


Dorota Pudo

Université Jagellonne
dorota.pudo@uj.edu.pl

 <http://orcid.org/0000-0003-5402-6308>

L'ALTÉRITÉ, LA CULTURE
ET L'INTERCULTUREL DANS
L'OUVRAGE *L'ALTÉRITÉ
EN CLASSE DE LANGUE.
POUR UNE MÉTHODOLOGIE
ÉDUCATIVE DE
JEAN-CLAUDE BEACCO*

Alterity, Culture and Interculturality in the book *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative* by Jean-Claude Beacco

ABSTRACT

The article discusses the book *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative* by Jean-Claude Beacco. This work, proposing an innovative way of treating alterity in a foreign language classroom, adopts a critical stance toward earlier “intercultural” approaches and proposes a coherent, innovative and systematic pedagogical methodology.

KEYWORDS: intercultural communication, alterity, foreign language class.

La culture est présente de longue date dans la didactique des langues étrangères, mais sa conceptualisation est passée d'une connaissance concrète et factuelle de certains aspects de la culture cible à une approche plus abstraite, visant à créer certains comportements face à la diversité des cultures (Kerzil 2002 : 127). Les finalités de l'éducation en langue étrangère on pu dès lors être construites en termes de « compétence de communication interculturelle » (Byram 1997). Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2000) aborde la culture et l'interculturel, d'une manière plutôt limitée et hétérogène, en parlant du « savoir socioculturel », d'une « prise de conscience interculturelle », des « aptitudes et savoir-faire interculturels », du « savoir être » (82–85), ainsi que d'une « compétence sociolinguistique », qui seule est accompagnée d'une échelle de descripteurs par niveaux (93–95). On en trouvera d'autres dans le *Volume Complémentaire* (2018), relatives au sociolinguistique (143–144) et au répertoire pluriculturel (162–167). Pourtant, malgré cette présence de l'interculturel dans la réflexion théorique et dans des référentiels pour l'enseignement, force est de constater que ce type d'apprentissage est encore complètement absent de la classe de langue, du moins en Pologne (Róg 2016 :

135–136). C’est pourquoi un livre proposant une méthodologie éducative réaliste et praticable apparaît comme un apport aussi précieux.

Paru en 2018, le nouvel ouvrage de Jean-Claude Beacco est loin d’être sa première contribution de taille dans le champ de la gestion de l’altérité dans la didactique des langues étrangères. Il prend la suite de l’ouvrage publié en 2000 sous le titre : *Les dimensions culturelles de la classe de langue. Des mots aux discours*. Comme l’auteur le remarque dans l’Introduction (11–17), écrire un deuxième livre sur le même sujet une quinzaine d’années plus tard, durant lesquelles il n’y a pas eu d’avancées majeures dans le domaine, n’est pas une entreprise sans risques. Notamment celui de ne faire que quelques retouches à un programme déjà proposé, que l’auteur ambitionne de compléter plutôt que de rendre caduc. En effet, rien qu’en comparant les tables des matières des deux ouvrages, le lecteur remarquera que la problématique abordée reste très proche à beaucoup d’égards.

Ceci ne veut pas dire qu’il n’y a pas de nouveautés. La première révolution est d’ordre terminologique. On notera la disparition parlante du titre du deuxième ouvrage de cette notion, lourde en significations, de « culture ». Qui plus est, une notice placée sur la couverture, tel un slogan publicitaire, annonce qu’il s’agit d’une « Critique de ‘l’interculturel’ ». Il y aurait donc rupture entre culture, interculturel et altérité, notions pourtant intimement liées en didactique des langues, par exemple, dans la définition que Michael Byram (2008), cité par Beacco, donne de l’interculturalité : la capacité de faire l’expérience de l’altérité culturelle et d’analyser celle-ci. Plus loin dans le livre, Beacco justifie ce changement terminologique en indiquant l’ambiguïté, la charge idéologique et le réductionnisme des termes courants, notamment ceux qui composent la notion de « compétence de communication interculturelle » (98–105). Cependant, l’auteur ne procède pas à une critique systématique des modèles antérieurs de l’éducation à l’interculturel. Le changement terminologique nous paraît relever plus d’une recontextualisation que d’une opposition.

L’ouvrage commence par la délimitation du contexte dans lequel cette « éducation à la gestion des rapports à l’altérité » sera envisagée : la classe de langue (18–30). Contexte bien particulier avec ses limitations dans le temps et l’espace, ses programmations fragmentées, sa tendance à éclipser la dimension expérientielle des apprentissages. Les motivations (31–49) qui sous-tendent les apprentissages scolaires des langues varient entre les motivations fonctionnelles et existentielles ou humanistes, mais aucune ne peut se passer d’une dimension interculturelle. Vient ensuite une tentative de construire l’objet « altérité culturelle » pour la classe de langue (50–64), tâche difficile puisque le concept de culture est lourd de ses conceptualisations originelles en anthropologie et de ses destinées déjà complexes en didactique des langues elle-même. Cette discipline a privilégié tantôt la maîtrise des connaissances encyclopédiques sur la société autre, tantôt une compétence de gestion efficace d’un environnement social inconnu, tantôt le commerce des idées, tantôt des apprentissages relevant d’une conception sociologique, ethnolinguistique, sémiologique de la culture... À ces constructions savantes, Beacco oppose une conceptualisation plus expérientielle, enracinée dans la mobilité et la rencontre.

Dans le chapitre 4 (65–96), l’auteur procède à une analyse critique de différents référentiels, typologies et modélisations de la gestion de l’altérité au sein de la didactique des langues (conceptualisée surtout comme une compétence de communication

interculturelle). Les propositions commentées peuvent être utiles aux enseignants en leur suggérant certaines finalités éducatives, mais à cause de leur formulation généralement abstraite, elles ne sauraient être facilement transposées en démarches éducatives concrètes ou en activités de classe.

Le chapitre 5 (97–136) présente la base conceptuelle de l'approche de l'auteur envers l'éducation à l'altérité. Elle se distingue des autres approches surtout par le fait de proposer une progression pédagogique cohérente, plutôt que des activités séparées. Les finalités retenues sont réalistes, familières aux enseignants, universelles (enracinées dans l'idéal démocratique) et s'expriment en termes ordinaires tels que curiosité, bienveillance, ouverture, attitude critique... Les deux dimensions qui organisent la démarche éducative de Beacco sont d'une part les relations interpersonnelles directes, auxquelles la classe de langue ne peut que préparer les apprenants, et d'autre part le contact (médié par des textes) avec les sociétés autres, exercice qui se prête bien à l'intervention didactique en classe de langue, surtout au moyen de l'interrogation des réactions verbales des apprenants aux faits sociétaux autres.

Les chapitres 6 (137–154) et 7 (155–182) sont consacrés au premier de ces deux volets : la préparation aux contacts directs avec les personnes issues de cultures autres. Il s'agit d'abord d'apprendre à gérer l'altérité verbale : celle des mots, locutions, métaphores, de l'expression des sentiments, d'un accent étranger que certains apprenants résisteront à incorporer. Il est question, ensuite, de familiariser l'apprenant avec une condition de base de la félicité communicative : la propriété, qui peut résider dans le respect des régularités structurales ou formelles des différents genres de discours ou dans le respect des règles implicites de la réalisation des actes de parole. L'enjeu didactique majeur de ces considérations est de mener l'apprenant à reconnaître l'altérité verbale sans la ramener à une « altérité nationale » stéréotypée, créant ainsi une chance de transformer un contact interculturel en une rencontre enrichissante pour les deux côtés. Aucune démarche pédagogique systématique n'est proposée à cet effet.

Les chapitres 8 (183–223) et 9 (224–258) sont ceux qui apportent les éléments qui concrétisent la démarche pédagogique que Beacco propose pour éduquer à l'altérité par le biais du contact médié avec les sociétés autres. Il s'agit d'une approche en cinq étapes : présentation du document déclencheur, réactions spontanées, activités d'interprétation, analyse scientifique, travail collectif sur les réactions nouvelles. Les textes qui peuvent introduire un fait sociétal autre sont surtout des témoignages ou des articles des médias, ou alors, des textes scientifiques. Les thèmes à aborder ne sont pas différents de ceux proposés ordinairement par les manuels de langues, et sont liés à l'environnement des apprenants, ou aux événements ou problèmes critiques. Cependant, ce qui compte plus que le choix du sujet à aborder, c'est le traitement pédagogique qu'il reçoit : il s'agit de travailler sur les verbalisations spontanées et authentiques des apprenants, censées donner accès à leurs représentations sociales, afin de les guider d'une perception naïve et ethnocentrique du fait sociétal autre vers une approche plus objective et multi-perspective. Pour y arriver, il faut transformer un contact scolaire avec des contenus proposés par l'enseignant en une véritable rencontre, qui pourra ouvrir davantage l'apprenant à la compréhension humaine et augmenter sa disponibilité face à l'altérité.

Il est aisé de percevoir les difficultés d'une telle approche. Premièrement, on remarque que les conditions préalables qui se posent avant même de pouvoir entamer la démarche

éducative proposée (donc d'autant plus, y réussir) sont loin d'être négligeables. D'abord, il faut une certaine maîtrise de la langue cible, ou alors les échanges se feront dans une autre langue partagée par la classe (s'il y en a une). Ensuite, un « socle informatif » est nécessaire : toute une liste de savoirs factuels sur la société cible que les apprenants doivent acquérir avant même de passer à l'éducation à l'altérité proposée par Beacco... (215–220). Mais alors, son programme ne paraît-il pas réaliste simplement parce qu'il a pris pour acquis un grand travail d'information, intégré traditionnellement à l'« interculturel » ?

Une autre difficulté peut relever du fait que les choix didactiques que l'enseignant ou le concepteur de supports didactiques aura à faire semblent loin d'être aisés, et les indications contenues dans l'ouvrage ne semblent pas toujours de nature à les faciliter. En choisissant les supports, l'enseignant doit donc, en même temps, éviter des thèmes sans importance, mais aussi des thèmes provocateurs, qui pourraient mener à un affrontement plutôt qu'à un débat, et finalement des thèmes fondés sur des différences saillantes, stéréotypisantes. Il doit provoquer une rencontre significative, mais pas bouleversante.

Du côté des résultats escomptés de ces apprentissages, l'enseignant est aussi laissé dans une certaine insécurité. Il peut intervenir sur les verbalisations des réactions spontanées des apprenants en apportant des éléments factuels ou analytiques, mais ne peut jamais être sûr de l'effet que ceux-ci auront sur les attitudes et représentations de son public. De même, il ne peut jamais savoir si cette rencontre avec une société autre qu'il aura préparée à des fins pédagogiques ne s'avérera pas juste une tâche scolaire sans importance pour les apprenants, plutôt qu'une vraie expérience formatrice. Finalement, comme Beacco le décrit dans le chapitre 10 (259–273), toute évaluation trop formelle de ces apprentissages s'avère risquée, ce qui force l'enseignant à passer, bon gré mal gré, « de la grille à la veille » (259).

Une dernière difficulté potentielle relève de considérations éthiques qu'une telle démarche peut soulever. On a beau se réclamer de l'éthos démocratique qui justifie la formation de certaines vertus chez le futur citoyen (112) : agir (même discrètement) sur les représentations sociales des apprenants et sur les attitudes et valeurs qu'elles véhiculent, paraît toujours plus controversé que le « cours de civilisation » traditionnel. La méthodologie de Beacco enveloppe cette persuasion d'une couche de savoirs factuels que l'enseignant fournira pour interpréter le sociétal autre, prétendant ainsi agir sur les représentations par la seule force du *logos*. Pourtant, en tentant de créer des expériences humaines profondes, d'apporter « une expérience critique unique » (227), voire des « révélation, choc ou 'conversion' » (226), il est évident que l'enseignant agira aussi sur le *pathos*. Comment gérer en classe une éventuelle blessure infligée à des représentations jugées comme importantes ou identitaires (par exemple, religieuses) ? Un enseignant de langue, formé surtout à enseigner les complexités de la communication exolingue, osera-t-il accepter le rôle de « directeur de conscience » (258) qui lui est ainsi proposé ?

Pour conclure, l'objectif que l'auteur s'est fixé – celui de proposer une démarche pédagogique systématique et réaliste pour une éducation à l'altérité – semble bien atteint dans cet ouvrage, certainement incontournable pour tous les enseignants de langues qui souhaitent sensibiliser leurs élèves à l'altérité. Cohérente dans ses principes théoriques, ambitieuse mais praticable en classe de langue, la démarche proposée donne des outils tangibles et opérationnels pour quiconque voudrait les concrétiser dans le cadre d'une

pratique de classe ou dans la conception de supports pédagogiques. Il faut pourtant rester conscient que cette concrétisation ne se passerait pas sans dilemmes, interrogations et doutes.

BIBLIOGRAPHIE

- BEACCO Jean-Claude, 2000, *Les dimensions culturelles de la classe de langue. Des mots aux discours*, Paris : Hachette.
- BEACCO Jean-Claude, 2018, *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*, Paris : Didier.
- BYRAM Michael, 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon : Multilingual Matters.
- BYRAM Michael, 2008, *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*, Clevedon : Multilingual Matters.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, 2000, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- KERZIL Jennifer, 2002, L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes, *Carrefours de l'éducation* 2002/2, n° 14 : 120–159. DOI : 10.3917/cdle.014.0120 (accès le 23.08.2019).
- RÓG Tomasz, 2016, Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzykulturową, *Neofilolog* 47/2, 133–152.