

## **Quelle place la démarche interculturelle a-t-elle dans un cours de linguistique?**

**Riham Jaradat\***

### **Abstract**

This article presents a course in linguistics as an enabling environment for intercultural education. It focuses on showing the intercultural approach used in this course. The approach urges the learners to take an active part in the comprehension of the foreign culture while maintaining awareness of their own cultural properties at the same time. Therefore, the article suggests that a course of linguistics might serve as a context for a profound and thorough reflexions upon and exchange of certain cultural aspects. To this effect, these reflexions are to implicate learners in the formation of the intercultural process. Many examples the article alludes to show that such a course contributes broadly to the development of an appropriate intercultural competence among learners of a foreign language.

### **Introduction**

Dans le cadre de mon travail d'enseignante du français langue étrangère, j'assure, entre autres, un cours d'initiation à la linguistique aux étudiants de quatrième année. Il s'agit d'un public d'adultes de 22 ans en moyenne. Ils ont passé trois ans à apprendre la langue française. Leur niveau "avancé" est censé leur permettre de suivre en français ce cours d'initiation à la linguistique. Cette expérience concrète d'enseignement montre que le cours de linguistique constitue un lieu privilégié de l'éducation interculturelle, au même titre que les autres cours de langue comme ceux de traduction, de littérature ou de civilisation.

Il présente d'un côté un lieu privilégié de rencontre avec la culture étrangère, mais aussi un lieu où l'apprenant se met à prendre conscience de ses propres comportements culturels. Il est ainsi amené à porter un regard nouveau sur sa culture d'origine dans l'objectif de mieux comprendre les particularités culturelles de l'autre.

De l'autre côté, le cours de linguistique peut être vécu comme un lieu de réflexion sur des aspects culturels plus profonds ou plutôt plus implicites que ceux proposés généralement par les manuels de civilisation destinés aux

---

© Copyright 2008 by The Society of Arab Universities Faculties of Arts, All rights reserved

\* Department of modern languages, Faculty of Arts, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

apprenants d'une langue étrangère. Cela permet à l'enseignant d'adopter quelques techniques de travail visant à impliquer davantage les apprenants dans le processus de formation interculturelle. Ces derniers peuvent devenir des acteurs et des chercheurs dans les démarches d'approche des deux cultures en question.

Il s'agit en fait de montrer à quel point les thèmes abordés en cours de linguistique engagent les apprenants à prendre une part active dans la compréhension de la culture étrangère tout en ayant conscience de leurs appartenances culturelles. L'objectif est de les rendre capables d'établir des liens plus ou moins objectifs entre leur culture maternelle et la culture étrangère afin de pouvoir éviter l'ethnocentrisme ou les images stéréotypées de l'étranger. Nombreux sont les exemples qui montreront qu'un cours de linguistique peut contribuer largement à développer une compétence interculturelle appropriée chez les apprenants d'une langue étrangère.

### **Le cours de linguistique: un lieu privilégié de rencontre avec la culture étrangère, mais aussi avec la culture d'origine**

Le cours de linguistique que j'assure est un cours qui consiste en fait à aborder des thèmes très variés tels que: les différentes théories linguistiques; l'Histoire de la linguistique en tant que domaine de savoir interdisciplinaire; les principaux courants et les écoles linguistiques du XXe siècle; les notions linguistiques de base, et bien d'autres thèmes encore plus spécifiques. Pour la plupart, ce sont des thèmes qui témoignent une fois de plus que langue et culture sont étroitement liées. Les rapports (langue-culture) se manifestent clairement lorsqu'on évoque des thèmes tels que la synonymie, les registres de langue, les constituantes connotatives des sens des mots, l'implicite pragmatique, les sous-entendus, les composantes non linguistiques du contexte d'un échange linguistique et notamment la relation interpersonnelle des participants à cet échange, etc. Donc, le cours de linguistique n'est pas conçu, à la base, comme un cours où on travaille des fiches pédagogiques ou des exercices traitant de la culture étrangère. C'est plutôt un cours où l'explication des termes et concepts linguistiques abordés exige un recours permanent à des exemples linguistiques et culturels qui permettent de faire une sorte d'analyse contrastive entre la langue-culture enseignée (le français, en l'occurrence) et la langue-culture d'origine des apprenants (la langue-culture arabe jordanienne).

Les exemples interculturels très fréquents dans ce genre de cours encouragent les apprenants à prendre conscience de ce qu'est la culture et à établir des liens entre leur propre culture et celle de l'autre. Les réactions des apprenants varient largement lorsqu'ils découvrent quelque chose en classe en confrontant les deux cultures en question. On peut mentionner, à titre d'exemple, le travail accompli en classe sur les gestes et mimiques du visage dans le cadre

### Quelle place la démarche interculturelle a-t-elle dans un cours de linguistique?

d'un cours consacré à la communication non verbale. La démarche suivie consistait à introduire des éléments interculturels en observant les gestes et les mimiques dans les cultures française et jordanienne. Pour cela, on a utilisé des dessins des journaux humoristiques d'un très célèbre caricaturiste jordanien nommé Imad Hajjaj<sup>(1)</sup>.

La démarche consistait, tout d'abord, à rassembler les idées du groupe de la classe sur les gestes et les mimiques des personnages figurant dans les dessins et qui leur semblaient véhiculer des connotations culturelles. Les apprenants exposaient ensuite leurs propres interprétations de ces gestes et mimiques et qui résumait, pour la plupart, celles de la société jordanienne. À partir de là, ils ont été amenés, en premier lieu, à chercher<sup>(2)</sup> des caricatures, des photos ou des images dans lesquelles figurent des gestes ou mimiques qui leur paraissaient identiques ou proches de ceux observés dans les caricatures jordaniennes. En deuxième lieu, ils mettaient en relation les différents dessins relevant des deux cultures en question afin de déduire que les gestes qui semblaient être culturellement connotés dans l'une des deux cultures présentaient tantôt des ressemblances et tantôt des différences avec leurs correspondants dans l'autre culture. Ces correspondances figuraient même parfois là où on ne les attendait pas ! Le geste désignant le signe de victoire en culture française (et par généralisation occidentale) porte, dans certains contextes bien particuliers, une autre signification chez un Jordanien: celle de demander une cigarette !

L'objectif d'une telle démarche est de permettre aux apprenants d'apprendre à placer les données culturelles observées, qu'elles relèvent de la culture maternelle ou étrangère, dans leur contexte quotidien, et donc réel et contemporain.

On remarque souvent, pendant ce genre de cours, que l'attention des apprenants se ranime lorsqu'ils parviennent à voir que derrière les simples éléments linguistiques qu'ils apprennent, il existe tout un monde qui vit et qui s'exprime. La langue se transforme ainsi en une réalité vivante pour eux. Le lexique, par les connotations qu'il véhicule, constitue un lieu privilégié de culture dans la langue. *«L'environnement, les pratiques sociales, les techniques, les institutions, les croyances d'une population ou d'une nation sont exprimés par des mots. La présence ou l'absence, la richesse ou la pauvreté de certains types de vocables reflètent les mœurs et la vision du monde d'un peuple»<sup>(3)</sup>.*

En travaillant les connotations véhiculées par le lexique, les apprenants ont été amenés à chercher des exemples de vocabulaire dont les connotations changent d'une culture à l'autre. Un vocable aussi familier que le mot «lune» a fait l'objet d'une discussion intéressante en classe car il illustre parfaitement une certaine vision du monde qui change à chaque fois qu'on change de culture.

Alors que la lune peut figurer comme le symbole de la beauté dans la culture arabe (e.g. *être joli comme la lune*), ce même symbole peut comporter une connotation de "stupidité" chez un locuteur français (e.g. *con comme la lune*/ fr. familier).

Avec ce genre d'exemples, il est facile de remarquer à quel point les apprenants sont contents, un peu parfois intrigués ou même perplexes lorsqu'ils découvrent que ce qui a l'air différent dans les deux cultures ne l'est pas forcément et qu'au contraire, ce qui a l'air pareil ou identique est, en réalité, différent.

Certains exemples abordés en cours démontrent que les différentes langues n'expriment pas forcément les mêmes choses de manière différente. Les individus culturellement différents peuvent partager la même expérience et peuvent avoir une vision du monde commune. À titre d'exemple, les langues-cultures arabe jordanienne et française disposent, chacune, d'un nombre d'expressions idiomatiques et des proverbes qu'elles possèdent en commun (e.g. *le chat parti, les souris dansent / parler à quelqu'un du bout des lèvres / s'en mordre le doigt / mettre le doigt dessus (sur)...*). Ce qui prouve que les humains vivent des expériences identiques et forment, de ce fait, des jugements en commun concernant les objets de ces expériences.

En revanche, d'autres exemples prouvent plutôt le contraire. C'est notamment le cas des mots qui indiquent difficilement le même objet ou concept lorsqu'ils s'emploient dans deux langues différentes (e.g. le concept de lune évoqué plus haut). La démarche de rechercher ce genre d'exemples a pour but de confirmer, une fois de plus, que même si les mots relevant de langues différentes couvrent le même concept, la correspondance entre eux n'est jamais parfaite.

Le lien entre lexique et culture se manifeste dans les rapports qui s'instaurent entre un mot et sa signification connotative. Il existe une différence nette entre le sens conventionnel, dénotatif, celui que l'on trouve dans le dictionnaire d'un mot et sa signification situationnelle, c'est-à-dire celle qui change suivant les intentions communicatives du locuteur. La distinction entre les parties dénotative et connotative du sens d'un mot est exactement celle qui permet de distinguer la sémantique et la pragmatique. Si la démarche sémantique repose sur le principe que le langage décrit la réalité et que le sens d'un mot, d'une expression ou d'une phrase ne reflète que la signification conventionnelle de ces séquences, la démarche pragmatique, elle, permet de rendre compte de l'ensemble des valeurs qui viennent se surajouter aux traits dénotatifs de ces séquences. Autrement dit, elle permet de montrer ce que le locuteur "veut dire" réellement en les utilisant.

### Quelle place la démarche interculturelle a-t-elle dans un cours de linguistique?

Les cours où sont abordés les termes de "dénotation" et "connotation" représentent l'occasion idéale pour évoquer les mots ou les expressions qui sont porteurs d'une implication culturelle. Le travail effectué en classe sur les connotations consistait, d'un côté, à aborder la connotation énonciative<sup>(4)</sup> au niveau des couleurs, des animaux ou des oiseaux et de l'autre côté à considérer la connotation dans son acception spécifique, telle qu'elle est définie par le linguiste Louis Hjelmslev<sup>(5)</sup>. Pour travailler la connotation au niveau des couleurs, des animaux ou des oiseaux, la technique utilisée était celle du jeu des associations du type: «À quoi te fait penser le mot ... ?». En réponse à cette question, les apprenants associaient naturellement les mots examinés aux contextes social, historique, géographique et idéologique de leur culture maternelle afin de trouver les connotations qu'ils véhiculent. Ils ont été amenés ensuite à chercher<sup>(6)</sup> les connotations correspondantes dans la culture étrangère. Pour un locuteur jordanien, la notion "objective" de telle ou telle couleur ou de tel ou tel animal renvoie à la même réalité que pour un locuteur français, mais c'est au niveau des connotations que les différences peuvent émerger. Ainsi, des mots tels que *chouette* ou *corbeau* en culture arabe jordanienne représentent-ils le mauvais augure ou le mauvais présage; alors qu'en culture française, ces mêmes mots peuvent découvrir des connotations complètement opposées. C'est notamment le cas de la *chouette* qui peut être vue comme un porte-bonheur dans le contexte culturel français. Quant au *corbeau*, il peut renvoyer, lorsqu'il désigne une personne, à l'image d'un homme avide, requin et sans scrupule. En revanche, certains exemples montrent que les différentes cultures peuvent posséder quelques connotations en commun. Ainsi, le renard a-t-il une réputation de ruse et d'adresse autant dans la culture française que dans la culture arabe. Il en va de même pour les couleurs. Le *noir* est généralement associé à la mort et au deuil dans les deux cultures en question<sup>(7)</sup>, le rouge, lui, à l'émotion (honte, pudeur, timidité, colère...).

Les exemples abordés en classe sur la connotation, telle que l'entend L. Hjelmslev, présentaient également des moments de discussion et de réflexion fort intéressants avec mon groupe d'étudiants. À ce niveau, ces derniers ont pu apprendre que l'usage des anglicismes par beaucoup de membres de la société jordanienne n'est pas un phénomène qui leur est particulier. L'attrait pour la modernité, le dynamisme et la réussite économique représentés par le modèle américain (parlant donc anglais) touche également la société française, notamment les jeunes qui utilisent dans leurs conversations quotidiennes beaucoup de mots empruntés à l'anglais (G. Siouffi, D. Van Raemdonck 1999: 173). Si le locuteur jordanien cherche, à travers les anglicismes, à véhiculer une image socio-économique ou socio-professionnelle prestigieuse de soi-même, le

locuteur français, lui, a le désir de participer au modèle auquel la langue anglaise est associée et de véhiculer les valeurs de ce même modèle.

Outre l'objectif spécifique de ces cours (celui d'expliquer ces deux termes linguistiques), les mots ou les expressions culturellement connotés se montrent particulièrement intéressants et efficaces pour pouvoir réaliser un autre objectif de type différent: développer chez l'apprenant une véritable compétence de communication en langue étrangère. À ce titre, les mots argotiques et les gros mots en langue française se trouvent parmi les exemples qui suscitent le plus la curiosité des apprenants en classe. Vu leur âge, ce genre d'exemples amuse généralement les apprenants. Il leur permet, surtout, de découvrir des personnes culturellement différentes qui pourraient appartenir, néanmoins, à un groupe de pairs susceptible de transgresser, lui aussi, certaines règles socio-communicatives.

Les activités proposées en classe sur le thème des registres de langue et sur celui de la sociolinguistique ont permis de révéler l'intérêt des étudiants pour apprendre les gros mots et les mots argotiques. La démarche suivie consistait, en premier lieu, à consulter les dictionnaires, et notamment les dictionnaires argotiques. En deuxième lieu, il s'agissait de comparer les données linguistiques en langue maternelle et langue étrangère. L'objectif était de pouvoir repérer les champs sémantiques auxquels appartenaient ces données afin de faire le lien, par la suite, avec la mentalité sous-jacente et de rapprocher les deux cultures en question. Quand certaines différences surgissaient, les apprenants ont été incités à faire des hypothèses sur leurs causes. Je peux mentionner l'exemple de gros mots d'origine arabe largement utilisés par les jeunes français. Observer ce phénomène en langue française a non seulement amusé les apprenants, mais aussi a suscité leur curiosité pour comprendre le fonctionnement et la structure de la société française contemporaine ainsi que les raisons historiques et politiques qui résident derrière eux.

L'expérience concrète avec les apprenants en classe montre également qu'à chaque fois qu'on aborde un aspect culturel quelconque lié à la langue étrangère, les apprenants ont tendance à référer tout de suite à l'aspect correspondant dans leur culture d'origine. C'est comme s'il s'agissait de poser un regard nouveau sur soi-même, sur ses valeurs ou son identité sociale à travers celles de l'autre. C'est dire en quelque sorte que prendre conscience des différences de l'autre implique prendre conscience de ses propres valeurs et de ses propres comportements culturels quotidiens. La classe de linguistique représente, en tant que classe de FLE, un lieu privilégié pour la prise de conscience de cette réalité. La confrontation avec l'autre est un moyen nécessaire, voire parfois incontournable, pour pouvoir construire une définition de soi.

### Quelle place la démarche interculturelle a-t-elle dans un cours de linguistique?

Je mentionne, à titre d'exemple, le cours où l'on aborde le sujet du contexte non linguistique d'une interaction verbale. Parler des relations interpersonnelles constitue l'un des meilleurs sujets qui favorise la confrontation avec l'altérité et la référence à ses propres normes culturelles. Qu'elles soient de type horizontal ou vertical, les relations interpersonnelles déterminent certaines normes communicatives entre les partenaires à l'interaction. Par exemple, le choix des termes d'adresse se faisant en fonction de leurs valeurs relationnelles reflète nombre de structures sociales qui régissent, à leur tour, les structures mêmes des interactions verbales. Les normes communicatives intériorisées par un apprenant jordanien indiquent que les différences d'âge des interlocuteurs devraient se manifester dans l'échange en attribuant aux plus âgés la position haute. Un adolescent, par exemple, ne peut absolument pas appeler une personne qui a le même âge que l'un de ses parents par son prénom, alors que les normes communicatives françaises le permettent suivant le contexte<sup>(8)</sup>. Comme on estime en général que les normes communicatives de sa propre culture sont les bonnes, les apprenants ont jugé choquante cette déviance par rapport à leurs normes. La hiérarchie familiale et sociale dans la société jordanienne étant différente de celle de la société française, les contraintes qu'elle implique au niveau du choix des formes d'adresse diffèrent entre les deux sociétés. Ce qui constitue pour l'apprenant un sujet de comparaison interculturelle sur lequel il applique les catégories de son propre système culturel. De ce fait, il risque de tomber dans le stéréotype car certains apprenants ont jugé qu'un jeune français peut ainsi mépriser ses aînés ou ne pas respecter les personnes âgées.

On peut évoquer, à ce niveau, le danger de prendre la comparaison comme point de départ d'analyse des cultures en question. Les comparaisons entre cultures risquent d'exposer l'apprenant à la hiérarchisation de ces cultures. Il risque également de considérer son propre schéma culturel comme le schéma culturel universel à partir duquel s'organiseraient toutes les autres cultures. Or, le rôle de l'enseignant s'avère ici crucial. Il aura pour tâche de développer chez l'apprenant une aptitude à la compréhension de la culture étrangère plutôt qu'à une aptitude à une simple connaissance de celle-ci. L'objectif est d'arriver à enseigner aux apprenants un système culturel, non pour lui-même, mais pour comprendre plutôt comment les gens appartenant à cette culture le mettent en œuvre et l'utilisent dans leurs pratiques habituelles et quotidiennes.

Comme le cours de linguistique n'est pas destiné *a priori* à l'enseignement culturel, il représente un lieu privilégié pour découvrir de façon indirecte le système culturel étranger. L'apprenant est amené constamment à considérer la culture de l'autre sous un angle différent de celui proposé par les "simples" cours de langue. L'objectif primordial de mon cours de linguistique étant purement théorique<sup>(9)</sup>, la découverte de la culture étrangère se fait toujours de manière

réflexive qui incite l'apprenant à porter une vision critique vis-à-vis des réalités découvertes.

Il faut signaler, cependant, que de telles découvertes motivent les apprenants et suscitent encore plus leur curiosité à la fois vers la culture étrangère et vers leur propre culture. On peut dire que dans la confrontation avec l'altérité, les apprenants recherchent le plaisir de retrouvailles avec eux-mêmes, avec leur propre système de valeurs et de croyances. Toute perception de la différence de l'autre s'inscrit en quelque sorte dans une recherche de l'identité maternelle, de ce qui est connu, cohérent, naturel et acceptable pour soi afin d'essayer de découvrir la vérité de l'autre et de comprendre les points de divergence avec lui.

À ce niveau, les questions qui se posent sont les suivantes: le retour fréquent de l'apprenant au système de référence maternel témoigne-t-il d'un besoin naturel de se comprendre pour pouvoir comprendre l'autre, dans le sens où regarder la culture de l'autre oblige à regarder la sienne ? Ou interprète-t-il une tendance universelle à vouloir mettre sa culture en position dominante, c'est-à-dire de faire de l'ethnocentrisme? Mais les apprenants ne risquent-ils pas dans ce cas de juger et d'interpréter les valeurs ou les comportements de personnes culturellement différentes en leur appliquant les catégories de leur propre culture? Ou encore s'agit-il d'un moyen qui permet à l'apprenant d'appréhender une réalité culturelle qui lui est extérieure en se plaçant en position nouvelle pour observer de manière différente sa propre culture?<sup>(10)</sup>

Même si les réponses à ces questions restent encore indéterminées, l'expérience concrète avec mon public d'apprenants montre qu'au moins une chose est évidente: l'attitude des apprenants en classe témoigne que la complémentarité du moi et de l'autre est une étape nécessaire dans la compréhension interculturelle. Se référer à son système culturel d'origine apparaît comme un passage obligé vers la découverte et la compréhension du système culturel étranger.

### **Le cours de linguistique: un lieu privilégié de réflexion sur la culture d'origine et celle de l'autre**

De nos jours, la formation interculturelle prime sur la formation linguistique proprement dite. La didactique des langues devient une didactique de langue-culture. Dans la perspective interculturelle, l'apprenant doit plus que jamais être impliqué dans le processus de formation et d'apprentissage interculturels. La classe de FLE devient donc le lieu idéal de proposer de nouveaux modes de relations entre cultures maternelle et étrangère. L'objectif est de faire de l'apprenant un acteur et un chercheur dans les démarches d'approches des deux cultures en question.

## Quelle place la démarche interculturelle a-t-elle dans un cours de linguistique?

Il s'agit, dans la manière d'aborder l'interculturel en cours de linguistique, d'une démarche réflexive et non d'une démarche purement descriptive. C'est pourquoi les apprenants sont souvent amenés à chercher eux-mêmes les exemples susceptibles d'illustrer le concept linguistique en question<sup>(11)</sup>. Comme les notions linguistiques abordées en classe s'appliquent à toutes les langues, les apprenants sont censés observer leur propre langage au quotidien et leurs propres comportements culturels afin d'en tirer des exemples illustratifs. Le point de départ est l'identité de l'apprenant: lorsqu'il arrive à réfléchir et à comprendre sa culture maternelle, il sera en mesure de comprendre les mécanismes d'appartenance à une culture autre que la sienne. C'est ainsi qu'il pourra se rendre compte que les mêmes réalités peuvent être organisées et distribuées de façon différente à l'intérieur de chaque système culturel. En matière d'éducation interculturelle, le point de départ de tout travail doit être la réflexion de l'apprenant sur lui-même et sur ses propres réalités sociale et culturelle. Il devrait être amené à réfléchir sur ses habitudes, ses façons de penser et ses modes de vie afin de comprendre qu'*«il existe d'autres réalités qui ne sont ni meilleures, ni pires, mais seulement différentes»*<sup>(12)</sup>. Cette démarche a également pour but d'amener l'apprenant à savoir réévaluer les jugements positifs ou négatifs dans sa réalité de façon à ce qu'il parvienne à se familiariser avec une autre réalité dissemblable de la sienne. Les réalités si évidentes dans son système culturel de référence ne seront désormais qu'une des réponses envisageables qui existent parmi tant d'autres.

L'objectif n'est pas seulement donc linguistique ou pragmatique ou communicatif, il est aussi et surtout formatif. C'est-à-dire savoir développer chez l'apprenant la capacité de relativiser son propre système de référence et ses propres certitudes de manière à l'aider à comprendre et à interpréter l'ambiguïté de certaines situations ou certains concepts qui relèvent de la culture étrangère. Ce qui, en fin du compte, rassure l'apprenant contre l'insécurité causée par l'inconnu ou l'ambigu dans la culture cible. Pour atteindre cet objectif, j'ai choisi d'amorcer mon travail avec des éléments culturels familiers et facilement observables par les apprenants. Il s'agissait d'aborder ces éléments de façon graduelle allant des plus visibles (les vêtements, les gestes...) aux moins visibles (l'usage de l'espace, la gestion du temps, les sentiments, les relations sociales, etc.). La réflexion sur ces éléments se faisait ensuite en introduisant les implicites culturels qui conditionnent notre comportement ainsi que celui de l'autre. L'exemple évoqué précédemment sur le système gestuel jordanien comparé à son équivalent français grâce aux caricatures sert ici de bon exemple. Les apprenants sont devenus des *observateurs* des deux systèmes culturels en question. Cette position d'observateurs a un triple avantage. Premièrement, elle leur donne la possibilité de porter un regard objectif sur la culture étrangère. Puisqu'ils en sont extérieurs, ils sont capables de reconstituer, du point de vue

panoramique, toute la scène culturelle qu'ils observent. Parallèlement, les apprenants se placent en position idéale pour objectiver leur culture maternelle. Ils découvrent, en fin du compte, que culture maternelle et culture étrangère se composent des mêmes éléments culturels, mais les abordent de manière différente. Tout ce qui est connu en culture maternelle sert alors à rendre moins ambigu l'inconnu de la culture étrangère.

Cet exercice d'observation de leurs propres comportements culturels donne aux apprenants la possibilité de parler d'une part de leurs propres perceptions culturelles et de l'autre d'exprimer les images ou les représentations qu'ils ont des gens appartenant à leur propre culture. Ce n'est qu'à partir de là que les apprenants se mettent à se renseigner sur les caractéristiques culturelles de l'étranger et à confronter les habitudes, les valeurs et les croyances qu'il partage ou non avec eux. Cette étape ne consiste pas seulement à enseigner les savoirs constitutifs de la culture cible, mais également à donner aux apprenants les moyens de savoir relativiser les acquis de leur culture maternelle. Acquérir une compétence culturelle en langue étrangère signifie un double questionnement sur le fonctionnement de la culture cible et de la culture maternelle des apprenants. Le but de cette démarche interculturelle *«est donc la formation d'un individu conscient de la relativité de ses valeurs, en mesure d'opérer des choix autonomes, capable d'élaborer une pensée divergente»*<sup>(13)</sup>. L'objectif est de rendre l'apprenant capable de reconsidérer de manière maîtrisée la construction de son identité culturelle, en harmonie avec la découverte de la culture étrangère dans toute sa différence.

En effet, c'est une manière d'acquérir un savoir culturel basé sur la motivation et la réflexion de l'apprenant. De plus, c'est une façon de donner à l'apprenant le moyen de construire un savoir culturel pour récompenser un peu le fait qu'il ne peut pas acquérir ce savoir culturel en dehors de la classe étant donné que l'apprentissage ne se fait pas dans le pays de la langue-culture cible.

La phase de réflexion sur la culture de l'autre commence donc par une première phase de réflexion sur soi-même et par une réinterprétation de soi. Comme je l'ai précédemment signalé, il s'agit de partir du connu, de l'évident, du naturel pour pouvoir entrer en contact avec l'inconnu, l'étonnant, donc l'étranger et même parfois l'étrange.

À titre d'exemple, les cours de linguistique où sont abordés les thèmes des dénotations et connotations des différents mots indiquent à quel point les découvertes interculturelles passionnent les apprenants. Elles leur donnent le sentiment d'entrer en contact avec quelque chose d'humain et de vivant. Les proverbes et les dictons, qu'ils soient nationaux ou étrangers, en sont le meilleur exemple. Ils permettent, d'une part, de relever beaucoup de connotations

### Quelle place la démarche interculturelle a-t-elle dans un cours de linguistique?

culturelles et d'autre part, ils font l'objet d'analyse de la manière dont les différents peuples opèrent des catégorisations sur eux-mêmes et sur les autres.

Les histoires drôles, comme les histoires belges ou autres, pourraient également constituer un très bon support pour atteindre le même objectif. Outre le grand nombre de connotations sociales et culturelles qu'elles véhiculent, elles permettent aussi de «*comprendre des gens, d'entrer en contact avec eux, de retrouver dans leur comportement et dans leur mentalité des éléments familiers, d'en découvrir de nouveaux*»<sup>(14)</sup>. L'intérêt des apprenants se trouve ainsi mobilisé grâce, certes, à l'observation de ces particularités de la culture étrangère, mais aussi grâce à la mise en relation de cet aspect culturel particulier avec l'aspect culturel correspondant dans leur culture d'origine. La correspondance entre les histoires belges en France et les histoires drôles sur les Tafilis<sup>(15)</sup> en Jordanie s'est avérée, à ce niveau, incontournable. Les personnages principaux –Belges ou Tafilis- y figurant appartiennent au groupe auquel on attribue la propriété de ne pas être intelligent. Ce trait, que personne ne prétend appartenir à la définition du Belge ou du Tafili, est associé au domaine de la connotation sur laquelle se fonde le comique de l'histoire (G. Siouffi, D. Van Raemdonck 1999: 172).

Les différentes connotations véhiculées par le lexique pourraient également constituer un excellent moyen pour aborder les points de convergence et de divergence culturels. À ce niveau, on remarque que la motivation des apprenants augmente encore plus lorsque les exemples illustratifs sont relevés de leur système de référence à eux en tant que jeunes et en tant qu'étudiants à l'université jordanienne. Mentionnons, à titre d'exemple, le cours où ont été abordées les connotations d'offrir des roses à quelqu'un. On découvre, dans ce cours, que la connotation d'un tel acte change complètement dans le milieu étudiant. Suivant le contexte universitaire dans lequel ils se trouvent, les étudiants confèrent une connotation particulière à l'action d'offrir des roses. Si un candidat masculin offre des roses aux étudiantes le jour des élections des représentants de chaque département universitaire au Conseil des étudiants, cela signifie que c'est un moyen par lequel le candidat essaye de gagner le maximum possible des voix féminines. Comme ils se sentent impliqués, les apprenants réfléchissent sur ce genre d'exemples avec beaucoup d'amusement et d'enthousiasme. Un tel exemple leur donne le sentiment que la perception des caractéristiques culturelles peut devenir une source de plaisir et d'identification de soi. L'apprenant ne procède pas seulement par la recherche de l'identité maternelle, mais aussi par une recherche de son identité individuelle, en tant que membre appartenant à un groupe plus restreint et mieux identifié.

L'apprenant, qui s'approprie ce genre d'exemples culturels, s'impliquera certainement davantage dans les activités d'analyse et de réflexion

interculturelles. La prise en compte de la réalité culturelle propre aux apprenants peut aussi être utilisée comme base pour rechercher et découvrir de nouvelles idées et expériences. Explorer de nouvelles idées, analyser de nouvelles informations, découvrir de nouvelles dimensions de la réalité sont autant de démarches qui contribueront ultérieurement au développement personnel de l'apprenant. La réflexion sur leur propre réalité culturelle donne aux apprenants le moyen d'apprécier leur propre culture et ce par rapport au contexte plus large des différentes cultures du monde. En même temps, elle leur permettra de développer un plus grand respect pour la différence quelle que soit sa source. Les apprenants auront ainsi le moyen de parvenir à comprendre et respecter la différence à la fois dans son sens large (respecter la différence de la culture, la religion, l'ethnie, la couleur de peau ou la nationalité...) et dans son sens plus restreint à l'intérieur d'une même société (respecter la différence provenant du statut socio-économique, du niveau d'éducation, de l'origine géographique...). Bref, l'éducation interculturelle est un véritable processus d'éducation sociale qui dépasse largement les limites d'une simple éducation "scolaire". C'est un processus par lequel les apprenants s'enrichissent continuellement et se construisent un monde plein de nouvelles réalités.

### **Conclusion**

Comme tout le monde le sait, le maniement de l'enseignement des règles culturelles est beaucoup plus complexe que l'enseignement des grammaires linguistiques, surtout que l'implicite occupe une place très importante dans les comportements culturels. Le cours de linguistique traitant des thèmes linguistiques liés directement à la culture offre un terrain fertile pour aborder différemment la culture étrangère; ce qui donne la possibilité à l'enseignant d'intégrer la problématique de l'altérité dans ses objectifs d'enseignement. Il lui permet d'aborder la culture étrangère sans recourir à la description simplifiée et, surtout, stéréotypée de cette culture. L'objectif est d'inciter les apprenants à réfléchir de façon autonome sur les correspondances et les différences entre leur culture maternelle et celle de l'autre. Il faut que les apprenants adoptent un regard critique vis-à-vis du monde dans lequel ils vivent et vis-à-vis des réalités et des affirmations qui leur apparaissent évidentes, neutres, ou objectives. L'exemple des connotations associées aux mots a montré comment la démarche suivie exige des apprenants d'exercer un esprit critique pour prendre conscience des diverses valeurs culturelles. La démarche interculturelle sert de révélateur. C'est un moyen de découvrir la différence et de prendre conscience qu'il existe d'autres perceptions de la réalité que les nôtres.

La démarche interculturelle est aussi une aide certaine à la connaissance de son système culturel de référence. Pour que l'apprenant puisse identifier les correspondances et les différences avec l'autre, il faut qu'il maîtrise bien les

## Quelle place la démarche interculturelle a-t-elle dans un cours de linguistique?

valeurs culturelles dont il est lui-même le produit. Il faut qu'il ait une conscience forte et positive de ses appartenances culturelles, mais en même temps qu'il prenne conscience de la relativité de ses valeurs et de ses références. Chaque culture est un ensemble de systèmes de significations symboliques qui s'organisent autour des codes souvent implicites, mais qui peuvent être partagés et dont il faut décèler le fonctionnement. Il faut prendre conscience de sa propre subjectivité pour atteindre la subjectivité de l'autre.

Cet idéal éducatif s'avère aujourd'hui encore plus nécessaire qu'avant et s'impose dans tout type d'enseignement. Il permet à l'apprenant de développer ses capacités cognitives en lui donnant les moyens d'observer, d'interpréter et de reconnaître les comportements de l'autre ainsi que ses propres comportements. Le domaine de l'enseignement des langues étrangères représente, à mon avis, le lieu idéal pour atteindre cet objectif.

## مساق اللغويات كبيئة خصبة للمقاربة ما بين الثقافات

رهام جرادات، قسم اللغات الحديثة، كلية الآداب، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

### ملخص

يقدم المقال مساق اللغويات على أنه مناخ ملائم لعملية التعليم ذات الأبعاد البين ثقافية من خلال التركيز على النهج الذي يتبنى تلك الأبعاد. و يحث المتعلمين على أن يلعبوا دوراً فاعلاً في عملية استيعاب و فهم الثقافة الأجنبية مع الحفاظ على هويتهم الثقافية في الوقت نفسه. و عليه، يقدم المقال مساق اللغويات كسياق مناسب و كتأمل معمق لتبادل بعض المزايا و المجالات الثقافية. و لتحقيق هذه الغاية تهدف العملية برمتها لى شراك المتعلمين بالمقاربة بين الثقافات، حيث يسوق المقال أمثلة عدة تبرهن على أن مثل هذا المساق يمكنه أن يطور و يشكل القدرات البين ثقافية لدى متعلمي اللغة الأجنبية.

\* The paper was received on Jan 15, 2007 and accepted for publication on July 12, 2007.

## Footnote

- (1) Ces dessins prennent leur nom à partir du nom du personnage principal y figurant: Abou Mahjoub. Ce dernier, représente, en effet, le citoyen jordanien typique par ses gestes, ses mimiques, ses mouvements, son accent, ses expressions linguistiques régionales; bref, par sa mentalité et sa façon d'être. Le choix de ces dessins pour travailler les gestes culturellement connotés relève de leur représentativité à ce niveau, mais aussi de leur caractère humoristique, donc ludique.
- (2) La recherche se faisait, entre autres, sur les très nombreux sites-internet consacrés à la civilisation française et dans le grand nombre de magazines français dont dispose la bibliothèque universitaire.
- (3) CARLO Maddalena (de), *L'interculturel*, Paris, CLE International, 1998, p. 101.
- (4) Certains auteurs ont entrepris plusieurs classifications au niveau de la connotation dont celle qui distingue entre autres «les connotations stylistiques (problème du registre de langue ou niveau de langue), les connotations énonciatives (affectives ou axiologiques, socioculturelles ou idéologiques), et toutes sortes de «valeurs associées» de provenance diverse», in: P. Charaudeau, D. Maingueneau, *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Paris, Seuil, 2002, p. 132.
- (5) «Le linguiste danois Louis Hjelmslev emploie le terme *connotation* dans un sens bien précis. Il parle de connotation lorsque c'est le fait même d'utiliser telle ou telle langue qui a une signification», in: G. Siouffi, D. Van Raemdonck, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Rosny, Bréal, 1999, p. 173.
- (6) La recherche se faisait de manière personnelle dans des documents écrits, des chansons, sur des sites-internet traitant de la civilisation française, ou encore grâce aux entretiens avec les professeurs de nationalité française travaillant au département du français.
- (7) Concernant la culture jordanienne, on peut se demander si la culture occidentale n'a-t-elle pas eu d'influence directe sur la connotation de la couleur noire chez un locuteur jordanien ? Car l'habit traditionnel d'une femme jordanienne se compose entièrement, à l'origine, de la couleur noire.
- (8) Nombreux sont les exemples qui montrent qu'un locuteur français peut appeler une personne de l'âge de ses parents par son prénom. Un jeune français a la possibilité ou le choix d'appeler le père ou la mère de son ami par leurs prénoms. Alors que c'est complètement inenvisageable dans le contexte jordanien où le locuteur doit utiliser un terme d'adresse autre que

### Quelle place la démarche interculturelle a-t-elle dans un cours de linguistique?

les prénoms. Il a le choix entre les termes de parenté (e.g. *ma tante/mon oncle*) ou les termes de respect, qu'ils soient religieux (e.g. "*hajj*" = *personne ayant effectué le voyage de pèlerinage à la Mecque*) ou professionnels (e.g. *docteur = médecin/professeur d'université*).

- (9) Dans le sens où le cours n'est pas conçu, à la base, pour travailler des fiches pédagogiques ou des exercices visant à envisager la culture étrangère. L'objectif initial de ce cours est d'initier les apprenants aux notions linguistiques de base nécessaires à toute réflexion approfondie sur une langue. Il s'agit plus précisément de: maîtriser un certain métalangage et se doter d'un bagage linguistique nécessaire à tout apprenant désirant mener une étude purement linguistique d'une langue; définir et expliquer une certaine terminologie linguistique jugée nécessaire aux apprenants d'une langue étrangère; présenter aux apprenants les divers courants et écoles linguistiques qui constituent les étapes principales de l'histoire de la linguistique durant les cent dernières années; présenter aux apprenants quelques techniques de description et d'analyse linguistiques nécessaires à toute étude linguistique.
- (10) Plusieurs études menées sur l'interculturel se sont posées et se posent encore ces mêmes questions.
- (11) Voir, à ce sujet, les exemples évoquées dans les pages précédentes sur la connotation, le système gestuel arabe et français, les expressions idiomatiques, les mots argotiques, etc.
- (12) Centre européen de la jeunesse, «*Tous différents. Tous égaux. Kit pédagogique*», Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1996, p. 47.
- (13) CARLO Maddalena (de), *L'interculturel*, Paris, CLE International, 1998, p. 77.
- (14) *Idem.*, pp. 103-104.
- (15) Ce sont les habitants de la ville de Tafilé située au sud de la Jordanie.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). «Compétence culturelle, compétence interculturelle», in *Le Français Dans Le Monde*, n° spécial «Cultures, culture».
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M.; PORCHER, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. «Que sais-je ?».

- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil,.
- CARLO, M. (de). (1998). *L'interculturel*, Paris, CLE International,.
- Centre européen de la jeunesse. (1996). «*Tous différents. Tous égaux. Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*», Conseil de l'Europe, Strasbourg. Texte publié en ligne:  
[http://www.coe.int/T/E/Human\\_Rights/ECRI/3-Educational-ressources/Education-Pack/Kit%20pedagogique.pdf](http://www.coe.int/T/E/Human_Rights/ECRI/3-Educational-ressources/Education-Pack/Kit%20pedagogique.pdf)
- GALISSON, R.; COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- GALISSON, R. (1990). «De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures», in *ELA* n°79.
- GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit.
- GUNDARA, J. (1991). *Intercultural education*, London, Kogan Page,.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1977). *La connotation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, O.U.P.
- MUHAMMAD, R. (2005), «*Encourager la communication interculturelle*». Article en ligne: [http://www.unesco.org/ian/id/fre/rtf/di\\_Muhammad.rtf](http://www.unesco.org/ian/id/fre/rtf/di_Muhammad.rtf)
- SEMPRINI, A. (1997). *Le multiculturalisme*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. «Que sais-je ?».
- SIOUFFI, G.; VAN RAEMDONCK, D. (1999). *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Rosny, Bréal.
- TODOROV, T. (1992). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil.
- ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.
- ZARATE, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.