

Maria José Coracini
Unicamp-IEL/DLA



Synergies Brésil n° spécial 2 - 2010 pp. 157-166

Résumé : *Ce texte a pour but de problématiser les approches culturelle, interculturelle et civilisationnelle ainsi que de présenter deux exemples d'activités didactiques tournées vers la perspective inter/transculturelle, mettant en relief le besoin, de la part des enseignants, de choisir des activités capables de susciter une réflexion à partir de situations d'étrangeté, seule façon d'apprendre une langue étrangère, interrogeant soi-même et l'autre, sa propre langue-culture et la langue-culture de l'autre.*

Mots-clés : *discours, identité, culture, enseignement-apprentissage de langues*

Resumo : *Este texto tem por objetivo problematizar as abordagens cultural, intercultural e civilizacional, além de apresentar dois exemplos de atividades didáticas que defendem uma visão inter/transcultural, com ênfase na necessidade, por parte dos professores, de optar por atividades que permitam uma reflexão, de forma a provocar situações de estranhamento, único modo de aprender uma língua estrangeira, questionando a si e ao outro, a sua língua-cultura e a língua-cultura do outro.*

Palavras-chave: *discurso, identidade, cultura, ensino-aprendizagem de línguas*

Abstract : *This paper aims at discussing the cultural, intercultural and “civilizational”, and presenting two examples of pedagogic activities in an inter/transcultural perspective, emphasizing the necessity of teachers choose activities that are able to provoke in students a reflection from situations of otherness, as the only way of learning a foreign language, questioning him/herself and the other, his/her language-culture and the language-culture of the other.*

Keywords: *discourse, identity, culture, foreign language teaching and learning.*

Ce texte a pour but de lancer des réflexions autour de l'(inter)culturel dans l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) au Brésil. Il faut dire dès le début que le cadre théorique que nous adoptons doit être présenté comme étant hybride : des notions des théories du discours surtout celles qui représentent

la pensée de Michel Foucault), du regard déconstructiviste, à partir de Jacques Derrida et des concepts de la psychanalyse d'orientation lacanienne. De Michel Foucault nous nous approprions surtout de sa définition de discours comme un ensemble d'énoncés - verbalisables ou non -, de formation discursive - discours en (trans)formation, traversée par des rapports de pouvoir-savoir, présupposant toujours la possibilité de résistance. De Jacques Derrida, nous empruntons la mise en question de toute théorie, de l'épistémologie occidentale centrée sur le raisonnement, sur le logos, sur la pensée dichotomique et polarisée dont nous sommes tous héritiers. De Jacques Lacan, le concept de sujet, divisé, décentré, sujet de l'inconscient, sujet désir et du langage car on devient sujet dans la mesure où on se soumet au langage ; et identité, comme illusion de totalité, saisie dans du miroir, à l'instance de l'imaginaire. Des trois intellectuels français, la problématisation du sujet idéaliste, dit cartésien, qui domine, encore aujourd'hui, dans le monde dit « post-moderne », les sciences - même les sciences humaines - et les technologies; l'impossibilité de contrôle des effets de sens du langage; la mise en question de la vérité qu'on cherche sans cesse comme un héritage culturel, mais qu'on ne trouve jamais, car il n'y a pas LA vérité, mais des vérités. Celles-ci dépendent directement du moment historico-social, du groupe social ou de la formation discursive dans laquelle s'inscrit le sujet du langage, soumis au langage et, donc, à la culture. Tout d'abord, nous allons aborder les approches culturelle, interculturelle, civilisationnelle, pour, ensuite, discuter l'approche interculturelle ou plutôt transculturelle en classe de FLE, d'après notre point de vue.

Approches culturelle, interculturelle, civilisationnelle

Les Sciences Sociales, l'Anthropologie et la Sociologie, en général, voient la culture comme un ensemble de connaissances et de comportements qui permettent de distinguer un peuple de l'autre, une nation de l'autre. Ces domaines du savoir ont fait des dépouillements de données historiques, politiques, sociologiques, outre le vestiaire, la nourriture, l'argent, l'humour etc. D'autres, surtout des spécialistes de la communication interculturelle, ont exploité l'articulation culture/communication et fait une sorte de relèvement des règles techniques, formelles et informelles qui distinguent une culture de l'autre, comme le disent Mattison & Tievant (1991, p.76). Par ailleurs, des chercheurs en Didactique des Langues ont fait des propositions d'activités, exercices à développer, aux cours de langues étrangères, ce qu'on nomme compétence interculturelle, que nous pouvons définir comme étant l'habileté à communiquer et à entrer en contact avec le différent.

Cependant, ce n'est pas de compétence interculturelle (prise en tant qu'objet à être enseigné et appris), ou plutôt, ce n'est pas seulement de communication qu'il s'agit. S'il est vrai que, pour communiquer - non pas sans équivoque (cela nous semble impossible) - il faut, de toute façon, connaître l'autre (si l'on peut vraiment connaître l'autre, considérant que nous voyons l'autre et nous-mêmes à partir de la langue-culture dite maternelle), il est aussi vrai que, pour le faire, il faut pénétrer d'autres discursivités, vivre l'étranger (non pas nécessairement, à l'étranger), cet étrange-familier dont parle Freud (1919) - *unheimlich* - vivre l'étranger dans soi-même, comme le dit Kristeva (1988). Et

cela - le savent tous ceux qui ont vécu cette expérience - ce n'est pas facile, ne se produit pas d'un jour à l'autre, ni ne se fait tout simplement par des structures grammaticales. Il s'agit d'un processus qui engage l'être entier de l'apprenant. Voilà pourquoi je préfère parler de transculturel - une langue-culture traversée par l'autre.

Toutes ces études nous font comprendre que la conception prédominante est celle de sujet rationnel, centré, donc conscient (sujet cartésien) ou de sujet psychologique, qui considère les facteurs affectifs, motivationnels, parmi d'autres. De là découle que, bien orienté (par l'enseignant, par exemple), l'apprenant pourra avoir le contrôle de la mémoire cognitive, enfin, de l'apprentissage, surtout quand il s'agit d'une langue étrangère : c'est du moins à ce que semblent croire les spécialistes.

De toute façon, le discours pédagogique qui l'emporte sur d'autres qui traversent la salle de classe a l'habitude de faire de l'interculturel ce qu'il fait de l'interdisciplinaire: le réduire à des situations qui collaborent à la construction de représentations stéréotypées ou à la comparaison simplificatrice entre une ou deux cultures prises de façon isolée. Mais, il y a encore ce qu'on appelle approche civilisationnelle. On sait que, du point de vue historique, « culture » et « civilisation », termes largement utilisés par des historiographes français du XIX^e siècle n'étaient pas opposés comme ils l'étaient en Allemagne : quelque chose qui venait du peuple / (culture) vs *intelligentsia* bourgeoise (civilisation). Cependant, dû à une connotation intellectuelle et ethnocentrique attribuée au terme « civilisation », il est très critiqué par des anthropologues qui préfèrent le mot « culture » (Cuhe, 1996). Toutefois, le mot « civilisation » n'a pas disparu complètement des manuels didactiques: il y en a qui parlent de « civilisation active ». Mais, qu'est-ce qu'on présente dans le manuel? Des paysages de pays francophones ou de la France, des photos parfaites, des lieux parfaits, des sujets qui ne provoquent pas de problématisations, comme la mode, les parfums français, des artistes Français ou francophones. Très rarement, on se voit face à des textes qui discutent un problème, comme la vie difficile des immigrés ou l'acceptation ou non des étrangers en France, la violence dans la banlieue de Paris; et si, par hasard, on en trouve, ils sont abordés de façon superficielle, avec un message optimiste et idéaliste de l'histoire sociale et de la vie politique en France. On ne veut dire qu'il faut transformer le manuel didactique de FLE en une liste de tragédies ou d'aspects négatifs, mais qu'il faut montrer à côté des aspects positifs, les aspects négatifs, pour qu'il ne stimule pas la création d'un imaginaire où la France et les Français sont parfaits et, par conséquent, le Brésil et les Brésiliens n'ont que des défauts; cela peut faire croître un sentiment d'infériorité chez les apprenants et, pourquoi pas, chez les enseignants.

Il est évident que , dans toutes ces études, il'y a pas le souci de la constitution identitaire de l'apprenant. De toute façon, la culture, à mon sens, ne peut pas être réduite à la cuisine, aux moeurs ou à la mode (parfums, vêtements de griffe), tel que les manuels didactiques semblent véhiculer. Ce serait, comme on l'a déjà dit, la réduire à un objet, à un contenu informationnel. Or, la culture est dans la langue et la langue, dans la culture; c'est donc la langue-culture qui moule l'être, le raisonnement, les croyances, les valeurs etc. On peut, alors, définir culture comme un ensemble de symboles qui permettent à une personne

ou à un groupe de voir le monde d'une manière et non pas d'une autre. Dans ce sens, il est possible de trouver des ressemblances entre culture et idéologie (NEMNI, 1992), non pas, évidemment, la vision marxiste d'idéologie comme lutte de classe, mais idéologie comme ensemble d'idées, de représentations socialement apprises, indispensables aux rapports sociaux.

Mais si, dans l'approche communicative, traversée par la psychologie de la cognition, la préoccupation est centrée sur le "comment" on apprend, et si dans les approches culturelle, interculturelle ou civilisationnelle, la culture est vue comme un objet, à l'extérieur du sujet - tout comme la langue, d'ailleurs - il ne faut pas s'étonner s'il y a peu ou aucun souci de la constitution identitaire de l'apprenant et de l'enseignant, ou plutôt de la subjectivité de celui et dans celui qui apprend ou enseigne. Mais, comme la constitution identitaire est prioritaire dans nos études, on peut se demander ce que nous comprenons par identité.

Dans l'acception psychanalytique que nous adoptons, cependant, l'identité est vue comme étant le sentiment (Berry, 1987 [1991]) illusoire d'unité, de complétude provenant de l'ensemble de représentations qui constituent l'imaginaire du sujet qui se voit littéralement et figurativement dans et par le miroir du regard de l'autre (Lacan 1966). Mais, le stade du miroir ne se produit pas seulement à la première enfance. Au contraire, il se prolonge toute la vie. Les images (ou représentations) de nous-mêmes, que nous internalisons et modifions à la fois, constituent le mode de nous représenter et de représenter l'autre. Il n'y a pas de doute qu'il s'agit toujours de représentations sociales, qui nous constituent au fur et à mesure que nous les internalisons encore que partiellement. Il s'agit donc d'un mode de se voir et de voir l'autre qui se modifie sans cesse à tout contact, à tout instant de notre existence.

Encore faut-il considérer que cette internalisation dépend nécessairement des processus identitaires, ou plutôt des identifications qui se produisent à tout moment : traces de l'autre que le sujet identifie avec des traits de ou en soi-même, traces qui sont déjà là, à l'instance de l'inconscient. Il s'agit d'identifications que nous pouvons saisir dans le dire, grâce à la porosité de la langue (Authier-Revuz, 1998), qui permet que des fragments de l'inconscient se manifestent à la surface de la matérialité linguistique.

On n'apprend pas, donc, une langue étrangère sans qu'il n'y ait d'identifications, sans que traces de l'autre ne s'identifient avec des traces en soi-même, marques de l'inconscient qui « parlent » plus fort quand on entre en contact avec l'autre, avec la langue-culture de l'autre, avec d'autres discursivités qui provoquent l'étrangeté (l'étrange-familier) et éveillent de l'intérêt, de la curiosité, du désir.

La pratique de salle de classe

Tout en sachant que n'importe quel enseignant a la capacité de créer ses propres activités pédagogiques, selon sa façon singulière de concevoir la langue-culture, l'enseignement-aprentissage d'une langue dite étrangère, nous ne présenterons qu'un exemple d'activité qui pourrait éveiller une discussion intéressante à propos de la langue-culture de l'autre et de sa propre langue-culture. Tout d'abord, il faut dire que je crois que le travail avec des textes littéraires ou

des textes parus dans la presse, abordant des questions identitaires ou non, est la meilleure option pour provoquer la réflexion et créer une ambiance capable d'instaurer une discussion inter ou transculturelle.

Je me souviens d'un texte écrit par un femme écrivain d'origine chinoise et belge, qui a vécu longtemps en Chine avec ses parents. De mère belge, elle a étudié dans une école européenne et là elle s'est rendue compte que ce n'était pas une bonne chose que d'être métisse. Mais, elle réagissait en disant que c'était une richesse et que l'avenir appartenait aux métis. Par ailleurs, elle vivait une situation de conflit : le dimanche, sa mère l'amenait à l'église catholique et son père se promenait pour voir une foire d'oiseaux. Sa mère l'habillait en blanc, couleur qui avait le sens de pureté, de joie pour les occidentaux, mais son père n'aimait pas, car le blanc est la couleur de deuil pour les Chinois. A la maison, son père se servait d'une paire de palettes pour manger et sa mère d'une fouchette et d'un couteau. A l'âge adulte, elle est devenue médecin pour aider les pauvres et les aveugles qu'elle voyait mendier devant les églises tous les dimanches, quand elle était adolescente.

Mais, même si le texte n'a pas comme sujet principal une question identitaire, il peut aider à plonger l'apprenant dans des questions inter/transculturelles. En voici un exemple qu'on a proposé à des étudiants de français qui étaient au niveau intermédiaire de langue. Il s'agit de la lecture d'un texte qui dénonce un acte arbitraire de la part du directeur central du réseau MacDonald aux Etats-Unis (voir annexe) : un employé d'un restaurant en France avait été renvoyé parce qu'il avait aidé une mendicante, lui donnant, avec l'accord de son supérieur français, les cinq points repas, auxquels il avait droit, pour la faire manger.

Ce texte, qui permet de confronter les attitudes d'Américains et de Français, rend possible de confronter les réactions de nos étudiants devant les attitudes des uns et des autres. Outre cela les réponses à la question « Comment réagissez-vous à l'événement raconté par L'Humanité ? » nous ont permis de réfléchir sur les représentations que des apprenants de français se font de langue et de texte ainsi que de la langue-culture qu'ils apprennent. Il faut dire, en passant, que, pour nous, la compréhension écrite est un processus de production de sens (au même titre que la production écrite), déterminé par la culture, l'historicité, les expériences de vie qui constituent la subjectivité de chaque lecteur et, donc, leur identité.

Prenons un échantillon des réponses obtenues. A côté de réponses qui ne voient aucun problème à la réaction du directeur Américain, car elle est conforme à l'idéologie capitaliste et aux intérêts de l'entreprise, on en trouve d'autres qui indiquent des différences soit entre les Français et les Américains soit entre les Français et les Brésiliens, tout en prenant parti des uns ou des autres.

S1 "Talvez a visão americana empresarial (e "exata") se confronte com uma visão mais humanista neste texto."

(Peut-être la vision américaine d'entreprise (et "exacte") soit en confrontation avec une vision humaniste dans ce texte.)

S2 “Os franceses se preocupam mais com o lado humano enquanto os americanos se mostram mais preocupados com o lucro que poderiam deixar de ganhar.”

(Les Français se font plus de soucis du côté humain tandis que les Américains se font plus de soucis économiques considérant ce qu'ils pourraient ne pas gagner.)

S3 “Eu vejo diferenças entre a cultura francesa e a brasileira. Dificilmente alguém aqui se importaria com a miséria dos outros. Um jornal nem se daria ao trabalho de comentar o ocorrido, quanto mais criticar.”

(Je vois des différences entre la culture française et la culture brésilienne. Difficilement ici on trouverait quelqu'un préoccupé de la misère des autres. Un journal ne prendrait même pas la peine de commenter le fait, et encore moins de faire une critique.)

S4 “Primeiro devido ao materialismo e excessiva preocupação com marketing voltado à promoção das organizações visando pura e simplesmente o lucro pelos americanos. Depois, o julgamento pelos franceses a respeito da má cozinha e hábitos americanos, além de outros fatos.”

(Premièrement dû au matérialisme et à l'excessive préoccupation avec le marketing tourné vers la promotion des organisations qui visent purement et simplement le revenu du côté des Américains. Après, le jugement de valeur de la part des Français à propos de la mauvaise cuisine et des habitudes américaines, parmi d'autres.)

S5 “A política da empresa americana visa muito mais o (*sic*) lucro e o individualismo do que os estabelecimentos franceses, que ainda não foram vencidos pelas regras da globalização econômica.”

(La politique de l'entreprise américaine a pour objectif le revenu et l'individualisme que les établissements français, qui n'ont pas encore été vaincus par les règles de la globalisation économique.)

Par ces exemples il est possible de se rendre compte que les préjugés, c'est à dire les représentations stéréotypées qui font partie de la mémoire discursive et qui restent dans l'imaginaire des apprenants de français, tout en les constituant en tant qu'élèves et citoyens, collaborent aux différentes interprétations du même texte ou du moins aux différents aspects pris en compte: l'individualisme et le matérialisme des Américains par opposition à l'esprit humanitaire des Français qui ne seraient pas encore atteints par l'ambition et l'idéologie de la globalisation (cf. S5). Ainsi, on a, schématiquement :

Les Américains	Les Français
Matérialisme (S4); individualisme (S4, S5)	Critiques (de la mauvaise cuisine et des habitudes américaines) (S4)
excessivement préoccupés avec le marketing et les revenus (S2, S4 et S5)	préoccupés de la misère des autres (S3)
plus de soucis économiques (S2)	plus de soucis du côté humain (S2)
Vaincus par les règles de la globalisation économique (S5)	Ne sont pas encore été vaincus par les règles de la globalisation (S5)
Vision d'entreprise (et exacte) (S1)	Vision humaniste (S1)

On y reconnaît les représentations positives qu'on a pu observer lors des réponses des mêmes énonciateurs sur la France et les Français, tel qu'on a pu montrer ci-dessus et dans Coracini (2002 ; 2003 ; 2007): les Brésiliens voient chez les Français et en France les qualités qu'ils aimeraient avoir et voir dans leur pays: la police qui contrôle tout, la propreté partout, etc., ce qui dénonce la place de supériorité de l'étranger (dans ce cas, les Français) dans l'imaginaire d'une (grande) partie des Brésiliens. S'agissant d'étudiants universitaires, il paraît normal de prendre la défense des Français, plus humanistes par opposition radicale aux Américains, plus matérialistes, représentations qui hantent l'imaginaire des académiciens au Brésil, surtout à l'Université de Campinas (Unicamp).

Mais, comme chaque étudiant porte des expériences personnelles de vie, ainsi que des caractéristiques individuelles qui les rend des sujets singuliers, même s'ils partagent avec les autres des expériences sociales communes, leur lecture présente toujours des différences: S3, parmi d'autres, prend comme point de repère le Brésil, même si la question n'a pas considéré les Brésiliens et le texte n'a pas du tout touché le Brésil. Pour ces apprenants ce que le texte dit de la France les fait immédiatement penser au Brésil, dénonçant le manque d'intérêt de nos concitoyens vis-à-vis des plus pauvres voire des misérables: même les journaux brésiliens ne seraient pas capables d'y faire attention, moins encore de prendre parti et de critiquer une attitude anti-humaniste. Dans S1, la modalisation de l'énoncé par l'adverbe "peut-être" et, dans S3, le verbe à la première personne du singulier ("je vois") dénoncent le degré d'incertitude de l'apprenant devant un texte écrit en français par et pour des Français. Dans S4, les adverbes "excessivement", "purement et simplement" explicitent le point de vue négatif de l'apprenant-lecteur (modalités appréciatives) devant la culture américaine. Outre cela, la présence insistante de propositions de comparaison (plus + adjectif), même si elles ne se complètent pas - le deuxième élément de la comparaison se trouvant supprimé, dans la plupart des cas - montrent que quelques apprenants ne radicalisent pas: les Français sont plus humanistes que les Américains, ce qui confère aux derniers un certain degré d'humanité; de même, par rapport aux Français: si "les Américains se font plus de soucis économiques considérant ce qu'ils pourraient ne pas gagner" (réponse d'un autre apprenant), les Français se font moins de soucis, mais ils s'en font quand même. Voilà quelques témoignages du caractère singulier de toute lecture à côté de la tendance à répéter des points de vue stéréotypés, basés sur les représentations (toujours socialement acquises) de l'autre, de la culture de l'autre.

Avant de passer à nos conclusions, il convient de rappeler que, du point de vue pédagogique, les étudiants étaient tous au troisième semestre de français et se sont tous intéressés fortement au texte: le sujet, la façon de l'aborder, la critique et en quelque sorte la comparaison des cultures qui se veulent différentes ont attiré leur attention. Outre cela, le fait de présenter un texte dit authentique (dans le sens qu'il n'a pas été écrit dans un but pédagogique) à des quasi-débutants qui n'ont pas la maîtrise de la langue française les a "forcés" de faire recours aux représentations qui hantent leur mémoire discursive, des voix (du déjà-dit, selon Foucault, 1972) qui nous constituent venant de l'Autre de l'inconscient.

Il paraît évident qu'apprendre une langue étrangère présuppose l'inscription du sujet dans cette langue et donc dans la culture étrangère, ce qui signifie provoquer, toujours et inévitablement, des confrontations, porteuses de conflits, entre les formations discursives fondamentales, autrement dit, entre les modes de signification introjectés dans le sujet, propres à la langue dite maternelle, imprégnés naturellement des manières particulières de penser et de voir le monde (aspects idéologiques) et les formations discursives ou les modes de signification de la langue étrangère. C'est, donc, de ce rapport contradictoire et de la capacité de chacun à articuler les différences qui découle le degré de succès du processus d'acquisition d'une langue étrangère (Revuz. 1988). C'est aussi de la confrontation permanente entre les formations discursives de sa propre langue et celles de la langue étrangère, entre les représentations qu'on se fait de sa langue dite maternelle, de sa culture et de celles de la langue étrangère, permettant la constitution identitaire du sujet apprenant-lecteur de FLE, que se produisent des situations d'étrangeté et de remises en question de sa propre langue- culture qui lui appartient et qu'en même temps ne laisse pas s'approprier (Derrida, 1996). La langue étrangère dérange, déstabilise, interroge la langue-culture dite maternelle, mais toujours faut-il créer des situations qui le rendent possible... La proposition de lecture de textes problématisateurs peuvent en être une.

(In)conclusions

De toute façon, je me demande si la culture peut être enseignée comme un contenu lié à un objectif pédagogique. Insister là-dessus ne serait pas transformer la culture dans un ensemble d'informations sur le peuple, les villes, la politique de l'autre, choisies par le concepteur du manuel didactique ou par la maison d'édition? Je me demande encore si cette façon d'apprendre la culture ne serait pas similaire à la façon d'enseigner une langue, tout en la réduisant à des formes grammaticales. C'est ce que continuent à faire les manuels didactiques contemporains: certes, ils mettent sur la table de matière des sous-titres ayant trait à des actes de parole - comme par exemple: introduire quelqu'un, faire des achats, saluer, s'installer dans un hôtel, demander une information dans un bureau, dans la rue, dans un magasin etc. -, mais, à vraiment dire, ils n'ont pas d'autre objectif que d'apprendre la grammaire (les temps verbaux, les adjectifs, les formules de politesse, les adverbes etc.). S'agit-il d'une réaction à l'enseignement de la langue sans faire recours à la grammaire explicite comme le recommandait vivement l'approche communicative des années 70-80 en France et des années 80-90, au Brésil ?

Même quand il s'agit de proposer une approche interculturel, je me demande, si la façon de concevoir l'interculturel dans les manuels didactiques change quelque chose à la première approche. Je me demande même s'il est possible de motiver quelqu'un, surtout un jeune, à apprendre une langue?

Pour finir, je voudrais dire que de plus en plus je défends l'idée selon laquelle, en tant qu'enseignants, tout ce que nous pouvons faire de mieux, c'est éveiller chez l'apprenant le désir de l'autre, désir qui « dort » dans l'inconscient, non pas le désir d'être l'autre, d'être celui qui semble privilégié, né dans un pays

privilegié. Si nous sommes capable d'agir comme étant un sujet supposé savoir, non pas un sujet qui sait tout - car celui-ci annule, immobilise l'autre qui croit ne rien savoir -, mais un sujet qui sait plus que l'apprenant et qui aime apprendre et enseigner, c'est à dire, si nous arrivons à provoquer chez l'apprenant une sorte de transférence - passagère - je crois que nous aurons beaucoup fait.

En outre, de tout ce qu'on a dit dans ce texte sur l'interculturel, on peut conclure que c'est entre langues-cultures, où le trait d'union unit et sépare, que le sujet - apprenant, enseignant - construit son identité, en constante transformation grâce à la présence absente de l'autre qui le gêne, le dérange. Encore faut-il ajouter que c'est dans le sujet que se produit le vrai interculturel, ou plutôt le transculturel - une langue-culture (qui n'est jamais une) traversant une autre langue-culture (qui est toujours plus d'une seule). Ainsi sommes-nous des sujets entre-langues-cultures, encore qu'on dise ne savoir qu'une seule langue ou deux. Etre conscient de cela, c'est savoir qu'il y aura toujours des changements dans la façon de voir nous-mêmes, de nous représenter, de voir notre langue-culture, dite maternelle, de voir l'autre, l'autre qui nous constitue.

Mais, il faut, enfin, rappeler que si l'enseignant n'a pas fait l'expérience de l'étrangeté, de l'étranger, dans soi-même et dans l'autre, il ne pourra jamais éveiller le désir de ses apprenants, tout en les mobilisant, surtout dans le monde contemporain, dit post-moderne, où on a de plus en plus le sentiment que les jeunes, les adolescents n'ont plus envie de rien, sauf de consommer, d'acheter, d'être à la mode, d'avoir de l'argent, d'en jouir à tout prix (Melman, 2001) comme si le manque n'existait plus...

Références bibliographiques

- Authier-Revuz, J. 1998. *Palavras Incertas*. - As não coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp.
- Berry. N. 1987. *Le Sentiment de l'Identité*. Trad. M.J.R.F. Coracini. São Paulo: Editora Escuta, 1991.
- Coracini, M.J. 2002. La configuration identitaire des sujets apprenant et enseignants de FLE. *Synergies Brésil*, v. 3, n. 3, p. 66-83.
- _____ (org.). 2003. *Identidade e Discurso*. Campinas/Chapecó: Editora da Unicamp/Argos.
- _____. (2007) *A Celebração do Outro*. Campinas: Editora Mercado de Letras.
- Cuche, D. 1996. *La notion de culture dans les Sciences Sociales*. Paris: La Découverte.
- Derrida, J. 1996. *Le Monolinguisme de l'Autre*. Paris : Galilée.
- Foucault, M. 1972. *L'Ordre du Discours*. Paris: Gallimard.
- _____. 1979. *Microfísica do Poder*. Org. e trad.: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

- Freud, S. 1919. O Estranho. *Edição Standard Brasileira*, Rio de Janeiro: Imago, 1976, XVII, p. 310.
- Kristeva, J. 1988. *Etrangers à nous-mêmes*. Paris : Gallimard.
- Lacan, J. 1966. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- _____. 1981. *O Seminário de Jacques Lacan*. Livro III: As Psicoses (1955-1956) São Paulo: Ed. Zahar, 1987.
- _____. 1975-76. *O Sinthoma*, livro 23. Trad.: Sérgio Laia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor
- Mattison, B. & Tievant, S. 1991. Formation à l'interculturel : de quoi parle-t-on? *Education permanente*, n° 107 (8 réf.), pp. 75-79.
- Melman, C. 2001. *L'Homme sans gravité - jouir à tout prix*. Paris: Deonël.
- Nemni, Méfiez-vous du discours interculturel. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, vol. 49, n.1M. (1992).
- Revuz, C. 1988. La Langue Étrangère, entre le désir d'un ailleurs et le risque de l'exil. *Éducation Permanente*, n° 107, p. 23-36.

Annexe

Le MacDo se bat contre la solidarité

Un cheeseburger et puis s'en va. Ou plutôt, se fait virer ! « MacDo invente le délit de solidarité » titre avec colère L'Humanité en Une ce matin. Rémy Millet, un jeune serveur d'un MacDo de Lescure-d'Alvigeois, demande à une pauvre femme qui fait la mendicité d'arrêter, puisque la mendicité est interdite dans les lieux. « J'ai faim, je n'ai un centime, et je veux un sandwich », lui demande avec insistance la dame. Alors, le jeune serveur, qui a connu lui aussi la galère, décide de lui offrir avec l'accord de son supérieur ses cinq points repas qui permettent à la mendiante de repartir avec cinq cheeseburgers et une portion moyenne de potatoes payée grâce à la monnaie de quelques clients. Quelques jours passent et Rémy est convoqué par le directeur de l'établissement, Marc Benezeth : « il me dit que mon cas servirait d'exemple, que pour l'image de l'entreprise, on ne donnait pas aux gitans ». Puis, il reçoit une lettre du big boss : « licenciement immédiat ». L'Humanité s'indigne et remarque : « on ne plaisante pas avec la générosité ». C'est clair, il faut se méfier, du coup, on ne peut pas avoir son portrait dans le restaurant comme employé modèle. Rémy se bat aujourd'hui aux prud'hommes. On laissera les mots de la fin à l'éditorialiste Jean-Emmanuel Ducoin et cette citation de Jean Jaurès : « Parce que le milliardaire n'a pas récolté sans peine, il s'imagine qu'il a semé ». Petite attaque au géant de « la mal bouffe ». Ça ne lui fait pas de mal.

(In *Petit Bouquet*, quotidien virtuel de l'actualité française - Vendredi, 10 mars 2000, n° 653.)