

De l'interculturel à l'intra culturel Écrire en langue étrangère en pays étranger

Anne-Michèle Gratton
Université Paul Valéry Montpellier III, France



Synergies Sud-Est européen n° 1 - 2008
pp. 137-148

Résumé : *De nombreux travaux se sont penchés sur la richesse de l'interculturel. Les Arts du langage constituent des média privilégiés pour la mise en oeuvre de cette dimension essentielle de l'enseignement apprentissage des langues. Nous évoquons ici le regard inattendu, porté sur sa propre langue et culture, que suscite une activité pédagogique entre pairs engagés dans une démarche de construction créative plurielle (écriture d'une nouvelle). Ce que l'on désigne sous le terme d'« intra culturel » se manifeste clairement dans une situation où le « moi » culturel devient l'enjeu premier de la négociation et de la création. Ainsi, les représentations sociales, les croyances et les traditions liées à l'histoire de vie d'un peuple forment-elles souvent la trame de ces récits-miroirs où l'écriture en langue étrangère relève généralement d'une expérience d'introspection culturelle plus ou moins consciente. Celle-ci, loin d'éloigner le sujet de la langue et de la culture cible, semble au contraire en faciliter l'abord, en ce qu'elle lui permet de se positionner subrepticement comme sujet, à travers la mise en scène de personnages et de situations fictionnels.*

Mots-clés : *interculturel, intra culturel, nouvelle, récits-miroirs, représentations, négociation*

Abstract : *A great number of works have been led in the field of intercultural concept. Language's Arts can be considered as very interesting media for this major part of language learning and teaching. In this paper we would like to emphasize the unexpected glance into one's own language and culture, which seems to emerge from a common creative proceeding (the wording of a novel) between diverse foreign students learning French. What we propose to call "intra cultural" appears in a situation where upon the cultural ego turns out to be a major stake for negotiating the creative issues. Thenceforth, social representations, as much as beliefs and traditions belonging to the life's History of a very population, seem to underlie these kinds of "mirror stories". Therefore, creative writing in a foreign language becomes a matter for more or less unconscious cultural introspection. That one doesn't take away the subject from the target language. On the contrary, it seems to make it easier for the learner to get into it, for it allows him/her in stealthily positioning himself/herself as a subject, by merging into fictional characters and situations.*

Key words : *intercultural, intra cultural, novel, mirrors-stories, représentations, negotiations*

Introduction

L'encadrement d'un atelier d'écriture en F.L.E, avec des étudiants étrangers d'origines linguistiques très diverses, conduit naturellement à observer un certain nombre de phénomènes liés à la méthodologie de collaboration et de partage qui sous-tend le processus d'« écriture à plusieurs voix » (cf. Bouchard, De Gaulmyn et Rabatel, 2001). Dans l'expérience à laquelle se réfère cet article, la rédaction d'une nouvelle sur un semestre universitaire, guidée par une étape préalable de repérage d'éléments de construction romanesque, s'initie à travers la présentation par chaque participant d'une œuvre de son choix, issue de la littérature de son pays d'origine. Ces repérages à la fois thématiques, structurels et stylistiques servent accessoirement de points d'ancrage à l'écriture de la nouvelle mais on constate surtout qu'ils favorisent le passage de l'interculturel lié à la situation didactique, à l'émergence de schémas esthétiques et culturels propres à la langue et culture d'origine des apprenants que nous proposons de désigner ici sous le terme d'« intra culturel »¹.

De nombreux travaux se sont penchés sur la richesse de l'interculturel et de ses pratiques dans la classe de langue (cf. en particulier, Charaudeau, 1987, Dumont, 2001, Abdhalla Pretceille, 1989-2004), notamment dans le domaine de la didactique de la littérature (Besse, 1982, Séoud, 1997).

Les phénomènes auxquels se réfère la notion d'« intra culturel » relèvent d'un regard inattendu et *non volontaire* sur sa propre langue et culture que semble susciter une activité pédagogique entre pairs de langues et de cultures différentes, engagés dans une démarche de co-construction créative en langue étrangère.

D'un point de vue cognitif, le passage de la situation interculturelle dans laquelle sont plongés de fait les apprenants, aux manifestations de l'« intra culturel » qui ont fait l'objet de nos observations, apparaît lié à l'émergence de « schémas préalables prototypiques » (cf. Alba et Hasher, 1983, cités par Fayol, 1985). Il se manifeste particulièrement en situation de production créative plurielle où le « moi culturel » semble vouloir s'imposer comme enjeu premier de l'inscription du sujet dans l'écriture en langue étrangère, en pays étranger. Ainsi, les représentations sociales propres à chaque culture, les croyances et les traditions liées à l'histoire de vie d'un peuple, forment-elles souvent la trame de ces récits-miroirs où l'écriture en pays étranger et en langue étrangère paraît fortement liée à une expérience « intra culturelle », favorisée sans doute par la situation didactique d'interculturalité et de partage. Au cœur de cette situation, le sujet cherchant confusément sa place s'identifie, le plus souvent à son insu, à travers les traces émergentes de sa propre construction culturelle. Cette expérience, loin d'éloigner le sujet de la langue et de la culture cibles semble au contraire enrichir et faciliter la découverte du monde de l'autre, en ce qu'elle lui permet précisément de se positionner subrepticement comme sujet, par le biais de la mise en scènes de personnages et de situations fictionnels.

C'est au sein même de la problématique de l'interculturel que se situe naturellement la notion d'intra culturel et c'est pourquoi il convient de revenir avant tout sur cette problématique et d'en préciser les contours. Toutefois,

elle émerge d'une pratique et se profile davantage comme une ressource interne au sujet qu'il s'agit de laisser s'exprimer que comme une nécessité de positionnement, de distanciation volontaire, telle que se définit la « démarche interculturelle » en didactique.

1. Arts du langage et apprentissage d'une langue étrangère

1.1. De la « centration sur l'apprenant » à la part du sujet

Le mot d'ordre de la centration sur l'apprenant, battu en brèche par la didactique des langues depuis plusieurs décennies renvoie le plus souvent à une focalisation sur l'acte d'apprentissage, vs. l'acte d'enseignement. Dans les faits, force est de constater qu'il se caractérise davantage par une déclaration d'intention reprise à l'unisson dans les discours didactiques que par de réelles avancées en matièe de retombées méthodologiques. Il faut admettre par ailleurs avec P. Anderson que l'apprenant en question apparaît dans ces mêmes discours relativement désincarné. « On remarquera que ce qui est nommé apprenant est en réalité un vide conceptuel. À proprement parler il n'y a pas de sujet. Le sujet est remplacé par quelque chose de « mis à la place de... » auquel on doit faire correspondre « des besoins » et « des objectifs ».

Si l'enseignement de la littérature comme celui de la civilisation ont toujours eu, traditionnellement, pour objectif l'intégration de l'apprenant en langue étrangère dans la culture cible, avec pour corolaire non négligeable son identification sous-jacente en tant qu'individu culturel singulier, on notera que la question de l'expression du sujet, de la « part du sujet » dans les pratiques (cf. Coïaniz, 2001) tarde à s'inscrire explicitement comme un paradigme majeur dans les réflexions didactiques. C'est avec l'avènement de la « démarche interculturelle » (cf. en particulier, Abdallah-Preteille, op. cités) que la didactique des langues et des cultures se met à côtoyer de plus près le sujet, ses attentes, ses frustrations, ses difficultés, sous l'angle culturel autant que linguistique et cognitif, voire psychanalytique (cf. Prieur, 2006, Anderson).

Néanmoins, il est à craindre que l'apprenant, promu sujet, ne se voie condamné, suivant la même logique discursive, à alimenter sans fin des discours misérabilistes sur le mal être lié à son altérité si on s'en tient à l'enfermer dans ce carcan irrémédiable sans chercher à scruter dans les pratiques, de manière résolument positive, les ressources effectives de sa différence.

1.2. La situation interculturelle : du choc culturel à l'ethnocentrisme en passant par le rejet de l'Autre ?

Il n'est que de se référer au XVIème siècle et à Montaigne pour admettre que ce que Lévi Strauss désignera le premier, au milieu du XXème siècle, sous le terme d'ethnocentrisme ne date pas d'hier :

« Chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage (...) il semble que nous n'avons d'autre mire de la vérité et de la raison que l'exemple et idée des opinions et usances du pays où nous sommes ».

Il est vrai que cette attitude de rejet aux conséquences souvent néfastes et qui remonte en fait à l'antiquité : les grecs appelaient déjà « barbares » les étrangers, guette l'individu placé parfois de manière brutale dans une situation d'interculturalité.

Il y a toutefois dans la situation interculturelle des nuances importantes à relever. Comme le remarque justement N. Auger, les E.N.A. (enfants nouvellement arrivés), « ...n'ont pas choisi de quitter leur pays ». À ce titre, ils se trouvent dans une position où, arrachés à leurs repères, ils peuvent être relativement « fragilisés ». Qu'il s'agisse d'enfants, de jeunes adolescents ou d'adultes, la situation dans laquelle sont plongés, de fait, ceux que l'on désigne généralement en didactique sous le terme de publics migrants, se caractérise par un inconfort certain, *a fortiori* lorsque la « barrière de la langue » creuse davantage encore le fossé culturel et intensifie le mal être.

À l'opposé, les étudiants étrangers ont généralement choisi l'immersion dans un autre pays, pour une période plus ou moins longue de leur vie, et les représentations positives qu'ils peuvent avoir de la France, des français et de la langue française constituent incontestablement des facteurs tout aussi positifs d'intégration. Ils ne sont pas pour autant à l'abri de l'isolement, du sentiment courant de n'être pas traités comme des adultes (cf. le « baby talk » que les natifs infligent souvent, sans masquer leur impatience, aux étrangers qui s'efforcent de comprendre et se faire comprendre) et du « mal du pays » qui se traduit souvent par une réaction négative où le connu qui rassure risque il est vrai de glisser rapidement vers l'ethnocentrisme et le rejet de l'inconnu. Sans doute, la tendance naturelle à rejeter les manifestations et les comportements éloignés de ceux auxquels l'on s'identifie, est-elle fortement atténuée par le désir et la motivation liés à l'apprentissage choisi d'une langue étrangère. Il n'en reste pas moins, qu'il s'agisse de publics migrants ou d'étudiants volontairement placés dans une situation d'interculturalité, que la décentration, la curiosité, la tolérance, le désir de s'intégrer ne vont pas de soi.

Toutefois, il ne faut pas oublier que l'Histoire de la littérature foisonne de témoignages contradictoires qui, nul doute, mériteraient d'être exposés de manière parfaitement explicite, en préambule à toute « démarche interculturelle ». « Si tu diffères de moi, mon frère, loin de me léser, tu m'enrichis »². La didactique des langues, dans ses discours, comme dans la définition de ses objectifs ne devrait-elle pas se garder d'une surenchère sur le mal-être, l'antagonisme et l'ethnocentrisme à combattre à tout prix ? Quelles voies se présenteraient alors à elle pour que la notion féconde de l'interculturel puisse déboucher sur des propositions méthodologiques concrètes et ne risque pas de tomber, à force d'être « discutée » dans l'angélisme ou la tarte à la crème ?

1.3. La « démarche interculturelle »

1.3.1. Fondements théoriques et questionnement méthodologique

Compte tenu des difficultés que peut engendrer une situation d'interculturalité, il y a lieu, pour les acteurs de la démarche interculturelle que sont les enseignants de FLE / FLS, de favoriser l'intégration visée par le biais d'activités qui soient

de nature à introduire dans l'enseignement apprentissage cette «part du sujet» qui fait souvent défaut aux programmations didactiques les plus sophistiquées, fussent-elles orientées par le voeu pieux, s'il en est, de « centration sur l'apprenant ». Il apparaît clairement que la notion même d'apprenant, depuis si longtemps invoquée et convoquée en didactique, finit par gommer le sujet en l'inscrivant de manière quasi abstraite dans les limites d'une situation conjoncturelle nécessairement réductrice. De quelle manière, le sujet, adulte, engagé dans une démarche volontaire d'apprentissage peut-il dépasser les bornages que lui imposent naturellement la situation d'interculturalité ?

Mesurée à l'aune des pratiques artistiques dans la classe de langue, celle-ci peut s'avérer d'un moindre inconfort. Ainsi, l'expression de soi, coupée de la langue source et entravée par une pratique incertaine de la langue cible, se trouve-t-elle en position d'émerger à travers le langage universel de l'Art, et de favoriser, nous semble-t-il³, l'appropriation harmonieuse d'une langue et d'une culture autre. Car l'harmonie réside bien dans la possibilité qu'offrent au sujet les pratiques artistiques, parallèlement et non pas en opposition à un apprentissage plus formel de la langue, d'exprimer son identité et de se placer en souplesse dans une posture de décentration et d'optimisation de l'altérité, afin de réussir à s'approprier, au sens le plus noble du terme, une langue étrangère ou seconde.

La « démarche interculturelle », telle que la redéfinit très précisément Abdallah-Preteuille (2004), s'articule autour de trois étapes : la décentration, la pénétration du système de l'autre et la négociation. Selon l'auteur, la décentration consiste à « *prendre distance par rapport à soi-même, en tentant de mieux cerner ses cadres de références en tant qu'individu porteur d'une culture et de sous cultures...* ». On notera que la « démarche interculturelle » semble engager assez largement dans cette réflexion le point de vue de l'individu confronté à une culture différente de la sienne et non pas spécifiquement celui de l'apprenant.

Toujours d'après l'auteur, il s'agit clairement d'amorcer de manière consciente, ce qu'elle décrit un peu plus loin comme une « *réflexion sur soi...* » propre à « *...relativiser ses observations...* ». La « *pénétration du système de l'autre* », consiste, quant à elle à « *sortir de soi pour se placer du point de vue de l'autre* » tandis que la négociation désigne la recherche de « *compromis, d'entente, afin d'éviter l'affrontement où le plus fort impose son code prioritaire au plus faible* ». Nous ne nous attarderons pas sur ces deux dernières étapes, sauf pour relever au passage le caractère défensif ou pour le moins inconfortable qui se dégage de leur description. Mais revenons un instant sur la première de ces « étapes » pour avancer quelques remarques d'ordre méthodologique.

Dans la perspective évoquée de la décentration, on peut admettre que la première étape de la « démarche interculturelle » s'apparente bien à ce que nous suggérons de désigner sous le terme d'intra culturel (à ceci près que la « réflexion sur soi » est envisagée par l'auteur comme une démarche *consciente* (nous insistons sur cet aspect) et volontaire⁴. On peut se demander dans ces conditions si l'introduction d'un nouveau terme, d'une nouvelle notion (encore

une !) revêt une quelconque utilité ? Quelle réalité spécifique recouvre donc la notion d'« intra culturel », pour mériter que l'on s'y intéresse de plus près en ne l'incluant pas implicitement dans celle d'interculturel ?

Une première réponse à cette interrogation légitime consiste à rappeler qu'il n'y a rien de plus difficile pour un individu, quelle que soit sa situation, que de parvenir à la connaissance de soi et au repérage systématique des valeurs et des comportements liés à sa propre culture.

Comme le remarque L. Colles, en 1994 : « les étapes de la socialisation d'un individu dans sa communauté sont enfouies dans l'oubli, si bien qu'il va jusqu'à ignorer que ce qui lui paraît évident est une construction du monde qui relève de sa culture ».

Si l'on tient compte des difficultés que tout sujet peut avoir à accéder à la *réalité mentale cachée* de son identité culturelle, on peut se demander alors sur quelles bases peut s'établir *concrètement* l'opération de décentration en question, dont il n'est pas question par ailleurs de discuter le bien fondé. La deuxième partie de cet article s'efforcera de montrer que les Arts du langage, et plus particulièrement l'écriture en langue étrangère en pays étranger, peuvent constituer un biais privilégié pour l'accomplissement d'une démarche d'accompagnement de la situation interculturelle en didactique des langues ; situation qu'il s'agit d'appréhender dans ce cas précis à rebours, à partir des traces de l'intra culturel, telles qu'elles sont apparues progressivement au cours de l'expérience d'encadrement d'un atelier d'écriture en F.L.E. menée depuis seize semestres⁵.

2. De l'interculturel à l'intra culture en passant par l'interité

2.1. Quelques précisions

Si la notion d'interculturel a déjà fait couler beaucoup d'encre, on aura noté que celle d'intraculturel semble s'inscrire en filigrane dans les réflexions théoriques relatives à la « démarche interculturelle » autant que dans les comptes-rendus de pratiques pédagogiques⁶ sans pour autant faire l'objet d'un questionnement particulier. On rappellera que la notion d'intra culturel que nous convoquons ici ne s'entend pas comme une « démarche » consciente et volontaire mais qu'elle se réfère au contraire à un ensemble de traits factuels relatifs à la culture source, dont il n'est question que de relever prudemment les traces, à défaut de chercher à en déterminer précisément les contours. Une telle entreprise serait du reste menacée par les préjugés et les stéréotypes qui ne manquent pas d'interférer, à l'insu de l'enseignant observateur natif, avec l'observation proprement dite (les étudiants latino sont sympas, les japonais sont réservés et adorent prendre des photos, les allemands sont disciplinés...).

« Je suis homme et rien de ce qui est humain ne m'est étranger... ». Les Essais de Montaigne, et son « journal de voyage » sont une inépuisable source pour qui cherche à comprendre en profondeur les problèmes qui se posent à l'homme dans la rencontre des cultures. La notion d'altérité ne se trouve-t-elle pas plus profondément interrogée par ce postulat philosophique qu'elle ne l'est généralement dans les discours didactiques ?

Il existe entre les êtres humains une relation première qui, selon Demorgon (Demorgon, 2005) « précède l'interaction et l'interculturel ». Cette relation des hommes entre eux se trouve bien en amont de la conscience de l'identité culturelle et de son corolaire, l'altérité. Demorgon propose de nommer cette relation fondamentale qui s'oppose à l'identité comme à l'altérité, rappelant que « ...l'altérité n'est que l'identité de l'autre ». Selon lui, cette notion première « oubliée ou occultée » se doit de conserver le préfixe inter et il lui donne le nom d'« intérité ». Il la définit alors comme « l'ensemble des conditions dans lesquelles se déroulent les interactions et l'ensemble des moyens que sont les stratégies et, enfin, l'ensemble des résultats que sont les cultures ». Citant Georges Devereux et sa notion d'« acculturation antagoniste », il précise que « l'interculturel et l'interstratégique sont profondément associés » car le dominé dispose toujours, face au dominant de «répliques stratégiques ». Les stratégies en question apparaissent ainsi comme des moyens d'adaptation progressifs et évolutifs que l'homme met au service de l'acculturation.

Dès lors, la démarche interculturelle volontaire prônée par une didactique souvent volontariste peut-elle faire l'impasse sur la « pénétration du système» propre au sujet, *par* le sujet lui-même, (autant que faire se peut), et sur l'antagonisme suspect qui semble bien s'avérer éminemment constructif ? Car c'est bien en opposition à l'autre que l'homme peut s'affirmer et apprendre à dépasser l'antagonisme.

Parmi les questionnements qui font l'objet d'un ouvrage éclairant⁷, citons celui-ci : « Est-il souhaitable que les frontières entre les choses (et les gens) disparaissent ? À l'inverse, le maintien d'une séparation mène-t-il inéluctablement à l'affrontement, à la clôture, à une opposition radicale entre « nous » et « eux » ?

2.2. De l'interculturel à l'intra culturel ou inversement ?

Un certain nombre d'observations convergentes issues de la pratique répétée d'un atelier d'écriture en F.L.E nous ont amenée à avancer l'hypothèse selon laquelle l'écriture en langue étrangère en pays étranger conduit les sujets à mettre en scène des schémas prototypiques, de manière le plus souvent inconsciente⁸, révélant certains traits de la culture source, lesquels constituent autant de points d'appui dans le positionnement subjectif nécessaire d'un individu en situation d'interculturalité.

Il semble à cet égard que le recours à la fiction, à travers la construction de personnages autant que par la description d'environnements s'avère un médium privilégié pour que s'opère, le plus souvent à l'insu des auteurs, le positionnement en question. Les traces d'un environnement sociétal (respect absolu de l'autorité parentale chez les asiatiques) autant que physique (la neige, omniprésente dans les récits des scandinaves) émergent ainsi dans l'écriture créative en langue étrangère et contribuent à inscrire le sujet dans sa propre culture qu'il se plaît d'autant plus à donner à voir qu'elle ne le concerne pas directement. Ce sont les personnages de la fiction qui transmettent les croyances et les valeurs, les blessures et les espoirs de tout

un peuple dont le sujet se rapproche à mesure qu'il avance dans l'écriture, portant un regard « imaginaire » sur les fondements mêmes de sa construction identitaire.

Nous voudrions à présent présenter brièvement le cadre expérimental qui a servi de base à ces réflexions en convoquant à l'appui de cette hypothèse quelques exemples concrets.

2.2.1. L'atelier d'écriture en F.L.E., miroir du sujet

« C'est seulement quand ils se mettent à écrire et à lire leurs histoires que les acteurs humains passent de leurs adaptations toutes factuelles à leurs réflexions d'ensemble sur leur système adaptatif. C'est alors qu'ils découvrent que, pour s'adapter, ils doivent non pas tant choisir une orientation contre une autre que composer des orientations contraires et donc les rendre complémentaires, afin de s'ajuster au mieux aux contextes changeants qui sont les leurs ». C'est ainsi que Demorgon (op. cit.) envisage le rapport entre lecture/écriture et adaptation dans le cadre d'une situation d'interculturalité.

L'atelier d'écriture proposé en option aux étudiants étrangers inscrits pour un, deux semestres et parfois plus, s'adresse à des apprenants de niveau avancé et supérieur (C1, C2 dans le C.E.C.L.). Pour un grand nombre d'entre eux, notamment au second semestre de l'année universitaire, les étudiants du niveau C1 qui ont obtenu le niveau B2 dans notre institut ont pu suivre à ce niveau une option intitulée : littérature et oral. Dans ce cours dont nous avons également la charge, les étudiants doivent lire une liste d'uvres littéraires en français et en débattre en commun, suivant des points de vue suggérés et guidés par l'enseignant (thème, sujet, message, profil du/des personnage(s), procédés littéraires: mise en abyme...). De même, ils sont invités tout au long du semestre à présenter oralement une uvre de leur choix, issue cette fois de la littérature correspondant à leur langue d'origine ou à toute autre langue et à susciter le débat en français. Cette activité culturelle de B2, s'avère tout à fait complémentaire de l'atelier d'écriture que les étudiants choisissent généralement de suivre au semestre suivant en C1, où se fait le passage à l'écriture créative.

Précisons dès lors que les « jeux créatifs » et autres pratiques plus ou moins inspirées de l'OULIPO⁹ qui font encore les beaux jours des ateliers d'écriture en F.L.E. comme en F.L.M. sont à dessein écartés de celui-ci. Les étudiants de ce niveau s'engagent plus volontiers dans une pratique certes un peu moins ludique mais qui leur assure à terme une plus grande maîtrise de l'écrit et constitue surtout un défi personnel qu'ils n'auraient peut-être pas osé relever dans leur propre langue. De plus, le projet d'écriture à plusieurs voix¹⁰, favorisant les interactions entre pairs de langue et de culture diverses, s'inscrit dans une dynamique de partage pluriculturel qui semble s'accorder avec les attentes les plus communes de ces « enfants de la mondialisation » (la grande majorité des étudiants ont entre 18 et 25 ans).

2.2.3. Du dialogisme passif à l'intra culturel : quelques exemples

Comme le rappelle Laurent Jenny (Jenny, 2003), selon Bakhtine, il existe dans la

langue un **dialogisme passif** : « mon discours est moins l'expression impassible et solitaire de ma subjectivité... qu'un perpétuel dialogue avec autrui; il a moins la structure d'un monologue que celle d'une réplique. Et ce qui se trouve dès lors mis en question, c'est l'unité du sujet parlant¹¹ ».

Quelque individu que l'on soit, d'où que l'on vienne, notre vision du monde autant que notre identité ont été façonnées par les discours; discours qui portent en eux les schémas prototypiques de la société et de la culture qui nous ont vu naître. Écrire en langue étrangère, en pays étranger, peut être une occasion privilégiée pour que surgisse, sur fonds d'imaginaire collectif, une réalité cachée de notre appartenance identitaire la plus profonde. C'est ainsi qu'un jeune étudiant suédois d'origine africaine, immigré dès l'enfance dans le pays de la nuit et du froid, parfaitement intégré dans la langue et la culture suédoise, construira une nouvelle où plusieurs personnages, réunis en un lieu improbable aux couleurs incertaines (aucun détail n'indique précisément un décor africain) débattent à l'ombre bienveillante d'un « arbre à palabres »... « Je ne sais pas comment j'ai inventé cette scène... » « ...j'ai seulement entendu parler de l'arbre à palabres... je n'ai pourtant aucun souvenir de l'Afrique, j'étais trop petit... ». Dans une nouvelle écrite par un étudiant koweïtien, une étudiante suédoise et une autre chinoise, trois personnages, respectivement musulman, hindouiste et chrétien échangent des propos anodins sur le mariage à travers lesquels se profilent des positionnements qui ne laissent aucun doute sur les « discours » dont ils se font l'écho. Mais l'identification sous-jacente ne se fait pas toujours en faveur de la culture source. Ainsi, un jeune étudiant américain, met-il en scènes plusieurs personnages, dont l'un, américain, a fui son Texas natal, pour assumer pleinement, loin de l'intolérance et du « propre sur soi », son homosexualité, cause majeure du rejet de ses proches. « Il aura fallu que j'écrive cette histoire en français, en France, pour réaliser à quel point les gens dans mon pays étaient intolérants... ». Lorsque l'écriture à plusieurs voix émerge de participants de langue maternelle et de cultures communes, l'expérience intra culturelle semble se faire encore plus prégnante. Ainsi, trois jeunes filles norvégiennes ayant construit un récit sur le thème de l'inceste, décrivent l'atmosphère pesante d'un petit village où tout est gris, hormis « les rideaux rouges » (symbole de pêché et titre de la nouvelle), derrière lesquels se noue le drame du silence convenu. « Chez ces gens-là, Monsieur, on ne parle pas... ». De la même façon, les remarques émises après coup par les étudiantes vont dans le sens de la « découverte » d'une réalité sociétale, jusqu'alors enfouie dans les méandres de l'inconscient collectif et qui se ferait jour au hasard de la construction fictionnelle et du discours narratif.

Conclusion

Quelles que soient les traits factuels qui se glissent ainsi dans les nouvelles, on constate que la « mise en scène de la vie quotidienne »¹² d'une société liée à une culture source occultée, pour ne pas dire ignorée, constitue un invariant dans ces récits miroirs où la fiction devient le vecteur d'une introspection culturelle, motivée pour ainsi dire, par la « liberté d'expression » (vs. une pédagogie directive de l'écrit)¹³. L'expérience intra culturelle liée à cette pratique spécifique des Arts du langage qu'est l'écriture en langue étrangère en pays

étranger semble favoriser la rencontre interculturelle, en ce qu'elle offre au sujet une double distanciation, celle qu'il se doit manifestement d'opérer pour s'intégrer harmonieusement dans le monde de l'Autre et celle, inattendue, qu'il opère de manière plus ou moins consciente, par rapport à ses racines linguistiques et culturelles. Loin d'une démarche volontaire, cette expérience participe d'une représentation identitaire induite par l'essence même du « dialogisme passif » caractérisant la mise en discours d'une langue et d'une culture source, lesquelles, pour peu qu'on les taise à dessein pour plonger dans l'écriture en langue étrangère, se frayent un chemin, détourné s'il en est, pour s'inscrire en filigrane de la création fictionnelle.

Ainsi, l'écriture narrative en langue étrangère en pays étranger, lieu privilégié de l'expression authentique du sujet, semble-t-elle s'inscrire en faux contre la diabolisation de l'altérité et les affres de la situation interculturelle, de par l'expérience intra culturelle éminemment constructive qui l'accompagne le plus souvent.

Notes

¹ La notion d'« intra culturel » que nous convoquons ici ≠ « intraculturel » (défini le plus souvent comme une variante de l'interculturel, notamment dans le domaine de l'économie) se rapporte à un ensemble de traits d'ordre psychosociologique, le plus souvent inconscients, qui semblent se dévoiler au sujet dans l'acte d'écrire en langue étrangère.

² Antoine de Saint-Exupéry 1900-1944 (Pilote de Guerre, chap. XXV).

³ C'est un « nous » collectif qu'il faut entendre ici, qui se réfère à l'ensemble des enseignants chercheurs et des doctorants appartenant au groupe A.L.L.E.M.S (Arts du langage en langues étrangères, maternelles et secondes) de l'axe L.A.C.I.S (langues en contact et incidences subjectives) du laboratoire DIPRALANG E.A. 739, à l'université de Montpellier III. Cf., en particulier, le n°8 de la revue *Traverses*, (2006), « Arts du langage construire une transversalité ».

⁴ Voir à ce propos ce que Demorgon, J., nomme l'interculturel volontaire et les critiques qu'il apporte à cette vision binaire du même et de l'autre qu'il n'hésite pas à taxer de simplisme : « Critique de l'interculturel : code, adaptation, histoire ». Conférence de Jacques Demorgon, CEDICLEC : Colloque international 17-18 février 2005.

⁵ A l'Institut d'Etudes Françaises pour les Etrangers (I.E.F.E.). Université Paul-Valéry. Montpellier III.

⁶ On peut se référer, du point de vue des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans cette perspective aux propositions de N. Auger (op. cité, note 2) ainsi qu'à l'expérience menée dans le cadre du programme : « Comparons nos langues » : une approche interculturelle du français langue étrangère en milieu scolaire, DIPRALANG, E.A. 739, depuis 2003. Cf. sous le même titre : D.V.D. 2006.

⁷ *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques*. Sous la direction de Roselyne De Villanova, Marie-Antoinette Hily & Gabrielle Varro, Paris, L'Harmattan (collection « Espaces interculturels », 2001).

⁸ « La réalité intérieure de l'individu correspond à un ensemble de processus, de représentations et d'affects essentiellement (mais pas seulement) inconscients, et a été désignée par Freud comme « réalité psychique ». Dictionnaire International de Psychanalyse, Paris, Hachette : édition revue et augmentée (28 septembre 2005).

⁹ Acronyme d'« ouvrir de littérature potentielle ».

¹⁰ Dans notre atelier, l'écriture à plusieurs voix n'est ni une constante ni une obligation pour les apprenants. Bon nombre d'entre eux, notamment ceux qui ont déjà fait l'expérience de l'écriture

en groupe, préfèrent s'engager seuls dans la rédaction de leur nouvelle. Toutefois, la collaboration et le partage des idées, les interrogations sur les personnages, la cohérence des scénarii etc. constitue une base commune au travail de chacun.

¹¹ Souligné dans le texte.

¹² Titre d'un ouvrage du sociologue Ervin Goffman.

¹³ Cf. in Pierre Dumont (op. cité, p.169-170) l'intérêt que revêt cette liberté d'expression liée à une pédagogie non directive de l'écrit. L'auteur y fait référence à une expérience pédagogique en F.L.S. menée dans le cadre du C.L.A.D. (centre de linguistique appliquée de Dakar) dans laquelle l'enfant africain devait « rechercher lui-même le conte (point de départ de la leçon) dans son milieu » tout en le reconstituant d'abord librement dans sa langue maternelle avant de se le réapproprier en français. Selon P. Dumont, cette activité de « synthèse non directive », couplée avec « l'exploitation de l'imaginaire collectif » par le biais du conte et débouchant sur une « opération de création imaginaire », réunit les trois conditions d'une véritable « rencontre interculturelle ».

Bibliographie

Anderson, P. 1999. *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*. Besançon : Annales Littéraires. P.U.F.C.

Anderson, P. 2002. « Nous avons les moyens de vous faire parler ... ou ce que devient la pragmatique linguistique en didactique des langues ». *Semen*, n°14. Textes, Discours, Sujet.

Auger, N. 2006. « Les Arts du langage dans l'apprentissage de la langue ». Conférence du Casnav de l'académie de Paris.

Besse, H. 1982. « Eléments pour une didactique des documents littéraires » in *Littérature et classe de langue*. Coll. L.A.L. Hatier.

Bouchard, R. De Gaulmyn, M. M. et Rabatel, A. 2001. *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*. Paris : L'Harmattan.

Charaudeau, P. 1987. « l'interculturel : nouvelle mode ou pratique nouvelle » ? *Le français dans le monde*, n° spécial. Vers un Niveau 3.

Coïaniz, A. 2001. *Apprentissage des langues et subjectivité*. Paris : L'Harmattan.

Colles, L. 1994. « Littérature comparée et reconnaissance interculturelle ». Bruxelles : De Boeck, Duculot.

De Saint-Exupéry, A. *Pilote de Guerre*.

De Villanova, R., Hily, M. A. et Varro, G. 2001. *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques*. Paris : L'Harmattan. Collection « Espaces interculturels ».

Demorgon, J. Conférence donnée pour le CEDICLEC : Colloque international du 17-18 février 2005.

Dictionnaire International de Psychanalyse. Paris : Hachette. Edition revue et augmentée (28 septembre 2005).

Dumont, P. 2001. *L'interculturel dans l'espace francophone*. Paris : L'Harmattan.

Fayol, M. 1985. *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Delachaux & Niestlé.

Jenny, L. 2003. *Dialogisme et polyphonie*. Dépt. de français moderne. Université de Genève.

Montaigne. *Essais*, (1580-1595). Livre 1^{er}, chapitre XXXI, d'après l'édition de 1595.

Montaigne. *Essais*, (1580-1595). Livre 1^{er}, chapitre XXXI, d'après l'édition de 1595.

Prieur, J.M. 2006. « Des écrivains en contact de langues ». *E.L.A.* n° 144/3.

Séoud, A. 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Coll. LAL, Paris : Hatier.