'un contexte afin de mettre en lumière chaque élément pour qu'ils puissent comprendre son rôle dans le contexte entier ultérieurement.* »

En d'autres termes, les *indépendants du champ* sont analytiques, ils choisissent une manière synthétique au sein de laquelle des opérations intellectuelles se déroulent. Ces dernières consistent à regrouper des faits ou des informations épars et à les rassembler en un tout cohérent. Ces individus seront donc plus aptes à identifier, analyser et résoudre tout genre de problème lié à leur existence.

Quant aux *dépendants du champ*, ils sont globalistes, portent un regard intégral sur le monde. Ce dernier est considéré pour eux comme un bloc ou une entité dont les parties constituantes sont difficilement séparées l'une de l'autre ; donc ils regardent le monde dans son entière. Par conséquent, ces individus éprouvent un sentiment de malaise, par leur manque de capacité d'isoler les éléments constitutifs d'un contexte donné dans un premier temps, afin de mettre en lumière le rôle de chaque élément dans le contexte entier dans un deuxième temps.

Les études menées par Witkin portent sur l'influence de la personnalité de l'individu sur l'apprentissage d'une langue étrangère. En revanche, Cyr nous propose un troisième style d'apprentissage, qu'il nomme « le style d'apprentissage *mixte* »¹⁸⁸. D'après lui, les apprenants ont tendance à s'orienter vers une fusion entre *la dépendance* et *l'indépendance du champ*, l'objectif étant de tirer le plus grand profit du processus d'apprentissage en classe de langue.

¹⁸⁸Cyr P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International, p. 82

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

La proposition d'un troisième style d'apprentissage vient de l'échec, constaté par des spécialistes, de définir si tel ou tel style d'apprentissage pourrait être supérieur, voire préférable à l'autre¹⁸⁹. En revanche, les notions de *dépendance*, *indépendance du champ* ont été attaquées, par le manque de prise en compte des aspects psychologique, linguistique et social de l'apprentissage¹⁹⁰.

Ces aspects sont évolutifs, non stables et imprécis. Cette instabilité donne naissance à des styles d'apprentissage variables et changeants ; d'où vient la complexité d'imposer un style d'apprentissage unique et valable pour tous : car d'après Holec, la diversité des comportements, des situations de communication, des besoins et des attentes varient d'un apprenant à un autre, et d'un contexte académique à un autre¹⁹¹.

Cette non-homogénéité des besoins et des attentes permet aux apprenants d'aller plus loin en prenant l'initiative de définir d'autres façons de travailler, d'autres méthodes qui pourront les aider à optimiser leur apprentissage, bâtir d'autres plans qui rendent leurs stratégies d'apprentissage beaucoup plus efficaces selon des situations spécifiques de la vie quotidienne¹⁹².

1-2-1- Autonomie

C'est dans l'an quatre-vingt-dix qu'on a pu assister à la naissance de la notion de l'autonomie qui est désormais considérée comme étant un des styles d'apprentissage. D'après Holec, l'autonomie se définit comme suit ¹⁹³ :

¹⁸⁹Cyr P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International, p. 82

¹⁹⁰Ibid., p. 85

¹⁹¹Holec H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? In : *Mélanges CRAPEL*, n°20. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, p. 89

¹⁹²Ibid., p. 80

¹⁹³Ibid.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

« L'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. »

En d'autres termes, l'apprenant, pour apprendre sans se faire enseigner, devrait préciser ses objectifs et les contenus de son apprentissage afin de pouvoir les évaluer ultérieurement. Préciser les objectifs attendus se réalise par une organisation de ces derniers dans le but de définir la compétence attendue au bout de la formation ; sans toutefois négliger les parties constituantes de cette dernière, à savoir : les paramètres linguistique (grammaire, lexique, discours oral ou écrit..), pragmatique (règles du fonctionnement social de la langue), et psycholinguistique (la capacité de comprendre, de s'exprimer, de traduire..) ¹⁹⁴.

Être autonome implique, de la part de l'apprenant, qu'il s'appuie sur les supports classique (le manuel) et numérique (la Toile), pour être capable de réaliser les objectifs qu'il cherche à atteindre ultérieurement. Ainsi, il pourra ensuite évaluer les compétences réalisées au bout de sa formation ; une évaluation classique faite par l'enseignant, ou une auto-évaluation pour vérifier si la compétence attendue a été acquise ou non ¹⁹⁵.

¹⁹⁴Holec H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? In : *Mélanges CRAPEL*, n°20. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, p. 80

¹⁹⁵Ibid.

2- Représentations et références culturelles

Éléments constitutifs de notre vécu social, les représentations et les références culturelles se donnent comme des caractéristiques de *soi* et de *l'autre*.

Selon Thomas, la notion de « représentation » se définit comme¹⁹⁶ :

« Un ensemble d'attitudes, de comportements et d'idées qui se transforment parfois en stéréotypes, et que l'individu véhicule de façon inconsciente lors de toute interaction entre soi et l'autre. »

Ces informations stockées dans le système cognitif de l'individu influencent également le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue et culture étrangères. Il s'agit, en effet, de blocs d'idées, d'un ensemble de dispositions envers l'autre qui pourraient freiner une attitude allo centrée à son égard.

Selon Thomas, il faut distinguer entre les représentations de référence, qui sont stockées en mémoire, qui servent de point de références aux participants, et les représentations en usage qui sont évolutives et non stables, car elles sont élaborées au moment de l'interaction entre les deux interlocuteurs¹⁹⁷.

En fait, la construction des représentations en usage se réalise par le biais des interactions entre deux interlocuteurs dont les cultures d'origine ne sont pas les mêmes. Ces interactions créent ensuite un univers linguistique-culturel dont les composantes contribueront à créer de nouveaux savoirs, de nouvelles connaissances, non stables, mouvants et non définitifs¹⁹⁸.

¹⁹⁶Thomas L.F. In: R.Duda, P.Riley (dir.) (1990). *Learning styles*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, p. 209

¹⁹⁷Ibid., p. 211

¹⁹⁸Castellotti V., Moore D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 21

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

De ce fait, l'identité des interactants se voit touchée par ces nouvelles données qui prennent d'ores et déjà place dans leurs systèmes de représentations et références culturelles. Il s'agit de nouveaux systèmes de classement changeants et grâce auxquels l'on aurait la capacité de s'auto-catégoriser et catégoriser l'autre¹⁹⁹.

Toute interaction entre *soi* et *l'autre* contribue à acquérir une image différente de *soi*, muable et susceptible de changer à tout moment²⁰⁰. En revanche, les représentations de référence qui servent de base de données, sont profondément enracinées. De ce fait, le regard que nous portons sur une culture différente de la nôtre n'est jamais un regard neutre et objectif. C'est à travers notre propre système de références, notre propre culture que nous l'appréhendons, et nos références dépendent de notre histoire personnelle, de notre milieu social et de notre appartenance nationale²⁰¹.

C'est dans ce sens que notre regard est toujours marqué d'ethnocentrisme mais aussi de sociocentrisme et d'égo-centrisme. En effet, chacun a tendance à confondre la réalité de l'autre avec sa propre représentation de cette réalité²⁰². *Ipso facto*, chacun croit que le monde est tel qu'il est car chacun croit que le monde est tel qu'il le voit²⁰³.

Dès lors, il est fortement recommandé d'amener les individu-apprenants à porter un regard interrogateur sur leur propre système culturel pour être capable de comprendre le tissu culturel des faits linguistiques de la langue étrangère.

¹⁹⁹Castellotti V., Moore D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 21

²⁰⁰Ibid.

²⁰¹Demorgon J., Lipiansky E.M. (sous la dir. de). (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz, p. 101

²⁰²Ibid.

²⁰³Ibid.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Abdallah-Preteille et Porcher nomment ce processus la «*cohésion éducative*»²⁰⁴. Selon eux, s'orienter vers autrui passe d'abord par une pleine conscience de soi. Il s'agit de disposer d'un ancrage culturel propre, de se sentir appartenir à une communauté propre qui possède ses traits caractéristiques, ses spécificités et ses singularités. Ils nous expliquent²⁰⁵ :

« *On entre en relation positive avec l'Autre quand on maîtrise son indigénat, ses emblèmes. Avoir cette relation positive se réalise par une maîtrise de son identité d'origine, tout en intégrant l'autre comme élément constitutif de cette dernière. L'objectif serait donc de nouer des rapports d'échange, de partage, de respect et d'égalité avec l'autre.* »

Or, tout contact avec l'autre se voit contrôlé par, voire soumis à sa compétence culturelle subjective. Il en résulte des avis et des points de vue partiels, conduisant les deux interlocuteurs à un choc culturel au moment de leur échange

3- Les obstacles à la communication interculturelle

Tout échange entre *soi* et *l'autre* pourrait causer des problèmes, voire des freins pour toute connaissance saine et relative de la culture d'autrui, par le fait que « [...] *le consensus culturel qui fonde la connivence entre les membres d'une même communauté* » n'est pas commun au moment de la communication entre deux individus socioculturellement différents²⁰⁶.

Mener des interactions entre *soi* et *l'autre* se révèle un défi important auquel les sociologues et didacticiens consacrent une partie importante de leurs recherches afin de trouver un remède à ce genre d'obstacles. Selon Roland-Gosselin, les obstacles à la communication interculturelle se situent notamment à deux niveaux²⁰⁷ :

²⁰⁴ Abdallah-Preteille M., Porcher L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, 2^{ème} édition, p. 163

²⁰⁵ Ibid.

²⁰⁶ Zarate G. (1983). Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. In : *Le français dans le monde*, n° 181, p. 38

²⁰⁷ Roland-Gosselin E. (2005). Cultures et relations interculturelles. In : *Le français dans le monde*, n°339, mai-juin, p. 40

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

1. Un niveau de difficulté *épistémique* : Il s'agit, en effet, de la méconnaissance du système culturel de l'autre, de ses particularités, de ses spécificités et des caractéristiques de son appartenance sociale. Ce manque de connaissance de la culture de l'autre nous conduit au deuxième niveau des obstacles ;
2. Des obstacles de niveau *affectif* : À ce niveau, l'individu éprouverait des sentiments de peur, d'anxiété, d'angoisse et d'inquiétude. Il se sent menacé et fait des efforts pour sauvegarder son identité d'origine. Il en résulte un blocage au niveau communicationnel/culturel. C'est à ce moment-là qu'il s'oriente inconsciemment vers un égocentrisme, sociocentrisme mais aussi ethnocentrisme.

En effet, l'égocentrisme se caractérise par un repliement sur *soi*, par un refus de toute donnée venant de l'extérieur de *soi*, un individu égocentrique ramène tout à sa personne, à ses propres interprétations de la culture étrangère, tant individuelles que collectives²⁰⁸.

Se référer à des interprétations collectives est un des obstacles majeurs pour toute communication entre *soi* et *l'autre*. Il s'agit de s'appuyer sur des expériences collectivement élaborées afin d'être apte de donner sens à une pratique culturelle donnée. C'est plutôt un repérage socio-culturel dont les éléments sont conçus collectivement.

Cette demande de l'aide à un habitus partagé entre les protagonistes du système se donne comme un ethnocentrisme. En 1952, Lévi Strauss définit cette notion comme²⁰⁹:

« La tendance à interpréter et à évaluer les comportements et les rapports sociaux observés dans une autre société en se référant aux valeurs et aux normes de sa propre société, considérée comme universelle. Les individus sont alors refermés sur eux-mêmes et leur société, et toute personne extérieure à ce microsysteme est considérée comme Autre. »

²⁰⁸Roland-Gosselin E. (2005). Cultures et relations interculturelles. In : *Le français dans le monde*, n°339, mai-juin, p. 40

²⁰⁹Faedo. B & al. In: S. Thiéblemont-Dollet (2006). *L'interculturalité dans tous ses états*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, p. 72

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

En d'autres termes, l'ethnocentrisme est une tendance à prendre pour seule référence le groupe social auquel on appartient et à le valoriser systématiquement. Dès lors, les individus ethnocentriques seront enclins à un repliement sur eux-mêmes, créant par conséquent des barrières psychologiques entre eux et toute personne extérieure à leur société d'origine, considérée de leur part comme universelle. Cette attitude mènerait à un choc culturel au moment de l'échange.

3-1- Choc culturel

Sentiment de peur, d'anxiété et d'étrangeté, la notion du choc culturel (culture shock) fut introduite pour la première fois en 1960, par l'anthropologue américain Kalervo Oberg. Selon lui, le choc culturel se définit ainsi²¹⁰ :

“Culture shock is precipitated by the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse. These signs or cues include the thousand and one ways in which we orient ourselves to the situations of daily life : when to shake hands and what to say when we meet people, when and how to give tips, (...), how to make purchases, when to accept and when to refuse invitations, when to take statements seriously and when not. Now these cues which may be words, gestures, facial expressions, customs, or norms are acquired by all of us in the course of growing up and are much a part of our culture as the language we speak or the beliefs we accept. All of us depend for our peace of mind and our efficiency on hundreds of these cues, most of which we do not carry on the level of conscious awareness.”

En d'autres termes, le choc culturel est précipité par l'anxiété qui résulte de perdre ses habitudes, ses signes et ses repères dans un contexte socio-culturel différent du sien. L'individu est donc en état de choc culturel lorsqu'il « perd la boussole » dans une société donnée, qui possède des normes et des codes différents des siens.

²¹⁰Oberg K. (1960). Culture shock : Adjustment to new cultural environments. In : *Practical Anthropology*, n°7, p. 177

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Dans ce sens, le choc culturel pourrait être vu comme un malaise. Il s'ensuit une perte de sens chez un groupe quelconque, notamment quand les membres de ce dernier se retrouvent désormais en état d'immersion dans un contexte différent du leur, surtout lorsqu'ils passent un séjour assez long dans un pays étranger²¹¹.

En 1986, Furnham et Bochner ont employé le mot « *sojourner* » afin de décrire un individu qui passe un séjour temporaire, une brève période de résidence dans un pays étranger dont la conséquence serait de se sentir isolé, voire marginalisé au sein de la société d'accueil²¹². D'ailleurs, le choc culturel n'est pas nécessairement un problème psychologique profond, car à première vue, le terme « choc » se réfère plutôt à un mouvement physique rapide issu du contact entre deux blocs de nature différente.

Néanmoins, la profondeur de ce problème est liée à une réaction émotionnelle due à une série d'interactions entre *soi* et l'environnement étranger pendant une période relativement longue. Il existe bel et bien des symptômes qui témoignent la présence d'un choc culturel chez l'individu. Citons à titre d'exemple le sentiment d'un malaise, d'une peur irrationnelle, d'une anxiété, d'une dépression, etc. Oberg nous a résumé l'état psychique de l'individu-en état de choc- tout en disant²¹³ :

“Terrible longing to be back home, to be able to have a good cup of coffee and a piece of apple pie, to visit one's relative, and, in general, to talk to people who really make sense.”

Le choc culturel, c'est se retrouver dehors dans un contexte spatio-temporel donné. Oberg distingue quatre stades du choc culturel : *honeymoon*, *crisis*, *recovery*, et *adjustment*-cette dernière phase pourrait être artificielle-²¹⁴.

²¹¹Oberg K. (1960). Culture shock: Adjustment to new cultural environments. In : *Practical Anthropology*, n°7, p. 180

²¹²Furnham A., Bochner S. (1986). *Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*. London and New York : Methuen, p. 112

²¹³Oberg K. (1960). Culture shock: Adjustment to new cultural environments. In : *Practical Anthropology*, n°7, p. 178

²¹⁴Ibid., p. 177-182

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

En revanche, il est à préciser que la progression du choc culturel n'est pas linéaire ; l'individu (en état de choc) pourrait expérimenter plusieurs stades en même temps, de même il est fort probable de faire un recul sur un stade antérieurement passé²¹⁵.

Le *honeymoon* (lune de miel) peut s'étendre à plusieurs jours, semaines voire plusieurs mois. Cette période se caractérise par un sentiment d'euphorie et de curiosité de découvrir l'environnement extérieur, notamment lors d'un voyage touristique à l'étranger. À ce stade, les natifs sont gentils, généreux et accueillants. D'après Oberg, le touriste pourrait écrire un livre pour exprimer sa joie lors de son expérience superficielle à l'étranger²¹⁶ :

“The tourist may well write a book about his pleasant is superficial experience abroad.”

Contrairement aux touristes dont le séjour est relativement court, les anthropologues et travailleurs expatriés pourront subir un *“crisis in the disease”*²¹⁷.

En effet, la crise se déclenche lorsque l'individu se rend compte que certains des aspects qui l'avaient auparavant conquis sont à présent un obstacle majeur. Cet obstacle mettrait en confrontation *soi* avec l'environnement extérieur en raison de la différence linguistique, culturelle, comportementale ou même idéologique.

À ce stade, l'individu devient agressif, il se réunit avec ses compatriotes et commence à critiquer le contexte social dans lequel il se trouve désormais. Par conséquent, les clichés et les hétéro-stéréotypes commencent à prendre une ampleur importante sur le plan cognitif et comportemental.

²¹⁵Oberg K. (1960). Culture shock: Adjustment to new cultural environments. In : *Practical Anthropology*, n°7, p. 178

²¹⁶Ibid.

²¹⁷Ibid., p. 179

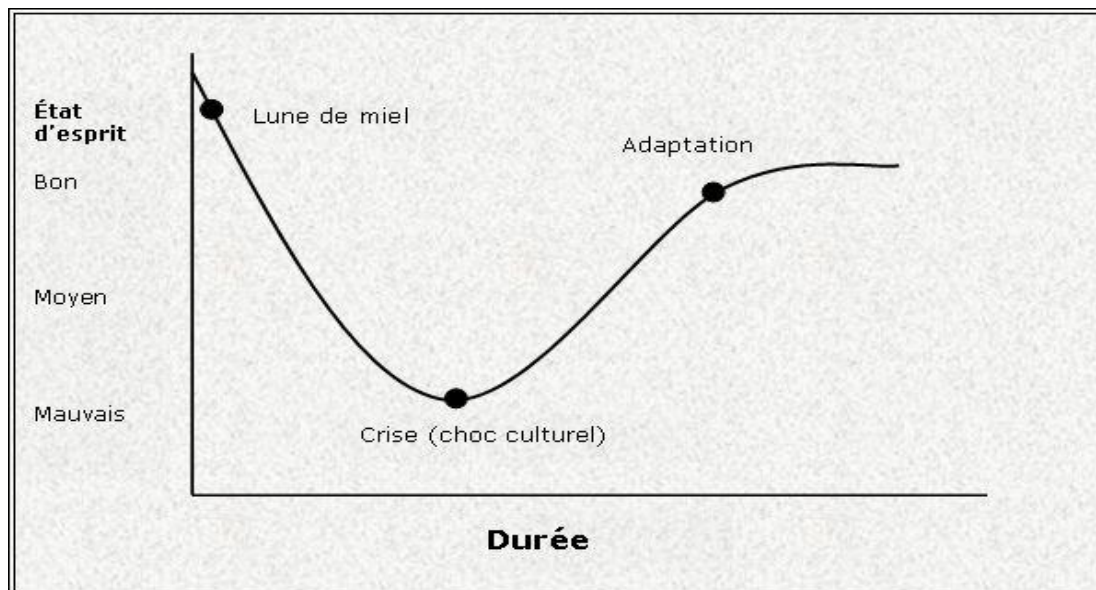
Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Par contre, un approfondissement des savoirs et des connaissances de la culture étrangère pourrait résoudre ce problème. À cette phase de récupération (*recovery*), l'individu commence d'ores et déjà à élargir sa connaissance du contexte. Donc une ouverture sur l'autre trouvera ses meilleures chances de réussir.

Certes toutes les difficultés ne seront pas résolues pour autant, certaines persisteront, mais à ce stade l'individu serait capable de surmonter toute sorte de difficultés, et essaierait même de trouver des moyens pour les vaincre.

Une fois ces trois stades franchis avec succès, l'individu atteint le dernier stade, celui de l'adaptation (*adjustment*). Dès lors, il pourra s'exprimer facilement tout en acceptant les usages contextuels de la nouvelle culture, et se rendra compte finalement que les coutumes du pays d'accueil ne sont que d'autres façons de vivre²¹⁸.

Nous pouvons trouver ces quatre stades dans le schéma suivant, réalisé par Oberg²¹⁹:



²¹⁸Oberg K. (1960). Culture shock: Adjustment to new cultural environments. In : *Practical Anthropology*, n°7, p. 179

²¹⁹Ibid., p. 182

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Adler, de son côté, analyse ces stades, introduits par Oberg, d'une manière différente²²⁰. D'après lui, nous avons d'abord le contact initial entre *soi* et l'environnement extérieur. À cette étape, l'identité de l'individu « *sojourner* » reste intacte, il s'isole dans sa culture d'origine sans toutefois avoir un sentiment d'anxiété ou de rejet.

En revanche, lorsqu'une conscience accroissante des différences entre *soi* et *l'autre* surgit, l'individu en question commence à avoir un sentiment de *désintégration*, caractérisé par le rejet de la nouvelle culture.

Cette phase sera suivie par un sentiment de *réintégration*, à l'issue de laquelle *the sojourner* devient socialement et linguistiquement capable de négocier, un sens d'une autonomie serait d'ores et déjà acquise.

Cette autonomie donne accès à la dernière étape, celle de *l'indépendance*. Dès ce moment-là, l'individu est capable de créer une signification des situations de communication désormais *in situ*. Il en ressort un plaisir intense de découvrir les différences culturelles entre lui et l'autre. Par conséquent, une acceptation de ces dernières serait de forte présence²²¹.

Quant à la réalisation de ces stades, elle est, comme Oberg l'a auparavant proposé, arbitraire et aléatoire. L'individu (*the sojourner*) n'accéderait pas à ces quatre phases selon un ordre particulier.

²²⁰Adler A. In: A. Furnham, S. Bochner (1986). *Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*. London and New York : Methuen, p. 130-131

²²¹Ibid., p. 131

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Pour conclure, nous pourrions dire que le heurt avec une culture différente de la sienne crée souvent des rapports de tension entre les deux interactants. Atténuer voire faire disparaître tout sentiment d'angoisse, de peur, ou d'inquiétude serait réalisable par une sensibilisation à l'interculturalité, qui tente désormais de diminuer la distance entre les groupes ethniques différents²²².

4- Sensibilisation à l'apprentissage interculturel

Inscrire une démarche interculturelle en classe est née d'une nécessité, voire d'une obligation. Selon Vatter, de nombreuses études dans le domaine des rencontres interculturelles ont montré que le contact interculturel, en tant que tel, « *ne garantit pas l'acquisition ou l'amélioration de compétences interculturelles ; ne réduit pas forcément les stéréotypes et les préjugés, et peut même contribuer à les renforcer.* »²²³.

L'être humain a toujours tendance à se référer à des expériences antérieurement réalisées. Étant profondément enracinées, les représentations et les références culturelles dont on dispose jouent un rôle défavorable pour toute connaissance de l'autre. Nous faisons toujours appel à notre compétence culturelle et qui déforme la réalité que l'autre possède.

En d'autres termes, pour discerner les images et les phénomènes perçus de l'autre culture, nous n'employons que nos habitudes et perceptions sélectives auxquelles l'on demande de l'aide dans notre culture d'origine. Il en ressort un regard subjectif sur l'autre.

Née d'une nécessité pour éviter cette subjectivité, la sensibilisation à l'apprentissage interculturel se donne désormais comme le moyen grâce auquel l'on pourrait connaître *l'autre* tout en connaissant *soi*.

²²²Demorgon J., Lipiansky E.M. (sous la dir. de) (1999). *Guide de l'Interculturel en formation*. Paris : Retz, p. 304

²²³Vatter Ch. In: S. Thiéblemont-Dollet (2006). *L'interculturalité dans tous ses états*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, p. 52

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Sensibiliser l'apprenant étranger à l'interculturel veut dire donner à ce dernier la capacité de connaître l'autre dans de vraies situations de communication qui sont mouvantes et instables. Il s'agit de prendre conscience de l'autre dans ses *diverses* diversités.

À l'heure actuelle, les technologies numériques et les médias influencent les individus en leur donnant l'impression de connaître l'autre parce qu'il est omniprésent²²⁴. Or, cette connaissance reste assez souvent stéréotypée et soumise à des clichés et des informations stables et figés.

Il en résulte une altérité superficielle qui empêche vraisemblablement toute connaissance objective de l'autre. Dans cette optique, « *l'omniprésence de l'altérité, dans le cadre du surfing sur Internet, n'aide pas nécessairement à développer un sens interculturel.* »²²⁵.

En d'autres termes, toute activité liée à la Toile n'aide pas vraisemblablement à construire un vrai sens interculturel. Se connecter à la Toile et faire partie des communautés virtuelles nous donnent l'impression de connaître l'autre, dans sa *singularité* et son *altérité*²²⁶. Or, d'après Dervin, nous assistons désormais à une *altérisation* accrissante qui commence d'ores et déjà à occuper une place importante dans notre vécu quotidien au détriment d'une *altérité* qui est censée donner aux protagonistes des systèmes culturels différents la possibilité de connaître *soi* pour connaître *l'autre*. L'objectif étant de co-construire de nouveaux savoirs et connaissances, changeants et instables²²⁷.

Ceci étant posé, construire un vrai sens interculturel devrait commencer, selon Vatter, dans un contexte académique tout en s'appuyant sur certains facteurs²²⁸:

²²⁴ Augé M. In: F. Dervin (2011). *Impostures interculturelles*. Paris: L'Harmattan, p. 38

²²⁵ Aycock A., Buchiagnani N. In: F. Dervin (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 38

²²⁶ Dervin F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.

²²⁷ Ibid.

²²⁸ Vatter Ch. In: S. Thiéblemont-Dollet (2006). *L'interculturalité dans tous ses états*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, p. 53

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

-La prise de conscience des apprenants : Il s'agit de les convaincre de l'utilité qu'englobe la sensibilisation à l'interculturalité en elle. Certains seront réticents aux activités proposées en classe ; certes, mais il est à noter que l'importance de cette démarche s'inscrit dans le fait qu'acquérir une compétence interculturelle ne serait possible que par une connaissance de sa culture et de sa propre identité tout en tolérant les ambiguïtés qui peuvent surgir au moment de l'échange.

-L'acquisition des savoirs : Proposer une démarche interculturelle dans un contexte exolingue implique une acquisition des savoirs et connaissances chez le public « cible », tout en mettant en lumière la notion de la culture et les spécificités de la communication interculturelle.

-Les aspects émotionnels : Entrer en contact avec un système culturel différent du sien fait surgir certains sentiments d'angoisse, de peur voire de rejet de la culture étrangère. Le rôle de l'enseignant serait dès lors de trouver la source de ces émotions et d'opter pour des méthodes destinées à réduire ou faire disparaître tout phénomène désavantageux à la réussite de la rencontre interculturelle. Proposer des exercices de sensibilisation pourrait atténuer ces effets défavorables.

-Transmettre un savoir-faire : La sensibilisation à l'interculturalité est censée donner aux apprenants les outils nécessaires pour savoir se débrouiller dans la vie quotidienne. Se trouver dans un contexte socio-culturel différent du sien requiert une acquisition des indices culturels adéquats pour faciliter la communication avec l'autre.

En effet, préparer l'apprenant à la vraie rencontre s'accomplit par des activités simulatrices grâce auxquelles l'apprenant aurait la capacité de s'entraîner pour la vraie rencontre. L'enseignant peut même accompagner ses apprenants sur le terrain afin de leur donner la possibilité d'entrer en contact authentique avec la culture « cible »²²⁹.

²²⁹Les journées de la Francophonie, organisées par l'ambassade française à Amman, capitale de la Jordanie, offrent aux apprenants jordaniens la possibilité d'entrer en contact *authentique* avec le *tissu culturel* de la langue française.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Le but est de connaître des valeurs, normes et codes différents des leurs et de vivre des expériences réelles dont l'objectif serait de « dépasser la position ethnocentrique »²³⁰.

Dépasser la position ethnocentrique serait également possible par la *relativisation* du système de références et la *décentration*.

5- Relativisation du système de références

Apprendre une langue étrangère veut dire apprendre à relativiser son point de vue vis-à-vis de son contenu culturel.

En effet, il est important, lors de toute interaction entre *soi* et *l'autre*, de tolérer les différences et de ne pas essayer de les gommer ou les négliger. Car toute tentative de comprendre l'autre ne peut se développer que grâce à un processus de longue durée. Le simple échange ne rend pas automatiquement une compréhension réciproque. Il peut même parfois renforcer les préjugés et les malentendus²³¹. De ce fait, il faut laisser place aux différences : l'autre est différent. Il faut l'accepter sans le redouter et sans **pulsions défensives**. L'objectif est d'arriver à positiver ces différences²³².

D'après Albert et Flécheux²³³ : « la confrontation à autrui a un effet de miroir réciproque. Il en résulte la découverte des possibilités et des limites de chaque culture. C'est pourquoi il est important que, dans la vie d'un groupe, les conflits ne soient pas occultés. »

²³⁰Demorgon J., Lipiansky E.M. (sous la dir. de). (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz, p. 347

²³¹Albert O., Flécheux L. (1999). *Se former à l'interculturel, expériences et propositions*. CDTM. Paris : éd. C.L. Mayer, décembre, p. 124

²³²Ibid.

²³³Ibid.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Avoir une relation positive avec l'autre serait possible tout en ayant une position allo centrée à son égard. Cette position aiderait à découvrir la culture dont on dispose, avec ses possibilités et ses limites. Cela faciliterait également à analyser les raisons du conflit pour être capable de le résoudre. Par conséquent, tout sentiment d'angoisse et de peur disparaît, et les participants arrivent, en fin de compte, à coopérer pour déconstruire puis co-construire une nouvelle réalité relative.

C'est en se reconnaissant différents, en reconnaissant également le caractère relatif et évolutif de sa propre culture qu'on arrive à atteindre un certain degré de réflexion sur *soi*, qu'on arrive finalement à comprendre l'autre et à respecter ses propres valeurs et perceptions²³⁴.

D'après De Carlo, atteindre une connaissance relative de *soi* et de *l'autre* est un des objectifs principaux de l'apprentissage interculturel. Selon lui, tout processus de relativisation de système de références de l'apprenant devrait s'appuyer sur l'identité de ce dernier. Il nous explique à ce propos²³⁵:

« Le point de départ doit être l'identité de l'apprenant : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. »

Ceci dit, la découverte de la culture d'origine donnerait à l'apprenant la capacité d'être plus conscient des critères implicites de classement de sa propre culture. Plus il en aura conscience, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère²³⁶.

²³⁴ Abdallah-Preteuille M., Thomas A. (sous la dir. de) (1995). *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : Armand Colin, p. 45

²³⁵ De Carlo M. (1998). *L'interculturel*. Paris : Clé International, p. 44

²³⁶ Ibid.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Dans cette optique, l'apprentissage interculturel porte en soi deux objectifs²³⁷:

-D'abord, toute intégration du préfixe *inter* dans un contexte académique offre aux apprenants les moyens d'organiser leurs discours de façon cohérente et d'interagir avec les étrangers. Cet objectif est donc *pragmatique* et facilite les rencontres interculturelles entre des individus socioculturellement différents.

-Et cet objectif *pragmatique* s'accomplit par un autre de type *formatif*. Il s'agit, en effet, de donner à l'apprenant, *via* une démarche interculturelle proposée de la part de l'enseignant, la capacité de développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui l'aide à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente.

Donc nous pourrions comprendre que tout recours à l'interculturel en classe est censé donner aux apprenants la capacité de maîtriser les situations de communication dans lesquelles ils se trouvent. Avoir un discours cohérent afin de pouvoir interagir avec les autres ne se réalise pas sans que l'on ait un comportement relatif vis-à-vis de l'autre.

Cette relativité permet également aux individus d'avoir une réflexion sur *soi* et de s'éloigner de toute *autoréférentialité* à l'issue de laquelle un malentendu culturel serait de forte présence²³⁸.

Or, les spécialistes nous proposent également la notion de *décentration* dans le but d'éviter tout choc ou malentendu culturel. Nous allons étudier cela tout de suite.

²³⁷De Carlo M. (1998). *L'interculturel*. Paris : Clé International, p. 44

²³⁸Abdallah-Preteuille M., Thomas A. (sous la dir. de) (1995). *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : Armand Collin, p. 45

6- Décentration

L'apprentissage à la décentration se révèle un défi important en classe de langue. Opter pour une position décentrée requiert ce que Demorgon et Lipiansky appellent : une déconstruction de la réalité-auparavant- existante²³⁹.

L'objectif de cette déconstruction est de mener l'individu à porter un nouveau regard sur l'autre, à reconnaître que chaque société possède des normes et des représentations propres à ses membres. Il s'agit, en effet, de s'éloigner de tout égocentrisme, sociocentrisme ou ethnocentrisme afin que cet individu arrive à mener une nouvelle vision décentrée vis-à-vis de l'autre et sa culture.

La décentration se définit comme²⁴⁰ :

“Le mécanisme par lequel un sujet (individuel ou collectif) arrive à contrebalancer l'information trompeuse ‘apportée’ par une centration exclusive, ‘egocentrique’ (ou socio-centrée), de la perception, de l'action ou de la pensée sur un contenu de perception, de représentation ou de pensée, directement dépendante de l'orientation ou de la finalité immédiate de l'activité en cours. De manière plus générale, la décentration est le mécanisme qui permet au sujet individuel ou collectif d'échapper à toute forme de subjectivité déformante, parce que ‘égocentrée’ ou socio-centrée’, pour atteindre des formes variées d'objectivité dans le rapport au monde ou à autrui.”

En d'autres mots, la décentration est un processus grâce auquel l'individu aurait la possibilité de corriger et neutraliser toute information trompeuse portée par une tendance centrique qui joue un rôle défavorable pour connaître l'autre dans son objectivité.

²³⁹Demorgon J., Lipiansky E.M. (sous la dir. de). (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz, p. 55

²⁴⁰Source : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index_notion.php

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

De ce fait, la décentration est une combinaison d'éléments qui encourage un échappement à toute subjectivité déformante de la réalité d'autrui. Selon ce but, tout travail de décentration s'appuie sur trois niveaux²⁴¹ :

-La lutte contre l'ethnocentrisme qui requiert une étude ethnologique de la société dont le public « cible » fait partie.

-La lutte contre un sociocentrisme qui ne sert qu'à enraciner les stéréotypes dans la perception individuelle et collective dans une société donnée.

-La lutte contre l'égocentrisme dont les partisans renvoient tout à leur personne, y compris la façon qu'ils utilisent pour comprendre et interpréter les choses.

En prenant distance de soi-même, chacun pourra concevoir l'autre d'une manière beaucoup plus large, plus intéressante et plus juste. Tout travail de décentration sous-entend une conscience totale de la culture de l'autre. Il contribuerait efficacement à instaurer des interactions plus riches et plus profondes entre les individus pour permettre une communication vraie et authentique²⁴².

En ayant conscience des obstacles qui empêchent une connaissance saine et décentrée de l'autre tout en se reconnaissant différents, les deux interlocuteurs arriveront à s'accepter comme semblables lorsqu'ils entrent en contact. Cela leur permettra de vivre comme des interlocuteurs au sens le plus large du terme²⁴³.

Abdallah-Pretceille et Thomas nous expliquent²⁴⁴:

²⁴¹Demorgon J., Lipiansky E.M. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz, p. 58

²⁴²Ibid., p. 60

²⁴³Ibid.

²⁴⁴Abdallah-Pretceille M., Thomas A. (sous la dir. de) (1995). *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : Armand Colin, p. 6

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

« Seul celui qui aura appris à connaître les hommes et les femmes d'autres cultures dans leur singularité et leur altérité, saura les respecter en tant que partenaires, pourra mieux les comprendre et donc coopérer avec eux. »

Cette coopération donnerait aux interactants la possibilité de décoder le système culturel dont chacun dispose, en optant pour un regard décentré, contrairement à un autre ethno centré qui empêche toute connaissance relative d'autrui²⁴⁵.

La relativisation du système de références et la décentration requièrent une coopération entre les interactants. Il s'agit d'une tentative d'atteindre une cohésion groupale grâce à laquelle toute difficulté surgie au moment de l'échange peut être surmontée.

7- La notion du groupe et la cohésion groupale

Tout travail de décentration et de relativisation dépend désormais de la coopération groupale dont l'objectif serait de parvenir à un consensus qui permet aux protagonistes des systèmes culturels différents d'éviter tout malentendu ou choc culturel.

Commençons par la définition de groupe, qui est vue comme²⁴⁶:

« Un rassemblement d'individus fondé sur une interaction mutuelle et au sein duquel s'établissent des relations conduisant à une intégration. »

De cette définition, nous pourrions constater que tout rassemblement d'individus mènerait à une connivence mutuellement partagée entre eux. Il en résulte des rapports de proximité intellectuelle et morale qui donnent sens à un groupe donné.

²⁴⁵Clanet C. (1993). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2^{ème} édition, université de Toulouse2-Le Mirail, p. 143

²⁴⁶Le Grand Dictionnaire de la Psychologie. In: Ruano-Borbalan J.-C. (1998). *L'identité, L'individu, Le groupe, La société*. Auxerre : Éditions Sciences humaines, p. 148

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

En effet, la notion de groupe est fondée sur plusieurs critères²⁴⁷:

-Les critères objectifs internes : l'origine de l'individu, sa religion et son appartenance sociale.

-Les critères objectifs externes : l'évolution historique commune de la société, le rôle économique que joue chaque groupe au sein de sa société.

-Les critères subjectifs qui peuvent également être internes (sentiment d'appartenance, liens de solidarité unissant les membres), et externes (le regard que porte la société environnante sur le groupe)²⁴⁸.

Lors de toute communication de type interculturel, la cohésion groupale joue un rôle important pour trouver en quelque sorte un consensus garantissant un lien plus ou moins solide entre les membres d'un groupe donné. Ce lien permettrait aux interactants d'éviter tout genre de tension ou conflit interpersonnel. Car une fois que toutes les opinions et les points de vue soient mutuellement respectés, un sentiment d'appartenance à titre complet donnerait à l'individu la possibilité de s'exprimer librement, sans avoir un sentiment d'anxiété, de peur, de rejet ou même de marginalisation²⁴⁹.

La cohésion groupale permet de garantir une solidarité qui renforce les liens entre les membres d'un groupe donné. Cela crée en quelque sorte un sentiment de sécurité que l'individu approuve lorsqu'il se sent bien intégré à ses camarades du même groupe²⁵⁰.

En plus, tout échange interculturel entre des groupes donnés mène à une construction d'une identité mouvante lors de la communication. Cet échange mène à une production langagière et culturelle.

²⁴⁷Bonte P., Izard M. (1991). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris : PUF, p. 244

²⁴⁸Ibid.

²⁴⁹Demorgon J., Lipiansky E.M. (sous la dir. de). (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz, p. 284

²⁵⁰Ibid.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Tout contact entre les individus met en relation leurs cultures d'origine et une interaction entre ces dernières aurait lieu également. Cette tendance interactionniste a été dominante dans les années trente, à l'époque où les spécialistes américains ont essayé d'étudier les changements qui se produisent sur l'identité de l'individu au moment de toute communication avec son interlocuteur étranger²⁵¹.

Dès lors, on s'est rendu compte que toute interaction menait à une influence sur les identités. Par conséquent, une révision de quelques notions-supposées universelles et préexistantes- à toute pratique individuelle a été inévitable ; et une de ces notions, est celle de culture.

En 1970, Barth a évoqué l'idée que la culture est un système en constant renouvellement et en construction permanente au moment où elle entre en contact avec ses consœurs²⁵² :

« Lors d'un contact entre deux individus d'origine différente, les deux cultures entrent en phase de construction [...]. Étant donné que la culture n'est pas un système clos, cette dernière est une construction sociale en constant renouvellement. »

Donc nous pourrions constater que, d'après ce spécialiste, la culture n'est pas un système fermé. Il y a toute une série d'emprunts et de mutations au moment de tout échange entre les porteurs des systèmes culturels différents. De ce fait, il est important de constater que toute interaction entre *soi* et *l'autre* génère des transformations identitaires chez eux²⁵³.

En plus, tout échange entre *soi* et *l'autre* mène à une connaissance de sa propre identité, son appartenance ethnique et groupale. Il s'agit d'un processus à l'issue duquel la construction de son image serait possible tout en se référant à celle de son groupe et celle des autres groupes. Les composantes constitutives de notre existence ne sont pas issues de notre propre interprétation de *soi*, mais également de celle que *l'autre* forme à notre égard.

²⁵¹Journet N. (2002). *La culture. De l'universel au particulier*. Auxerre : Éditions Sciences humaines, p. 207

²⁵²Barth F. In: N. Journet (2002). *La culture. De l'universel au particulier*. Auxerre : Éditions Sciences humaines, p. 11

²⁵³Journet N. (2002). *La culture. De l'universel au particulier*. Auxerre : Éditions Sciences humaines, p. 207

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

De Carlo nous explique²⁵⁴ :

« L'identité n'est pas le résultat d'un choix individuel et délibéré, mais celui d'une confrontation continue, au cours de laquelle l'individu apprend à se connaître et à construire son image par rapport à l'image de son propre groupe, des autres groupes, et des rapports entre les groupes. Ce que nous sommes dépend non seulement de la façon dont nous nous voyons, mais aussi de l'image que les autres se font de nous, de notre relation avec eux et de ce qu'ils représentent à nos yeux. »

Il ressort, de ce qui précède, que l'identité se construit au fur et à mesure de l'échange entre deux individus différents et qu'elle sert à les distinguer et les catégoriser dans tel ou tel groupe.

Cette catégorisation nous permet d'avoir ce qu'on appelle une distinction culturelle évolutive et instable : cette dernière aide les individus à être conscients du fait que chacun dispose d'une identité individuelle en pleine évolution au sein d'un groupe donné²⁵⁵.

Donc il nous semble important que le praticien de l'éducation interculturelle tienne compte des facteurs que nous avons analysés ensemble jusqu'ici. Le but est de pouvoir instaurer une pédagogie interculturelle dans un contexte académique.

Cette pédagogie donnerait aux apprenants la possibilité de se préparer pour tout contact en temps réel.

²⁵⁴De Carlo M. (1998). *L'interculturel*. Paris : Clé International, p. 88

²⁵⁵Ibid.

8- La pédagogie interculturelle, entre perspectives et limites

Notion liée aux tentatives de créer des raccourcis entre les peuples, la pédagogie interculturelle consiste à établir, entre les cultures, des connexions, des relations, des articulations, des passages. Il ne s'agit pas de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact²⁵⁶.

Selon Abdallah-Preteceille et Porcher, la pédagogie interculturelle est un enseignement de l'échange, du partage, qui aide à croiser les diversités et enrichit chacun de celles de l'autre. C'est une relation de complémentarité obtenue par des transactions permanentes où les bénéfices sont réciproques²⁵⁷.

De ce fait, la pédagogie interculturelle est basée sur un principe fort et simple : l'Autre est à la fois identique à moi et différent de moi²⁵⁸.

En revanche, s'il manque l'un des deux termes, l'on serait projeté vers un enseignement de l'exclusion. Il en résulte des rapports de force et tension qui conduiraient les deux interactants vers un choc ou conflit inter-ethnique²⁵⁹.

La pédagogie interculturelle instaure une dynamique, fait imprégner une vie cohérente à un ensemble hétérogène, disparate. Elle se situe du côté du mouvement contre l'immobilisme, le refus du changement, et les positions défensives vindicatives²⁶⁰.

L'apprentissage interculturel est le moyen qui nous permet de rester soi-même tout en s'ouvrant sur l'autre. Tout processus d'enseignement/apprentissage des langues et cultures permet à l'apprenant d'entrer en contact avec des codes culturels différents des siens, des codes qu'il n'arriverait à maîtriser que par une forte conscience de la tolérance, du partage et du respect vis-à-vis de son interlocuteur étranger.

²⁵⁶Porcher L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette, p. 93

²⁵⁷Abdallah-Preteceille M., Porcher L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, 2^{ème} édition, p.

8

²⁵⁸Ibid.

²⁵⁹Ibid.

²⁶⁰Ibid.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Selon Demorgon et Lipiansky, les objectifs de la pédagogie interculturelle sont²⁶¹ :

-Donner à l'apprenant les outils nécessaires pour reconnaître la diversité (ou les *diverses* diversités, comme nous l'avons constaté chez Dervin) des codes culturels. Tout système culturel n'est pas clos, les échanges entre les protagonistes de cultures différentes mènent à des emprunts et à des mutations en permanence. De ce fait, les codes culturels sont évolutifs et changent à tout moment. D'où vient l'importance de sensibiliser l'apprenant étranger au côté évolutif de sa culture maternelle et de celle de la langue « cible ».

-Entrer en relation positive avec *l'autre* implique la connaissance de sa propre identité, des traits distinctifs de son appartenance ethnique et groupale, car « *on n'entre en relation positive avec l'Autre qu'en reconnaissant son indigénat, ses emblèmes* »²⁶².

-La démarche interculturelle est censée donner à l'apprenant la possibilité d'aller au-delà des stéréotypes et préjugés pour être capable de tenir compte des caractéristiques de la société dont les membres partagent un consensus culturel différent du sien. Des caractéristiques qui se situent à deux niveaux : le savoir-vivre et le savoir-être²⁶³.

Donc nous pourrions déduire qu'instaurer une démarche interculturelle en classe a comme objectif principal amener l'apprenant à une compréhension des autres cultures tout en passant par une compréhension de soi-même. Il en ressort une capacité d'entrer en contact positif avec l'autre et de savoir se positionner par rapport à lui. Ce contact positif mène également les deux interactants à une communication interculturelle au sein de laquelle les deux cultures seront présentées objectivement.

²⁶¹Demorgon J., Lipiansky E.M. (sous la dir. de). (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz, p. 15

²⁶²Abdallah-Pretceille M., Porcher L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, 2^{ème} édition, p. 163

²⁶³Demorgon J., Lipiansky E.M. (sous la dir. de). (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz, p. 15

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Selon Clanet, immerger dans un contexte culturel différent du sien serait le moyen idéal de se décentrer et de donner à *soi* la capacité d'effectuer des transformations ou des renouvellements de son système de significations²⁶⁴ :

« De la connaissance verbale et abstraite d'une autre culture à une 'immersion' prolongée dans un autre contexte culturel, les circonstances abondent dans lesquelles il est possible de se décentrer, d'opérer des transformations ou des renouvellements de nos systèmes de significations. »

S'ensuit une attitude décentrée qui éloigne l'individu de tout égocentrisme, sociocentrisme ou ethnocentrisme. La pédagogie interculturelle met en place une démarche de contacts, où *soi* serait influencé par *l'autre*. Il s'agit d'une série d'interférences grâce auxquelles l'on aurait la capacité de s'orienter vers de nouveaux savoirs et connaissances, relatifs et mouvants.

Dans cette optique, le praticien de l'éducation interculturelle est invité à mener un travail évolutif approprié aux objectifs et aux attentes de son public. L'intérêt serait dès lors d'éviter tout travail figé, appuyé sur une vue statique, et de proposer une pédagogie interrogative dont le but serait de renouveler ses idées, conceptions et systèmes de significations, considérés autrefois comme incritiquables et rigides²⁶⁵.

Selon Camilleri, la pédagogie interculturelle se donne comme une tentative de créer une harmonie entre les ethnies différentes. Il en ressort un allocentrisme qui veille à éviter toute asymétrie au moment de l'échange. Donc les individus seront éduqués à une écoute réciproque, pour faire en sorte que *« nul ne soit livré à l'alternative d'airain : se soumettre ou partir. »*²⁶⁶.

²⁶⁴Clanet C. (1993). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2^{ème} édition, université de Toulouse2-Le Mirail, p. 144

²⁶⁵Camilleri C. (1999). Principes d'une pédagogie interculturelle. In : J. Demorgon, E.M. Lipiansky, (sous la dir. de), *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz, p. 212

²⁶⁶Ibid.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Cette éducation à une écoute réciproque rejoint l'idée qu'avance Lory. Selon ce dernier, l'action sociale exige que l'on ne cherche pas à imposer un modèle social, quel qu'il soit, mais que l'on permette aux individus de définir eux-mêmes le modèle qui leur paraît le mieux adapté à la satisfaction de leurs besoins²⁶⁷.

Donc à la lumière des analyses que nous avons menées *supra*, nous pourrions dire que la pédagogie interculturelle se donne comme un processus qui veille à une écoute réciproque entre deux individus tout en optant pour un respect mutuel des valeurs, des visions, des points de vue et ainsi un respect des besoins de chacun.

En revanche, il est important de noter que la pédagogie interculturelle possède, comme toute autre notion d'ailleurs, des limites et des contraintes auxquelles nous devons faire face. Selon Clanet, le système de significations de l'école ne peut coïncider avec les systèmes de significations des familles, « *ne serait-ce que parce que ceux-ci sont divers, hétérogènes, quelles que soient les circonstances...* »²⁶⁸.

Ce manque de synchronisation entre les dits systèmes serait la raison, d'après Clanet, de la fonction acculturante de la pédagogie²⁶⁹. Pour faire en sorte que cela ne se produise, l'enseignant est invité à proposer des exercices dont le but est de donner aux apprenants la capacité d'entrer *in terra incognita*, de prendre conscience de l'autre tout en gardant son identité d'origine.

Dès lors, les apprenants seront amenés à observer la réalité « incorporée » dans l'autre et à l'analyser pour tâcher de mener une série de remplacements et de renouvellements des systèmes de références dans lesquels l'autre est souvent représenté par des images et des clichés figés et non mis à jour.

²⁶⁷Lory B. (1975). *La politique d'action sociale*. Toulouse : Privat, p. 118

²⁶⁸Clanet C. (1993). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2^{ème} édition, université de Toulouse2-Le Mirail, p. 136

²⁶⁹Ibid.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Il en résulte une complémentarité entre *soi* et *l'autre* tout en gardant à l'esprit, celui du praticien de l'éducation interculturelle, que ce dernier veille à ce que son apprenant arrive à « *sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps être prêt à être transformé graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres.* »²⁷⁰.

Sauvegarder sa propre identité culturelle tout en étant prêt à *être transformé graduellement* se réalise par une adoption, de la part du praticien de l'éducation interculturelle, des techniques *cognitives* et *expérientielles* qui permettront de passer de système de niveau 1 (ethno centré) à un système de niveau 2 (allo centré)²⁷¹. L'objectif serait dès lors de donner à l'apprenant la possibilité d'être relatif et d'abandonner les *lunettes* sociologiques dont il dispose²⁷².

9- L'interculturel *in situ*, les techniques « cognitives » et les techniques « expérientielles »

L'introduction de l'interculturel dans le contexte académique a été liée aux problèmes issus de la scolarisation des nouveaux arrivants. D'abord traités exclusivement par le biais linguistique, sans prise en compte des dimensions culturelles et sociologiques que véhicule la langue, une difficulté de faire intégrer ces nouveaux arrivants dans la société d'accueil est née.

En effet, toute langue véhicule un contenu culturel. Ce dernier n'existe pas en dehors de ses locuteurs, il est avant tout une pratique sociale. C'est dans les années soixante-dix que nous avons assisté, pour la première fois, à une intégration de la dimension socio-culturelle dans le contexte scolaire.

²⁷⁰De Carlo M. (1998). *L'interculturel*. Paris : Clé International, p. 119

²⁷¹Clanet C. (1993). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2^{ème} édition, université de Toulouse2-Le Mirail, p. 143

²⁷²Porcher L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence d'enseignement d'une discipline*. Paris : CNDP Hachette-Éducation, p. 64

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Dans la circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978, l'expression « *activités interculturelles* » a fait sa première apparition. Ainsi, ces directives ministérielles avaient pour objectif éduquer majorité et minorité à une écoute réciproque.

Instaurer le préfixe *inter* dans les activités scolaires est né d'une nécessité, voire d'une obligation. Les échanges entre les individus ne sont pas à sens unique, mais placent chaque individu, quelle que soit son origine, en situation de partage et de découverte *de* et *par* l'autre.

Donc nous pourrions constater que les objectifs de la pédagogie interculturelle sont doubles²⁷³:

-Prendre en considération la dimension culturelle de *soi* et de *l'autre* pour construire des savoirs et connaissances anthropologiques des systèmes culturels-désormais-en interaction,

-Savoir introduire ces savoirs et connaissances dans le processus de l'apprentissage afin d'être en mesure de nouer des rapports de respect et de partage entre les deux interactants.

Dans cette optique, nous pourrions constater qu'il est nécessaire de passer d'une vision ethno centrée et subjective à une vision allo centrée et objective. D'après Clanet, avec la pédagogie interculturelle, il « *s'agit, pour le praticien de l'éducation, de passer d'une vision ethno centrée et souvent normative-parce qu'ethno centrée- de l'éducation de la culture, à une vision allo centrée et relative-parce qu'allo centrée ; ou encore, en utilisant la terminologie des systèmes, il s'agit de passer de système de niveau 1 (ethno centré) à un système de niveau 2 (allo centré).*»²⁷⁴

²⁷³Abdallah-Pretceille M. (2004). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos, 3^{ème} édition, p. 222

²⁷⁴Clanet C. (1993). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2^{ème} édition, université de Toulouse2-Le Mirail, p. 143

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Passer de système de niveau 1 (ethno centré) à un système de niveau 2(allo centré) s'effectue par une proposition des techniques regroupées sous deux types : « cognitives » et « expérientielles ».

Les techniques cognitives :

Travail sur les représentations et références culturelles. Il s'agit de tenir compte de la double dimension de la représentation : la dimension cognitive à travers laquelle l'on pourrait saisir le monde extérieur, et la dimension individuelle et psychosociale qui fournit à l'individu les mécanismes qui lui servent pour se défendre et justifier les attitudes et les comportements²⁷⁵.

L'intérêt de ce travail serait donc de mettre en lumière ces paquets d'informations stockés dans le système cognitif de l'apprenant en premier temps, pour pouvoir les analyser dans un deuxième temps.

D'après Abdallah-Preteille, cette analyse donnerait à l'apprenant la capacité d'objectiver ses propres références culturelles et d'élaborer de nouveaux savoirs et connaissances relatifs et décentrés²⁷⁶. Dès lors, l'apprenant serait beaucoup plus conscient de ses représentations et commence même à prendre conscience de l'autre dans sa *singularité* et son *altérité*.

Travail sur les catégories. Il s'agit d'analyser le discours et les représentations dont l'on dispose pour dépasser le constat vers des concepts et avis évolutifs et susceptibles de se modifier. En d'autres mots, il s'agit de se centrer sur «*les relations que le JE entretient avec autrui* » plutôt que «*sur le discours sur autrui*»²⁷⁷.

²⁷⁵ Abdallah-Preteille M. (2004). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos, 3^{ème} édition, p. 222

²⁷⁶ Ibid.

²⁷⁷ Ibid., p. 195-196

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Les techniques expérientielles :

Les jeux de rôle et simulations. Préparer l'apprenant étranger à la vraie rencontre s'accomplit par des activités où *soi* aura la possibilité de réaliser des interactions simulatrices avec *l'autre*. Vivre ces expériences donne à l'apprenant la capacité de prendre de recul par rapport à soi-même. Le but est de lui donner la possibilité de prendre conscience de la nature complexe et évolutive des relations entretenues entre des individus socioculturellement différents²⁷⁸.

De ce qui précède, il ressort que la pédagogie interculturelle est le moyen qui donne à l'individu la capacité de s'ouvrir sur l'autre, tout en gardant son identité culturelle d'origine. En revanche, cette situation interculturelle nous ramène à double contrainte ; conserver un système de signification/transformer ce système de significations²⁷⁹.

D'après Clanet, conserver et renforcer le système de significations (changement de niveau 1) permet de conserver une unité ou une identité, mais équivaut à se couper d'une réalité ambiante et d'un projet de société interculturelle.

En d'autres mots, faire tenir ensemble des systèmes de significations contradictoires en interaction, donc transformer les systèmes de significations (changement de niveau 2) peut équivaloir à une perte d'unité ou d'identité jusqu'à l'éclatement et l'entropie. Donc, il faut mener un travail coopératif de repérage, de tolérance et une prise en compte des paradoxes pour que l'unité soit maintenue, qu'une liaison entre contraires s'établisse²⁸⁰.

L'objectif de créer cette liaison est de diminuer la distance sociale entre les gens, pour modifier les attitudes et les stéréotypes hostiles, réduisant par-là les possibilités de conflits futurs entre leurs groupes d'appartenance²⁸¹.

²⁷⁸ Abdallah-Preteuille M. (2004). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos, 3^{ème} édition, p. 200

²⁷⁹ Clanet C. (1993). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires de Mirail, 2^{ème} édition, université de Toulouse2-Le Mirail, p. 145

²⁸⁰ Ibid.

²⁸¹ Sherif M. In: E.M. Lipiansky (1999). *Stéréotypes et préjugés : Bilan des recherches psychosociologiques*. In : J. Demorgon, E.M. Lipiansky, (sous la dir.de), *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz, p. 143

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

En effet, toute liaison entre deux groupes ethniques différents instaure un rapport dynamique entre *soi* et l'autre. Par conséquence, les identités-en contact- se donnent mutuellement un sens²⁸². Et ainsi au cours de ce processus interactif d'assimilation et de différenciation, les deux partenaires «*se constituent tout autant qu'ils communiquent ; en communiquant on se fabrique, les uns les autres.*»²⁸³.

Pour conclure, opter pour une pédagogie interculturelle en classe consiste en «*la destruction d'images ou de représentations collectives d'une autre culture présentes dans les médias comme dans d'autres formes de communication.*»²⁸⁴.

Il s'agit d'une démarche dont l'objectif serait de parvenir à une pédagogie interculturelle qui favoriserait le passage d'une « culture de la réponse » à une « culture de la question », tout en gardant à l'esprit que « le seul progrès c'est l'interrogation ».

En résumé, la pédagogie interculturelle est un processus de simulation à l'issue duquel l'apprenant pourrait avoir un comportement allocentrique vis-à-vis de son interlocuteur étranger. Opter pour des **techniques cognitives** et des **techniques expérientielles** en classe serait possible tout en proposant des exercices de sensibilisation à l'interculturalité. Ces exercices donneront à l'apprenant la capacité d'avoir un regard interrogatif sur ses propres normes, codes, valeurs et donc sur sa culture d'origine dans le but d'entretenir des rapports de respect et d'égalité entre les deux interactants²⁸⁵.

²⁸² Abdallah-Pretceille M. In : C. Clanet, (sous la dir. de) (1990). *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Tome 1. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, université de Toulouse2-Le Mirail, p. 31

²⁸³ Lipiansky E.M. (1991). Identité, communication interculturelle et dynamique des groupes. In : *connexions*, n°58, p. 60

²⁸⁴ Vatter Ch. (2003). La recherche interculturelle. État des lieux en Allemagne. In : *Questions de communication*, n°4, p. 27

²⁸⁵ Demorgon J. (1989). *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*. Paris : Armand Collin, p.30

10- Exercices de sensibilisation à l'interculturalité

Donc comme nous avons pu montrer *supra*, l'inscription d'une pédagogie interculturelle dans un contexte académique donnerait à l'apprenant la capacité de prendre conscience de *soi* et de *l'autre*. Cela s'effectue par une proposition des exercices de sensibilisation à l'interculturalité dont le but serait de donner à l'apprenant une vision allo centrée lui permettant de porter un regard relatif sur ce qu'il fut considéré auparavant comme une vérité stable et interchangeable.

10-1- Premier Exercice²⁸⁶:

ANTONIO ET ALI

L'on dit que le travail créatif exige la solitude. Avez-vous déjà essayé d'écrire une histoire en collaboration avec 10 personnes ou plus ? Voici l'occasion d'essayer !

Thèmes abordés

- Les stéréotypes

Objectifs

- Explorer les images que nous avons des personnes d'autres cultures, d'autres groupes sociaux, etc.
- Prendre conscience du fait que ces images conditionnent nos attentes vis-à-vis de ces personnes.

Durée: 30 minutes

Taille du groupe

8-10. Note : il sera possible de subdiviser les groupes plus grands.

²⁸⁶Il s'agit d'une proposition non-exhaustive des exercices qui sont censés sensibiliser l'apprenant à l'interculturalité en classe de FLE. Le premier, le deuxième et le troisième exercice se trouvent sur http://www.eycb.coe.int/edupack/fr_contents.html. Centre européen de la jeunesse/Strasbourg/France , Kit pédagogique : idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes , Conseil de l'Europe/Strasbourg/France, 1995 , 246 p ; L'ouvrage recense des matériels pratiques et théoriques à l'usage des animateurs, des formateurs, des travailleurs de jeunesse et des enseignants : méthodes, éventail d'activités basées essentiellement sur le travail en groupes et la participation pour l'introduction d'une éducation interculturelle.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Préparation

- Une balle
- Du papier et un stylo pour l'observateur
- Un tableau de papier et des marqueurs

Instructions

1. Demandez aux participants de s'asseoir en cercle.
2. Demandez à l'un d'entre eux de jouer le rôle de l'observateur. Expliquez-lui qu'il va devoir se tenir à l'extérieur du cercle et noter l'histoire qui va être inventée.
3. Expliquez aux autres membres du groupe qu'ils vont devoir inventer une histoire en coopération. Pour ce faire, ils vont utiliser une balle.
4. Puis, dites : « C'est l'histoire d'Antonio, un jeune Madrilène », puis passez la balle à un membre du groupe et invitez-le à continuer l'histoire par une ou deux phrases. Il devra ensuite passer la balle à une autre personne.
5. Continuez ainsi de manière à ce qu'une histoire naisse de cette coopération.
6. Après 10 ou 12 tours, demandez à ce que l'on vous redonne la balle, puis dites : « Antonio connaît Ali, un jeune Marocain, qui a aussi une histoire », puis faites passer la balle à un membre du cercle et demandez-lui de continuer l'histoire d'Ali.
7. Stoppez l'activité au bout de 10-15 minutes.

Compte rendu et évaluation

Demandez à l'observateur de lire les notes qu'il a prises sur les histoires. Puis demandez au groupe d'expliquer ce que les histoires d'Antonio et Ali racontent à propos de leurs vies respectives. Poursuivez par des commentaires sur le lien entre ces histoires et l'image que nous avons des jeunes Madrilènes et Marocains. Notez les points principaux sur le tableau. Demandez-leur d'où proviennent ces images. Tous ont-ils les mêmes images de l'Espagne et du Maroc ? Oui ou non ? Pourquoi ?

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

10-2- Deuxième Exercice:

CULTIONARY

*Quelle est la première image que vous avez d'une personne d'un autre pays ?
De quelle manière la traduiriez-vous par un dessin ?
Si vous aimez «Pictionary», vous allez adorer «Cultionary».*

Thèmes abordés

Images, stéréotypes et préjugés

Objectifs

- Travailler sur nos stéréotypes et nos préjugés à propos des autres, afin de les analyser.
- Travailler sur les images que nous avons des groupes minoritaires.
- Comprendre comment fonctionnent les stéréotypes.
- Générer une créativité et des idées spontanées de la part du groupe.

Préparation

- Une liste de mots à illustrer
- Un tableau de papier et un marqueur pour noter les scores
- Des feuilles de papier (format A4) et des stylos pour les dessins du groupe
- Du scotch ou des punaises pour afficher les dessins

Durée:

De 45 minutes à 2 heures (selon la taille du groupe)

Taille du groupe: Indifférente

Instructions

1. Demandez aux participants de former des équipes de 3-4.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

2. Demandez aux équipes de se procurer des feuilles de papier et un stylo, et de s'asseoir dans un coin, un peu à l'écart des autres.
3. Appelez un des membres de chaque équipe et donnez-leur un mot.
4. Demandez-leur de rejoindre leurs groupes et de traduire le mot par un dessin, tandis que les autres membres de l'équipe tentent de deviner de quoi il s'agit. Ils ne doivent dessiner ni chiffres, ni mots et ne pas parler, si ce n'est pour confirmer l'exactitude de la réponse.
5. Le reste de l'équipe doit seulement proposer des solutions, et ne pas poser de questions.
6. Si la réponse a été trouvée, l'équipe l'annonce et marque 1 point. Sinon, elle marque 0 point. Inscrivez le score sur le tableau.
7. Après avoir fait le tour de toutes les équipes, demandez au dessinateur de chaque équipe d'inscrire le mot sous leur dessin, qu'il soit terminé ou non.
8. Demandez ensuite aux équipes de choisir un autre dessinateur. Faites en sorte que chacun puisse dessiner au moins une fois.
9. À la fin, demandez aux groupes d'afficher leurs dessins, afin qu'ils puissent comparer et discuter des différentes interprétations et des images associées aux mots.

Compte rendu et évaluation

- Procédez en petits groupes (éventuellement en conservant les mêmes équipes). Demandez aux participants si l'activité leur a semblé difficile et pourquoi.
- Demandez ensuite aux participants d'observer les dessins affichés et de comparer les diverses images associées aux mots, ainsi que la diversité d'interprétation. Demandez-leur si ces images correspondent ou non à la réalité et interrogez les dessinateurs à propos des images qu'ils ont choisies pour illustrer les mots.
- Continuez en discutant de l'origine de nos images : Sont-elles positives ou négatives, et quelles sont leurs effets sur nos relations avec les personnes concernées ?

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

10-3- Troisième Exercice:

MOI AUSSI !

Nous sommes tous des êtres humains uniques et irremplaçables ; quelquefois, nous sommes fiers d'être uniques, d'autres fois embarrassés ou honteux. Néanmoins, nous avons tous une chose en commun : nous sommes tous des êtres humains, ce qui nous rapproche les uns des autres.

Thèmes abordés

Les différences entre les individus et leurs points communs

Objectifs

- Faire connaissance au sein du groupe.
- Montrer que nous sommes tous différents.
- Montrer que nous sommes aussi tous égaux.

Durée: 30 minutes

Taille du groupe: 10-12

Préparation : Des chaises, en nombre égal à celui des participants

Instructions

1. Demandez aux participants de s'asseoir en cercle sur les chaises.
2. Demandez à chacun de réfléchir à une caractéristique personnelle qu'il pense être unique et ne partager avec personne d'autre du groupe.
3. Choisissez une personne pour commencer et présenter une caractéristique personnelle, par exemple : «J'ai visité la Turquie trois fois».
4. Si personne du groupe ne partage cette caractéristique, alors le participant suivant présente la sienne.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

5. Par contre, si une personne partage la caractéristique citée, alors elle doit sauter de sa chaise en criant «Moi aussi !», puis venir s'asseoir sur les genoux du participant avec qui elle partage cette caractéristique. Si plusieurs personnes partagent la caractéristique en question, elles doivent venir s'asseoir les unes sur les autres sur les genoux du participant concerné. Puis, tout le monde retourne à sa place, et le joueur doit à nouveau donner une caractéristique qu'il juge unique. Lorsqu'il y parvient, alors c'est au tour du participant suivant de s'exprimer.
6. La première phase se termine lorsque tous les participants ont présenté une caractéristique qui les différencie des autres.
7. A présent, commencez la deuxième phase. Expliquez que cette phase consiste à trouver des caractéristiques partagées par tous les autres membres du groupe.
8. Supprimez une chaise et demandez à la personne qui s'exprime de se placer au centre du cercle. Elle doit alors réfléchir à une caractéristique partagée par le reste du groupe, puis l'énoncer. Par exemple : «J'aime la musique».
9. Tous les membres qui aiment aussi la musique doivent se lever et changer de chaise, tout en criant «Moi aussi». Le joueur au centre doit alors en profiter pour essayer de s'asseoir, de manière à laisser la place au centre à quelqu'un d'autre.

Compte rendu et évaluation

Parlez du jeu et de ce que les participants ont ressenti, puis demandez-leur :

- A-t-il été plus facile de trouver des points qui les différencient ou qui les rapprochent des autres ?
- Dans la réalité, quand apprécions-nous d'être uniques et différents, et quand préférons-nous être comme les autres ?
- Réfléchissez aux caractéristiques que vous avez choisies, aux choses qui vous distinguent des autres membres de ce groupe : Pensez-vous partager ces caractéristiques avec d'autres personnes d'autres groupes ?
- Les caractéristiques que vous aviez en commun avec tous les autres membres du groupe : Pensez-vous les partager avec tous les individus dans le monde entier ?

11- Bilan : pourquoi sensibiliser à l'interculturel ?

Comme nous l'avons vu et détaillé *supra*, faire de l'interculturel en classe aide l'apprenant à avoir un comportement allocentrique lui permettant d'être relatif vis-à-vis de son interlocuteur étranger.

Étant un des moyens pour éviter tout choc ou conflit inter-ethnique, le préfixe *inter* instaure une meilleure entente entre les individus tout en leur donnant la possibilité de communiquer d'une manière efficace sans que l'un d'eux s'oriente vers les stéréotypes, l'égoцентриisme, le sociocentrisme ou l'ethnocentrisme.

Prendre conscience de *soi* et de *l'autre* implique une connaissance de sa culture d'origine et celle de l'autre. Il s'agit, en fait, de comprendre toutes les façons de vivre et de se conduire²⁸⁷.

Selon Cuq et Gruca, toute sensibilisation à l'interculturalité est nécessaire pour²⁸⁸ :

- Prévenir les malentendus,
- Neutraliser d'éventuels manquements aux règles interactionnelles,
- Être en mesure de comprendre certains gestes, certaines attitudes, etc.

En effet, la démarche interculturelle devrait s'appuyer sur une réflexion sur sa propre identité culturelle. La connaissance de *soi* et des composantes culturelles auxquelles l'on appartient donne accès à une connaissance de l'autre.

²⁸⁷Cuq J.-P., Gruca L. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 83

²⁸⁸Ibid.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Cette attitude occupe une place importante lors de toute communication interculturelle entre deux individus originaires des contextes culturels différents. Amener les apprenants à réfléchir sur *soi* leur donne la possibilité de se décentrer et de relativiser son point de vue vis-à-vis de la culture d'autrui²⁸⁹.

Faire de l'interculturel en classe donne à l'apprenant les moyens de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits inter-ethniques. Cela lui permet également d'aller au-delà de relations superficielles et stéréotypées²⁹⁰.

Selon le Cadre Européen Commun de Référence, « *connaître une langue/culture autre permet de comprendre le mode de fonctionnement de l'autre. Être informé et conscient des modes de réactions, des façons d'agir, etc. de l'autre, est un atout pour l'apprenant qui va ainsi pouvoir mettre à profit ses connaissances en vue de faciliter l'intercompréhension entre sa culture et la culture cible, lors de rencontres, de discussions, etc.* »²⁹¹

D'après Bennett, faciliter l'intercompréhension entre la culture maternelle de l'apprenant et la culture de la langue « cible » s'effectue par le passage du stade *ethnocentrique* au stade *ethnorelativiste*²⁹².

Pour expliciter ce que nous venons d'écrire, prendre conscience de l'autre se réalise par une prise de distance par rapport à *soi* dans un premier temps, afin de ne plus privilégier le groupe social auquel on appartient et à en faire le **seul** modèle de référence dans un deuxième temps²⁹³.

²⁸⁹Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation. (2000). *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer : un cadre européen commun de référence*. Strasbourg : Éditions du conseil de l'Europe, p. 84

²⁹⁰Ibid.

²⁹¹Ibid.

²⁹²Bennett J.M, Bennett M.J. (2003). Developing intercultural sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In: D. Landis, J. Bennett, M. Bennett (sous la dir.de), *Handbook of intercultural Training*, p. 147-165.

²⁹³Ibid.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Cette attitude faciliterait l'accès à un comportement *ethnorelativiste* à l'issue duquel l'individu aurait tendance à considérer les événements (culturels) comme relatifs et variables selon les circonstances²⁹⁴.

La théorie de Bennett pose que le praticien de l'éducation interculturelle est censé introduire des problématiques diversifiées de la culture étrangère *au même titre* que la culture maternelle. Cela aurait pour but de favoriser une acquisition d'un capital socio-culturel assez élevé pour tout dépassement de comportement ethnocentrique²⁹⁵.

Pour conclure, la pédagogie interculturelle est un outil qui faciliterait l'acquisition d'une compétence interculturelle chez l'apprenant étranger. Avoir un comportement allocentrique donnerait aux individus les meilleures chances pour réussir leur échange.

Communiquer est un processus où des langues et des cultures se côtoient. Atteindre de nouveaux savoirs et connaissances co-construits et changeants dépend d'une coopération entre les deux interactants. Privilégier son groupe ethnique d'appartenance et en faire le seul modèle de référence est une entrave majeure pour toute tentative de prendre conscience de l'autre, dans sa *singularité* et son *altérité*.

²⁹⁴Bennett J.M, Bennett M.J. (2003). Developing intercultural sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In: D. Landis, J. Bennett, M. Bennett (sous la dir.de), *Handbook of intercultural Training*, p. 147-165.

²⁹⁵Ibid.

Conclusion

La pluralité culturelle est au cœur de notre vécu social. La diversité des comportements, des valeurs, des modes de vie et des structures familiales a été l'origine des tentatives pour trouver des raccourcis et des consensus afin de réduire la distance sociale entre les groupes ethniques.

Comprendre le contenu culturel de son interlocuteur étranger suppose une capacité de décentration et de relativisation de son système de références pour qu'une connaissance saine et objective de l'autre ait lieu. Il s'agit de se doter des outils qui aideront les interactants à dépasser tout comportement égocentrique, sociocentrique ou ethnocentrique.

En effet, l'éducation à l'interculturel s'articule autour d'une observation **des interactions entre les cultures** et leurs conséquences dans les processus de construction de l'identité individuelle et collective. Dans cet esprit, chacun acquiert sa propre identité culturelle *via* des échanges entre *soi* et *l'autre*. Ces derniers sont de nature évolutive et instable.

Donc l'individu n'est pas seulement le produit de ses appartenances, il en est aussi l'auteur, le producteur et l'acteur. Il semble alors que l'essentiel n'est pas de décrire les cultures mais d'analyser ce qui se passe entre des individus ou des groupes qui appartiennent à des cultures différentes, d'analyser les usages sociaux et communicationnels de leurs cultures d'origine dans les diverses situations de communication²⁹⁶. La pédagogie interculturelle essaye de faire face aux obstacles culturels/communicationnels surgis au moment de l'échange entre les ethnies différentes.

²⁹⁶ Abdallah-Preteille M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, 1^{ère} édition, coll. Que sais-je ?, p. 127

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

Elle veille à sensibiliser les individus aux notions de tolérance et d'ouverture d'esprit. La démarche interculturelle souligne également l'importance d'avoir « *un apprentissage sociolinguistique* » grâce auquel l'apprenant aura la capacité de maîtriser les règles d'ordre sociologique, psychologique et culturel qui se trouvent dans un système culturel différent du sien²⁹⁷.

L'objectif serait donc de mener des rapports d'échange réciproques, dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation²⁹⁸.

Pour conclure, la pédagogie interculturelle favorise le passage d'un système de niveau 1 (ethno centré) à un système de niveau 2 (allo centré). Cela serait possible par un enseignement/apprentissage des langues et cultures étrangères dans des contextes où des situations de communication authentiques et synchrones peuvent se produire.

La Toile est un outil qui nous donne accès à ce genre de communication. Contrairement au manuel qui nous donne accès à des images, souvent stéréotypées et réductrices des *macro-cultures*, Internet nous donne l'occasion d'entrer en contact avec des *micro-cultures* qui nous fournissent des informations culturelles synchrones et souvent mises à jour²⁹⁹.

À l'ère actuelle, Internet est un univers *virtuel* où des rencontres interculturelles peuvent se produire. Ces dernières représentent le noyau d'une communication interculturelle réalisée dans un cyberspace dénoué de toute présence physique et dont les composantes sont évolutives, instables et modifiables à tout moment³⁰⁰. Cet état d'instabilité a une influence non négligeable sur les identités des *internauts*. Il en résulte un *soi* instable et *multiples*.

²⁹⁷Camilleri C., Vinsonneau G. (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris : Armand Collin, p. 44

²⁹⁸Clanet C. (1990). *L'interculturel, Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Tome 1. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, université de Toulouse2-Le Mirail, p. 56

²⁹⁹Pugibet V. (2005). L'apport du multimédia dans l'approche interculturelle. In : *Langues et cultures : les TIC, enseignement et apprentissage*, actes du colloque des IUFM du pôle Île-de-France, les 11 & 12 décembre 2003. Bourgogne: publication CNDP & CRDP, 2004, p. 89

³⁰⁰Dervin F., Vlad M. (2010). Pour une cyberanthropologie de la communication interculturelle – Analyse d'interactions en ligne entre étudiants finlandais et roumains. In : *Alsic*, vol. n°13

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

S’ensuit la nécessité d’étudier l’impact de la *virtualité* sur notre vécu *réel*. Dès lors, on a assisté à l’apparition d’une nouvelle notion dans le domaine des sciences humaines, la notion de la cyberanthropologie qui commence à prendre de l’ampleur dans les recherches des anthropologues, des sociologues et même des didacticiens qui essaient d’ores et déjà d’intégrer la Toile dans tout processus d’enseignement/apprentissage des langues et des cultures étrangères.

La cyberanthropologie, ou l’anthropologie de la cyberculture, comme l’a nommée pour la première fois l’anthropologue Escobar dans son article *Welcome to Cyberia*³⁰¹, nous semble comme une extension d’une anthropologie dite *classique* qui se voit limitée à une étude de *soi* et de *l’autre*.

Quant à la cyberculture, cette dernière s’intéresse notamment à la construction et la reconstruction culturelles dans une société donnée par le biais des nouvelles technologies, surtout quand on passe d’un monde réel à un univers virtuel³⁰².

À l’égard du lexème *cyber*, il a été inventé par le mathématicien Wiener avec la notion « cybernétique » pour définir la relation Homme-Machine, et les interactions qui s’y déroulent³⁰³.

En effet, la cyberanthropologie s’intéresse à l’étude du rôle joué par le *message* transmis par divers moyens de communication.

En 1964, McLuhan a évoqué l’idée que l’intermédiaire entre nous et le monde est le *message*. Il a utilisé le terme *médium* afin d’éclaircir le rôle que jouent les médias et les moyens de communication dans la vie des gens³⁰⁴.

³⁰¹Escobar A. (1994). Welcome to Cyberia: Notes on the anthropology of cyberculture. In: *Current Anthropology* 35 (3), p. 214

³⁰²Ibid.

³⁰³Wiener N. (1948). *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Cambridge, MA: MIT press.

³⁰⁴McLuhan M. (1964). *Understanding Media: The extensions of Man*. New York: McGraw Hill.

Deuxième partie : La pédagogie interculturelle en classe de FLE

En 2003, ce dernier a évoqué une autre matérialisation du message, comme étant un médium entre les deux interactants. C'est la nouvelle technologie concrétisée par les *Smartphones*. Ces derniers désignent une extension de l'être humain, par leur capacité de fabriquer les informations³⁰⁵.

Cette extension de l'être humain, réalisée par le média électronique et proposée par McLuhan, n'est pas tout à fait nouvelle. Dans sa définition de la technologie en 1945, Merleau-Ponty a défini cette dernière comme une extension du schéma du corps humain³⁰⁶.

D'après Merleau-Ponty, les deux conceptions *sujet-objet* ou *nature-technologie* ne sont pas des aspects facilement détachables l'un de l'autre. *Ipsa facto*, il est difficile de distinguer entre une *réalité* et une *virtualité*.

De ce fait, Noë rejoint Merleau-Ponty tout en constatant lui aussi que comme il y a bel et bien des aspects *virtuels/imaginaires* dans la *réelle* perception de l'être humain (les perceptions dans la mémoire de l'être humain), nous pourrions ainsi trouver des aspects *réels* dans la *virtualité*³⁰⁷.

De ce qui précède, il ressort que la Toile occupe une place importante dans notre vie quotidienne. Cette présence virtuelle nous incite dorénavant à se poser la question si nous sommes d'ores et déjà devant une nouvelle réalité *virtuelle* et/ou une *réelle* virtualité.

Tous ces éléments de réflexion, entre autres, seront au cœur de la troisième partie de la thèse.

³⁰⁵ McLuhan M. In: J. Sprondel, Th. Breyer, M. Wehrle (2011). *Cyberanthropology-Being human on the Internet*. Draft paper, prepared for the 1st Berlin Symposium on Internet & Society, p. 8

³⁰⁶ Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, p. 119

³⁰⁷ Noë A. (2004). *Action in perception*. Cambridge: MIT Press, p. 67

Troisième Partie

La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Introduction

De nos jours, il n'est plus surprenant, notamment avec le développement exponentiel d'Internet et de ses usages dans notre vécu quotidien, que les enseignants commencent de plus en plus à faire appel à ce qu'on peut voir *a priori* comme un inépuisable réservoir de ressources à caractère informatif et d'outils de communication.

Ces « *connaissances encyclopédiques* »³⁰⁸, ces « *puits de savoirs* »³⁰⁹ doivent être insérés dans tout processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, par le fait qu'Internet facilite un accès plus répandu à la culture et à l'interactivité tout en favorisant une certaine autonomie chez le public visé³¹⁰.

En effet, un des premiers rôles du recours à la Toile en classe c'est de « *libérer l'enseignant du rôle de pourvoyeur direct des consignes et de permettre ainsi à chaque apprenant d'avancer à son rythme et selon ses choix.* »³¹¹.

Cette évolution du rôle de l'enseignant s'inscrit dans le fait qu'Internet est devenu désormais un accès privilégié- de la part des apprenants-, à une plus grande diversité linguistique (vocabulaire, images, chansons, etc.).

Dès lors, l'apprenant est en contact avec des sources d'informations réelles et authentiques, dans lesquelles s'inscrivent également des traits culturels de sa société et celle de son interlocuteur étranger. L'apprenant devient donc « *acteur à l'intérieur de la Toile* »³¹², tout en y menant une série d'interactions. Il en résulte un changement et/ou un renouvellement de son identité.

³⁰⁸Sprenger R. (2002). *Internet et les classes de langue*. Gap-Paris : Ophrys, p. 3

³⁰⁹Ibid.

³¹⁰Vettraiño-Soulard M.-C. (1998). *Les enjeux culturels d'Internet*. Paris : Hachette-Éducation. Collection « Communication, nouveaux lieux, nouveaux rôles ».

³¹¹Sprenger R. (2002). *Internet et les classes de langues*. Gap-Paris : Ophrys, p. 5

³¹²Ibid.

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Cet impact que la Toile exerce sur *soi* a donné naissance à une autre notion dans le domaine des sciences humaines, c'est la notion de la cyberanthropologie qui commence désormais à prendre de l'ampleur dans les recherches des anthropologues, des sociologues et même les didacticiens qui essaient d'ores et déjà d'intégrer la Toile dans tout processus d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures étrangères.

La cyberanthropologie se représente comme une étude de la relation Homme-Machine et Hommes entre eux, une relation qui se réalise par une série d'interactions qui influence l'identité de l'individu(ou des individus) par le contact avec toute sorte de technologies, au rang desquelles se trouve l'ordinateur et l'information dite *virtuelle*.

En d'autres termes, cette notion s'intéresse à la potentialité que peut nous fournir la Toile-en tant qu'individus appartenant à des contextes spatio-temporels différents- à former désormais un monde en parallèle *via* un cyberspace dénué de toute présence physique, et qui peut disparaître à tout moment.

La cyberanthropologie, ou l'anthropologie de la cyberculture, comme l'a nommée pour la première fois l'anthropologue Escobar dans son article *Welcome to Cyberia*³¹³, nous semble être comme l'extension d'une anthropologie dite *classique* qui se voit limitée à une étude de *soi* et de *l'autre*.

Contrairement à ce concept que nous venons de mentionner, la cyberanthropologie tente de porter un regard global sur tous les aspects qui lient l'homme à la machine et les hommes entre eux, notamment lors des échanges synchrones ou asynchrones *via* un cyberspace qui nous donnerait la possibilité d'être *multiples* et presque *omniprésents* sur la Toile³¹⁴.

³¹³Escobar A. (1994). Welcome to Cyberia: Notes on the anthropology of cyberculture. In: *Current Anthropology* 35 (3), p. 211–231

³¹⁴Ibid., p. 214

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

La cyberanthropologie s'intéresse également au rôle que peut jouer la technologie dans toute tentative de connaître l'autre. Cette technologie, et selon Escobar, pourrait même contribuer à fusionner les cultures-désormais-en contact afin d'en créer de nouvelles qui s'adapteront aux nouvelles règles et normes d'une société numérique et à laquelle les anthropologues, les sociologues et mêmes les didacticiens commencent à s'y intéresser³¹⁵.

Dans cette optique, Escobar incite les anthropologues à prendre en considération l'idée que la technologie et les sciences ne contribuent pas uniquement à l'évolution technologique de l'être humain, mais également ces dernières favorisent une nouvelle création d'une culture *virtuelle*, une cyberculture et à laquelle l'on ne peut s'échapper³¹⁶.

Toujours d'après Escobar, les anthropologues sont invités à entrer dans ce monde virtuel dans l'objectif de renouveler leurs recherches dans le domaine de la politique et du changement culturels, y compris celui de la diversité culturelle³¹⁷.

Tous ces éléments de réflexion nous mènent à la démarche suivie dans cette troisième partie de thèse, composée de deux thèmes principaux.

Le premier thème sera la place d'Internet en classe de langue. En nous référant aux travaux des spécialistes dans ce domaine, nous allons mettre en lumière les avantages et les inconvénients dont la Toile dispose, notamment lors d'un recours à un support numérique en contexte académique.

Or, comme nous l'avons auparavant constaté, l'introduction de la technologie dans notre vie produit d'ores et déjà des changements importants sur nous-mêmes et sur notre compréhension de ladite technologie. L'ordinateur et le monde *en parallèle* que la Toile nous offre désormais, ces deux facteurs entraînent dorénavant des transformations fondamentales sur la structure et le sens de la société et de la culture de cette société.

³¹⁵Escobar A. (1994). Welcome to Cyberia: Notes on the anthropology of cyberculture. In: *Current Anthropology* 35 (3), p. 211–231

³¹⁶Ibid.

³¹⁷Ibid.

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Cela nous mène au deuxième thème de notre travail, celui de la notion de la cyberanthropologie. En nous référant aux travaux spécialisés dans ce domaine, nous réaliserons une étude historique de cette notion, dans l'objectif de voir la signification de lexème *cyber* qui a porté un regard révolutionnaire sur l'anthropologie elle-même.

Ensuite, nous allons mettre en lumière les domaines ethnographiques de la cyberanthropologie, dans l'objectif de regarder de près la place d'Internet dans la vie des êtres humains.

Ceci dit, nous allons souligner l'influence de la Toile sur les identités des individus *on-line*, ces internautes qui commencent de plus en plus à porter des pseudonymes (nicknames) et des avatars à la place de leurs vrais identités et visages, dont ils font usage dans la vie réelle et authentique.

Ce que nous venons de mentionner nous mènera au point suivant de notre démarche. Nous allons étudier profondément les caractéristiques de l'identité en-ligne, tout en prenant en considération que nous sommes désormais face à des univers *en parallèle*, des vécus virtuels qui contribuent au développement de l'être humain, certes, mais cette nouveauté a tout de même un revers de médaille, par le fait que nous devenons de plus en plus accros à l'écran bleu.

Cet attachement (ou *holding power*) à l'ordinateur a en quelque sorte joué un rôle défavorable vis-à-vis de notre conception de l'identité. En nous référant aux travaux dans ce domaine, notamment ceux de Turkle, nous allons tenir compte que les réseaux sociaux, notamment *Facebook* et *MySpace*, occupent d'ores et déjà une large partie de notre quotidien³¹⁸.

Cela a causé une certaine dépendance vis-à-vis de ces réseaux, une dépendance par laquelle l'utilisateur aurait besoin des *autres* pour trouver le *soi*. Ces effets secondaires (*sides effects*) seront abordés également.

³¹⁸Turkle Sh. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of Internet*. New York: Simon & Schuster, p. 30-31

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Finalement, en conclusion de cette troisième partie, nous ferons un récapitulatif des idées auparavant mentionnées, afin de regarder ensemble la nouveauté que le lexème *cyber* a portée dans notre vécu quotidien, et donc réel.

Commençons par le premier thème de notre démarche.

I- Internet et la didactique des langues et des cultures, entre perspectives et limites

À l'accroissement des rencontres entre les peuples, la nécessité d'inscrire une dimension interculturelle dans tout processus d'enseignement/apprentissage des langues et cultures étrangères augmente sans cesse. L'interculturalité se nourrit des rencontres, des échanges et des traces culturelles qui laissent leurs places dans l'esprit de l'être humain.

Ce dernier va ensuite réagir vis-à-vis de son interlocuteur étranger tout en se basant sur ses expériences antérieures-auparavant héritées- de ses ancêtres. Nous abordons toujours l'autre à travers notre propre compétence culturelle construite au fur et à mesure de notre vécu social.

Dans un contexte académique, le premier contact avec la culture de la langue étrangère que l'on apprend s'effectue par l'intermédiaire des manuels dans lesquels nous trouvons des informations culturelles et civilisationnelles. Ces dernières reflètent dorénavant la vérité existante dans la société à laquelle notre interlocuteur étranger fait partie. Cet intermédiaire-miroir se représente comme une source pédagogique qui aiderait à construire des images et des références culturelles dans le système cognitif de l'apprenant étranger.

En fait, les manuels donnent une description de la culture et de la civilisation de la langue étrangère tout en adaptant cette description aux valeurs du pays où la langue est enseignée, et donc à son système de tolérance ou d'ouverture sur l'autre.

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

En revanche, un des problèmes qui empêchent éventuellement la construction d'une compétence interculturelle en classe de langue tout en s'appuyant sur le manuel, c'est que les informations de type culturel ne sont pas mises à jour. Or, comme nous l'avons auparavant constaté, toute culture est un système en constant(e) évolution/renouvellement. Donc il n'est pas envisageable de faire appel à des manuels où certaines dimensions culturelles nouvelles ne sont pas inscrites.

Contrairement au manuel, Internet représente une grande diversité d'opinions et de cultures, par le fait que les informations y fournies sont souvent plus diversifiées et mises à jour d'une manière régulière.

En plus, Internet nous donne accès non seulement à une seule et unique culture, mais plutôt à des micro-cultures, ces dernières n'existant pas dans les manuels qui donnent assez souvent des images réductrices et stéréotypées de la culture enseignée, comme le dit Pugibet³¹⁹:

« Si dans les manuels une grande importance est donnée aux macro cultures, sur Internet, on assiste à une vaste étendue de micro-cultures pour lesquelles on n'a pas forcément toutes les clés. »

Le recours à la Toile rend également possible la construction d'une compétence interculturelle/communicative et l'élaboration des connaissances collaboratives comme par exemple les forums dans lesquels les apprenants peuvent former des équipes afin de travailler sur un thème proposé par l'enseignant tout en effectuant entre eux-mêmes ou entre eux et leur enseignant des échanges synchrones ou asynchrones³²⁰.

³¹⁹Pugibet V. (2005). L'apport du multimédia dans l'approche interculturelle. In : *Langues et cultures : les TIC, enseignement et apprentissage*, colloque des IUFM du pôle Île-de-France, les 11 & 12 décembre 2003. Bourgogne : publication CNDP & CRDP, 2004, p. 89

³²⁰Ibid.

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Cet échange faciliterait la tâche de l'enseignant, par le fait que ce serait plus facile de suivre les activités menées par son public d'un côté, et de ne plus rester la seule et unique source de l'information pédagogique de l'autre côté. Quant à l'apprenant, il sera capable, grâce au recours à Internet, d'être plus sensibilisé à la culture de la langue étrangère qu'il apprend tout en diversifiant les ressources d'informations culturelles auxquelles il fait appel en quelques clics.

En effet, toute activité liée à Internet devrait comporter en soi plusieurs objectifs : d'abord, enseigner une compétence interculturelle *via* la Toile c'est donner à l'apprenant la capacité d'avoir un regard distancié par rapport à lui-même et par rapport à l'autre.

Ce regard lui permettrait ensuite d'avoir un esprit plus ouvert et plus tolérant pour réussir toute communication avec son partenaire étranger. La compétence interculturelle s'agit d'abord de former les apprenants à connaître de nouvelles cultures, de nouveaux systèmes de représentations et des symboles qui s'y attachent pour qu'ils soient ensuite capables de prendre conscience de l'autre dans sa *singularité* et son *altérité*.

En d'autres termes, les nouvelles orientations de l'enseignement des langues et des cultures visent désormais la diversité culturelle, l'altérité, la multiculturalité et la prise en conscience de l'identité dont chaque individu dispose d'une manière individuelle.

En fait, Internet a multiplié les ressources pédagogiques auxquelles l'apprenant a accès facilement, cette multicanalité des ressources a créé une curiosité chez l'apprenant. Par conséquent, un besoin de diversifier les ressources pédagogiques est né en lui.

L'arrivée du multimédia et de la Toile dans le domaine de la didactique des langues étrangères a ouvert des perspectives très intéressants, voire prometteurs. Ceci dit, l'enseignant a commencé à s'en servir pour rendre les cours de langue/culture beaucoup plus attirants surtout quant aux informations de type culturel.

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Bien que la Toile, comme tout autre outil pédagogique d'ailleurs, a des limites et des inconvénients, cet outil a des avantages par le fait qu'il nous donne accès, nous les enseignants, à de diverses sources d'informations en temps réel. Sprenger nous en dit davantage³²¹ :

« Internet représente un outil ayant tous ses limites, ses inconvénients et ses avantages comme tout autre type d'outil. Internet nous donne-nous les enseignants- la possibilité de s'orienter notre enseignement vers des ressources locales, nationales et internationales en temps réel ».

Néanmoins, le recours à la Toile dans un but pédagogique ne va pas de soi. Car Internet possède des usages variés selon nos propres goûts et préférences. D'après Lancien, les usages du réseau sont variés et dépendent de l'objectif que l'enseignant cherche à réaliser. D'après lui, on catégorise les sites de la manière suivante³²² :

Nous avons d'abord les sites de type professionnel ; les sites des ministères, des associations et des organismes permettent à l'enseignant de se documenter s'il cherche des instructions officielles dans un domaine donné. Pour expliciter cette idée, l'enseignant pourrait consacrer-par exemple- une séance dédiée au système universitaire français pour donner aux apprenants-désirant faire des études en France- des informations à la fois utiles et nécessaires.

Ensuite, beaucoup de sites jouent le rôle de messager. Ceci dit, échanger des messages (mél), tchatcher avec un individu d'origine ethnique et culturelle différentes et faire partie des réseaux sociaux comme *Facebook* et *MySpace*, ces activités-là à titre d'exemple permettent à deux individus socioculturellement différents, de s'entretenir en langue étrangère et de mener également une communication interculturelle. Cette dernière jouera un rôle important pour atteindre l'ultime objectif ; c'est de donner aux deux interactants la possibilité de perfectionner leur compétence communicative/interculturelle afin de pouvoir maîtriser les codes, les valeurs et les normes de la culture dont chacun d'eux dispose.

³²¹Sprenger R. (2002). *Internet et les classes de langue*. Gap-Paris : Ophrys, p. 7

³²²Lancien Th. (1998). *Le multimédia*. Paris : Clé International, p. 13

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Une autre catégorie des sites dont on devrait se rendre compte; ce sont les sites pédagogiques qui permettent aux enseignants de se documenter pour préparer leurs cours. Cette documentation pédagogique comporte en elle deux dimensions -à notre sens- ; d'abord il y a la dimension personnelle de l'enseignant qui essaye d'enrichir son cours par des supports numériques.

Une autre dimension, aussi importante que la première, c'est la dimension de la motivation de l'apprenant qui serait en contact permanent avec les données culturelles de la langue « cible ». Quant à ces données, et comme toute culture est en constant(e) évolution/renouvellement, les produits culturels fournis par la Toile sont, eux-aussi, en constante évolution. Ces derniers sont fournis par des sites *dits* « bruts » dont le contenu est souvent instable et mouvant³²³.

S'ensuit la nécessité de tenir compte des limites et des inconvénients de l'usage de la Toile dans un contexte académique. En effet, l'utilisation de la Toile en classe de langue a révélé plusieurs difficultés d'ordre technologique et méthodologique. Premièrement, Lancien nous parle des problèmes « *géo technologiques* » qui représentent la différence ou même l'écart creusé que l'on retrouve au niveau de l'utilisation d'Internet entre les systèmes éducatifs qui en sont dotés et entre ceux qui ne le sont pas³²⁴.

En plus, un des inconvénients que l'on trouve lors du recours à la Toile ; c'est la difficulté, voire l'impossibilité de distinguer la nature de l'information fournie par un site quelconque. S'agit-t-il d'une simple information ? Ou bien c'est un savoir? Un savoir-faire ? Ou c'est plutôt une connaissance ? Lancien nous en dit davantage³²⁵ :

³²³Lancien Th. (1998). *Le multimédia*. Paris : Clé International, p. 13

³²⁴ *Ibid.*, p. 95

³²⁵ *Ibid.*, p. 96

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

« Les potentialités du réseau le plus souvent mises en avant (instantanéité, information démultipliée, don d'ubiquité) font en effet trop oublier qu'il ne suffit pas d'avoir accès à de l'information pour construire, à partir de celle-ci la connaissance. Dans le domaine de la formation, que ce savoir soit de l'ordre théorique ou plus pratique (savoir-faire), il suppose (dans d'autres domaines d'ailleurs), des opérations de reconnaissance, d'interprétation, de mise en relation et de transfert. »

Quant à Demaizière, cette dernière nous parle d'un autre problème de type cognitif. Le fait d'un manque de la linéarité de la consultation, l'apprenant risque d'avoir ce qu'elle appelle une « *surcharge cognitive* » qui va affecter son comportement lorsqu'il entrera en contact avec la culture étrangère *via* un site donné³²⁶.

Rouet, un autre spécialiste dans l'usage d'Internet en classe, évoque la nécessité de posséder certains prérequis pour que l'apprenant ne se sente pas perdu dans le cyberspace. Il ajoute ainsi³²⁷:

« L'utilisation d'un système hypertexte suppose que le lecteur soit en mesure de gérer son propre parcours dans l'information: quelle option choisir dans le menu, comment évaluer la pertinence de l'information rencontrée, quelles digressions faire (ou éviter) par rapport au chemin initialement choisi... »

Ceci dit, vu la multiplicité des informations que l'on retrouve sur Internet, l'apprenant risque de ne plus maîtriser, voire même d'affiner sa recherche des informations qu'il désire savoir, surtout au niveau culturel.

³²⁶Demaizière F. (2004). Ressources et guidage. Définition d'une co-construction. In : *Notions en question, La notion de ressource à l'heure du numérique*, n°8, juin. Lyon : Édition ENS, p. 85

³²⁷In: M. Pothier (1991). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys, p. 58

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Bertin va jusqu'à évoquer le rôle distracteur de tout recours à la Toile dans un contexte académique. Il nous explique³²⁸:

« Le seul élément ludique n'apporte pas dans les faits toute la motivation que l'on peut espérer: il dépend étroitement du degré de maîtrise de l'ordinateur par l'apprenant (compétence technique), d'une part, et peut, s'il n'est pas sous-tendu par une véritable réflexion didactique, devenir distracteur par rapport à l'objectif fondamental de l'apprentissage. »

En plus, il y a bel et bien d'autres empêchements lors de l'usage de la Toile en classe de langue. Du côté de l'enseignant, travailler sur Internet lui demande beaucoup d'efforts pour faire bouger ses pratiques, de repenser sa pédagogie et de pouvoir accepter de se former dans le domaine du multimédia y compris l'Internet pour que les informations fournies à ses apprenants soient pertinentes et efficaces pour aider son public à entrer *in terra incognita* sans rencontrer des difficultés.

Quant à l'apprenant, ce dernier est censé avoir une compétence technologique adéquate pour réussir une navigation à la fois utile et riche dans le cyberspace. La Toile est un univers auquel l'apprenant, et même l'enseignant pourront être perdus.

Pour éviter tout empêchement d'ordre psychologique ou technologique, Aden nous propose des étapes ou des stades que l'enseignant et l'apprenant peuvent mener ensemble lors du recours à la Toile³²⁹.

Commençons par l'initiation. À cette phase, l'enseignant pourrait réaliser des choses simples sur Internet ; des exercices de nature simple qui illustrent la fonctionnalité d'un site donné.

³²⁸Bertin J.-C. (2001). *Des outils pour des langues : Multimédia, apprentissage*. Paris : Ellipses, p. 14

³²⁹Aden J. (2004). Construction du sens et supports filmiques : guidage et autonomie en classe de langue. In : *Langues et cultures : les TIC, enseignement et apprentissage*, colloque des IUFM du pôle Île-de-France, les 11 & 12 décembre 2003. Bourgogne : publication CNDP & CRDP, 2004, p. 135-145

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Une fois initiés, les apprenants pourront bénéficier des exercices où des supports classiques et numériques seront réunis ensemble. À cette étape, l'enseignant mènera une démarche assez classique tout en employant d'autres ressources afin de donner à ses apprenants la capacité de s'adapter aux nouveaux outils.

Dès lors, l'enseignant passera à une adaptation à part entière de l'outil technologique. Par une utilisation plus fréquente et diversifiée, les apprenants arriveront à réaliser les tâches que l'enseignant leur demande : Effectuer une recherche sur un personnage historique, mener des activités ludiques *via* des jeux sur Internet, faire une découverte d'une ville donnée, etc. Désormais, l'apprenant commence à se familiariser avec le nouvel outil en question.

Ayant passé toutes ces phases avec succès, nous passons ensuite au stade d'appropriation-intégration. À cette phase, et supposant qu'il n'y ait aucun frein d'ordre psychologique ou méthodologique, l'apprenant entre entièrement dans un univers virtuel. Les apprenants auront la possibilité, voire même la capacité de pratiquer de diverses activités : une communication synchrone et/ou asynchrone, la réalisation de visites virtuelles, etc.

À ce stade, l'apprenant obtient une certaine autonomie lui permettant d'entrer en contact avec la culture de la langue étrangère qu'il apprend. Cette autonomie lui donnerait les clés nécessaires pour se rendre compte- à titre individuel- des codes, des valeurs et des normes de la culture étrangère. L'enseignant jouera d'ores et déjà le rôle d'un guide qui oriente et observe à distance l'activité menée de la part de son apprenant. Toutes ces étapes résument toute intégration de la Toile en classe de français langue étrangère. Une intégration qui est d'ores et déjà indispensable vu la place qu'occupe Internet dans notre quotidien.

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Le recours à la Toile se révèle une curiosité positive de la part de l'apprenant. Pour faire réveiller en lui cette sensation de découvrir l'autre, Pugibet propose d'amener les apprenants à s'interroger sur les faits culturels que les images et les représentations évoquent dans une situation donnée, *via* un cyberspace démunie de toute présence physique³³⁰.

Le type du discours social qui accompagne telle ou telle représentation pourrait inciter l'apprenant à poser les questions suivantes ; qui produit ce discours ? Quelle est l'origine de la représentation qu'on trouve sur ce site ? Cette représentation existe-t-elle chez nous ?³³¹

Ces séries de questions pourraient nous aider à identifier la présence des stéréotypes et des fausses représentations dont notre public dispose. C'est à cette étape-là qu'il faudrait préciser la nécessité de ne pas seulement dénoncer les stéréotypes, mais de les appréhender en classe de langue.

En plus, l'enseignant est invité à prendre en considération qu'il y a bel et bien une différence entre représentations et stéréotypes. Ces derniers ne reflètent qu'une partie cristallisante de la vérité, ainsi que les représentations, selon Jodelet, « *est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.* »³³².

En fait, malgré que stéréotypes et fausses représentations portent une connotation négative, ces derniers aident- d'une manière ou d'une autre- à appréhender la réalité d'une société donnée. Cette réalité est un des éléments constitutifs de la structure sociale où les pratiques culturelles sont exercées.

³³⁰Pugibet V. (2005). L'apport du multimédia dans l'approche interculturelle. In : *Langues et cultures : les TIC, enseignement et apprentissage*, colloque des IUFM du pôle Île-de-France, les 11 & 12 décembre 2003. Bourgogne : publication CNDP & CRDP, 2004, p. 86

³³¹Ibid.

³³²Jodelet D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, p. 57

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

En d'autres termes, l'enseignant devrait tenir en compte que la société dont son apprenant fait partie, possède des opinions sur *soi* et sur *l'autre*. Ces opinions sont en grande partie inconscientes et difficilement manipulables par l'individu, car ce dernier est soumis-en quelque sorte- aux règles que la société d'origine lui impose. Ce qui rend notre regard sur l'autre souvent subjectif et réducteur.

Porcher nous explique³³³:

« Ces représentations ne sont jamais élaborées objectivement ; elles se trouvent en grande partie héritées, traduisent une sorte d'inconscient collectif qui participe d'une identité nationale ou régionale. »

De ce qui précède, il s'avère qu'il est inutile d'essayer de faire disparaître un phénomène profondément enraciné, car, d'après Porcher³³⁴ :

« Il ne servirait donc à rien de chercher à faire disparaître les stéréotypes : on ne supprime pas, par la volonté ou la compréhension, des phénomènes aussi profondément enracinés. », cet auteur propose de les utiliser « comme point de départ d'un apprentissage qui les dépasse en les situant, c'est-à-dire en leur conférant leur identité authentique d'un aspect qui veut se faire prendre pour le tout. »

³³³Porcher L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence d'enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette/CNDP, p. 63

³³⁴Ibid.

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Cet emploi des dits phénomènes comme point de départ dans tout processus d'enseignement des langues et des cultures, proposé par Porcher, rejoint l'idée de Zarate, qui, de son côté, souligne l'importance d'une évaluation de l'état de la présence des représentations et stéréotypes et leur influence sur le comportement des apprenants lorsqu'ils entreront en contact avec la culture étrangère, dans l'objectif de les dépasser³³⁵.

Ce dépassement aiderait l'apprenant à avoir un capital socio-culturel. Plus ce capital est élevé, plus il arrive à connaître les stéréotypes pour qu'il soit capable de les dépasser afin d'atteindre la compétence qu'il cherche à avoir ; c'est celle de l'interculturelle³³⁶.

Pour conclure, Internet, comme étant un des outils au service de la construction d'une compétence interculturelle, peut prendre une place considérable en classe de langue. L'enseignant, en se menant des références théoriques de l'approche interculturelle, peut guider son apprenant dans une optique pédagogique tout en s'appuyant sur la Toile. Une fois cette démarche soit concrétisée par des objectifs bien définis, l'apprenant aura la capacité de maîtriser une découverte de *l'autre* tout en découvrant *soi*.

En revanche, Internet et l'information dite *virtuelle* jouent dorénavant un rôle important dans notre vécu social. Faire appel à la Toile dans un contexte académique nécessite, de la part du praticien de l'éducation interculturelle, que ce dernier se rende compte de la présence d'une autre notion dans le domaine des sciences humaines.

Se retrouver dans un cyberspace, mener des interactions entre *soi* et la machine, et entre *soi* et *l'autre*, sans oublier notre immersion dans un contexte dénué de toute présence physique, tous ses éléments nous mènent au deuxième thème de notre démarche, la notion de la cyberanthropologie, ou l'anthropologie de la cyberculture.

³³⁵Zarate G. (dir.) (1997). Les représentations en Didactique des langues et cultures. In : *notions en questions, rencontres en didactiques des langues*, n°2, Janvier. Paris : université René Descartes, ENS de Fontenay/Saint-Cloud, p. 97

³³⁶Pugibet V. (2006). Pour une nouvelle approche de l'hispanité grâce aux TICE - La formation d'enseignants d'espagnol langue étrangère. In: *Alsic*, vol. n° 9, p. 139

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

II- La cyberanthropologie, historique de la notion

Bien que nous ayons commencé à entendre parler de la notion de cyberanthropologie au milieu des années quatre-vingt-dix, notamment lorsqu'Escobar a écrit son article « *Welcome to Cyberia* »³³⁷, dans lequel il a évoqué pour la première fois la notion de la cyberanthropologie et celle de la cyberculture, il est à noter que ces dernières ne sont pas nouvelles dans le domaine des sciences humaines.

En fait, le terme (cyberanthropologie) est dérivé de la notion de «*cyberespace* » qui a été mentionnée pour la première fois dans le roman de science-fiction, écrit par William Gibson en 1984. Ce dernier dans son roman intitulé *Neuromancer*, il a défini le *cyberespace* comme ainsi³³⁸ :

« *Une hallucination consensuelle vécue quotidiennement en toute légalité par des dizaines de millions d'opérateurs, dans tous les pays, par des enfants à qui des concepts mathématiques sont ainsi enseignés...Une représentation graphique de données extraites de mémoire de tous les ordinateurs du système humain.* »

Le dictionnaire Petit Robert définit le cyberespace comme³³⁹ :

« *Un ensemble de données numérisées constituant un univers d'information et un milieu de communication, lié à l'interconnexion mondiale des ordinateurs.* »

Quant au lexème *cyber*, ce dernier a été inventé par le mathématicien Wiener tout en utilisant la notion « *cybernétique* » dans l'objectif de définir la relation Homme-Machine, et les interactions qui s'y déroulent.

³³⁷Escobar A. (1994). Welcome to Cyberia: Notes on the anthropology of cyberculture. In: *Current Anthropology* 35 (3), p. 211–231

³³⁸Texte original: "Cyberspace. A consensual hallucination experienced daily by billions of legitimate operators, in every nation, by children being taught mathematical concepts... A graphic representation of data abstracted from the banks of every computer in the human system. Unthinkable complexity. Lines of light ranged in the nonspace of the mind, clusters and constellations of data. Like city lights, etc.", online *Neuromancer*, www.wikipedia.org/wiki/cyberspace

³³⁹Source: www.wikipedia.org/wiki/cyberspace

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

En effet, en inventant ce terme, Wiener voulait faire référence au mot grec *kybernetes* qui se traduit comme « pilote », un individu qui prend la commande afin de contrôler la machine³⁴⁰. De nos jours, le préfixe *cyber* se réfère plutôt à la technologie de l'information et de la communication (TIC), et également à la relation qui existe désormais entre l'être humain et l'ordinateur ; une relation d'interactions qui commence à prendre de l'ampleur dans le domaine des sciences humaines, au rang desquelles la didactique des langues et des cultures étrangères.

De ce qui précède, il ressort que l'ordinateur influence la culture de l'être humain, notamment lors de toute interaction entre la machine et le *soi*. L'anthropologue Escobar a essayé, pour la première fois, de s'interroger sur le rôle de l'ère numérique dans toute connaissance de la culture d'autrui. Il est allé même à proposer, pour la première fois, la notion de cyberculture afin de tenter d'analyser les transformations fondamentales dans la structure de la société moderne et dans la culture qui se produisent à l'issue de toute interaction entre l'individu et l'ordinateur³⁴¹.

Cet anthropologue nous propose également une biotechnologie qui est en train de se produire ; un changement des comportements des êtres humains dû à une interaction entre ces derniers et la machine, notamment l'ordinateur³⁴². Il nous explique ainsi³⁴³ :

“As a new domain of anthropological practice, the study of Cyberculture is particularly concerned with the cultural construction and reconstruction on which the new technologies are based and which they in turn help to shape.”

³⁴⁰Wiener N. (1948). *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Cambridge, MA: MIT press.

³⁴¹Escobar A. (1994). Welcome to Cyberia: Notes on the anthropology of cyberculture. In: *Current Anthropology* 35 (3), p. 211–231

³⁴²La biotechnologie, ou la technologie de bioconversion, comme son nom l'indique, résulte d'un mariage entre la science des êtres vivants-la biologie- et un ensemble de techniques nouvelles issues d'autres disciplines telles que la microbiologie, la biochimie, la biophysique, la génétique, la biologie moléculaire, l'informatique ». Source : www.wikipedia.org/wiki/biotechnologie

³⁴³Escobar A. (1994). Welcome to Cyberia: Notes on the anthropology of cyberculture. In: *Current Anthropology* 35 (3), p. 211

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Quant à cet anthropologue, la cyberculture se réfère notamment aux nouvelles technologies dans deux domaines ; les technologies de l'information et de la communication (TIC), et aux biotechnologies ; les technologies qui s'intéressent à la fusion entre les êtres vivants et les machines, une fusion qui se concrétise par des interactions qui en résultent une construction et une reconstruction de la culture de l'être humain (selon Escobar).

Toujours selon Escobar, les technologies de l'information et de la communication font partie d'un processus d'une construction socio-culturelle activée par l'usage des nouvelles technologies, comme celui de l'ordinateur.

Quant à la biotechnologie, cette dernière va permettre à un processus de biosocialité, qui donnerait de l'ampleur à une nouvelle production de vie, de nature et de corps³⁴⁴ :

“The biotechnologies are giving rise to biosociality, a new order for the production of life, nature, and the body.”

En fait, la cyberanthropologie, ou l'anthropologie de la cyberculture étudie les technologies et comment ces dernières sont construites et implantées dans la société. De ce point de vue, la cyberanthropologie n'est pas tout à fait nouvelle.

À partir des années cinquante, les anthropologues n'ont cessé d'étudier les technologies et l'impact de ces dernières sur les sociétés non-occidentales. Un exemple assez connu dans ce domaine est celui de Godelier, qui a étudié dans l'an soixante-dix, les effets que l'introduction de fer a produits chez des groupes d'indigènes en Australie et dans la nouvelle Guinée.

³⁴⁴Escobar A. (1994). Welcome to Cyberia: Notes on the anthropology of cyberculture. In: *Current Anthropology* 35 (3), p. 214

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Cette étude a eu pour objectif de mettre en lumière la relation entre ces indigènes et les machines totalement *incognitos* pour eux, et suite à laquelle les comportements de ces individus ont en quelque sorte subi un changement important, un changement dans la manière de réfléchir et de se comporter³⁴⁵.

Or, Pfaffenberger a rejoint Escobar quand tous les deux avaient porté un regard critique sur l'adoption de l'étude de Godelier sur la société contemporaine. Étant donné que l'étude de Godelier a été réalisée sur des indigènes à une époque donnée, appliquer ces approches sur des contextes où des systèmes technologiques sont pratiqués par des sociétés (modernes) et beaucoup plus cultivées semble une tâche impossible à réaliser³⁴⁶.

Par conséquent, nous avons assisté à la naissance d'un nouveau projet scientifique par lequel une étude des sciences et des technologies serait possible (Science and Technology Studies-STs).

Le but de ce projet est de prendre en considération les contextes divers dans lesquels la technologie et la science se trouvent, comme par exemple la variation entre les systèmes politique et économique d'un pays à un autre, et d'un système culturel à un autre.

Suite à ce que nous venons de mentionner *supra*, une nécessité de trouver un lien est née entre l'anthropologie, en tant qu'une discipline académique, et les nouvelles technologies de l'information et de la communication, en tant que des concepts théoriques qui s'intéressent à l'aspect social de l'anthropologie.

³⁴⁵Quand nous évoquons ici l'introduction du fer dans ces sociétés indigènes, nous faisons référence aux outils dont ils se servaient dans la culture de leur terre. Voir: Godelier M. (1986). *The making of Great Men. Male domination and Power among the New Guinea Baruya*. Cambridge University press. Titre en Français: *La production des Grands Hommes. Pouvoir et domination masculine chez les Baruya de nouvelle Guinée*. Paris: Éditions Fayard, 1996.

³⁴⁶Pfaffenberger B. (1992). The social anthropology of technology. In: *Annual review of Anthropology* 21, p. 491-516

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Pour expliciter ce que nous venons d'écrire, citons Escobar qui définit trois axes sur lesquels ce lien peut s'appuyer sur le terrain³⁴⁷ :

D'abord, comme nous le constatons avec l'anthropologue Thomas, "*we are witnessing a transition to a postcorporeal stage that has great promise for creative social logics and sensorial regimes*"³⁴⁸.

Ceci dit, il n'est évitable que les anthropologues devraient à présent étudier comment ces nouvelles technologies mondiales de nature virtuelle sont en train de se produire³⁴⁹.

Ensuite, la cyberanthropologie prend pour objectif principal l'étude ethnographique des relations qui existent entre les humains et la machine, des relations qui commencent à prendre de l'ampleur à la fin du 20e siècle au sein des sociétés dites *contemporaines*³⁵⁰.

Et le troisième et dernier axe, toujours selon Escobar, c'est que l'anthropologie de la cyberculture définit les changements et les transformations qui pourront avoir lieu sur l'état initial de la culture en question.

En d'autres termes, Escobar évoque l'idée que les nouvelles technologies de l'information et de la communication jouent un rôle important vis-à-vis de la culture en question ; cette dernière, étant dans son état initial, des changements et des modifications de la société dans laquelle cette culture existe vont affecter cette dernière, et un usage des technologies, au rang desquelles se trouve l'ordinateur, va affecter cet état initial également³⁵¹.

³⁴⁷Escobar A. (1994). Welcome to Cyberia: Notes on the anthropology of cyberculture. In: *Current Anthropology* 35 (3), p. 216

³⁴⁸Thomas D. (1991). Old rituals for new Spaces: Rites de passage & Williams Gibson's Cultural Model of Cyberspace. In: *Cyberspace: First steps*. Edited by M. Benedikt. Cambridge, MA: MIT Press, p. 31-48

³⁴⁹Ibid.

³⁵⁰Ibid.

³⁵¹Escobar A. (1994). Welcome to Cyberia: Notes on the anthropology of cyberculture. In: *Current Anthropology* 35 (3), p. 216

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Pour essayer de conclure avec ce volet historique de la notion de la cyberanthropologie, nous pouvons constater, et à la lumière des travaux spécialisés dans ce domaine, que cette notion a apporté des nouveautés dans les sciences humaines, surtout concernant l'étude ethnographique d'une culture virtuelle qui commence désormais à prendre une ampleur importante au sein des recherches des anthropologues et des didacticiens.

Cette dernière, vu sa place considérable dans toute interaction entre Homme-Machine et les Hommes eux-mêmes, il est important que les domaines auxquels s'intéresse la cyberanthropologie soient explicités, afin de voir ensemble le rôle tangible de la cyberanthropologie et la cyberculture dans les relations entre les gens, des relations virtuelles qui forment dorénavant des communautés virtuelles.

Ces communautés sont dépourvues de toute présence physique, mais reste-t-il à noter que ces dernières continuent de plus en plus à créer des sociétés parallèles, selon des intérêts et des motifs plus ou moins communs, comme nous le constatons notamment sur les réseaux sociaux, surtout celui de *Facebook*.

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

2-1- Les domaines ethnographiques de la cyberanthropologie

Il nous semble qu'un des domaines les plus importants de l'étude ethnographique de la cyberanthropologie est celui des technologies de l'information et de la communication qui commencent à prendre de l'ampleur dans le domaine des sciences humaines, et surtout celui de la didactique des langues étrangères à pas sûrs et même rapides.

Les TIC se concrétisent notamment par Internet qui a donné aux êtres humains la possibilité de former des communautés virtuelles dans lesquelles des avatars peuvent prendre place ; des identités qui n'existent pas en réalité mais ont tout de même leurs propres caractéristiques tangibles et présentes quant aux gens qui les portent, ou derrière lesquelles ils se cachent !³⁵²

En effet, Internet donne aux gens la potentialité de former leurs propres groupes d'intérêts dans lesquels des codes de conduite et de parole sont inscrits, et peuvent être seulement connus pour les utilisateurs de tel ou tel groupe.

³⁵²Le terme **avatar** trouve son origine en Inde, dont le sens vient des incarnations (sous forme d'animaux, d'humains, etc.) d'un dieu hindou, et qui est celui de *descente*, descente divine sur terre pour rétablir le dharma, sauver les mondes du désordre cosmique, engendré par les ennemis des dieux (les démons) ; généralement les *avatars*, ou incarnations, sont ceux du dieu Vishnou, fils de la déesse Ahimsâ et du dieu Dharma: mais on trouve aussi dans la mythologie populaire et classique le dieu Shiva ou Brahmâ, et d'autres encore, descendre parmi les créatures terrestres. Depuis la fin du XIX^e siècle, **avatar** s'emploie aussi au sens figuré. En informatique, un AVATAR est un personnage représentant un utilisateur sur Internet. Source : www.wikipedia.org/wiki/Avatar

Voir aussi :-Achard-Bayle G. (2001-1998). *Grammaire des métamorphoses. Référence, identité, changement, fiction*. Version remaniée de la thèse (avril 2001). Bruxelles : De Boeck, Champs Linguistiques, Recherches.

-Achard-Bayle G. (2008). *Les Réalités conceptuelles. Identité^{et} / en fiction*. Metz : *Recherches textuelles*, n°8.

-Achard-Bayle G. (1997). Sémantique et pragmatique de la référence évolutive ; parcours théoriques et étude de cas (*Avatar* de Gautier) : vers une logique du *tertium datur* ? In : *RSP, Revue de Sémantique et Pragmatique*, 2, décembre 1997, p. 63-89

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Ces communautés virtuelles ou plutôt les réseaux sociaux en ligne offrent des études ethnographiques très riches en la matière aux anthropologues et même aux didacticiens qui commencent désormais à s'intéresser au rôle que joue la Toile dans la construction d'une conscience et communication interculturelles en classe de langue³⁵³.

Les ethnographes ont désormais la capacité d'étudier de près les diverses relations entre la langue, la structure sociale et l'identité culturelle produite par la communication médiatisée par l'ordinateur, qui peut être vraisemblablement, de nature interculturelle.

Un autre domaine ethnographique qui peut contribuer à la cyberanthropologie, c'est l'aspect politique et économique de la cyberculture. C'est la relation qui est en train d'avoir lieu entre *l'information* en tant que telle et les *capitaux* dont un individu dispose ; ce que Escobar appelle la relation dynamique qu'entament la culture et les conditions économiques et politiques et que l'information fait circuler *via* la Toile, formant une cyberculture qui caractérise une société donnée d'une autre³⁵⁴.

En d'autres termes, l'information culturelle que la Toile nous fournit en tant qu'individus est gouvernée, voire même contrôlée par les conditions qui influencent la culture en question, des conditions économiques et politiques qui différencient entre les pays industrialisés et ceux qui ne le sont pas.

De ce qui précède, il ressort qu'une nécessité d'étudier l'influence de l'usage des TIC dans des contextes et des pays différents est née.

Dans son livre, *Cyborgs@Cyberspace*, l'anthropologue Hakken met en lumière une étude ethnographique d'une culture quelconque dans le contexte des TIC³⁵⁵.

³⁵³Dans leur article, F. Dervin et M. Vlad ont étudié le rôle de l'Internet dans la connaissance de l'autre, une connaissance qui se déroule désormais entre deux individus dont le contexte spatio-temporel est différent l'un de l'autre. Voir : Dervin F., Vlad M. (2010). Pour une cyberanthropologie de la communication interculturelle – Analyse d'interactions en ligne entre étudiants finlandais et roumains. In : *Alsic*, vol. n°13

³⁵⁴Escobar A. (1994). Welcome to Cyberia: Notes on the anthropology of cyberculture. In: *Current Anthropology* 35 (3), p. 220

³⁵⁵Hakken D. (1999). *Cyborgs@cyberspace. An ethnographer looks to the future*. New York: Routledge, p. 2

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

D'après lui, on peut identifier une potentialité d'une étude ethnographique d'un cyberspace qui contribue éventuellement à une construction de la culture dans une société donnée. Dans l'objectif d'étudier ce cyberspace, il est nécessaire de définir les axes importants qui formeront la pierre angulaire de l'ethnographie du cyberspace³⁵⁶ :

- 1- Les caractéristiques de base des entités qui portent ce cyberspace.
- 2- Les identités individuelles ou les identités de *soi* qui sont formées par lesdites entités.
- 3- Les micro-relations sociales que ces entités sont en train de construire, comme par exemple les relations intimes et amicales.
- 4- Les méso-relations sociales, comme par exemple les relations dans la communauté, dans la région et les relations entre les membres de cette région.
- 5- Les macro-relations sociales, comme par exemple les relations au niveau national, transnational.
- 6- Les structures politique et économique que ces entités produisent et reproduisent et suite auxquelles des contraintes peuvent surgir, des contraintes naturelles qui donnent aux gens formant ces entités la capacité de connaître le *soi* pour connaître *l'autre*.

Ces points que nous venons de mentionner permettront à l'anthropologue, selon Hakken, d'étudier les interactions qui se déroulent au sein des groupes et des individus *via* un outil dénué de toute présence physique, et par lequel l'on peut être en face de "*possible way of being human*"³⁵⁷.

³⁵⁶Hakken D. (1999). *Cyborgs@cyberspace. An ethnographer looks to the future*. New York: Routledge, p. 7-11

³⁵⁷Ibid., p. 10

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

D'autres anthropologues ont également essayé d'étudier l'approche ethnographique d'Internet. Dans leur livre, *The Internet : An Ethnographic approach*, l'anthropologue Miller et son collègue le sociologue Slater ont été les premiers à réaliser une étude globale de l'approche ethnographique de l'Internet.

L'objectif de cette étude est de montrer comment des êtres humains, possédant une culture spécifique, pourraient dans un premier temps se fabriquer chez *soi* en utilisant l'Internet, dans un contexte où des transformations sur l'environnement local peuvent se produire, pour essayer, dans un deuxième temps, d'insérer ces transformations dans leurs images personnelles afin de former des identités individuelles caractérisant chacun d'eux des autres membres du groupe d'appartenance³⁵⁸.

Le terrain de cette étude était Trinidad. Miller et Slater ont essayé de voir de près comment les trinitadiens font usage de leur Internet et ses applications (www, email, newsgroups, etc.) dans des contextes religieux, politiques, ethniques, sociales et économiques³⁵⁹.

Ces deux spécialistes ont conclu que l'usage d'Internet chez les trinitadiens peut être compris comme une culture matérielle plutôt qu'une technologie, comme cette dernière est devenue des formes de pratique. En anthropologie, la culture matérielle est étroitement liée à la consommation et à ses implications socio-culturelles.

La première étape d'une telle consommation *via* la toile se réalise par une transformation des objets comme étant des marchandises impersonnelles vers des objets ayant des distinctions significatives pour le consommateur, et selon des contextes distincts dans la vie de ce consommateur³⁶⁰. Et cela a été le cas, selon Miller et Slater, lors de l'usage de la Toile dans la société trinitadienne.

³⁵⁸ Miller D., Slater D. (2000). *The Internet: An Ethnographic Approach*. Oxford: Berg, p. 1

³⁵⁹ Ibid., p. 14

³⁶⁰ Carrier J. G. (1998). Consumption. In: *Encyclopedia of Social & Cultural Anthropology*. Edited by A. Barnard & J. Spencer. London: Routledge, p. 128-129

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Pour conclure avec l'ethnographie de la cyberanthropologie, il est à noter que la Toile a joué un rôle d'internationalisation des pratiques culturelles. Bien que nous ayons constaté chez Carrier des distinctions significatives quant aux choix des consommateurs sur la Toile, Porcher appelle ces choix comme « *des biens de consommation identiques* », où toute frontière ou distinction entre les usages personnels des internautes risque de disparaître à tout moment³⁶¹.

3- La place d'Internet dans la vie des êtres humains

Ayant parlé des aspects théoriques qui forment le noyau de la cyberanthropologie- nommée également par Escobar comme l'anthropologie de la cyberculture-, il nous semble intéressant de nous interroger sur la place du réseau mondial dans notre vie, et son impact sur nos comportements vis-à-vis de nous-même et des autres.

L'usage d'Internet, considéré toutefois comme des autoroutes de l'information où l'on peut trouver toute sorte d'informations en quelques clics, cet usage commence désormais à prendre une ampleur non négligeable dans la vie des êtres humains, notamment avec les nouvelles technologies qui ont rendu le surf une tâche facile par le fait que les réseaux sans fils ont contribué à l'échange des informations à grande échelle, sans même avoir besoin de se mettre en face d'un ordinateur classique avec un câble.

Internet est désormais considéré comme un élément essentiel dans notre vie, un élément auquel l'on ne peut s'échapper. Cet outil ou même cette fenêtre (*window*) sur le monde nous a incité à nous demander si ce dernier est devenu une nouvelle réalité *virtuelle* ou plutôt une *réelle* virtualité, notamment quant au *message* transmis par cet outil.

Bien que l'usage d'Internet ait été relativement tardif à notre époque, la nécessité de prendre en considération le rôle joué par le message transmis par de divers moyens de communication n'est pas un fait nouveau.

³⁶¹Porcher L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette/CNDP, p. 59

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

En 1964, Marshall McLuhan fut le premier qui a évoqué l'idée que l'intermédiaire entre nous et le monde est le message. Il a utilisé le terme *medium* afin d'éclaircir le rôle que jouent les médias et les moyens de communications dans la vie des gens³⁶².

Ayant été proposé pour la première fois par McLuhan, Kittler a vu ce médium d'un angle différent. Ce chercheur nous propose que pour la matérialisation de ce médium, il faudrait mettre en lumière le message qui nous a été transmis comme étant *réel*, et faisant partie de la vie des gens auxquels ils font appel³⁶³.

En fait, le réseau mondial est devenu, de nos jours, un moyen par lequel des échanges s'effectuent entre les individus d'une manière presque réelle et authentique. De ce fait, Internet a largement dépassé le rôle *dit* classique des médias et d'autres moyens de communication, comme celui de radio ou de TV.

La Toile est d'ores et déjà considérée comme un métaphore d'un espace virtuel qui contient des informations et des représentations culturelles fournies par les anciens médias, ce qui a rendu le recours à la Toile comme étant une étape indispensable pour toute tentative de connaître *l'autre* et connaître *le soi*.

Internet nous donne la possibilité d'échanger des messages, de lire des journaux, de regarder la télévision et d'écouter la radio, sans oublier toutefois les recherches que l'on effectue sur *Google* et sur d'autres moteurs de recherches afin de trouver des informations qui touchent notre vie quotidienne.

Cette implication d'Internet, bien qu'elle soit de nature virtuelle, ceci est devenu une branche importante des médias, pas uniquement par son rôle de chercheur et de fournisseur d'informations, mais également, par sa contribution à une communication qui fabrique nos vies.

³⁶² McLuhan M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw Hill.

³⁶³ Kittler F. In: J. Sprondel, Th. Breyer, M. Wehrle (2011). *Cyberanthropology-Being human on the Internet*. Draft paper, prepared for the *1st Berlin Symposium on Internet & Society*, October 26th-28th, p. 8

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Se trouver en face du Web est devenu presque une tâche ordinaire, quotidienne et à laquelle les gens sont de plus en plus attachés, par le fait qu'Internet nous fournit des informations convenables à nos propres goûts et préférences.

De ce fait, le lien qui nous relie avec la Toile est devenu non négligeable ; les frontières entre un monde réel et celui de nature virtuelle sont devenues floues, inaperçues, ou presque disparues. Turkle nous en dit davantage³⁶⁴ : “*The network [is] with us, on us, all the time.*”

De ce qui précède, il ressort qu'essayer de définir les frontières entre un monde réel et un monde virtuel nous semble un objectif idéal à atteindre, car comme nous le constatons chez Turkle, Internet est toujours avec nous, d'une manière régulière et ce dernier est devenu une pratique quotidienne, voire même ordinaire.

Notre contact avec ce monde dit *virtuel* nous a conduit vers une rencontre avec une nouvelle culture d'une réalité virtuelle, une cyberculture auparavant introduite par Escobar, et à laquelle Castells suggère d'ajouter un aspect virtuel, certes, mais ce dernier est de nature réelle, par le fait qu'elle commence à s'introduire dans la vie des êtres humains à pas sûrs et constants³⁶⁵.

Une autre matérialisation du message, comme étant un médium entre les deux interactants, c'est la nouvelle technologie concrétisée par les *Smartphones*, ces derniers désignent, d'après McLuhan, une extension de l'être humain, par leur capacité de fabriquer les informations³⁶⁶.

³⁶⁴Turkle Sh. (2011). *Alone Together. Why we Expect more from Technology and less from Each Other*. Philadelphia: Basic Books , p. 12

³⁶⁵Castells M. (2010). *The Rise of the Network Society*. Second Edition with a New Preface. Malden, Oxford u.a.: Blackwell Publishing, p. 32

³⁶⁶McLuhan M. In: J. Sprondel, Th. Breyer, M. Wehrle (2011). *Cyberanthropology-Being human on the Internet*. Draft paper, prepared for the *1st Berlin Symposium on Internet & Society*, October 26th-28th, p. 8

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Cette extension de l'être humain, réalisée par le média électronique et proposée par McLuhan, n'est pas tout à fait nouvelle. Dans sa définition de la technologie en 1945, le phénoménologue Merleau-Ponty a défini cette dernière comme une extension du schéma du corps humain³⁶⁷.

Pour expliciter ce que nous venons d'écrire, selon Merleau-Ponty, les deux conceptions *sujet-objet* ou bien *nature-technologie* ne sont pas des aspects facilement détachables l'un de l'autre, d'où vient la difficulté de cerner la différence entre une *réalité* et une *virtualité*.

Dans cette optique, Noë se rejoint à ce chercheur tout en constatant lui aussi que comme il y a bel et bien des aspects *virtuels/imaginaires* dans la *réelle* perception de l'être humain (les perceptions dans la mémoire de l'être humain), nous pourrions ainsi trouver des aspects *réels* dans la *virtualité*³⁶⁸.

Donc nous pourrions conclure que, d'après ces deux chercheurs, les deux catégories mentionnées ci-dessus se représentent comme des parties intégrales du monde de l'être humain, l'une ne peut être séparée de l'autre, voire une relation d'interdépendance peut exister à tout moment.

En effet, la connectivité à l'Internet nous donne la possibilité d'accéder à des sources d'informations qui composent des mondes *en parallèle* ; l'être humain aurait la capacité d'étendre son expérience, vécue dans un environnement réel et donc subjectif, vers un autre de nature virtuelle, objective en quelque sorte et qui lui donnerait la capacité de s'orienter vers une acquisition plutôt neutre, objective et tolérante de la culture de l'autre.

³⁶⁷ Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard, p. 119

³⁶⁸ Noë A. (2004). *Action in perception*. Cambridge: MIT Press, p. 67

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

En plus, Plessner nous propose l'idée que la Toile représente en soi une nature virtuelle de l'Homme ; en intégrant différents accès au monde *via* Internet, la nature virtuelle de l'être humain montre sa position excentrique vis-à-vis de son expérience personnelle, souvent subjective et qui se différencie de celle formée d'ores et déjà sur la Toile, et donc souvent objective³⁶⁹.

De ce fait, il est intéressant de nous interroger sur la difficulté de distinguer entre la vie réelle et la vie virtuelle de l'être humain. Comme nous l'avons constaté chez Plessner, notre comportement d'agir et de réagir vis-à-vis de notre usage des composantes de notre environnement se concrétise par notre position excentrique de la vérité existante, ce qui rend les frontières entre le réel et le virtuel souvent floues et inaperçues.

En effet, une nécessité d'approfondir les recherches dans ce domaine reste importante, car même la cyberanthropologie et l'usage d'un médium lors des interactions entre deux êtres humains-issus des contextes socio-culturels différents- reste encore un sujet récent, peu exploité et non suffisamment intégré dans les recherches des anthropologues.

Malgré que nous puissions tenir en main les clés des usages concrets de la Toile, ces derniers nous montrent vaguement comment tel ou tel individu en fait usage. Par conséquent, il nous semble primordial de prendre en considération le milieu social auquel l'on appartient, car notre culture d'origine et nos expériences antérieures influencent- d'une manière plus ou moins inconsciente- nos choix dans la vie quotidienne, et un de ces choix, c'est celui de consulter tel ou tel site sur la Toile.

Les usages d'Internet dépendent également de notre niveau d'éducation, de notre situation économique et de nos conditions de vie. Tous ces facteurs locaux vont désormais affecter nos choix sur la Toile.

³⁶⁹Plessner H. In: J. Sprondel, Th. Breyer, M. Wehrle (2011). Cyberanthropology-Being human on the Internet. Draft paper, prepared for the *1st Berlin Symposium on Internet & Society*, October 26th-28th, p. 10

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Pour essayer de conclure avec la place d'Internet en tant qu'une nouvelle réalité *virtuelle* et/ou une *réelle* virtualité, il est à noter que ce dernier, étant un des outils omniprésents dans la vie de l'individu, ce dernier aurait la capacité de former son environnement de nouveau.

Ceci dit, se connecter à un monde virtuel peut donner à l'être humain la potentialité de développer de nouveaux contenus, voire un environnement virtuel et personnel peut avoir sa place dans sa vie. Pourtant, cet environnement a bien des limites, car cet individu aurait toujours tendance, dans l'inconscience, de se référer aux choix faits dans le monde réel pour en faire usage dans le monde virtuel.

Et cela pourrait expliquer pourquoi l'on a tendance à faire partie d'un groupe quelconque sur *Facebook* plutôt que choisir un autre groupe, car les choix que l'on fait dans la vie réelle, vont affecter ces derniers dans la vie virtuelle, et c'est en ce moment-là qu'une étude des comportements de l'individu en interaction avec la machine et avec l'autre pourrait avoir sa place, et c'est ce que la cyberanthropologie tente de faire désormais.

De ce qui précède, il ressort que la liaison entre Homme-Machine contribuerait vraisemblablement à donner à ce dernier une identité fabriquée sur Internet. C'est ce que nous allons essayer d'étudier ensemble.

4- La fabrication de l'identité *via* Internet

Comme chaque tendance ou nouveauté dans la vie de l'être humain, Internet a porté de la richesse et des contraintes dans notre vie. S'agissant de sa nature ouverte et idéale pour donner aux individus la possibilité de s'ouvrir sur de nouveaux horizons, un regard critique sur le rôle de ce réseau mondial a tout de même trouvé sa place au sein des recherches des anthropologues et des philosophes au fil des années.

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Baudrillard a opté pour ce regard vis-à-vis d'Internet et l'usage de ce dernier dans la vie de l'être humain. D'après lui, Internet ne représente qu'une tentative de dissoudre les identités des individus appartenant à des contextes spatio-temporels différents pour qu'un usage commun des normes et des valeurs fournies par la Toile soit mis en place.

Toujours selon lui, Internet se donne comme une forme absolue d'une simulation virtuelle qui sépare les individus de leur vie réelle. Cet aspect virtuel de la réalité qu'Internet nous fournit ne contribue pas, d'après Baudrillard, à un enrichissement de l'individu sur de différents niveaux, surtout sur le plan culturel³⁷⁰.

En revanche, un regard favorable quant à l'usage d'Internet dans notre vie a trouvé sa place. Se représentant comme un nouvel outil, devenu indispensable dans la vie de l'être humain, Internet reflète une dimension libre et démocratique d'une pluralité des identités, une pluralité indépendante des normes et des catégories dites *anciennes et dépassées* qui ne s'appuyaient que sur le sexe, la classe sociale et la race de l'individu³⁷¹.

En 1990, les deux camps ont mené un vif débat sur le fait que les catégories de l'expérience sensorielle comme le corps et l'espace ne jouaient plus un rôle dans cette nouvelle réalité virtuelle, concrétisée par la Toile.

³⁷⁰Baudrillard B. In: J. Sprondel, Th. Breyer, M. Wehrle (2011). Cyberanthropology-Being human on the Internet. Draft paper, prepared for the *1st Berlin Symposium on Internet & Society*, October 26th-28th, p. 11

³⁷¹Bath C. In: J. Sprondel, Th. Breyer, M. Wehrle (2011). Cyberanthropology-Being human on the Internet. Draft paper, prepared for the *1st Berlin Symposium on Internet & Society*, October 26th-28th, p. 11

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Or, Funken nous dit que ni la perte du sens de la réalité, comme nous l'avons constaté chez Baudrillard selon qui Internet n'était qu'une simulation loin de la réalité, ni un dépassement du corps, des normes et des règles de la société d'origine afin d'avoir une ouverture de nouveaux horizons ou plutôt une pluralité des identités, l'idée proposée par Bath, aucune de ces réflexions n'a pu avoir lieu³⁷².

Haraway pense que l'anonymat de la Toile peut donner aux individus la possibilité de s'exprimer librement sans avoir de contraintes ou même sans toutefois être soumis aux règles de la société dans laquelle ils vivent réellement. Néanmoins, ces internautes ne semblent être en mesure de dépasser leurs positionnements ethniques, voire ethnocentriques quant à leur usage de la Toile dans la vie quotidienne³⁷³.

Un des exemples qui illustrent la réflexion de Haraway est les réseaux sociaux, notamment *Facebook* et *MySpace*. Zurawski rejoint également Haraway. Selon lui, l'usage de ces réseaux n'a pas reflété un échappement des identités que l'on a dans la vie réelle, même une contrainte de se recourir à un stéréotype ou une fausse représentation a surgi lorsque les individus sur tel ou tel réseau social optent par une préférence ou une obligation (liée à l'âge, au sexe ou même à l'appartenance ethnique)- pour faire partie d'un groupe quelconque plutôt qu'un autre³⁷⁴.

Ce choix est lié, d'après Nakamura, aux goûts et préférences de l'individu dans la vie réelle, ce qui laisse très peu de place à une pluralité authentique et vraie des identités-désormais-en contact sur la Toile³⁷⁵.

³⁷²Funken C. In: J. Sprondel, Th. Breyer, M. Wehrle (2011). *Cyberanthropology-Being human on the Internet*. Draft paper, prepared for the *1st Berlin Symposium on Internet & Society*, October 26th-28th, p. 11

³⁷³Haraway D. (1990). *A Manifesto for Cyborgs: Science, Technology and Socialist Feminism in the 1980s*. In: L. Nicholson (Hg.): *Feminism/Postmodernism*. London: Routledge, p. 190-234

³⁷⁴Zurawski N. In: J. Sprondel, Th. Breyer, M. Wehrle (2011). *Cyberanthropology-Being human on the Internet*. Draft paper, prepared for the *1st Berlin Symposium on Internet & Society*, October 26th-28th, p. 11

³⁷⁵Nakamura L. (2002). *Cybertypes: Race, ethnicity, and identity on the Internet*. Psychology Press.

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures


Les études menées par les chercheurs sur la place du corps et l'identité de l'être humain, désormais en état de construction d'un monde *en parallèle* ne cessent d'augmenter. Le *chat rooms* et les activités à *plusieurs utilisateurs* (Multi User Dungeons MUDs) ont montré l'importance du corps et l'adaptation des normes sociales dans toute interaction *via* la Toile.

D'après Slater, l'analyse des technologies de l'information et de la communication (TIC) a mis en lumière la recherche des individus-internautes- d'une authenticité des activités menées sur Internet.

Cette dernière est étroitement liée à l'expression en temps réel qui s'appuie sur un usage du langage du corps (*body Language*), des émotions et également des identités des personnes- en contact³⁷⁶. De ce fait, les *émoticônes* et les énoncés *sensuels* (comme LOL-Laughing Out Loud entre autres) ont été inventés³⁷⁷.

Ceci dit, la (les) représentation(s) virtuelle(s) du corps de l'être humain est (sont) nécessaire(s) pour la communication et l'acceptation sociale dans le monde virtuel, car cela est considéré, de la part des individus, comme des repères de confiance auxquels l'on se réfère, par le fait que dans notre communication réelle, on en fait le même usage. Concernant la notion d'espace, lors d'une activité virtuelle, le fait de passer d'une étape à une autre dans notre navigation sur la Toile demande, de la part de l'utilisateur, une certaine prise en compte de nouveaux règles et devoirs auxquels il devrait répondre.

³⁷⁶Slater D. (1998). Trading Sexpics on IRC: Embodiment and Authenticity on the Internet. In: *Body & Society* 4 (4), p. 91-117

³⁷⁷Un **émoticône** est une courte figuration symbolique d'une émotion, d'un état d'esprit ou d'une ambiance, utilisée dans un discours écrit à l'aide d'un clavier. La tendance est née de la combinaison de plusieurs [caractères typographiques](#), comme le [smiley :-\)](#), mais le terme désigne aussi une petite image – pouvant être fixe ou animée – telle que «  », et de manière générale une forme là où il est possible de l'insérer. Elle permet de restituer brièvement, à l'écrit, une information comparable à une expression faciale, au ton de la voix ou à une gestuelle à l'oral. Source : www.wikipedia.org/wiki/émoticônes

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Et c'est ainsi le déroulement de notre vie quotidienne et réelle ; nous aurions toujours besoin des structures spatiales qui peuvent nous servir comme des repères afin d'accomplir notre mission dans une activité donnée. Les représentations corporelles et la notion de l'espace sont des repères qui nous aident pour s'orienter dans la vie sociale-et donc réelle-, et c'est la même fonction de ces dernières dans le cyberspace.

À l'ère de *Facebook*, *YouTube* et *MySpace*, les aspects dits *authentiques* et *fiabiles* de la vie des gens augmentent sans cesse. Les séquences vidéo et les photos qui documentent la vie réelle des individus jouent désormais un rôle primordial dans la construction de nouveaux espaces et identités de nature virtuelle.

Ces sites ou plutôt ces réseaux sociaux que nous venons de citer donnent la possibilité aux usagers de rester *up to date* vis-à-vis des informations qu'elles qu'en soient. S'agissant de nature économique, sociale ou même personnelle (le fait de rester en contact avec ses amis), l'information fournie par la Toile se donne de nos jours comme un marché virtuel grâce auquel l'on peut se cultiver, s'informer ou même naviguer tout simplement dans un espace totalement nouveau pour nous. Cette omniprésence de la Toile dans notre vécu social et économique augmente à pas rapides et constants. Hardey nous dit à ce propos³⁷⁸ :

“As the use of the internet has grown, it has become increasingly used in ways that are grounded in pre-existing social and economic processes.”

Des études actuelles sur l'usage de la Toile confirment cette tendance. Les réalités virtuelles et la participation aux activités sur Internet augmentent sans cesse. La consultation de sa boîte e-mail, l'usage des moteurs de recherches afin de trouver une information quelconque et sans oublier la présence tangible des réseaux sociaux dans la vie des gens, tout cela met l'accent sur la place non négligeable d'Internet dans notre vie.

³⁷⁸Hardey M. (2002). Life beyond the Screen: Embodiment and Identity through the Internet. In: *Sociological Review* 50 (4), p. 583

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

De ce qui précède, il nous semble que la question de comment et pourquoi les gens se tournent vers Internet mérite une réponse³⁷⁹.

Dans l'objectif de répondre à cette question-considérée comme une des problématiques majeures de la cyberanthropologie-, il nous semble primordial de mettre en lumière la motivation qui guide, oriente, voire définit les choix sélectifs des utilisateurs sur le réseau mondial. Ce choix joue un rôle important sur leurs comportements et leurs identités également.

La prise en considération de la vie réelle des utilisateurs occupe le premier rang dans notre tentative de comprendre pour quoi tel ou tel choix d'un site quelconque a été effectué. À cet égard, l'environnement social, les expériences antérieures dans notre vie et la culture d'origine sont des éléments qui caractérisent, voire influencent notre usage d'Internet.

À part l'écart entre les ethnies qui sont développées-techniquement parlant- et celles qui ne le sont pas, Norris évoque une autre différence ou plutôt un écart entre les utilisateurs du réseau mondial. Comme nous l'avons auparavant constaté, un internaute qui navigue afin de faire des connaissances *via* les réseaux sociaux aurait des motifs différents de celui qui cherche une information précise sur un moteur de recherche, comme *Google* à titre d'exemple³⁸⁰.

Pourtant, l'éventail des sites consultés sur la Toile diminue progressivement. Nous sommes désormais devant une accroissance du nombre des utilisateurs de la Toile vis-à-vis d'une décroissance des sites consultés. Comme le constate Segev en disant³⁸¹ :

“More online users visit fewer websites.”

³⁷⁹Hardey M. (2002). Life beyond the Screen: Embodiment and Identity through the Internet. In: *Sociological Review* 50 (4), p. 584

³⁸⁰Norris P. (2001). *Digital divide. Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. New York: Cambridge University Press, p. 53

³⁸¹Segev E. (2010). *Google & the digital divide. The Bias of Online Knowledge*. Oxford u.a.: Chandos Publishing, p. 22

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Cela est dû, selon Wehrle et Breyer, à des mécanismes qui mettent à l'usage des internautes des informations adéquates uniquement pour leurs besoins personnels. Des mécanismes tels que *Tagging* et *bookmarketing* en sont un exemple³⁸².

Dans ce sens, au lieu d'espérer une extension des horizons locaux que la Toile peut fournir, nous recevons des informations à notre taille (*costum-fit information*) qui reflètent notre discours et notre besoin ordinaires dans la vie quotidienne³⁸³.

La page que nous consultons et le groupe auquel nous nous appartenons (parlant des réseaux sociaux) dépendent de nos intérêts déjà-existants, et ces derniers sont générés dans notre conception personnelle de la vie réelle.

De qui précède, nous pourrions constater que la construction d'une identité *via* Internet occupe, depuis des années, le noyau des recherches des spécialistes et des anthropologues dans le domaine des sciences humaines.

Une des pierres angulaires de la cyberanthropologie est la construction d'une nouvelle identité virtuelle, une identité qui donne aux interactants de nouveaux éléments constitutifs d'un environnement virtuel et différent de celui qui est local et réel.

En nous référant aux travaux dans ce domaine, nous allons nous rendre compte que la Toile ne nous donne pas uniquement un accès à des mondes *en parallèle*, mais également cette dernière influence d'une façon tangible sur notre conception classique de l'identité. Par conséquent, un changement/une modification de cette dernière peut se produire à tout moment, lors de l'usage de la Toile.

³⁸²- Le *social bookmarking* (en français « marque-page social », « navigation sociale » ou « partage de signets ») est une façon pour les internautes de stocker, de classer, de chercher et de partager leurs liens favoris. Dans un système ou réseau de *bookmarking* social, les utilisateurs enregistrent des listes de ressources Web qu'ils trouvent utiles. Ces listes sont accessibles aux utilisateurs d'un réseau ou site web. D'autres utilisateurs ayant les mêmes centres d'intérêt peuvent consulter les liens par sujet, catégorie, étiquette ou même de façon aléatoire. En dehors des favoris Web, on peut trouver d'autres services spécialisés sur un sujet particulier (alimentation et vins, livres, vidéos, commerce en ligne, cartographie...). Source : http://fr.wikipedia.org/wiki/Social_bookmarking

³⁸³Wehrle M., Breyer Th. In: J. Sprondel, Th. Breyer, M. Wehrle (2011). *Cyberanthropology-Being human on the Internet*. Draft paper, prepared for the *1st Berlin Symposium on Internet & Society*, October 26th-28th, p. 14

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

5- Identité et Internet, nouveautés et caractéristiques

Une des parties constitutives de notre personnalité, l'identité est une notion qui a une ampleur importante au sein des travaux des chercheurs et des sociologues, notamment quand nous faisons usage d'Internet dans la vie quotidienne.

En effet, notre identité individuelle et collective est un élément primordial qui nous permet de nous identifier par rapport à *soi* et par rapport aux autres. Elle reflète notre existence, notre expérience personnelle et notre appartenance sociale au sein d'un groupe ethnique quelconque.

L'identité de l'être humain se caractérise par ses propres expériences antérieures, par son habitus/ou ses habitus inné(s) en lui tout au long de sa vie, et auquel (auxquels) il fait appel dans la vie quotidienne, dans l'objectif de trouver sa place dans sa société d'origine dans un premier temps, pour qu'il soit ensuite capable de définir son rôle dans toute sorte d'interaction avec l'autrui en deuxième temps.

De nos jours, Internet commence de plus en plus à occuper le premier rang des activités de notre quotidien. L'usage de la Toile est devenu presque une tâche ordinaire, omniprésente dans notre vécu et à laquelle l'on ne peut s'échapper.

En revanche, notre interaction avec cet univers *en parallèle* nous a confronté à une vérité importante, c'est que notre propre conception dite *classique* de l'identité évolue à tout moment. L'expérience que nous entamons dorénavant avec l'ordinateur et l'information virtuelle nous a mené à s'interroger sur la façon dont l'on adopte pour regarder soi-même et comment notre identité évolue, change et même se modifie radicalement à l'issue de notre contact avec la Toile.

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Un des chercheurs qui s'est beaucoup investi dans ce domaine, est Sherry Turkle. Cette dernière est une anthropologue, une psychologue et enseignante-chercheuse dans le domaine de l'usage des technologies dans notre vie. D'après elle, la relation Homme-Machine, une relation plutôt concrétisée par la navigation sur Internet, influence forcément notre point de vue vis-à-vis de la nature de la société dans laquelle nous vivons, et vis-à-vis de notre propre interprétation de l'identité individuelle. Elle nous explique³⁸⁴:

“One’s view of nature and society and one’s sense of personal identity might well be changed by the complex and ultimately random nature of internet interactions.”

Toujours selon elle, il est important de modifier la question-problématique- de qu'est-ce que la technologie fait **pour** nous, en qu'est-ce que la technologie fait **de** nous³⁸⁵.

Depuis plus de trente ans, Turkle s'intéresse à notre relation, voire même notre attachement aux nouvelles technologies. Ayant commencé sa carrière en tant que professeure de la sociologie des sciences à l'institut de la technologie à Massachusetts (aux États-Unis), c'est à partir de 1976 qu'elle a commencé à s'intéresser à la profondeur de la liaison entre l'Homme et la Machine, et comment cette dernière influence d'une manière importante, voire significative la vie des êtres humains, une influence des comportements envers soi-même et les autres³⁸⁶.

Comme constat tiré de ses recherches, elle s'est rendu compte que notre usage des technologies, notamment celui de la Toile, exerce d'ores et déjà un impact important sur notre manière de réfléchir. Cette influence desdites technologies va jouer un rôle primordial dans la construction de l'identité de l'être humain, une influence due à notre relation-interaction avec ces objets (technologies).

³⁸⁴Turkle Sh. In: D. Singer (2009). Play and the search for identity in the cyberspace community. In: *Washington and Lee Law Review*, 66(3), p. 1018

³⁸⁵Ibid.

³⁸⁶Baker B. (2008, November 17). She studies our affection for objects. In: *Boston Globe*, p. A.14

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Ces interactions qui se produisent lors de notre usage des technologies, notamment celui de l'ordinateur, nous ont en quelque sorte attaché à l'ordinateur, un attachement synonyme à notre envie de nous projeter dans la machine ! Elle nous en dit davantage³⁸⁷:

“There was a real passionate attachment to the computer; a possibility to project yourself into the machine.”

Cette réflexion dite *révolutionnaire* de l'impact des technologies, vue par Turkle, a suscité beaucoup d'intérêt de la part des autres chercheurs dans ce domaine. À cette époque-là, l'on estimait l'ordinateur comme un simple transmetteur d'information qui n'influence guère l'identité de son utilisateur.

Pourtant, selon Baumont, cette approche proposée par Turkle nous a permis de regarder l'ordinateur d'un angle différent, cela a donné à l'utilisateur la possibilité de réfléchir sur l'impact de l'ordinateur sur son identité³⁸⁸.

De ce fait, Turkle pense que les ordinateurs se représentent comme des objets en face desquels nous pourrions identifier nous-mêmes, cette identification est le résultat du rôle évocateur que la machine joue désormais, notre interaction avec cette dernière nous incite à nous interroger sur la nature de *soi*. D'après elle³⁸⁹:

“Interacting with them [the computers] provokes reflection on the nature of the self.”

Pour expliciter ce que nous venons de mentionner, citons Harman qui nous en dit davantage³⁹⁰:

³⁸⁷Turkle Sh. In: B. Baker (2008, November 17). She studies our affection for objects. In: *Boston Globe*, p. A.14

³⁸⁸Baumont K. (2005). Q & A: Sherry Turkle reflecting on mind and machine. In: *Technology Review*, 108(4), p.7

³⁸⁹Turkle Sh. (1997). Computational technologies and images of self. In: *Social Research*, 64(3), p. 1093

³⁹⁰Harman G. (2008). Zeroing in on evocative objects. In: *Human Studies*, 31(4), p. 455

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

“*Evocative objects are notable for their concreteness, intimacy, fluidity of roles, emotional force, libidinal charge, uncanniness, and irreducibility to familiar schisms such as natural/artificial and human/inhuman.*”

En d’autres termes, ces objets évocateurs, et par leur nature concrète qui se matérialise par Internet, réveillent en nous une certaine intimité qui nous lie avec la machine, cette liaison nous donne accès à plusieurs *soi* dans un monde *en parallèle* de notre existence.

Cela jouerait un rôle important sur le plan émotionnel également, car notre interaction avec la machine devient en quelque sorte un désir, voire même un plaisir profond qui nous affecte au moment de notre usage desdites technologies.

Même Harman nous propose une sorte de sentiment étrange d’une irréductibilité qui nous forme à *plusieurs*, contrairement à la tendance dite *classique* par laquelle l’on essaye de comprendre la nature de notre relation avec la machine, tout en se contentant uniquement d’une simple distinction entre le naturel et l’artificiel, ou la nature humaine/inhumaine³⁹¹.

De ce qui précède, il ressort que notre interaction avec l’ordinateur nous donne accès à plusieurs *soi*. Par conséquent, l’identité individuelle de l’être humain se voit influencée par ce dernier, car cette intelligence artificielle se comporte et réagit aux demandes faites par l’utilisateur. De ce fait, nous pourrions constater que l’ordinateur possède une certaine connaissance en raison de sa conscience de son entourage. Dans cette optique, Turkle évoque une certaine ressemblance entre *soi* et l’ordinateur, par la nature commune de connaissance et de conscience.

³⁹¹Harman G. (2008). Zeroing in on evocative objects. In: *Human Studies*, 31(4), p. 455

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Elle nous explique³⁹²:

“The computer stands on the margins. It is a mind that is not yet a mind. It is inanimate yet interactive. It does not think, yet neither is it external to thought. It is an object, ultimately a mechanism, but it behaves, interacts, and seems in a certain sense to know. It confronts us with an uneasy sense of kinship.”

La conscience de l’entourage, réalisée par l’ordinateur, vient de l’idée qu’une fois que ce dernier soit programmé, il sera disponible selon les goûts et les préférences de son créateur (utilisateur). L’ordinateur nous donne la possibilité d’explorer notre propre nature, il se représente comme une terre inconnue de la pensée humaine. Par conséquent, les lignes entre le naturel et l’artificiel deviennent de plus en plus floues, difficiles à saisir et presque inaperçues³⁹³.

5-1- Les caractéristiques de l’identité en ligne

La théorie de Turkle pose que notre relation avec l’ordinateur, notamment celle effectuée en ligne, a influencé sur notre conception classique de l’identité. S’agissant d’un outil qui lie des millions de personnes dans le monde, Internet a apporté un changement significatif de notre interprétation de quoi se compose-t-elle notre identité³⁹⁴.

Contrairement à l’interaction *face-to-face*, l’interaction *online* fournit une opportunité à l’individu pour être anonyme, invisible et multiples. Par sa nature ouverte et souvent objective, Internet commence désormais à orienter notre regard classique de l’identité vers une autre beaucoup plus moderne et flexible³⁹⁵.

³⁹²In: J. Davis (1999, Fall). An interview with Sherry Turkle. In: *The Hedgehog Review*, 1:1, p. 77

³⁹³Harman G. (2008). Zeroing in on evocative objects. In: *Human Studies*, 31(4), p. 455

³⁹⁴Turkle Sh. (1999). Looking toward cyberspace: Beyond grounded sociology. In: *Contemporary Sociology*, (286), p.

645

³⁹⁵Ibid., p. 643

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

L'ordinateur et l'interaction en-ligne offrent une place importante pour construire, tester et même transformer l'identité individuelle et des identités des personnes-dorénavant- en contact³⁹⁶. Un des exemples qui illustrent l'influence de l'interaction en ligne sur l'identité de l'individu, ce sont les interfaces qui contribuent et renforcent même une multiplicité et une flexibilité de la notion de l'identité³⁹⁷.

En 1984, Macintosh a lancé, pour la première fois, une interface sur ses ordinateurs. Grâce à cette interface, des simulations ont pu être effectuées de la part des utilisateurs. Ce dispositif (nommé en anglais Graphical User Interface-GUI) est devenu presque indispensable lors d'un usage de l'ordinateur.

D'après Turkle, ce genre d'interface se caractérise comme opaque et transparent ; il cache la machine de son utilisateur. Par conséquent, cette machine ne serait visible que par ses effets produits *via* l'interface³⁹⁸.

Cette dernière contient des objets interactifs qui encouragent l'utilisateur de partir à la découverte de ces objets, de faire en quelque sorte un bricolage qui l'aide à entrer en contact avec la machine. Si l'on désire comprendre cet outil technologique, nous sommes obligés de mener une série d'interactions avec les simulations qu'il produit³⁹⁹.

En d'autres termes, l'interface sur l'ordinateur permet à l'utilisateur de se jeter dans les simulations afin d'explorer de multiples possibilités de conversation et d'interaction. La simulation englobe deux côtés en elle : elle est à la fois interactive et réactive⁴⁰⁰.

³⁹⁶Turkle Sh. In: P. Mccorduck (1996, April). Sex, lies and avatars. In: *Wired*, p. 106-110

³⁹⁷Turkle Sh. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of Internet*. New York : Simon & Schuster, p. 21

³⁹⁸Ibid., p. 23

³⁹⁹Ibid., p. 29

⁴⁰⁰Ibid., p. 30-31

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Cette double fonction de l'interaction attache en quelque sorte l'utilisateur à l'ordinateur, il devient absorbé par ce qu'il se passe sur l'écran. De ce fait, Turkle considère les simulations *via* l'interface comme ayant un pouvoir qui lie l'utilisateur à la machine. Et c'est en raison de ce pouvoir (*holding power*) que les ordinateurs sont devenus des objets culturellement puissants⁴⁰¹.

À la suite de l'interface inventée par Macintosh, Windows a créé, de sa part, un autre système d'interface sur lequel des icônes et des dialogues boxes peuvent donner une simulation beaucoup plus authentique et vraie⁴⁰².

Cette nouveauté proposée par Windows a eu pour objectif de donner la possibilité aux utilisateurs de travailler d'une manière beaucoup plus efficace. Désormais, il est possible de travailler dans de différents contextes en même temps. *Via* Windows, l'utilisateur peut envoyer un mél, tchatcher avec un(e) ami(e), ouvrir le programme *Word* pour créer ou modifier un document quelconque, etc.

Cette multiple fonctionnalité de l'interface donne la possibilité à l'utilisateur de faire du vélo entre ces programmes et icônes présents sur son écran, et c'est dans ce sens-là qu'il serait présent dans toutes les fenêtres (Windows) en même temps. Cette omniprésence de l'utilisateur *via* l'interface de Windows contribue, selon Turkle, à porter un regard nouveau sur notre réflexion d'un *soi* distribué sur *plusieurs* mondes et *plusieurs* rôles⁴⁰³.

Toujours selon elle, le concept d'interface de Windows, anticipé par celui de Macintosh, tous les deux représentent les noyaux d'une postmodernité qui a porté un regard nouveau sur le concept de l'identité. Ceci dit, l'esthétique de la postmodernité évalue la surface contrairement à la profondeur et les simulations sur une interface quelconque contrairement aux interactions sérieuses et réelles qui se produisent dans la vie quotidienne.

⁴⁰¹Turkle Sh. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of Internet*. New York : Simon & Schuster, p. 31

⁴⁰²Ibid.

⁴⁰³Turkle Sh. (1997). Computational technologies and images of self. In: *Social Research*, 64(3), p. 1093

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

La postmodernité se caractérise par sa tendance décentrée, relationnelle, transitoire, et illusoire, une tendance qui s'intéresse aux interactions produites entre l'Homme et la Machine et les Hommes eux-mêmes⁴⁰⁴. Les postmodernistes, notamment comme Turkle, pensent qu'il n'y a ni une vérité unitaire ni un *soi* unitaire, stable et valable pour toute la vie de l'être humain, il y a uniquement une surface provisoire des connaissances, explorable au fur et à mesure de notre interaction entre *soi* et la machine, et *soi* et *l'autre*⁴⁰⁵.

De ce point de vue, Dervin pense que toute interaction entre *soi* et *l'autre* porte en elle une tentative pour trouver une identité mouvante (non unique et stable) que *l'autre* contribue à transformer⁴⁰⁶.

Walker estime également que le *soi* se déplace dorénavant *via* des interactions sans cesse sur Internet. Ce déplacement influencerait forcément l'identité de l'utilisateur par le fait que ces multiples interactions produisent-dès à présent- des changements importants sur le *soi*. Cette idée contredit celle que les modernistes furent proposée, que le *soi* est stable et immuable. Il nous en dit davantage⁴⁰⁷:

“Because traditional communities... have ebbed away, the self now moves unfettered through multiples interactions without reference to a stable, unchanging « core » self.”

En effet, le concept postmoderniste de *soi* et de l'identité se différencie de celui adopté de la part des modernistes. Selon Turkle, le point de vue moderniste se caractérise par un aspect linéaire, logique et hiérarchique d'une identité construite au tour d'un *soi* stable et intransformable. De ce fait, le *soi* est considéré selon eux comme étant unitaire, issu d'une vérité rigide et qui reste valable pour toujours⁴⁰⁸.

⁴⁰⁴Walker K. (2000). It's difficult to hide it: The presentation of self on Internet home pages. In: *Qualitative Sociology*, 23(1), p. 99-120

⁴⁰⁵Turkle Sh. In: P. Mccorduck (1996, April). Sex, lies and avatars. In: *Wired*, p. 99

⁴⁰⁶Dervin F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, p. 107

⁴⁰⁷Walker K. (2000). It's difficult to hide it: The presentation of self on Internet home pages. In: *Qualitative Sociology*, 23(1), p. 100

⁴⁰⁸Turkle Sh. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of Internet*. New York : Simon & Schuster, p. 23

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

En revanche, la théorie postmoderniste suppose qu'il est plus utile, voire beaucoup plus réaliste d'explorer les différents aspects d'un monde changeable à travers lequel des modifications de nos concepts seront-fort probablement- produites, que de s'engager dans une recherche des origines et des structures. Culturellement, Macintosh a servi comme un transmetteur de ce genre d'idées⁴⁰⁹.

Ceci dit, le courant postmoderniste favorise un *soi* multiples, modifiable et non-stable, contrairement au courant moderniste qui considère l'identité comme étant stable et non-modifiable.

Pour conclure avec les caractéristiques de l'identité sur Internet, il est important de noter que les interfaces de Macintosh et Windows incarnent le courant postmoderniste, et aident à véhiculer la tendance culturelle vers une nouvelle réflexion de l'identité⁴¹⁰.

Le pouvoir séducteur de l'ordinateur qui nous pousse vers des expériences personnelles *on-line* tout en réalisant des simulations sans cesse, ce pouvoir incarne en soi les idées de la postmodernité, et c'est à travers de ce dernier qu'on arrive, en fin de compte, à porter un regard différent sur notre conception de l'identité⁴¹¹.

Or, comme chaque notion en sciences humaines, la postmodernité, indirectement liée à Internet et à l'influence de ce dernier sur notre conception de l'identité, cette notion porte en soi des contraintes et des difficultés en face desquelles nous nous retrouvons désormais.

Ce pouvoir dit *séducteur* de l'ordinateur commence à changer nos comportements, nos visions et nos identités. Cette soumission presque absolue devant l'écran bleu a été une des préoccupations majeures de Turkle. Nous allons étudier cela tout de suite.

⁴⁰⁹Turkle Sh. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of Internet*. New York : Simon & Schuster, p. 36

⁴¹⁰Turkle Sh. (1999). Looking toward cyberspace: Beyond grounded sociology. In: *Contemporary Sociology*, (286), p. 643-648

⁴¹¹Davis J. (1999, Fall). An interview with Sherry Turkle. In: *The Hedgehog Review*, 1:1, p. 77

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

5-2- La postmodernité et l'identité

Tandis qu'il ne s'agit pas de critiques directement liées à la postmodernité et à la notion postmoderne de l'identité qui commence à prendre une ampleur importante à l'issue de l'invention des interfaces et les interactions *on-line*, Turkle est préoccupée par l'influence de l'ordinateur et des expériences *on-line* sur notre sens de l'identité⁴¹².

D'après elle, malgré le côté positif d'Internet dans notre quotidien, tout en soulignant l'importance de cette virtualité qui nous donne l'opportunité de faire partie d'une société numérique dans un premier temps, pour nous éloigner-éventuellement- de toute subjectivité ou ethnocentrisme dans un deuxième temps, cet avantage comporte tout de même un revers de médaille.

Ceci dit, les technologies et les nouveaux moyens de communication ont transformé notre conception de l'identité, notre regard vis-à-vis de nous-mêmes et des autres. L'usage de la Toile dans notre vie nous a en quelque sorte détaché de la vie réelle, nous a démunis de toute authenticité et d'une autoréflexion qui sont, d'après elle, essentielles pour toute découverte de l'identité.

Dans une interview télévisée en septembre 2009, Turkle a précisé trois éléments importants pour toute découverte de l'identité : la conscience de *soi*, l'engagement dans la vie quotidienne, et avoir une certaine liberté pour pouvoir comprendre le *soi* et *l'autre*⁴¹³.

En effet, Internet joue un rôle non négligeable dans notre vie. Malgré son utilité dans notre quotidien, ce réseau mondial a tout de même eu un impact sur notre prise de conscience de *soi*. Nous sommes d'ores et déjà soumis à ce que la Toile nous dit, le *soi* n'est plus autonome et libre, il devient désormais contrôlé par Internet.

⁴¹²Turkle Sh. (2007). Can you hear me now? In: *Forbes*, 179(10), p. 176-182

⁴¹³In: R. Dretzin (Producer). (2009, September 22). Interview with Sherry Turkle. *Frontline* [Television Broadcast]. Public Broadcasting Station.

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Les expériences virtuelles face auxquelles nous sommes dorénavant ont également eu un impact plus ou moins négatif sur notre engagement dans la vie quotidienne-ou plutôt réelle-. Cet éloignement de toute authenticité a causé une création des univers *en parallèle*, des contextes virtuels qui sont privés de toute présence physique, et qui peuvent disparaître à tout moment.

Cette non-authenticité des situations sur la Toile a influencé également la liberté de *soi*. Une soumission à Internet et à ses produits virtuels ont été l'origine des perturbations psychiques importantes chez les utilisateurs.

Se partager en deux, mener une vie normale et tangible et une autre virtuelle et non-concrète, cela a causé des influences importantes sur le comportement de l'être humain. Cette double vie a un impact négatif sur la personnalité de l'individu. Par conséquent, sa conception de l'identité se voit-elle aussi- perturbée par le recours à Internet⁴¹⁴.

En revanche, il est erroné de porter un regard exclusivement critique sur notre usage des technologies. Ces dernières, notamment Internet, ont été bénéfiques dans notre vie. Même une nouvelle notion commence à apparaître : la culture de simulation que la Toile nous a permis d'y accéder⁴¹⁵.

Cette culture de simulation occupe désormais une large partie de notre quotidien. S'asseoir devant un écran, avoir Internet sans fils ou utiliser les *Smartphones*, tous ces fabricants de vie ont permis aux gens de mener des interactions sans cesse, d'explorer certains aspects de *soi* et de l'identité que les technologies dites *classiques* (comme par exemple la télévision et la radio) n'ont pas réussi à nous offrir⁴¹⁶.

⁴¹⁴Turkle Sh. In: R. Dretzin (Producer). (2009, September 22). Interview with Sherry Turkle. *Frontline* [Television Broadcast]. Public Broadcasting Station.

⁴¹⁵Nous pourrions constater que la culture de simulation fait partie de la cyberculture (même les deux peuvent refléter une seule), proposée autrefois par Escobar.

⁴¹⁶Turkle Sh. In: R. Dretzin (Producer). (2009, September 22). Interview with Sherry Turkle. *Frontline* [Television Broadcast]. Public Broadcasting Station.

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Pourtant, cette culture de simulation contient en elle un certain sentiment d'inquiétude. Désormais, nous sommes face à une génération qui est en train de s'immerger dans des simulations continues. Même cette anthropologue-psychiatre (Sherry Turkle) pense que cette génération commence à considérer ces simulations ou activités virtuelles comme une vertu, quelque chose qui ne comprend que des avantages et toute hypothèse d'éventuels inconvénients serait exclue.

Par conséquent, une difficulté de distinguer entre le réel et le virtuel serait de forte présence chez ces utilisateurs. Mener une vie tangible, faire des études ou avoir une activité professionnelle demande un usage de notre vraie identité, de notre vrai visage et non pas des pseudonymes ou des émoticônes⁴¹⁷.

Pour développer l'idée-intéressante à notre sens- que nous venons de mentionner, selon Turkle, quand les interactions *via* Internet sont réduites à des émoticônes, les questions comme « Qui suis-je ? » et « Qui êtes-vous ? » subissent une modification, un changement important du contenu profond des dites questions par le fait que le recours à ces émoticônes a incarné toute une identité en quelques Smileys. Par conséquent, l'individu risque de tomber dans la non-authenticité de l'activité en cours.

Elle nous en dit davantage⁴¹⁸ :

“When interchanges are reduced to the shorthand of emoticon emotions, question such as Who am I? and Who are You? Are reformatted for the small screen and flattened out in the process.”

Bien que les expériences en-ligne offrent à l'utilisateur l'opportunité d'explorer son identité et les aspects de *soi*, il est possible que le rythme d'interaction, la conception (the design) de l'interface et le mélange du réel et du virtuel, tout cela pourrait empêcher cet internaute de mener des expériences authentiques de la vie réelle.

⁴¹⁷Turkle Sh. In: Technology and Human Vulnerability. (2003, September). *Harvard Business Review*, 81(9), p. 43-50

⁴¹⁸Turkle Sh. (2007). Can you hear me now? In: *Forbes*, 179(10), p. 176-182

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Ce manque d'une authenticité des expériences influence d'une manière ou d'une autre sur notre identité, sur le *soi* et sur notre réflexion sur ce *soi*⁴¹⁹. Internet nous donne accès à des expériences enrichissantes. Réaliser des simulations nous permet d'avoir des interactions avec l'autre. Ces échanges jouent un rôle important pour toute tentative de connaître le *soi* et *l'autre*. Or, le manque d'une authenticité des dites expériences ou simulations influencerait notre propre conception de l'identité.

*“The more we manipulate ourselves and the more our artifacts seek pride of place beside us as social and psychological equals, the more we find the issue of authenticity confronting us”*⁴²⁰.

À l'issue de ces simulations, nous aurions désormais une génération qui s'est grandie dans une culture de communication, mais pas nécessairement dans une culture d'autoréflexion⁴²¹.

Else, de son côté, rejoint Turkle quand toutes les deux ont porté un regard critique sur notre nature dépendante des technologies. Cette dépendance a influencé notre identité d'une manière non négligeable⁴²². Selon elle, à travers notre relation avec l'ordinateur, nous y deviendrons attachés. Cet attachement crée un *soi* lié à une existence sociale par le biais de la technologie⁴²³.

En d'autres termes, les nouvelles technologies ont donné naissance à des interactions *on-line* entre des utilisateurs issus des contextes spatio-temporels différents. Cela a donné accès à des tas d'informations d'une manière constante et instantanée. Par conséquent, nous sommes-en quelque sorte-devenus accros aux simulations sur Internet, cette passion de se connecter à la Toile a déformé notre nature humaine, être dépendant des expériences *on-line* a eu un impact important sur notre identité⁴²⁴.

⁴¹⁹Turkle Sh. (2007). Can you hear me now? In: *Forbes*, 179(10), p. 176-182

⁴²⁰Technology and Human Vulnerability. (2003, September). *Harvard Business Review*, 81(9), p. 9

⁴²¹Ibid.

⁴²²Else L. (2006). I'll have to ask my friends. In: *New Scientist*, 191(2569), p. 48-49

⁴²³Ibid.

⁴²⁴Ibid.

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Cet attachement (ou *holding power*) à la virtualité a mené l'individu à définir le *soi*, ses choix effectués sur la Toile, voire même sa manière de réfléchir, tout en étant dépendant des autres.

Turkle nous explique⁴²⁵:

“This dependency seems to be a part of a larger trend in media culture for people not to know what they think until they get a sense of what everyone else thinks.”

Toujours d'après elle, réaliser des processus de formation, de construction et de reconstruction de notre identité-tout en étant dépendant de la Toile-, cela nous mènerait à une nécessité de sentir les autres afin de sentir *soi*.

*“This dependency leads us to need others in order to feel our feelings in the first place”*⁴²⁶.

Toujours d'après elle, si les gens auront besoin de se sentir connectés pour pressentir leur existence et la présence de *soi*, alors le sens de l'identité serait déformé, par le fait que l'individu est censé être-plus ou moins- indépendant pour faire en sorte qu'il ne se laisserait pas influencé par les autres⁴²⁷.

Ceci dit, la tendance vers des connections continues et vers une dépendance des interactions *on-line* est devenue en quelque sorte un processus de validation de *soi*. Cette validation, voire même cette légitimation de **mes** choix effectués sur Internet se réaliserait par le biais de ceux que **l'autre** fait.

⁴²⁵Turkle Sh. In: L. Else (2006). I'll have to ask my friends. In: *New Scientist*, 191(2569), p. 48-49

⁴²⁶Ibid.

⁴²⁷Ibid.

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Avoir des interférences entre le *moi* et l'*autre* est important pour toute tentative de comprendre le *soi* en premier temps pour en être capable à l'égard de l'autre en deuxième temps. Certes, mais entrer dans un univers virtuel nécessite une prise en considération que c'est normal d'être différent⁴²⁸.

5-3- Une consommation avec modération est-elle envisageable?

La place de la technologie et le recours à la Toile commencent à prendre une ampleur constante et primordiale dans notre vie. Nous sommes de plus en plus sur Internet, les réseaux sociaux, notamment *Facebook* et *MySpace*, ont en quelque sorte créé deux vies ou deux mondes *en parallèle*.

Internet a fortement contribué à la richesse de l'Humanité. En quelques clics, l'on est devant des sources d'informations inépuisables. À l'ère actuelle, le réseau mondial est un des facteurs constitutifs des sociétés numériques dans lesquelles des groupes se forment désormais selon des intérêts communs. Cette ère dans laquelle nous vivons est révolutionnaire et enrichissante pour notre conception de vie.

En fait, les nouvelles technologies, notamment l'ordinateur, nous ont permis d'avoir une culture de simulation. Ces dernières sont devenues également des porteuses des manières de pensée et de réflexion sur le monde et sur nous-même. Nous avons permis à ces intrus d'influencer notre *soi*, notre culture et notre identité également⁴²⁹ :

“In our culture, technology has moved from being a tool to a prosthetic to becoming part of our cyborg selves. And as a culture, we've become more comfortable with these closer bonds through our increasingly intimate connections with the technologies that we have allowed onto and into our persons.”

⁴²⁸Turkle Sh. In: L. Else (2006). I'll have to ask my friends. In: *New Scientist*, 191(2569), p. 48-49

⁴²⁹Turkle Sh. In: Technology and human vulnerability. (2003, September). *Harvard Business Review*, 81(9), p. 43-50

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Étant considérées comme des outils qui font des choses pour nous, nous sommes dorénavant plus conscients de comment les technologies s’emmêlent dans notre vie et comment ces dernières sont présentes dans tout domaine de notre vécu quotidien⁴³⁰.

Notre consommation d’Internet et notre recours aux technologies de l’information et de la communication (TIC) n’est plus envisagé comme un domaine-exclusivement-réservé aux technologistes et aux spécialistes. Le monde auquel nous appartenons se représente d’ores et déjà comme un grand bain de culture(s) de simulation(s), et cette (ces) dernière(s) influence(nt) la construction de l’identité elle-même et la construction du monde entier.

Alors, dans l’objectif de ne pas subir-en quelque sorte- un changement ou une modification de *soi* et de l’identité de l’utilisateur, Turkle propose que l’on soit beaucoup plus sensibilisé à l’usage des technologies dans notre vie, notamment l’impact de ces dernières sur nous et sur nos identités⁴³¹.

Ceci dit, Turkle propose une nouvelle éducation dans le contexte académique où des programmes peuvent être conçus afin de donner aux utilisateurs-étudiants- la capacité de comprendre la nature de la simulation elle-même.

Elle nous explique⁴³² :

“We need to create simulations that teach about the nature of simulation itself.”

⁴³⁰Turkle Sh. In: Technology and human vulnerability. (2003, September). *Harvard Business Review*, 81(9), p. 43-50

⁴³¹Turkle Sh. (1997). Seeing through computers. In: *The American Prospect*, (31), p. 76-82

⁴³²Ibid.

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

En d'autres termes, nous aurions besoin de ce genre de programmes afin de mieux comprendre comment la technologie et la simulation influencent-elles sur notre manière de réfléchir vis-à-vis du monde et vis-à-vis de nous-mêmes afin d'être capable d'atténuer ou de dissuader quelques parties de cette influence⁴³³.

Pour essayer de conclure sur l'influence de la postmodernité et celle des technologies sur notre conception classique de l'identité, il est important d'étudier attentivement l'impact de ces dernières sur nous-mêmes et sur nos identités. Les technologies sont l'invention de l'Homme. Ces objets nous facilitent la vie, ils ont rendu notre vécu quotidien un bain linguistique et culturel enrichissant pour *soi* et *l'autre*. Pourtant, ces objets nous transforment à leur tour, laisser entrer cette virtualité dans notre quotidien réel aurait tout de même des avantages et des inconvénients.

“We make technologies, our objects, but then the objects of our lives shape us in turn...it is not clear what we are becoming when we look upon them-or that we yet know how to see through them⁴³⁴.”

En adoptant une éducation adéquate à la culture de simulation, tout en ayant conscience de l'impact des nouvelles technologies sur nous, cela nous donnerait la possibilité de mieux comprendre et discerner l'influence de la technologie et de son aspect virtuel sur nos identités. Cela nous aiderait également à devenir des participants actifs au cœur d'une culture de simulation qui est en constante évolution⁴³⁵.

⁴³³Turkle Sh. (2004). How computers change the way we think. In: *The Chronicle of Higher Education*, (50), p. 26-31

⁴³⁴Turkle Sh. (1997). Seeing through computers. In: *The American Prospect*, (31), p. 82

⁴³⁵Ibid.

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Conclusion

Notion récente en sciences humaines, la cyberanthropologie, ou l'anthropologie de la cyberculture se donne comme une étude des interactions Homme-Machine et à l'issue desquelles l'identité de l'individu peut être changée, modifiée, voire même remplacée par une autre de type virtuel.

Dans leur article, Alexander et Elena Libin ont fait une classification récapitulative des applications pratiques de la cyberanthropologie. Selon eux, cette dernière étudie notamment⁴³⁶ :

A- La notion du cyberspace en y incluant :

-La communication médiée par l'ordinateur, concrétisée par Internet, l'e-mail, la tchatche (the chat groups) et les communautés virtuelles.

-Les contacts sociaux entre les individus-internautes- dans ce cyberspace.

-La notion de la cyberculture : une culture qui commence à prendre de l'ampleur au sein des recherches des cyberanthropologistes qui tentent d'ores et déjà de mettre en lumière l'impact des nouvelles technologies sur le *soi* et la(les) relation(s) de ce *soi* avec la machine et l'autre.

B- Les environnements virtuels réalisés *via* les réseaux sociaux, les interfaces et les jeux vidéo. Des environnements à travers lesquels l'utilisateur fait usage d'un pseudonyme (nickname) et d'un avatar à la place de ses vrais nom et visage.

⁴³⁶Libin A., Libin E. (2005). Cyber-anthropology: A New Study on Human and Technological Co-Evolution. In: *Studies in Health, Technology and informatics*, 118, p. 146-155

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

C- Les représentations virtuelles ou plutôt digitales par le biais desquelles les expériences réelles de l'être humain seraient en phase de re-construction au moment de toute interaction avec l'ordinateur.

D- Les interactions Homme-Machine, tout en prenant en considération les facteurs psychologiques et ergonomiques de notre usage d'Internet, surtout lorsque l'on utilise les interfaces sur l'écran bleu⁴³⁷.

À l'ère numérique, la culture psychologique de l'individu joue un rôle essentiel dans toute tentative de comprendre la coexistence entre un monde réel et un autre virtuel. Dépourvues de toute présence physique, les interactions *via* ce monde influencent le *soi* et notre conception de l'identité.

En effet, la culture psychologique de l'être humain représente un élément non négligeable dans tout essai d'explorer l'aspect virtuel. De ce point de vue, cette culture se définit comme l'étude de la compétence (psychologique et technologique) de l'individu, et comment cette dernière pourrait être associée à l'usage de la technologie moderne d'un côté, et à l'acceptation individuelle des innovations technologiques de l'autre côté⁴³⁸.

Dans cette optique, nous pourrions constater que la culture psychologique est un des éléments constitutifs de la cyberanthropologie. Bien que cette dernière tente d'étudier profondément notre coexistence avec le monde artificiel, cette coexistence est soumise en quelque sorte aux normes physiologiques, psychologiques, culturels et sociaux de la vie réelle de l'individu.

⁴³⁷L'ergonomie : C'est l'étude scientifique de la relation entre l'homme et ses moyens, méthodes et milieux de travail, et l'application de ces connaissances à la conception de systèmes qui puissent être utilisés avec le maximum de confort, de sécurité et d'efficacité par le plus grand nombre.

Source : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Ergonomie>

⁴³⁸Libin A., Libin E. (2005). Cyber-anthropology: A New Study on Human and Technological Co-Evolution. In: *Studies in Health, Technology and informatics*, 118, p. 146-155

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Notre choix de tel ou tel site, notre volonté de faire partie d'un groupe quelconque sur *Facebook* plutôt qu'un autre, tout cela se justifie par notre comportement dans la vie quotidienne et donc réelle.

La culture psychologique est un des facteurs qui déterminent, précisent et définissent notre vécu virtuel. Vivre *en parallèle* se donne comme un côté complexe de l'être humain. Certes, mais notre habitus réel pourrait se transformer en un virtuel qui aurait un impact important sur le *soi*, la définition de *soi* et toute interaction entre ce *soi* et la machine et *l'autre*.

Pour essayer de conclure avec le rôle de la culture psychologique d'un point de vue cyberanthropologique, il est à noter que cette dernière essaye d'éclaircir les thèmes principaux de la cyberanthropologie, tels que⁴³⁹ :

-Les avantages et les inconvénients du cyberspace et la coexistence entre l'être humain et la machine.

-Les aspects psychologiques produits à l'issue de cette interaction entre l'individu et l'ordinateur, en considérant ce dernier comme un partenaire artificiel (*artificial partner*) : des aspects tels qu'émotionnels, cognitifs, comportementaux et sociaux.

-L'étude de comment notre riche diversité de personnalités (le *soi* comme *multiples* et *plusieurs*) peut-t-elle justifier une large variété des environnements dits *virtuels* sur la Toile.

-Trouver éventuellement des solutions aux problèmes liés à l'addiction aux nouvelles technologies⁴⁴⁰.

⁴³⁹ Libin A., Libin E. (2005). Cyber-anthropology: A New Study on Human and Technological Co-Evolution. In: *Studies in Health, Technology and Informatics*, 118, p. 146-155

⁴⁴⁰ Nous pourrions constater ici qu'Alexander & Elena Libin rejoignent Sherry Turkle, quand cette dernière a mis en question notre attachement à l'ordinateur, un attachement nuisible à notre conception d'une identité *indépendante* et indispensable pour toute connaissance de *soi* et de *l'autre*.

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

-Finalement, donner aux gens le savoir-faire nécessaire pour être capable d'explorer le monde virtuel tout en tenant compte de la collaboration indispensable entre eux et la machine (*personal-artificial agent collaboration*)⁴⁴¹.

Toute interaction avec un monde artificiel ne va pas de soi. Le monde dans lequel nous vivons nous porte toujours des difficultés et des contraintes auxquelles nous (les chercheurs, les anthropologues et même les didacticiens) devrions faire face.

L'ère numérique représente de nos jours comme une des premières préoccupations des chercheurs et des anthropologues, même les psychologues tentent depuis plusieurs années de mettre en lumière les effets secondaires de tout usage de la machine. Concrétisée par l'ordinateur, ce dernier nous forme, nous change et nous modifie par les plusieurs fenêtres (*Windows*) et les interfaces qui occupent d'ores et déjà l'écran bleu.

Internet est un des exemples qui illustrent toute interaction Homme-Machine. Effectuer des tâches sur Internet est devenu une activité ordinaire que l'on fait tous les jours. De ce point de vue, accéder à la Toile nous permet d'entrer dans un monde virtuel dans lequel des interactions entre le *soi* et l'ordinateur et entre le *soi* et les autres auront lieu en quelques clics.

Vivre *en parallèle* ou avoir une double-identité représente le noyau de la cyberanthropologie. L'évolution technologique que le monde artificiel nous a offerte a été l'origine d'une nécessité de comprendre comment nous communiquons avec la Machine et avec les autres *via* la virtualité. La cyberanthropologie, ou l'anthropologie de la cyberculture, comme la nomme Escobar, c'est la science d'une investigation physiologique, psychologique et socio-culturelle de tout genre de phénomène produit à l'issue des interactions entre l'Homme ayant un corps et un esprit et les réalités virtuelles générées par l'ordinateur.

⁴⁴¹Libin A., Libin E. (2005). Cyber-anthropology: A New Study on Human and Technological Co-Evolution. In: *Studies in Health, Technology and informatics*, 118, p. 146-155

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

La notion de la cyberanthropologie commence à trouver une place non négligeable dans la discipline de l'anthropologie. La cyberanthropologie ne se donne pas comme une nouvelle discipline à titre complet. Certes, mais cette dernière a néanmoins ses propres domaines d'études ethnographiques qui sont caractérisées par l'apparition d'une nouvelle notion : celle la cyberculture.

Les études variées de la cyberculture montrent que la discipline de la cyberanthropologie, avec ses méthodes et concepts particuliers, essaye de mettre en lumière les espaces dynamiques des interactions socio-culturelles sur la Toile. À travers ces espaces, les anthropologistes examinent des phénomènes auparavant connus dans la discipline dite *classique* de l'anthropologie.

Le sexe, l'appartenance sociale, la religion et la consommation des technologies de l'information et de la communication (TIC), tous ces aspects caractérisent la vie réelle des êtres humains (the offline lives) et sur lesquels les individus s'appuient lors de leur connexion dans un univers virtuel. Donc, nous pourrions dire que la cyberanthropologie a porté un regard plus ou moins global sur nos comportements en-ligne.

En faisant référence à nos expériences antérieures, à notre appartenance sociale et à nos goûts et préférences que l'on effectue dans la vie réelle, l'anthropologiste-ou plutôt le cyberanthropologiste- souligne l'importance d'une cyberculture qui pourrait être complémentaire ou bien contradictoire à une culture réelle dans notre vécu hors-ligne. En d'autres termes, la cyberanthropologie, ou l'anthropologie de la cyberculture, fonctionne d'une manière globale et ouverte tout en prenant en considération plusieurs aspects de la vie humaine⁴⁴².

⁴⁴²Miller D., Slater D. (2003). Ethnography and the Extreme Internet. In: *Globalisation, Studies in Anthropology*. Edited by T.H. Eriksen. London: Pluto Press, p. 39-57

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

Si l'anthropologie étudie la différence ou la distinction entre le *local vs international* ou *l'individuel vs le global*, la cyberanthropologie, ou l'anthropologie de la cyberculture, donne à l'anthropologie la chance pour que cette dernière se renouvelle, sans qu'elle atteigne une fermeture prématurée des lignes de recherche qui se limitent uniquement au *soi* et à *l'autre*.

Escobar nous explique⁴⁴³:

“Cyberculture, moreover, offers a chance for anthropology to renew itself without again reaching, as in the anthropology of this century, premature closure around the figures of the other and the same.”

Quant à l'usage de la Toile en classe de langue, la présence de cette dernière est devenue non négligeable. De ce fait, les supports numériques-présentés sur Internet- offrent de nouvelles perspectives dans le domaine de la didactique des langues et des cultures étrangères.

Le recours à Internet en classe de langue requiert, de la part de l'enseignant, une adoption d'une médiation humaine suivie par une autre numérique qui donnerait à l'apprenant la possibilité de naviguer dans le cyberspace dans l'objectif de former, dans un premier temps, un crible linguistico-culturel, pour qu'il soit capable, dans un deuxième temps, d'avoir une compétence interculturelle nécessaire pour réussir son échange avec son interlocuteur étranger.

S'agissant d'un support relativement récent en didactique des langues, l'usage des multimédias et d'Internet en classe offre une possibilité d'accéder à plusieurs cultures, des micro-cultures auxquelles un autre support dit *classique* (le manuel) ne peut accéder.

⁴⁴³Escobar A. (1994). Welcome to Cyberia: Notes on the anthropology of cyberculture. In: *Current Anthropology* 35 (3), p. 223

Troisième partie : La Cyberanthropologie et la Didactique des Langues et des Cultures

La prise en compte de la présence d'une cyberculture, des limites de la Toile en classe de langue et des conditions garantissant une adoption-plus ou moins-idéale de cette nouvelle technologie, tous ces facteurs favoriseraient une acquisition d'une compétence interculturelle - *via* Internet- chez l'apprenant étranger.

Pour conclure, dans le but de gagner les bénéfices de l'exploration de cyberspace ainsi que ceux des interactions virtuelles *on-line*, l'on aurait besoin d'une analyse systématique des aspects psychophysiologiques, sémantiques et sémiotiques de la coexistence entre l'Homme et la Machine.

La cyberanthropologie, tandis qu'elle étudie la relation complexe Homme-Machine, cette notion emploie les axes principaux de la culture psychologique (psychological culture) dont l'être humain dispose.

En se référant à son sexe, à son appartenance sociale et à son vécu réel, l'individu aurait tendance à surfer dans la vie virtuelle comme il navigue dans la vie réelle. Et c'est à partir de ces points-repères que l'anthropologiste, ou plutôt le cyberanthropologiste, arriverait à analyser, examiner et étudier nos choix dans le virtuel⁴⁴⁴.

L'ultime objectif de cette approche est de donner aux intéressés, notamment les anthropologistes et les didacticiens, les repères indispensables pour une reconnaissance adéquate des innovations scientifiques afin de surmonter tout genre d'obstacles à l'issue du processus de la mise en œuvre des nouvelles technologies qui sont destinées à améliorer la vie des êtres humains⁴⁴⁵.

⁴⁴⁴Libin A., Libin E. (2005). Cyber-anthropology: A New Study on Human and Technological Co-Evolution. In: *Studies in Health, Technology and informatics*, 118, p. 146-155

⁴⁴⁵Ibid.

Si tu diffères de moi, loin de me léser, tu m'enrichis.

Antoine de Saint-Exupéry

Conclusion Générale

Il nous faut partir d'un constat : nos sociétés sont marquées par la pluralité et la diversité culturelle. Au sein de chaque groupe ethnique, voire même au sein de chaque *soi* on constate une pluralisation de plus en plus forte.

Cette diversité a créé une hétérogénéité entre les cultures. L'interculturel, de par son étymologie, est une histoire de rencontres du fait qu'il n'existe pas une culture, mais des cultures, au sein desquelles d'autres cultures peuvent effectivement exister et cohabiter tout en menant une série d'interactions au fil du temps.

De ce fait, l'étude des relations interculturelles porte sur le contact entre les cultures. Lorsque deux individus culturellement différents interagissent, ils vont mettre en commun, pour communiquer, des éléments culturels propres à chacun d'eux. Il s'agit de faire appel à un bricolage culturel mené par les deux interactants dans l'objectif de dépasser tout choc ou conflit inter-ethnique.

Le bricolage culturel consiste à mettre en commun un usage des stratégies pour surmonter toute difficulté surgie au moment de l'échange. Il s'agit, en effet, de travailler en équipe afin de déconstruire pour co-construire un nouveau code culturel, relatif, mouvant et non stable.

Dans cet esprit, l'interculturel peut être caractérisé par un mélange de cultures. Il en résulte de nouveaux systèmes de savoirs et connaissances construits *via* des échanges entre *soi* et *l'autre*. Donc les identités des interactants se voient modifiées, changées voire remplacées par d'autres, mouvantes et instables.

L'interculturel, en tant que principe d'ouverture, est une tentative de renoncement à tout égocentrisme, sociocentrisme mais aussi ethnocentrisme. Prendre conscience de l'autre est souvent marqué, voire contrôlé par notre appartenance ethnique et sociale. D'où vient l'importance de convaincre les deux interactants d'abandonner les lunettes sociologiques dont ils disposent afin d'atteindre une nouvelle vérité relative et décentrée.

Tout échange entre deux individus socioculturellement différents conduit à une connaissance de l'autre par une connaissance de soi-même. Les expériences et les rencontres entre deux individus ethniquement différents offrent à ces derniers l'opportunité de s'interroger sur *soi* et sur *l'autre*. Se préoccuper de l'autre fait réfléchir sur *soi*. Il en ressort un enrichissement mutuel à l'issue de toute communication.

Dans cette optique, l'interculturalité s'appuie sur une coopération intergroupale qui requiert un effort de la part des protagonistes des systèmes culturels différents. L'objectif serait de réduire la distance sociale entre leurs groupes d'appartenance, de créer des raccourcis et d'éviter toute confrontation lors de toute communication.

Par contre, certains participants se retrouvent réticents et refusent de coopérer pour une meilleure entente entre eux et leurs interlocuteurs étrangers. Ils préfèrent par-là une approche multiculturelle simpliste qui, tout en reconnaissant les différences, s'arrête en fait à une structure de cohabitation, de coprésence des groupes et des individus⁴⁴⁶.

Il en résulte une compréhension réductionniste de la culture. Il s'agit, en effet, d'un culturalisme qui est considéré comme « *la maladie infantile de la culture* »⁴⁴⁷.

Comme nous l'avons auparavant constaté chez Dervin, les manuels des langues étrangères ne soutiennent pas vraisemblablement la vraie rencontre, le vrai divers et les diverses diversités de *soi*. Malgré la présence des altérités dites périphériques, le *soi* et *l'autre* sont souvent présentés par des images et représentations figées, non mouvantes et stables⁴⁴⁸.

Dans cet esprit, nous pourrions constater que le discours culturaliste prend le pas sur le discours interculturaliste. Il consiste à réduire la complexité du réel en privilégiant l'explication culturelle au détriment d'autres niveaux d'analyse⁴⁴⁹.

⁴⁴⁶ Abdallah-Pretceille M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, 2^{ème} édition, coll. Que sais-je ?

⁴⁴⁷ Ibid.

⁴⁴⁸ Dervin F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.

⁴⁴⁹ Abdallah-Pretceille M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, 2^{ème} édition, coll. Que sais-je ?

Par conséquent, cette dérive culturaliste est réductionniste et s'inscrit dans une logique uni causale. Donc cette conception hypertrophiée où la culture est présentée comme justification unique des comportements est l'un des principaux obstacles de toute connaissance saine et relative de l'autre. Il s'agit d'une conception qui s'arrête à un constat, au détriment d'une démarche⁴⁵⁰.

Cette dernière consiste à proposer une pédagogie qui favorise la vraie rencontre entre deux identités culturelles différentes. Désormais, cette pédagogie instaure une dynamique entre les deux interactants.

La pédagogie interculturelle se donne comme une simulation qui prépare l'apprenant au vrai contact. Il s'agit de faire évoluer son capital socio-culturel pour éviter tout stéréotype ou fausse représentation porté à l'égard de l'autre. Plus ce capital est élevé, plus cet individu arriverait à s'éloigner de tout comportement ethno centré.

Désormais, les rencontres interculturelles entraînent une ouverture des identités. De ce fait, la démarche interculturelle aiderait l'individu à communiquer avec l'autre dans des situations de communication variées, non stables et mouvantes.

À cette époque, l'hétérogénéité croissante du tissu social et des pratiques culturelles impliquent une prise de position envers nous-mêmes et les autres. La pédagogie interculturelle donnerait à l'individu l'opportunité de s'éloigner de son habitus, tant individuel que collectif.

Opter pour une démarche interculturelle veut dire privilégier une anthropologie axée sur les problèmes, les situations, les dynamiques plutôt qu'une simple centration sur l'autre. L'enjeu consiste à sortir de la notion du modèle comme explication pour passer à une capacité de saisie du changement⁴⁵¹.

⁴⁵⁰ Abdallah-Pretceille M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, 2^{ème} édition, coll. Que sais-je ?

⁴⁵¹ Abdallah-Pretceille M., Porcher L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, 2^{ème} édition, p. 186

Cette dernière ne sera pas perçue à partir des caractéristiques des systèmes culturels en présence considérés comme des monades isolées, mais à partir de problématiques centrées sur les contacts, les interactions, les acculturations, les dysfonctionnements et d'une obligation d'interprétation renouvelée⁴⁵².

Dans cette optique, la pluralité culturelle, la diversité des comportements et les différentes interprétations des données culturelles, tout cela met l'accent sur une nécessité de repenser sa pédagogie, de renouveler ses conceptions tout en optant pour des voies nouvelles dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues et cultures étrangères⁴⁵³.

Il s'agit de redéfinir les objectifs visés et la démarche suivie pour donner aux apprenants, futurs usagers potentiels de la langue « cible », une compétence interculturelle indispensable pour toute connaissance relative et allo centrée de l'autre.

À l'ère numérique dans laquelle nous vivons, Internet et les nouvelles technologies élaborent des savoirs et connaissances culturels, encourageant le passage des macro-cultures à des micro-cultures où *soi* est présenté par des images et représentations synchrones et souvent mises à jour.

En effet, l'ordinateur et le recours à la Toile jouent un rôle important dans notre vécu social. Nous sommes dorénavant immergés dans des communautés virtuelles, dépourvues de toute présence physique et qui peuvent disparaître à tout moment.

La cyberanthropologie, ou l'anthropologie de la cyberculture est l'étude de toute interaction Homme-machine et Hommes eux-mêmes. Cette notion s'intéresse également aux rencontres interculturelles qui peuvent se produire dans un cyberspace dont le contenu est mouvant et instable.

⁴⁵² Abdallah-Pretceille M., Porcher L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, 2^{ème} édition, p. 186

⁴⁵³ Ibid., p. 188

De ce fait, nous pourrions dire que la cyberanthropologie s'occupe, en quelque sorte, d'une étude anthropologique du vrai divers, constitué de nouveaux savoirs et connaissances instables et co-construits par des internautes issus des contextes spatio-temporels différents.

Dès lors, les identités des interactants se voient influencées, voire modifiées par toute interaction *via* Internet. Il en ressort un *soi* plusieurs. Cette création de *soi plusieurs* témoigne la présence d'un courant postmoderne dans notre vécu quotidien. En d'autres termes, la virtualité et les nouvelles technologies contribuent à la fragmentation de l'individu : le *soi* est omniprésent et *multiples*.

Ipsa facto, la cyberculture peut se référer à une culture technologique à l'issue de laquelle les individus deviennent de plus en plus fragmentés, formant en conséquence des *soi* instables, dépassant par-là toute tendance dite *démodée*, par laquelle l'on considéra l'existence d'un *soi* stable, figé et non modifiable.

Tout ceci étant posé, nous pourrions constater que la virtualité a un impact important sur notre vécu quotidien, et donc réel. Dès lors, l'individu-internaute- est désormais face à des savoirs et connaissances nouveaux, voire révolutionnaires et contribuent vraisemblablement à élaborer des contacts interculturels dont le but serait d'échapper à tout comportement ethno centré.

En revanche, atteindre un abandon total des stéréotypes et fausses représentations grâce à Internet est loin d'être une tâche facile. La culture psychologique dont on dispose a un impact sur notre quotidien, tant réel que virtuel. Faire du vélo entre les sites, faire partie d'une communauté virtuelle sur les réseaux sociaux, comme *Facebook* et *Myspace* à titre d'exemple, tout cela se voit contrôlé par nos conceptions, avis et comportements auxquels l'on fait appel dans notre vécu quotidien, et donc réel.

Pour essayer de finir, faire de l'interculturel tout en s'appuyant sur des supports classiques ou numériques requiert, de la part du praticien de l'éducation interculturelle, que ce dernier s'oriente vers l'étude des relations interculturelles *in situ*. Il s'agit de mettre en lumière les discours et les expériences interculturels qui sont dorénavant co-construits sur le terrain par des individus d'origine culturelle et ethnique différentes.

Le préfixe *inter* reflète l'idée d'interactions, d'échange, de réciprocité et de mélange. De ce point de vue, les diverses situations de communication donnent d'ores et déjà naissance à des concepts, avis et comportements instables et difficilement manipulables par les interactants.

D'où vient l'impossibilité de faire appel à des recettes ou études prêtes, figées et démodées qui ne tiennent pas compte, à notre sens, des interactions et l'influence de ces dernières sur la construction d'un *soi* nouveau, relatif, mouvant et instable.

Pour conclure, il est à noter que ce travail ne prétend pas apporter des solutions définitives ou des potions magiques à la problématique de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures étrangères. Il se veut un modeste jalon dans la réflexion engagée par les chercheurs, les sociologues et les didacticiens issus d'horizons divers et qui tentent d'ouvrir des pistes dans des contextes particuliers d'enseignement du Français Langue Étrangère.

Cette époque est marquée par une ouverture croissante sur l'autre, multipliant par-là les diverses formes de contact avec l'altérité. L'enseignement des langues/cultures étrangères devrait en tenir compte pour s'adapter à ce nouveau contexte dans le but de trouver des solutions aux obstacles apparus lors de tout échange réel et/ou virtuel entre des groupes ethniques différents.

Bibliographie

- 1-ABDALLAH-PRETCEILLE M., THOMAS A. (sous la dir. de) (1995). *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : Armand Colin.
- 2-ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- 3-ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1998). Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité. In : *Les Cahiers pédagogiques*, n° 360, Paris, Janvier. 49-51.
- 4-ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, 1^{ère} édition, coll. Que sais-je ?
- 5-ABDALLAH- PRETCEILLE M., PORCHER L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, 2^{ème} édition.
- 6-ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2004). *Vers une pédagogie Interculturelle*. Paris : Anthropos, 3^{ème} édition.
- 7-ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, 2^{ème} édition, coll. Que sais-je ?
- 8-ACHARD-BAYLE G. (1997). Sémantique et pragmatique de la référence évolutive ; parcours théoriques et étude de cas (*Avatar* de Gautier) : vers une logique du *tertium datur* ? In : *RSP, Revue de Sémantique et Pragmatique*, 2, décembre 1997, 63-89.
- 9-ACHARD-BAYLE G. (2001-1998). *Grammaire des métamorphoses. Référence, identité, changement, fiction*. Version remaniée de la thèse (avril 2001). Bruxelles: De Boeck, Champs Linguistiques, Recherches.
<http://universite.deboeck.com/imprimable/index.cfm?GCOI=28011100251160>
- 10-ACHARD-BAYLE G., CORD B. (2004). Le virtuel dans tous ses états : parcours d'une notion, du linguistique au multimédia. In : G. Achard-Bayle, E.-M. Eckkrammer (éds), *Texte et hypertexte*, Verbum, XXVI, 2. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 221-262.
- 11-ACHARD-BAYLE G. (2008). *Les Réalités conceptuelles. Identité ^{et} / en fiction*. Metz : *Recherches textuelles*, n°8.

- 12-ADEN J. (2004). Construction du sens et supports filmiques : guidage et autonomie en classe de langue. In : *Langues et cultures : les TIC, enseignement et apprentissage*, colloque des IUFM du pôle Île-de-France, les 11 & 12 décembre 2003. Bourgogne : publication CNDP & CRDP, 2004, 135-145.
- 13-ALBER J.L., DE PIETRO J.-F. (1986). Approche des phénomènes interculturels à travers l'étude de la conversation exolingue. In : *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, actes du colloque tenu à Toulouse, 510-518.
- 14-ALBERT O., FLECHEUX L. (1999). *Se former à l'interculturel, expériences et propositions*. CDTM. Paris : éd. C.L. Mayer, décembre.
- 15-ALBER J.L., PY B. (1985). Interlangue et conversation exolingue. In : *Cahiers du département des langues et des sciences du langage I*, Lausanne, Université de Lausanne, 30-47.
- 16-ALBER J.L., PY B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: Interparole, coopération et conversation In *ELA*, n° 61, janvier-mars, Paris : Didier-Érudition, 78-90.
- 17-AVANZINI G. (2001). Diversité culturelle et université des valeurs. In : L. Marmoz, M. Derrij (dir.), *l'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*. Actes du colloque de Rabat. Paris : l'Harmattan, coll. Éducation et société, 17-22.
- 18-BAKER B. (2008, November 17). She studies our affection for objects. In: *Boston Globe*. http://www.boston.com/news/education/higher/articles/2008/11/17/she_studies_our_affection_for_objects/ (Consulté le : 18/01/2012)
- 19-BARBOT J.-M. (2001). *Les auto-apprentissages*. Paris : Clé International.
- 20-BAUMONT K. (2005). Q & A: Sherry Turkle, reflecting on mind and machine. In: *Technology Review*, 108(4).
<http://www.technologyreview.com/article/14320/page7/> (Consulté le: 20/01/2012)
- 21-BEACCO J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette Livre/Français Langue Étrangère.
- 22-BENNETT J.M, BENNETT M.J. (2003). Developing intercultural sensivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In: D. Landis, J. Bennett, M. Bennett (sous la dir.de), *Handbook of intercultural Training*, 147-165.
- 23-BERTIN J.-C. (2001). *Des outils pour des langues: Multimédia, apprentissage*. Paris : Ellipses.
- 24-BESCHERELLE A. (1862). *Dictionnaire National ou Dictionnaire Universelle de La Langue Française*. 2 volumes. Paris : Éditions de Garnier Frères (1833-1983).

- 25-BESSE H. (1980). Enseigner la compétence de communication. In : *Le français dans le monde*, n° 153, mai-juin, Paris, 41-47.
- 26-BLANCHET Ph. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. In : Ph. Blanchet, O. M. Diaz (Coord.), *pluralité linguistique et approches interculturelles*, revue *Synergies Chili* n°3, GERFLINT/ Institut Franco-Chilien, 21-27.
- 27-BOGAARDS P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Crédif-Hatier, coll. Langues et apprentissage de langues.
- 28-BOLTEN J. (2001). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt : Landeszentrale für politische Bildung.
- 29-BONTE P., IZARD M. (1991). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris : PUF.
- 30-BOURDIEU P., WACQUANT L.J.D. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : éditions du Seuil.
- 31-BROWN P., LEVINSON S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
- 32-BUREAU R., DE SAIVRE D. (dir). (1988). Apprentissages et Cultures. In : *Les manières d'apprendre*, Actes du colloque de Cerisy, Karthala, Paris, 159-167.
- 33-BYRAM M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier.
- 34-CAIN A. & al. (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Étude pilotée par l'INRP, éditée par la commission française pour l'UENSCO.
- 35-CAMILLERI C. (1999). Principes d'une pédagogie interculturelle. In : J. Demorgon, E.M. Lipiansky (sous la dir. de), *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz, 208-214.
- 36-CAMILLERI C., VINSONNEAU G. (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris: Armand Collin.
- 37-CARRIER J.G. (1998). Consumption. In: *Encyclopedia of Social & Cultural Anthropology*. Edited by A. Barnard & J. Spencer. London: Routledge, 128-129.
- 38-CASTELLOTTI V., MOORE D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- 39-CASTELLS M. (2010). *The Rise of the Network Society*. Second Edition with a New Preface. Malden, Oxford u.a.: Blackwell Publishing.l

40-CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D. (sous la dir. de) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.

41-CLANET C. (1990). *L'interculturel, Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Tome1.Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, université de Toulouse2-Le Mirail.

42-CLANET C. (1993). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2^{ème} édition, université de Toulouse2-Le Mirail.

43-COMTE A. (1826). *Cours de philosophie positive*. Introduction et commentaires par Florence Khodoss. Paris : 1^{ère} édition : Septembre 1982, version électronique.

<http://xa.yimg.com/kq/groups/81907146/1343810811/name/loi+trois+etats.pdf> (Consulté le : 26/11/2011)

44-Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation. (1996). *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer : un cadre européen commun de référence. Projet 2 d'une proposition de cadre*. Strasbourg : Éditions du conseil de l'Europe.

45-Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation. (2000). *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer : un cadre européen commun de référence*. Strasbourg : Éditions du conseil de l'Europe.

46-COURTILLON J. (1984). La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. In : *Le français dans le monde*, numéro 188, Paris : Hachette, Larousse, 51-56.

47-CUCHE D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : Éditions La Découverte.

48-CUQ J.-P. (éd.) (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Asdifle/ Clé International.

49-CUQ J.-P., GRUCA L. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

50-CYR P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.

51-DABÈNE L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

52-DAVIS J. (1999, Fall). An interview with Sherry Turkle. In: *The Hedgehog Review*, 1:1, 71-84.

- 53-DE CARLO M. (1998). *L'interculturel*. Paris: Clé International.
- 54-DE HEREDIA C. (1986). Intercompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones. In : *Langue française*, vol. n° 71, 48-69.
- 55-DEMAIZIÈRE F. (2004). Ressources et guidage. Définition d'une co-construction. In : *Notions en question, la notion de ressource à l'heure du numérique*. n°8, Juin. Lyon : ENS Édition, 81-103.
- 56-DEMORGON J. (1989). *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*. Paris: Armand Collin.
- 57-DEMORGON J., LIPIANSKY E.M. (sous la dir. de). (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz.
- 58-DE PIETRO J.-F. (1988a). Conversations exolingues : une approche linguistique des interactions interculturelles. In : J.Cosnier, N. Gelas, C. Kerbrat-Orecchioni, *Échanges sur la conversation*. Paris : Éditions du C.N.R.S., 251-268.
- 59-DE PIETRO J.-F. (1988b). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. In : *Langage et société*, n°43, 65-90.
- 60-DERVIN F., VLAD M. (2010). Pour une cyberanthropologie de la communication interculturelle – Analyse d'interactions en ligne entre étudiants finlandais et roumains. In: *Alsic*, vol. n°13 : <http://alsic.revues.org/index1399.html> (Consulté le: 05/11/2011)
- 61-DERVIN F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- 62-DOUDOULACACI C. (1992). *L'implicite culturel dans les matériaux sociaux à l'usage des classes du FLE*. Thèse sous la direction de R. Galisson. Paris : Université Paris 3.
- 63-DRETZIN R. (Producer). (2009, September 22). Interview with Sherry Turkle. *Frontline* [Television Broadcast]. Public Broadcasting Station.
- 64-DUDA R., RILEY P. (dir.) (1990). *Learning Styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- 65-ESCOBAR A. (1994). Welcome to Cyberia: Notes on the anthropology of cyberculture. In: *Current Anthropology* 35 (3), 211–231.
- 66-ELSE L. (2006). I'll have to ask my friends. In: *New Scientist*, 191(2569), 48-49.
- 67-FAERCH C., KASPER G. (1980). Stratégies de communication et marqueurs de stratégies. In : *Encrages*, 8/9, numéro spécial, *Acquisition d'une langue étrangère*, Vincennes, Université de Paris VIII, 17-24.

68-FURNHAM A., BOCHNER S. (1986). *Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*. London and New York: Methuen.

69-GALISSON R., COSTE D. (sous la dir. de) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

70-GIACOMI A., HOUDAÏFA E.-T., VION R. (1984). Malentendus et/ou incompréhensions dans la communication interculturelle : à bon entendeur, salut ! In : C. Noyau, R. Porquier (éds.), *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes, 79-98.

71-GIBSON W. (1984). *Neuromancer*. New York: Bantam books.

72-GODELIER M. (1986). *The making of Great Men. Male domination and Power among the New Guinea Baruya*. Cambridge University press. Titre en Français: *La production des Grands Hommes. Pouvoir et domination masculine chez les Baruya de nouvelle Guinée*. Paris: Éditions Fayard, 1996.

73-GOHARD-RADENKOVIC A. (2005). *L'usage des concepts de « culture » et d'« interculturel » en didactique*. Palaiseau : Les Éditions de l'École Polytechnique.

74-HALL E.T. (1984). *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. Paris : Seuil.

75-HAKKEN D. (1999). *Cyborgs@cyberspace. An ethnographer looks to the future*. New York: Routledge.

76-HARAWAY D. (1990). A Manifesto for Cyborgs: Science, Technology and Socialist Feminism in the 1980s. In: L. Nicholson (Hg.): *Feminism/Postmodernism*. London: Routledge, 190–234.

77-HARDEY M. (2002). Life beyond the Screen: Embodiment and Identity through the Internet. In: *Sociological Review* 50 (4), 571–585.

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-954X.00399/pdf> (Consulté le: 28/01/2012)

78-HARMAN G. (2008). Zeroing in on evocative objects. In: *Human Studies*, 31(4), 443-457.

79-JODELET D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

80-HOLEC H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? In : *Mélanges CRAPEL*, n°20, Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

81-JOURNET N. (2002). *La culture. De l'universel au particulier*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

82-KERBRAT-ORECCHIONI C. (1994). *Les interactions verbales*. Tome III. Paris: Armand Colin.

83-KLUCKHOHN C., KROEBER A.L. (1952). *Culture, a critical review of Concepts and Definitions*. New York: Vintage Books.

84-KRAMSCH C. (1995a). Rhetorical models of understanding. In: T. Miller (Ed.), *Functional Approaches to Written Texts: Classroom Applications*. Paris : TESOL- France 2:2, 61-78.

85-KRAMSCH C. (1995b). La composante culturelle de la didactique des langues. In : J. Pécheur, G. Vigner (éd.), *Le français dans le monde: méthodes et méthodologies*, numéro spécial. Paris : Hachette, 54-69.

86-LANCIEN Th. (1998). *Le multimédia*. Paris : Clé International.

87-LAROUSSE (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.

88-LERAY C. (2001). Langues de culture et langue(s) d'enseignement dans une éducation interculturelle. In : L. Marmoz, M. Derrij, (dir.), *L'interculturel en questions*, actes du colloque de Rabat. Paris: L'Harmattan, 147-162.

89-LIBIN A., LIBIN E. (2005). Cyber-anthropology: A New Study on Human and Technological Co-Evolution. In: *Studies in Health, Technology and informatics*, 118, 146-155.

90-LIPIANSKY E.M. (1991). Identité, communication interculturelle et dynamique des groupes. In : *Connexions*, n°58, 59-69.

91-LIPIANSKY E.M. (1999). Stéréotypes et préjugés: Bilan des recherches psychosociologiques. In : J. Demorgon, E.M. Lipiansky (sous la dir.), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Éditions de Retz, 142-148.

92-LORY B. (1975). *La politique d'action sociale*. Toulouse: Privat.

93-MCCORDUCK P. (1996, April). Sex, lies and avatars. In: *Wired*, 106-110.

http://www.wired.com/wired/archive/4.04/turkle_pr.html (Consulté le: 25/02/2012)

94-MCLUHAN M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw Hill.

95-MERLEAU-PONTY M. (1945). *Phénoménologie de la Perception*. Paris: Gallimard.

96-MILLER D., SLATER D. (2000). *The Internet: An Ethnographic Approach*. Oxford: Berg.

97-MILLER D., SLATER D. (2003). Ethnography and the Extreme Internet. In: *Globalisation, Studies in Anthropology*. Edited by T.H. Eriksen, London: Pluto Press, 39-57.

- 98-MOIRAND S., PEYTARD J. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris: Hachette.
- 99-NAKAMURA L. (2002): *Cybertypes: Race, ethnicity, and identity on the Internet*. Psychology Press.
- 100-NOË A. (2004). *Action in perception*. Cambridge: MIT Press.
- 101-NORRIS P. (2001). *Digital divide. Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. New York: Cambridge University Press.
- 102-OBORG K. (1960). Culture shock: adjustment to new cultural environments. In: *Practical Anthropology*, n°7, 177-182.
- 103-PFAFFENBERGER B. (1992). The social anthropology of technology. In: *Annual review of Anthropology* 21, 491-516.
- 104-PORCHER L. (1988). Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement /apprentissage d'une culture étrangère. In : *ELA*, n°69, Janvier-Mars, 91-100.
- 105-PORCHER L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette/CNDP.
- 106-PORCHER L. (Coord. par) (1996). Cultures, cultures cultivées, cultures anthropologiques, cultures médiatiques, cultures managériales, cultures invisibles. In : *Le français dans le monde - recherches et applications*, numéro spécial, Janvier. Paris : Hachette-EDICEF.
- 107-PORCHER L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette.
- 108-PORQUIER R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. In : *Acquisition d'une langue étrangère*, n°3. Paris : Presses Universitaires de Vincennes, Neuchâtel, Centre de Linguistique Appliquée, 17-47.
- 109-POTHIER M. (1991). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.
- 110-POUTIGNAT Ph., STREIFF-FENART J. (1995). *Théories de l'ethnicité*, suivi de *Les groupes ethniques et leurs frontières*, de F.Barth. Paris : PUF.
- 111-PROSCOLLI A. (2001). Conscience interculturelle et stratégies d'apprentissage. In : *Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC)*, université de Genève-24-28 septembre, 1-14.

<http://storage.canalblog.com/96/58/493197/29995627.pdf> (Consulté le : 02/01/2012)

112-Pugibet V. (2005). L'apport du multimédia dans l'approche interculturelle. In : *Langues et cultures : les TIC, enseignement et apprentissage*, actes du colloque des IUFM du pôle Île-de-France, les 11 & 12 décembre 2003. Bourgogne : publication CNDP & CRDP, 2004, 83-93.

113-PUGIBET V. (2006). Pour une nouvelle approche de l'hispanité grâce aux TICE - La formation d'enseignants d'espagnol langue étrangère. In : *Alsic*, vol. n° 9, 129-144.

http://alsic.u-strasbg.fr/v09/pugibet/alsic_v09_01-pra1.html (Consulté le : 20/07/2011)

114-PUREN Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, Clé International, collection DLE.

115-PY B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. In : D. Gaonac'h (dir.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Le Français dans le monde, numéro spécial, Recherches et applications, 81-88.

116-ROCHER Guy (1969). La crise des valeurs au Québec. In : F. Caloren, J. Harvey, A. Naud, B. Rioux, C. Ryan, L. Thur (en collaboration), *Le nouveau défi des valeurs. Essais*. Montréal : Les éditions HMH, collection « Constantes » (20), 9-24.

117-ROLAND-GOSSELIN E. (2005). Cultures et relations interculturelles. In : *Le Français dans le monde*, n°339, Mai-Juin, 38-40.

118-RUANO-BORBALAN J.-C. (1998). *L'identité, L'individu, Le groupe, La société*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

119-SAPIR E. (1967). *Anthropologie*. Tome I : *Culture et personnalité*. Paris : Éditions de Minuit.

120-SEGEV E. (2010). *Google & the digital divide. The Bias of Online Knowledge*. Oxford: u.a. Chandos Publishing.

121-SINGER D. (2009). Play and the search for identity in the cyberspace community. *Washington and Lee Law Review*, 66(3), 1003-1031.

122-SLATER D. (1998). Trading Sexpics on IRC: Embodiment and Authenticity on the Internet. In: *Body & Society* 4 (4), 91-117.

123-SPRENGER R. (2002). *Internet et les classes de langue*. Gap-Paris: Ophrys.

124-SPRONDEL J., BREYER Th., WEHRLE M. (2011). Cyberanthropology-Being human on the Internet. Draft paper, prepared for the *1st Berlin Symposium on Internet & Society*, October 26th-28th, 1-28:

<http://berlinsymposium.org/sites/berlinsymposium.org/files/cyberanthropology.pdf> (Consulté le: 28/12/2011)

125-TECHNOLOGY and HUMAN VULNERABILITY. (2003, September). *Harvard Business Review*, 81(9), 43-50.

126-THIEBLEMONT-DOLLET S. (2006). *L'interculturalité dans tous ses états*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

127-THOMAS D. (1991). Old rituals for new Spaces: Rites de passage & Williams Gibson's Cultural Model of Cyberspace. In: *Cyberspace: First steps*. Edited by M. Benedikt. Cambridge, MA: MIT Press. 31-48.

128-TOMALIN B., STEMPLESKI S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

129-TURKLE Sh. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of Internet*. New York: Simon & Schuster.

130-TURKLE Sh. (1997a). Computational technologies and images of self. In: *Social Research*, 64(3), 1093-1111.

131-TURKLE Sh. (1997b). Seeing through computers. In: *The American Prospect*, (31). 76-82.

http://web.mit.edu/sturkle/www/pdfsforstwebpage/ST_Seeing%20thru%20computers.pdf
(Consulté le: 25/02/2012)

132-TURKLE Sh. (1999). Looking toward cyberspace: Beyond grounded sociology. In: *Contemporary Sociology*, (286). 643-648.

133-TURKLE Sh. (2004). How computers change the way we think. In: *The Chronicle of Higher Education*, (50), 26-31.

http://web.mit.edu/sturkle/www/pdfsforstwebpage/Turkle_how_computers_change_way_we_think.pdf (Consulté le: 15/03/2012)

134-TURKLE Sh. (2007). Can you hear me now? In: *Forbes*, 179(10), 176-182.

135-TURKLE Sh. (2011). *Alone Together. Why we Expect more from Technology and less from Each Other*. Philadelphia: Basic Books.

136-VATTER Ch. (2003). La recherche interculturelle. État des lieux en Allemagne. In: *Questions de communication*, n°4, 27-41.

137-VETTRAINO-SOULARD M.-C. (1998). *Les enjeux culturels d'Internet*. Paris : Hachette-Éducation. Collection « Communication, nouveaux lieux, nouveaux rôles ».

138-VINSONNEAU G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris : Armand Colin.

139-WALKER K. (2000). It's difficult to hide it: The presentation of self on Internet home pages. In: *Qualitative Sociology*, 23(1), 99-120.

140-WIENER N. (1948). *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Cambridge, MA: MIT Press.

141-WITKIN H.A., MOORE C.A., GOODENOUGH D.R., & COX P.W. (1977). Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications. In: *Review of Educational Research*, vol.47, n°1, 1-64.

142-ZARATE G. (1983). Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. In : *Le français dans le monde*, n°181, 34-39.

143-ZARATE G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

144-ZARATE G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, essais-collection CREDIF.

145-ZARATE G. (dir.) (1997). Les représentations en Didactique des langues et cultures. In : *notions en questions, rencontres en didactiques des langues*, n°2, Janvier. Paris : université René Descartes, ENS de Fontenay/Saint-Cloud.

Thèses de Doctorat consultées:

-ABDEL-FATTAH F. (2006). *Représentations interculturelles et identités en présence dans l'enseignement de la culture française en Jordanie*. Thèse sous la direction de G. Holtzer. Besançon : Université de Franche-Comté.

-ABUL-HAIJA EL-SHANTI S. (2004). *Analyse du discours et didactique : Les discours des guides touristiques en situation exolingue*. Thèse sous la direction de R. Bouchard. Lyon : Université de Lumière-Lyon 2.

-FRAME A. (2008). *Repenser l'interculturel en communication. Performance culturelle et construction des identités au sein d'une association européenne*. Thèse sous la direction de M. Boutaud. Bourgogne : Université de Bourgogne.

-HOTEIT S. (2010). *Enseignement-Apprentissage du Français au Sud du Liban : Didactique Contextualisée et Intégration dans une Dynamique Culturelle Francophone ?* Thèse sous la direction de Ph. Blanchet. Rennes : Université de Rennes 2.

-MARCHAND R. (2009). *Influences de la culture et de l'identité sur l'apprentissage du F.L.E. : Étude comparative des enseignements/apprentissages en France et en Chine*. Thèse sous la direction de R. Duda. Nancy : Université de Nancy 2.

-PERRICHON É. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Thèse sous la direction de Ch. Puren. Saint Étienne : Université de Jean Monnet.

-POUCHKOVA S. (2010). *Vers un dictionnaire des mots à Charge Culturelle Partagée comme voie d'accès à une culture étrangère (FLE). Le cas des apprenants immigrés adultes multiculturels*. Thèse sous la direction de L. Masegeta & B.M. Kashema. Strasbourg : Université de Strasbourg.

-QOTB H. (2008). *Vers une didactique du Français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. Thèse sous la direction de Ch. Charnet. Montpellier : Université de Montpellier III-Paul Valéry.

Index des notions

A

Acculturation, 9, 13, 21, 30, 51, 52, 53, 54, 55, 234

Altérité, 7, 9, 22, 26, 33, 41, 45, 93, 94, 95, 97, 104, 110, 135, 142, 152, 163, 175, 236

Altérités périphériques, 3, 9, 33, 93, 94, 95

Apprentissage interculturel, 134, 138, 139, 146

Assimilation, 3, 9, 13, 21, 30, 51, 53, 54, 62, 63, 154

Asymétrie de l'éducation interculturelle, 21

B

Biotechnologie, 185, 186

C

Cohésion groupale, 113, 141, 142, 143

Communautés virtuelles, 9, 135, 189, 190, 191, 223, 234

Communication exolingue, 28, 31, 32, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 79, 81, 82

Communication interculturelle, 9, 19, 31, 32, 43, 44, 59, 64, 67, 72, 73, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 99, 102, 105, 112, 117, 127, 136, 146, 147, 154, 162, 165, 176, 191, 233, 234, 237, 238, 241, 242, 252, 263

Compétence interculturelle, 6, 9, 20, 21, 32, 45, 46, 50, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 136, 163, 174, 175, 183, 228, 229, 234

Conscience interculturelle, 9, 106, 111, 114, 115

Cross- cultural, 59

Culture, 9, 36, 38, 45, 46, 53, 60, 61, 103, 129, 130, 131, 132, 133, 239, 241, 242, 244, 245

Culture de simulation, 216, 217, 220, 222

Culture psychologique, 224, 225, 229, 235

Culture(s) d'apprentissage, 9, 107, 111

Cyberanthropologie, 8, 9, 23, 24, 25, 165, 170, 171, 172, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 191, 194, 198, 199, 204, 205, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 234, 235, 241, 251, 260

Cyberculture, 8, 9, 12, 13, 23, 24, 166, 170, 171, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 191, 194, 196, 216, 223, 226, 227, 228, 229, 234, 235, 241

Cyberespace, 8, 9, 24, 165, 170, 178, 179, 181, 183, 184, 192, 203, 223, 225, 228, 229, 234

D

Décentration, 9, 111, 112, 137, 139, 140, 141, 142, 164

Discours culturaliste, 33, 94, 232

Discours interculturaliste, 33, 63, 94, 232

Diverses diversités, 6, 9, 97, 97, 99, 100, 102, 105, 109, 135, 147, 232

Diversité, 7, 9, 40, 50, 94, 96, 100, 109, 123, 147, 158, 164, 169, 171, 174, 175, 225, 231, 234

E

Égocentrisme, 126, 128, 140, 141, 148, 161, 231

Enculturation, 9, 13, 21, 30, 55, 56

Ethnocentrisme, 126, 128, 129, 140, 141, 148, 161, 215, 231

H

Habitus, 22, 29, 107, 110, 111, 113, 116, 117, 119, 128, 206, 225, 233

I

Identité, 8, 18, 23, 27, 30, 36, 37, 47, 48, 54, 55, 56, 57, 62, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 105, 117, 125, 126, 127, 128, 133, 136, 138, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 150, 153, 161, 164, 165, 169, 170, 172, 175, 182, 190, 191, 199, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 237, 245, 246, 247

Interaction Homme-Machine, 226, 234

Interculturalité, 6, 9, 155

Interface, 211, 212, 214, 215, 217, 223, 224, 226

M

Motivation, 22, 90, 107, 111, 116, 119, 120,
177, 179, 204

Motivation extrinsèque, 22, 107, 111, 119,
120

Motivation intrinsèque, 107, 111, 119, 120

N

Neoculturation, 52

P

Pédagogie interculturelle, 7, 9, 19, 21, 22,
43, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 144, 145,
146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154,
155, 163, 164, 165, 233, 239

Postmodernité, 9, 212, 213, 214, 215, 222

R

Réalité virtuelle, 26, 167, 194, 196, 199, 200

Relativisation, 9, 107, 112, 137, 138, 142,
164

S

Sens interculturel, 135

Socialisation, 9, 21, 30, 55, 56, 57, 60, 94

Sociocentrisme, 126, 128, 140, 141, 148,
161, 231

Stade ethnocentrique, 162

Stade ethnorelativiste, 162

Stéréotypes, 31, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 95,
101, 103, 113, 125, 131, 134, 141, 147,
153, 155, 157, 161, 182, 183, 235

Stratégies de communication, 31, 79

Style(s) d'apprentissage, 9, 107, 111, 115

T

Techniques cognitives, 150, 152, 154

Techniques expérientielles, 153, 154

Transculturation, 52

V

Virtualité, 8, 9, 25, 26, 165, 166, 194, 197,
199, 215, 219, 222, 226, 235

Vision allo centrée, 22, 110, 113, 151, 155

Vision ethno centrée, 22, 110, 113, 151

Index des noms d'auteurs

A

Abdallah-Preteuille M., 19, 32, 41, 43, 44,
62, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 95, 96, 105, 111,
113, 117, 127, 138, 139, 141, 146, 147,
151, 152, 153, 154, 164, 232, 234

Aden J., 179

Adler A., 133

Alber J.L., 61, 69, 81

Albert O., 137

B

Barth F., 53, 54, 144, 244

Baumont K., 208

Beacco J.-C., 31, 45, 46, 76, 77, 93, 111, 118,
119

Bennett J.M., Bennett M.J., 162, 163, 238

Bertin J.-C., 179

Besse H., 82

Blanchet Ph., 38, 239, 247

Bochner S., 130, 133

Bogaards P., 80

Bolten J., 87

Bourdieu P., 116, 117

Breyer Th., 25, 167, 195, 196, 198, 200, 201,
205

Brown P., 40

Byram M., 45, 46

C

Cain A., 79

Camilleri C., 21, 63, 104, 148, 165

Carrier J.G., 193, 194

Castells M., 196

Clanet C., 21, 22, 59, 60, 110, 114, 142, 148,
149, 150, 151, 153, 154, 165

Courtillon J., 41

Cuq J.-P., 31, 77, 78, 161

Cyr P., 22, 121, 122, 123

D

Dabène L., 92

De Carlo M., 138, 139, 145, 150

De Heredia C., 74, 75

De Pietro J.-F., 61, 70

Demaizière F., 178

Demorgon J., 21, 62, 63, 126, 134, 137, 140,
141, 143, 147, 148, 153, 154, 239, 243

Dervin F., 26, 27, 33, 34, 93, 94, 95, 96, 97,
98, 99, 100, 101, 102, 106, 135, 147, 165,
191, 213, 232

Doudoulacaci C., 40

E

Else L., 218, 219, 220

Escobar A., 23, 24, 166, 170, 171, 184, 185,
186, 187, 188, 191, 194, 196, 216, 226,
228

F

Faerch C., 80

Flécheux L., 137

Funken C., 201

Furnham A., 130, 133

G

Giacomi A., 73

Gibson W., 24, 184, 188, 246

Godelier M., 186, 187

Gohard-Radenkovic A., 18, 19, 42, 43

Gruca L., 161

H

Hakken D., 191, 192

Hall E.T., 30, 39, 59

Haraway D., 201

Hardey M., 203, 204

Harman G., 208, 209, 210

Hofstede G., 59

Holec H., 121, 123, 124

Houdaifa E.-T., 73

J

Jodelet D., 181

K

Kasper G., 80

Kittler F., 195

Kluckhohn C., 36

Kramsch C., 19, 20, 46, 83

Kroeber A.L., 36

L

Lancien Th., 176, 177

Leray C., 64

Levinson S., 40

Libin A., Libin E., 223

Lipiansky E.M., 21, 62, 63, 99, 126, 137,
140, 141, 143, 147, 148, 153, 154, 239,
243

Lory B., 21, 149

M

McLuhan M., 25, 166, 167, 195

Merleau-Ponty M. , 25, 167, 197

Miller D., 193

Murdock G.P., 59

N

Nakamura L., 201

Noë A., 25, 26, 167, 197

Norris P., 204

O

Oberg K., 129, 130, 131, 132, 133

P

Pfaffenberger B., 187

Plessner H., 198

Porcher L., 19, 30, 32, 39, 43, 44, 47, 48, 49,
50, 64, 84, 85, 86, 87, 105, 110, 111, 117,
127, 146, 147, 150, 182, 183, 194, 233,
234

Poutignat Ph., 53, 54

Pugibet V., 23, 165, 174, 181, 183, 244

Puren Ch., 41, 45, 248

Py B., 69, 70, 81

R

Robinson K., 46

Rocher G., 37

Roland-Gosselin E., 127, 128

S

Sapir E., 30, 38, 39, 53, 61

Segev E., 204

Slater D., 193, 202, 227

Sprenger R., 169, 176

Streiff-Fenart J., 53, 54

T

Thomas A., 141

Thomas D., 188

Thomas L.F., 125

Trompenaars F., 59

Turkle Sh., 172, 196, 207, 208, 209, 210,
211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218,
219, 220, 221, 222, 225, 238, 240, 241, 246

Tylor E.B., 20, 35

V

Vatter Ch., 90, 134, 135, 155

Vion R., 73

W

Walker K., 213

Wehrle M., 25, 167, 195, 196, 198, 200, 201, 205

Wiener N., 25, 166, 184, 185

Witkin H.A., 121, 122

Z

Zarate G., 32, 85, 91, 92, 127, 183, 247

Annexes

Annexe numéro 1 : Les éléments de la cyberanthropologie. D'après Libin A., Libin E. (2005). Cyber-anthropology: A New Study on Human and Technological Co-Evolution. In: *Studies in Health, Technology and informatics*, 118, p.146-155.

Anthropological models of man	Cyber anthropology elements		
	Focus on the computer-mediated analysis	Subject of cyber-anthropology study	Related cyber phenomena
Physical anthropology / cognitive anthropology	Reconstruction of human being via virtual representations	Archeological and evolutionary aspects of human physical representations through the historical and geographic prospective	Digital reconstruction of human's predecessors, their behavior, and associated artifacts
Ethnographical anthropology / social anthropology	Analysis of computer-mediated social interactions	Social manifestation of interactions between humans and virtual agents	Virtual heritage and internet culture
Philosophical anthropology	Methodological analysis of computer generated phenomena such as presence and immersion	Reflection on human existence into digital world	Sense of immersion and presence produced by person's engagement in virtual reality or virtual communications
Structural anthropology /semiotic anthropology	Structural analysis of semantic and semiotic of digital artifacts	Functioning of digital symbols	Imaginary, virtual, and embodied personage ;digital folklore; myths of computer era
Psychological anthropology	Study of compatibility between human and technology	Physic-physiological, psychological, and social effects produced by humans –computer interactions	Digital self and virtual identity; cyborg- dilemma; psychological aspects of people-robot co-existence

Annexe numéro 2 : Le champ de la communication interculturelle. In: Frame A. (2008). *Repenser l'interculturel en communication. Performance culturelle et construction des identités au sein d'une association européenne*. Thèse sous la direction de M. Boutaud. Bourgogne : Université de Bourgogne, p.16.

