

Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français en Chine

Lihua Zheng

Université des Etudes étrangères du Guangdong

Résumé : *La formation à l'interculturel, qui n'était pas tout à fait absente dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, est devenue aujourd'hui un impératif. L'approche interculturelle de l'enseignement du français que propose cet article se distingue d'autres démarches par deux déplacements de perspective : on passe de l'enseignement des contenus socioculturels à la formation de la compétence interculturelle et de l'objet de l'enseignement aux sujets de l'apprentissage. On cherche à entraîner les étudiants à la décentration culturelle et au relativisme culturel leur permettant de faire face à des situations de malentendus interculturels.*

Introduction

L'enseignement des langues étrangères a pour objectif fondamental de préparer les étudiants aux rencontres avec les ressortissants d'autres cultures. Contrairement à l'idée assez répandue selon laquelle la mondialisation, irréversible et homogénéisante aujourd'hui, effacerait les cultures, la réalité nous montre qu'elle les révèle plutôt et qu'elle les met en évidence avec leurs ressemblances et leurs différences. Les contacts avec les étrangers, devenus de plus en plus intenses, restent et resteront interculturels, ce qui réclame une formation à l'interculturel qui, n'étant pas tout à fait absente dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, est devenue aujourd'hui un impératif.

1. La dimension socioculturelle dans les diverses méthodes d'enseignement du français en Chine

Il serait injuste de dire que l'enseignement traditionnel du français en Chine oubliait totalement l'aspect culturel. En fait, dans l'enseignement d'une langue étrangère, il y a toujours un contenu socioculturel si l'on accepte le postulat de base selon lequel la langue est le miroir d'une culture. Seulement, en raison de la prédominance de la composante linguistique, les aspects socioculturels étaient souvent relégués au second plan, servant de contextes pour la compréhension des textes. Dans la méthode dite grammaire-traduction, pratiquée en Chine jusque dans les années 70, l'accent était mis sur la progression grammaticale à travers la présentation et l'analyse des formes linguistiques correctes, des exercices de grammaire et de traduction, ayant pour support didactique un manuel composé de textes dont la plupart étaient tirés d'oeuvres littéraires. Les professeurs présentaient en classe les contextes socio-historiques dans lesquels vivaient les grands écrivains, les événements importants de l'histoire de la France, les institutions du pays, etc. La dimension socioculturelle constituait ainsi un environnement aidant la compréhension des textes et l'apprentissage des formes linguistiques. Dans les méthodes audio-orales et audiovisuelles, introduites en Chine à la fin des années 70 et pratiquées par certains départements de français en Chine (comme *Voix et images de France*), la priorité était accordée à l'assimilation des expressions utiles et à la

reproduction de rôles sociaux typiques (le voyageur, le vendeur, le client, le docteur, le patient, etc.) intégrés dans des dialogues se déroulant sur fond d'images imprégnées de contexte français. Les aspects socioculturels ne faisaient plus l'objet d'analyse des professeurs et se présentaient de manière implicite, insérés dans le cadre général des situations et des contextes fournissant un arrière-plan au contenu pédagogique composé de dialogues de la vie courante. L'approche communicative élaborée à la fin des années 70 à l'étranger, a été introduite en Chine à partir des années 80 avec les nouvelles méthodes de français comme *Sans frontières, Nouveau sans frontières, Espaces, Le Nouvel Espaces*, etc. Ces méthodes françaises sont encore pratiquées aujourd'hui dans de nombreux départements de français parallèlement au français (Ma, 1992)¹, manuel principal élaboré en Chine pour les étudiants de première et de deuxième année. Dans l'approche communicative, l'accent était mis sur l'utilisation de textes authentiques et sur les actes de discours caractéristiques de la communication courante comme par exemple *demandeur son chemin, présenter et se présenter, exprimer son accord ou son désaccord, inviter quelqu'un*, etc. Cette priorité accordée aux actes de discours va de pair avec le choix de thèmes socioculturels liés aux expériences de la vie courante des gens ordinaires comme par exemple comment les Français mangent, comment ils occupent leurs loisirs, comment ils travaillent, etc.

En résumé, dans l'enseignement traditionnel ou actuel du français en Chine, que ce soit avec les méthodes traditionnelles ou les méthodes plus modernes, la composante culturelle constitue, à des degrés différents suivant les méthodes, un contenu supplémentaire ajouté à la composante linguistique et enseigné en classe aux étudiants.

2. Pour une approche interculturelle

La nécessité de trouver un emploi se faisant toujours plus pressante, nos étudiants de français sont aujourd'hui plus utilitaristes que jamais : lorsqu'ils choisissent le français comme spécialité en entrant à l'université, ils espèrent pouvoir, au bout de quatre ans d'études, trouver un bon travail. Or, dans leur futur travail, la probabilité des rencontres avec les étrangers est forte. Nous devons donc bien saisir ce qui pourrait leur poser le plus de problèmes dans ces contacts interculturels. Maîtriser une langue étrangère est certes important, mais ce n'est pas tout. « Ce que l'enseignant d'une langue doit permettre d'abord, en termes de perspectives communicatives, c'est de maîtriser les « malentendus interculturels ». Ceux-ci forment en effet l'obstacle le plus lourd à l'établissement d'un échange langagier » (Porcher, 1999 : 252-253). Les coopérations internationales montrent bien que les malentendus ne sont que très partiellement solubles par des moyens linguistico-linguistiques. Les ingénieurs français ont du mal à travailler avec les ingénieurs chinois. Cela est dû la plupart du temps non pas aux difficultés de langue mais aux différences dans les manières de penser et de travailler. Les malentendus interculturels constituent donc le plus grand obstacle dans les rencontres entre les deux cultures. La question se pose alors de savoir ce qui est le plus susceptible de provoquer des malentendus. Et avec cette question, nous nous trouvons au cœur de la problématique de cet article. Si la culture désigne, dans sa définition large, tout ce qui résulte de la création humaine, elle renvoie à des contenus situés à des niveaux différents par rapport à notre existence. Selon E. T. Hall (Hall, cité dans Gauthey et Xardel, 1990 : 21-22), on peut distinguer trois niveaux de culture : le niveau technique, le niveau formel et le niveau informel. Le niveau technique est composé de règles de fonctionnement explicites comme les lois d'un pays, les instructions techniques d'un mécanisme ou encore le règlement intérieur d'une entreprise. Ce sont des marques évidentes, faciles à appréhender, relativement aisées à changer, à la différence des règles formelles et informelles. Le niveau formel est composé de règles qui se situent à mi-chemin entre les règles informelles et les règles techniques et qui sont décodables consciemment. Il peut s'agir de règles morales et de règles de vie en société. Ces dernières peuvent être enseignées et apprises. Quant au niveau informel, il est composé de normes constituant, au regard de la culture, la partie immergée de l'iceberg. Particulièrement nombreuses et

subtiles, elles se situent à un niveau inconscient. Il s'agit par exemple de valeurs et de convictions profondes pouvant provoquer l'attrait ou la répulsion spontanée ; font aussi partie de ce niveau la distance à laquelle nous devons nous maintenir pour converser, nos gestes, la position du corps dans des contextes donnés, les expressions du visage, etc. Le niveau informel constitue le noyau dur de la culture et est peu susceptible de modification. Nous allons nous arrêter quelque peu sur les règles informelles dont le fonctionnement échappe le plus souvent à notre conscience et qui constituent l'espace le plus propice aux malentendus interculturels. Car ces règles, nous les avons apprises dès notre naissance, au travers des gestes, des paroles et des soins de ceux qui nous ont entourés, dans nos conversations avec les autres, dans nos jeux avec les enfants du voisinage. En un mot, nous avons acquis cette partie de la culture tôt dans l'enfance, dans un environnement nécessairement social et culturel et de la même manière que nous avons appris à parler, c'est-à-dire sans savoir comment. Mais elles constituent les racines de nos actions et sous-tendent tous nos échanges. Selon R. Carroll, l'auteur du remarquable ouvrage *Evidences invisibles*, « il s'agit des prémisses dont nous tirons constamment nos conclusions. Ces prémisses, nous n'en avons pas conscience parce qu'elles sont, pour nous, des évidences. C'est tout ce qui, pour nous, « va de soi », et est donc transparent » (Carroll, 1987 : 18). Dans le même sens, F. Trompenaars utilise l'expression de *postulat de base* lié aux problèmes de la vie quotidienne : « Un problème dont la solution est immédiatement et toujours apportée disparaît de nos consciences. Cela devient un postulat de base, un axiome sous-jacent. Vous ne réalisez que vous avez besoin d'oxygène que lorsque vous essayez de vous débarrasser d'un hoquet et que vous retenez votre souffle aussi longtemps que vous le pouvez » (Trompenaars, 1994 : 31). Ainsi, un postulat de base est un présupposé absolu sur la vie, qui doit être pris comme réalité admise et ne se discute pas, sous peine de provoquer des irritations.

Ce sont ces évidences invisibles qui tendent le plus de pièges dans les contacts interculturels. Les Chinois agissent selon leurs évidences, c'est-à-dire de la façon qui leur paraît la plus naturelle. Les Français ayant aussi leurs évidences se comportent de la manière qu'ils trouvent la plus naturelle. Le seul problème, c'est que les évidences des uns ne coïncident pas avec celles des autres. Et comme nous avons tendance à considérer comme universelle notre manière de faire, lorsque l'autre n'agit pas comme nous et qu'il y a conflit, notre première réaction, c'est d'accuser l'autre en attribuant notre frustration à un défaut de sa personnalité ou à sa mauvaise volonté et nous pouvons émettre des phrases du genre : « Les Français sont... ». C'est toujours l'étranger qui est bizarre, ce dont témoignent les termes *étranger* en français et *stranger* en anglais : est étrange celui qui vient d'un groupe culturel différent. La rencontre entre cultures devient ainsi un terrain d'affrontement entre les logiques culturelles. En effet, confronté à d'autres évidences, ce qui va de soi devient problématique, ce qui est familier cesse de l'être. La fameuse phrase de Pascal, « vérité en deçà des Pyrénées, erreur au-delà » prend ici tout son sens.

Nous pouvons constater qu'actuellement dans nos classes de français en Chine, les contenus socioculturels enseignés concernent surtout les deux niveaux superficiels de la culture, à savoir le niveau technique et le niveau formel, c'est-à-dire la partie de la culture située au-dessus de la conscience et qui peut se décoder consciemment. N'est pas abordé le niveau informel de la culture, c'est-à-dire la couche la plus profonde, la partie immergée de l'iceberg et qui est la plus susceptible de provoquer des conflits. Pour apprendre à nos étudiants à gérer des malentendus interculturels, deux déplacements de perspective nous semblent nécessaires dans l'enseignement d'une langue étrangère. Premièrement, il ne s'agit plus de fournir une connaissance socioculturelle, un savoir externe qui entre dans la tête des étudiants, mais de travailler sur leur « tête », en forgeant chez eux une nouvelle compétence dite compétence interculturelle dont l'élaboration présuppose une construction personnelle. Deuxièmement, la dimension socioculturelle ne saurait plus être considérée comme une composante accessoire qui s'ajoute à la composante linguistique, qui orne l'explication des mots et expressions et du texte et

dont on peut se passer lorsque le temps manque en classe. La compétence interculturelle devrait faire l'objet d'un programme autonome : « S'il est vrai que le culturel sous-tend le linguistique et réciproquement, il n'en reste pas moins nécessaire et indispensable d'envisager une approche spécifique du fait culturel, qui englobe, rappelons-le, le linguistique mais le dépasse largement » (Abdallah-Preteuille, 1996 : 170). Ces deux déplacements de perspective caractérisent l'approche interculturelle que nous proposons ici pour l'enseignement du français en Chine. En fait, dès les années 80, on parle déjà de l'approche interculturelle dans l'enseignement des langues vivantes, approche cherchant à sensibiliser l'apprenant non seulement à la langue mais également aux expériences interculturelles, aux stéréotypes, à la construction du sens, etc. (Neuner, 2003 : 22).

L'approche interculturelle est le prolongement de l'approche communicative, qui se limite le plus souvent à l'apprentissage de règles socioculturelles d'interaction, en mettant l'accent sur l'inter-culturel. L'approche interculturelle vise donc deux types de compétence chez l'apprenant : la compétence communicative et la compétence interculturelle. La première notion, héritière de Hymes, désigne pour nous un dispositif complexe d'aptitudes où les savoirs linguistiques et les savoirs socioculturels sont inextricablement mêlés (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 29). Par la compétence interculturelle, nous entendons plutôt l'ensemble des aptitudes permettant aux acteurs de prendre des stratégies adaptées aux besoins, d'acquiescer les attitudes attendues vis-à-vis de l'altérité, de faire face à des situations de compréhension et de communication difficiles, de changer de rôle et d'adopter différents points de vue, etc. Nous insisterons donc sur l'aspect dynamique du terme *compétence* : il s'agit non pas d'une connaissance, mais d'une capacité. De même, la culture dans le terme *culturel* se référera non pas à son contenu statique mais à son rôle agissant, à savoir « la programmation collective de l'esprit humain » (Hofstede, cité dans Gauthey et Xardel, 1990 : 18) qui détermine les manières de penser, de sentir, de communiquer, de produire des objets concrets. Le préfixe *inter* sera utilisé pour désigner non pas l'intersection de deux ensembles, ici de cultures, mais un processus dynamique, une mise en relation réciproque de plusieurs éléments : « Le centre de référence d'une formation à l'interculturel, c'est toujours *l'inter* : c'est-à-dire ce qui se produit entre, avec et sur chacun des partenaires de la perception, de l'action, de la relation de coopération ou de conflit » (Demorgon et Lipiansky, 1999 : 9).

L'acquisition des compétences communicative et interculturelle relève en fait d'une spécificité de l'enseignement des langues étrangères par rapport aux autres disciplines comme l'histoire, la géographie, la littérature, etc. Cette spécificité concerne en premier lieu nos objectifs. Apprendre une langue étrangère ne consiste pas à avoir des connaissances sur cette langue mais à la pratiquer et à s'en servir d'une façon appropriée en fonction du contexte socioculturel. Par ailleurs, s'il l'on apprend une langue étrangère, c'est surtout pour la parler avec les étrangers et cette langue nous entraîne selon la logique des choses dans des contacts interculturels qui exigent de nous non seulement les connaissances sur les étrangers, mais surtout la capacité à travailler avec eux, à gérer les relations interpersonnelles avec eux et à traiter les malentendus que nous aurons avec eux. Cette spécificité concerne en second lieu la nature de l'objet langue étrangère. Apprendre une langue étrangère nous met inévitablement en contact avec un monde nouveau, dans lequel les gens ont organisé leur environnement autrement et se comportent suivant des normes socioculturelles différentes comme l'écrivait Humboldt il y a deux siècles : « L'apprentissage d'une langue étrangère devrait (...) se traduire par l'acquisition d'un nouveau point de vue sur le monde venant enrichir la vision antérieure. D'une certaine manière, tel est effectivement le cas puisque chaque langue contient, peu ou prou, la totalité des concepts et des modes de pensée élaborés par une partie de l'humanité » (cité dans Neuner, 2003 : 47).

Pour faire appréhender une culture, il faut donc dépasser l'enseignement d'une connaissance déclarative consistant en énumération de faits culturels et en collection de rites, de mythes et de pratiques. Ainsi, la promotion de la compétence interculturelle

touche directement les apprenants. Elle ne se réduit pas à un simple enrichissement intellectuel mais contribue également au développement personnel des étudiants leur permettant d'acquérir des aptitudes nécessaires aux contacts interculturels. « Dans une formation interculturelle, plus qu'ailleurs, on ne peut séparer savoir, savoir-faire et savoir-être » (Demorgon et Lipiansky, 1999 : 8)

3. Les objectifs de l'approche interculturelle

Au moment où il commence l'apprentissage d'une langue étrangère, un apprenant adulte, tel est le cas de nos étudiants, n'est pas une « page blanche ». Il est inévitablement intégré à un système culturel qui non seulement détermine ses manières de penser et de faire mais marque également les normes auxquelles il se réfère pour émettre des jugements sur ce qu'il observe dans le monde extérieur. En d'autres termes, il est déjà configuré culturellement. Or, les configurations culturelles sont sous-jacentes. Personne ne se soucie d'en parler, car nous baignons au sein de nos évidences qui sont tellement naturelles que nous n'y prêtons même pas attention. Nous utilisons, lors du contact avec le monde étranger, les modes de perception que nous avons élaborés pour notre monde et qui nous servent de référence, ce qui implique, à premier vue, que nous sommes amenés à regarder le monde étranger avec nos propres lunettes à travers notre propre « prisme socioculturel », à interpréter à notre manière un geste qui s'inscrit dans une autre manière de faire et à traiter une opacité comme si c'était une transparence (Carroll, 1987 : 28). C'est pour cette raison qu'un effort d'analyse culturelle s'avère indispensable dans la rencontre des cultures. Hall souligne cette nécessité d'une intervention extérieure lorsqu'il parle de l'inconscient culturel : « Comme l'inconscient de Freud, l'inconscient culturel est soigneusement caché, et comme les patients de Freud, nous sommes à jamais mus par des mécanismes qui ne peuvent être examinés sans aide extérieure. » (Hall, 1979 : 151). Et c'est là, dans cette nécessaire intervention extérieure, que se justifie le rôle de nos enseignants qui consiste à sensibiliser nos étudiants aux différences culturelles, à les aider à creuser les évidences des uns et des autres et à décrypter les univers de sens propres à l'une et à l'autre cultures et à développer chez eux un nouveau regard aussi bien sur l'autrui que sur soi-même.

Un nouveau regard sur l'autrui implique une sorte de *décentration culturelle* (Tardy, cité dans Abdallah-Preteuille, 1996 : 154) qui constitue le premier objectif de l'approche interculturelle. Cette décentration consiste à déplacer notre point de vue et à observer les comportements des autres non pas avec notre propre regard mais avec le leur, c'est-à-dire « regarder autrui avec les yeux d'autrui » (Maucorps et Bassoul, cité dans Abdallah-Preteuille, 2003 : 139). Pour réussir ce changement de perspective, nous devons essayer de « considérer chaque élément culturel en rapport avec la culture dont il fait partie » (Mead, cité dans Abdallah-Preteuille, 2003 : 203), c'est-à-dire de replacer les comportements apparemment choquants de l'autre dans leur environnement socioculturel spécifique, dans la « niche » où ils sont nés et où ils ont trouvé leur équilibre. Comprendre « les autres » de l'intérieur, c'est également accepter leurs vérités et transformer en « normal » ce qui, chez eux, nous paraît au premier abord « bizarre » et trouver la rationalité qui se trouve derrière des comportements apparemment « irrationnels », pour aboutir à la conclusion que finalement ils ont raison tout comme nous avons raison. Seulement, on n'a pas raison de la même manière. Dans l'enseignement d'une langue étrangère, cet exercice de décentration, s'il réussit, pourra nous apporter une sorte d'empathie nous aidant à « comprendre le caractère « autre » des personnes qui vivent dans le monde de la langue cible, à partir de leur propre monde » (Neuner, 2003 : 53) et à « apprivoiser l'étrangeté, c'est-à-dire d'autres manières de sentir, de penser, de rêver, d'imaginer, de vivre » (Porcher, 1999 : 250). L'interculturel s'intègre ainsi dans « l'acquisition des capacités à maîtriser l'altérité, à considérer l'autre comme un ego, à la fois différent de moi et semblable à moi, exactement un *alter ego* » (*ibid.*). Il est à souligner que la décentration culturelle qui implique la compréhension de l'autre dans son altérité ne signifie pas en admettre nécessairement les principes et les fondements, encore moins

faire sienne n'importe quelle autre manière de faire, de penser, mais admettre que ces autres modes existent, être capables d'en supporter l'existence et de les reconnaître comme autant de réponses justifiées. En fait, il est impossible de s'identifier réellement à l'autre. « L'altérité culturelle », note Tardy, « dans ce qu'elle a d'essentiel, dans ce qui fait qu'elle est vraiment étrangère, est un objet inaccessible » (Tardy, cité dans Abdallah-Preteuille, 2003 : 154). De ce point de vue, la clé, dans les contacts interculturels, n'est pas « A Rome, il faut faire comme les Romains », ce qui est d'ailleurs une illusion, mais plutôt « A Rome, il faut comprendre les Romains ».

L'exercice de décentration culturelle qui nous apprend à considérer les comportements de l'autrui en relation avec ce qui les conditionne nous conduit à un autre changement de perspective, celui par rapport à nos propres vérités et qui créera chez nous une sorte de *relativisme culturel* (Abdallah-Preteuille, 1996 : 203), termes désignant la distanciation par rapport à soi-même. « Il s'agit cette fois de porter un « regard extérieur » sur notre monde pour mieux comprendre que notre façon de voir notre monde n'est pas universellement partagée et que d'autres peuvent avoir à notre égard des opinions que nous appellerions des préjugés. La distance par rapport à nous-mêmes nous apporte un autre point de vue sur nous-mêmes » (Neuner, 2003 : 53).

Cette gymnastique interculturelle a donc deux facettes : il y a d'un côté la perception et l'acceptation du monde étranger, et de l'autre la conscience et l'acceptation de son propre monde. Cette démarche constitue un enrichissement de notre esprit, élargissant notre horizon, nous fournissant un instrument de plus dans notre appréhension du monde mystérieux qui nous entoure, nous donnant accès à une nouvelle sorte de plaisir et nous permettant enfin d'intéressantes découvertes autant sur nous que sur l'autre, autant sur notre culture que sur celle de l'autre (Carroll, 1987 : 200). C'est sur cette base seulement que nous pourrons faire preuve de tolérance à l'égard des autres, nous intéresser à leur monde et mieux comprendre notre propre monde et que se construit la dynamique de confiance mutuelle indispensable à toute coopération entre ressortissants de cultures différentes, car la compréhension de l'autre est à la fois un remède pour toute blessure réelle et une sorte de prévention contre toute blessure possible dans les rapports interculturels.

4. L'expérience de l'Université des Etudes étrangères du Guangdong

Plutôt que de prétendre à une présentation de la méthodologie pour une approche interculturelle d'enseignement du français, nous préférons parler de ce que nous faisons depuis 1997 dans le cours intitulé *la communication interculturelle*, adressé aux étudiants de quatrième année du département de français.

Il s'agit d'un cours autonome visant la dimension socioculturelle de l'enseignement du français et ayant pour tâche la formation à l'interculturel, indépendamment des cours de formation en français comme *le français fondamental*, *le français avancé*, *le français audio-visuel-oral*, etc. qui visent plutôt la compétence communicative.

L'objectif principal de ce cours n'est pas de comparer la culture chinoise à la culture française encore moins de donner aux étudiants des connaissances sur la société française, mais de sensibiliser les étudiants aux différences culturelles et de les préparer aux contacts interculturels. Pour atteindre cet objectif, nous devons cerner les espaces dans lesquels peuvent se glisser le plus facilement des malentendus interculturels. Pour nous, ces espaces sont constitués des évidences ou des présupposés que nous portons en nous sans le savoir et qui sont souvent à l'origine d'irritations et de blessures sans que les acteurs en prennent conscience. Afin d'explorer ces éléments implicites, nous avons choisi pour ce cours des thèmes concernant notamment la vie quotidienne comme par exemple *l'espace*, *le temps*, *la notion de face des Chinois*, *la communication non verbale*, *la communication implicite*, *les images des Français chez les Chinois*, *le management interculturel dans le quotidien*, etc. Cette préférence pour la vie quotidienne

comme champ de réflexions est fondée sur les raisonnements suivants : c'est dans la vie de tous les jours que les solutions sont les plus spontanées, donc les plus éloignées de notre conscience ; ce sont les événements les plus ordinaires qui sont les plus révélateurs des postulats fondamentaux acquis dans l'enfance et ancrés au plus profond de notre esprit ; et finalement, c'est dans les endroits les plus connus et les plus liés à l'existence de l'homme (repas, sommeil, travail, relations proches, temps, espace, etc.) que les malentendus culturels ont le plus de chance de surgir, car c'est là où nous nous sentons le plus en sécurité et donc le moins sur nos gardes, tant les circonstances nous sont familières et les gestes automatiques.

En ce qui concerne les pratiques du cours, au lieu de donner un cours magistral où l'enseignant monopolise seul la parole, nous essayons de mobiliser les étudiants en organisant des discussions et des débats dans lesquels ils parlent des autres ou d'eux-mêmes, se justifient ou justifient les autres, se donnent raison ou donnent raison aux autres... Un des exercices est de travailler sur des notions de base telles que *famille, amour, amitié, confiance, romantisme, individualisme, argent, entreprise, autorité, décision, client, produit, service*, etc., comme analyseurs de la vie quotidienne. On suppose facilement qu'elles ont un sens commun au nom de l'universalité des sentiments humains, surtout lorsqu'on trouve des termes « équivalents » dans les deux langues. Elles peuvent cependant avoir des significations très différentes d'une culture à l'autre, voire affirmer des vérités contraires. De profondes différences culturelles peuvent exister non seulement dans les significations attachées aux mots, mais aussi dans celles associées à des objets et à des comportements quant aux critères de conformité sociale. Les normes du *pur* et de l'*impur*, du *prescrit* et de l'*interdit*, du *légitime* et de l'*illégitime*, du *juste* et de l'*injuste*, de ce qui élève et de ce qui abaisse varient en fonction des sociétés. Une autre pratique du cours consiste à élucider des prémisses culturelles à travers les discours sur l'autre culture, qu'ils soient stéréotypés ou non. Comme nous observons le monde à travers notre filtre culturel, la vision que nous avons de l'Autre nous renvoie notre propre image, dans un jeu de miroir subtil. Un jugement portant sur l'Autre en dit davantage sur nous-mêmes que sur lui, ainsi que le souligne F. Trompenaars : « Toute opinion exprimée par nous, concernant la culture observable, est généralement plus révélatrice sur nous-mêmes et sur nos origines que sur le groupe social jugé par nous » (Trompenaars, 1994 : 54). Ainsi, quand un jeune étudiant chinois dit : « *Si je pouvais choisir ma future femme parmi les Européennes, je choisirais une Anglaise car les Anglaises sont gracieuses et douces. Les Françaises sont trop séductrices pour être des épouses. Elles sont faites pour être de bonnes amantes. Quant aux Allemandes, elles sont trop grandes, et veulent toujours dépasser les hommes, ce qui constitue une menace morale pour nous en tant qu'hommes* », il exprime certes une opinion sur les Européennes, mais cette opinion est basée sur un de ses présupposés culturels qu'il considère comme une vérité : « L'épouse idéale doit être douce et de tempérament raffiné ; les femmes trop séduisantes sont plus destinées à être amantes qu'épouses ; les femmes ne doivent pas être trop grandes et ne doivent pas toujours chercher à dépasser les hommes ; normalement, l'homme est plus fort que la femme ». L'objectif de cet exercice est atteint s'il est établi et compris que « la stéréotypie renvoie implicitement davantage au système de valeurs local qu'à celui de la culture dont on parle explicitement » (Zarate, 1993 : 84). Une troisième méthode consiste à centrer le regard sur les pratiques, que ce soit par la description des cas vécus fournis souvent par les étudiants eux-mêmes ou par des photos ou des films. Les pratiques peuvent nous aider à élucider des évidences cachées parce qu'elles sont la manifestation de manières spécifiques d'articuler le sens et l'action et qu'elles mettent en oeuvre la matière selon un schéma de significations précis, propre à une communauté » (Chevrier, 2000 : 182). A travers les discussions sur des exemples tirés pour la plupart de la vie quotidienne, les étudiants, en cherchant à comprendre le pourquoi et le comment, apprennent à prendre du recul par rapport à leurs propres comportements et par rapport au fondement des jugements qu'ils portaient sur les comportements des étrangers qui leur apparaissaient « étranges ». Un autre exercice intéressant, c'est de former un groupe mixte composé d'étudiants chinois et d'étudiants ou expatriés français et d'organiser une

confrontation des points de vue. Plusieurs activités sont possibles : chacun soumet au groupe ses incompréhensions dans son expérience de contacts interculturels et le groupe débat sur les cas fournis en confrontant les points de vue et en explicitant les raisons des uns et des autres. Une telle confrontation interculturelle permet de pénétrer dans l'univers de sens de l'autre et de prendre conscience de son propre système de significations. Une autre possibilité, c'est de passer au groupe mixte un extrait de film qui contient des incidents interculturels critiques et de lui faire commenter le film. L'expérience nous montre que souvent, les Chinois voient des choses que les Français ne voient pas ou vice-versa et que les uns et les autres n'expliquent pas de la même façon les mêmes échecs interculturels.

Si l'école est un lieu privilégié pour l'éducation, la formation interculturelle, de par sa spécificité, ne saurait se limiter au campus. Nous essayons d'organiser de vraies rencontres entre les Français et nos étudiants, étant convaincu que « c'est seulement dans une rencontre interculturelle effective, véritable qu'apparaît pleinement le côté étrange et étranger de la culture de l'autre » (Kordes, 1999 : 225) et que la participation de l'apprenant à ces rencontres socioculturelles peut susciter chez lui l'implication émotionnelle et l'intérêt sur le plan humain. Les contacts avec les Français peuvent s'organiser sous différentes formes : des stages dans des entreprises françaises implantées dans la région ou des entreprises mixtes, ou la participation à des sessions de formation interculturelle que nous offrons aux cadres d'entreprise français pour qui les étudiants organisent diverses activités : matchs de football, discussions, soirées dansantes, repas de raviolis, dîners chez les parents habitant au centre ville, visites en ville, excursions en banlieue, etc., ou encore l'implication dans les séminaires interculturels que nous organisons à l'université et qui fournissent aux étudiants l'occasion d'écouter et de discuter avec les universitaires, entrepreneurs et chercheurs de différents pays, et qui leur permettent d'acquérir une ouverture d'esprit, de trouver des idées pour les sujets de mémoires et de nouer des liens personnels avec les entrepreneurs et les chercheurs. Cette sensibilisation acquise par des contacts directs ne peut pas être obtenue sur les bancs d'université.

Conclusion

L'approche interculturelle se distingue d'autres méthodes par deux déplacements de perspective : d'un enseignement de contenus socioculturels considérés comme supplémentaires aux contenus linguistiques, on passe à la formation de la compétence interculturelle faisant l'objet d'un programme autonome au même titre que la compétence communicative ; de l'objet de l'enseignement, on passe aux sujets de l'apprentissage, c'est-à-dire que l'attention ne porte pas seulement sur la langue à enseigner, mais aussi sur les étudiants qui apprennent cette langue en cherchant à les éduquer à la décentration culturelle et au relativisme culturel leur permettant de faire face à des situations de malentendus et de conflits. Si l'approche interculturelle s'impose actuellement dans l'enseignement des langues étrangères, c'est parce qu'elle incarne une dimension organique du monde d'aujourd'hui caractérisé par le croisement de cultures et auquel nous préparons nos étudiants, c'est parce que l'apprentissage d'une langue étrangère, à la différence d'autres matières comme l'histoire ou la littérature, nous met inévitablement en contact avec un monde nouveau organisé autrement que le nôtre et que ce qui est le plus difficile dans les rencontres interculturelles, ce n'est pas de savoir parler une langue étrangère, mais de savoir être avec les étrangers.

Bibliographie

- Abdallah-Preteceille (M.), 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.
- Carroll (R.), 1987, *Evidences invisibles. Américains et Français au quotidien*, Paris, Seuil.
- Chevrier (S.), 2000, *Le management des équipes interculturelles*, Paris, PUF.

- Demorgon (J.) et Lipiansky (E. M.) (eds), 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.
- Gauthey (F.) et Xardel (D.), 1990, *Le management interculturel*, Paris, PUF.
- Hall (E.T.), 1979, *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni (C.), 1994, *Les interactions verbales* (tome III), Paris, A.Colin.
- Kodes (H.), 1999, « Didactiques aux pratiques expérimentales », in : J. Demorgon et E.M. Lipiansky (sous la direction de), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.
- Ma (X-H), 1992, *Le français* (Tomes 1-4), Beijing, Edition de l'Enseignement et des Recherches des Langues étrangères.
- Neuner (G.), 2003, « Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes », in : M. Byram (coordonné par), *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- Porcher (L.), 1999, « Apprentissage linguistiques et compétences interculturelles », in : J. Demorgon et E.M. Lipiansky (sous la direction de), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.
- Trompenaars (F.), 1994, *L'entreprise multiculturelle*, Paris, Maxima/Laurent du Mesnil Editeur.
- Zarate (G.), 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

Note

1. Ce manuel, élaboré par Ma Xiaohong et ses collègues de l'université des Etudes étrangères de Beijing, a une très grande influence dans le milieu de l'enseignement du français en Chine et est utilisé dans la plupart des départements des universités chinoises ayant comme spécialité le français, puisqu'il a été recommandé à l'échelle nationale par le Ministère de l'Education et que les concours nationaux de français peuvent se référer au contenu de ce manuel.