



HAL
open science

Le rôle de l'interculturalité dans l'enseignement de langues étrangères en école d'ingénieurs

Didier Bottineau

► **To cite this version:**

Didier Bottineau. Le rôle de l'interculturalité dans l'enseignement de langues étrangères en école d'ingénieurs. L'INTERCULTUREL EN ENTREPRISE aspects civilisationnels, économiques, historiques, juridiques, linguistiques..., Feb 2011, Nanterre, France. pp.115-126. halshs-00656016

HAL Id: halshs-00656016

<https://shs.hal.science/halshs-00656016>

Submitted on 3 Jan 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le rôle de l'interculturalité dans l'enseignement de langues étrangères en école d'ingénieurs

Introduction

Les lignes qui suivent sont rédigées par un chercheur en linguistique (langues, culture, cognition, typologie) par ailleurs impliqué dans l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol dans une école d'ingénieurs généraliste depuis un bon nombre d'années. Il ne s'agit pas d'exposer la manière dont la question de l'interculturalité est explicitement théorisée (Demorgon 2005, 2009, 2010) et traitée en tant que thème de cours dédiés à cette question spécifique, mais de la manière dont elle peut ou a pu être introduite comme thème et comme fait de pratique dans le cadre de cours de langues dans cet environnement bien particulier, avec l'enseignant dans un rôle de médiateur interculturel¹ (Geoffroy 1998, Abdalah-Preteille 2004, Lasonen 2005) dans la lignée des travaux de E. T. Hall (1981, 1990) sur la communication interculturelle et la proxémie.

1. La prise de conscience de la polysémie du terme interculturalité

Schématiquement, le terme « interculturalité » contient les éléments « inter » et « cultures » : il désigne le processus ou l'expérience de la rencontre et de la confrontation dynamique, inter, de deux entités, des cultures. Le terme culture est évidemment hautement polysémique : il concerne la manière dont les individus se comportent pour former des groupes cohérents selon un ensemble de pratiques qui rendent le groupe opposable à d'autres, par exemple des citadins vs des ruraux ; ces comportements peuvent être totalement inconscients (par exemple : le raffinement spontané de jeunes enfants « de haute extraction », qui se conforment à des pratiques ambiantes normales pour eux, mais que percevraient comme affectées n'importe quel observateur d'origine extérieure), ou faire l'objet d'une thématization intuitive (typiquement, par la reconnaissance de différentes manières d'être chez autrui ou dans d'autres groupes), ou encore faire l'objet d'une thématization normative par le discours d'un groupe, à la fois « à l'interne » (le discours *des* Français sur ce qu'ils estiment être leur propre identité²) ou à l'externe (le discours *sur* les Français que l'on rencontre à l'international³), avec des éléments de convergence et de divergence, et même des initiatives visant à l'information des clichés extérieurs à l'adresse des intéressés⁴. On a également pris l'habitude

¹ Sur l'utilisation d'internet dans la médiation de l'acquisition des langues-cultures par les échanges exolingues, cf. *Lidil* 36.

² Exemple, entendu de la bouche d'un sous-officier lors de mon passage des « trois jours » (sélection d'aptitude pour le service militaire) : *On a peut dire ce qu'on voudra, c'est vraiment en France qu'on est le mieux, qu'il fait bon vivre et qu'on est bien entre nous.*

³ Exemple, entendu en tant qu'étudiant en Espagne : *Tu es sympa, pour un Français (sic !)* ; [en discothèque] c'est rare, un Français qui ne drague pas les copines des autres (= des Espagnols, ou sans chercher à savoir si l'intéressée est en couple, même en présence des autres).

⁴ Les Français candidats à l'émigration au Québec sont régulièrement avertis : ils sont les bienvenus, leurs compétences et efficacité sont appréciés, mais on redoute de leur part l'expression spontanée d'un sentiment de supériorité autant lié à la mauvaise perception de l'accent québécois en France qu'à la croyance naïve en la

d'appeler culture ce qui relève au bout du compte d'une politique de direction des pratiques et des mentalités, en particulier dans les expressions « culture d'entreprise » (Delavallée 2002, Godelier 2006, Thévenet 2007) et « culture managériale » : idéalement, il faudrait distinguer une épiculture d'entreprise, ensemble de pratiques plus ou moins conscientes, spécifiant l'orientation de l'évolution de l'identité et de la mentalité du groupe ; et une métaculture d'entreprise, ensemble de modèles normatifs et directives explicitement formulées, compromis entre des tendances culturelles spontanées endogènes et des apports exogènes tels que les think tanks et les théoriciens du management, voire dans certains cas les groupes religieux et les sectes (question tabou s'il en est, mais tout à fait sérieuse, et digne d'être évoquée pour prise de conscience par les élèves en formation). Ce que l'on met derrière le mot interculturalité dépend donc au moins d'une double variable :

(i) de quelle confrontation parle-t-on : de groupe à groupe (de culture à culture), d'individu à groupe, d'individu à individu ?

(ii) de quelle culture parle-t-on : de l'épiculture intuitive spontanée, appréhendée « du dedans » et « du dehors », ou de la métaculture réflexive (*la culture de la culture* en somme), système idéologique et politique composite véhiculé par un discours normatif ? Ou du vaste continuum intermédiaire, étant entendu que tout fait de convergence culturelle spontanée au sein des comportements d'un groupe fait l'objet d'une perception individuelle et collective, d'une prise de connaissance intuitive, d'une reconnaissance partagée, et devient ipso facto candidat naturel à la thématization discursive par le cliché et, finalement, l'apparition de modèles normatifs susceptibles d'être réinvestis comme directives politiques effectives.

Le signifiant du mot *interculturel* est victime de son propre signifié : en raison même de la variation de la nature de la relation, de la variation d'échelle et de nature des entités confrontés, du degré de généralité ou de spécificité des contenus auxquels on fait allusion (mentalité d'un peuple, d'une ethnie, d'un groupe social), de la variété des points de vues et méthodes d'observation, de la nature des processus sociaux pris en compte (goûts esthétiques, formules de politesse, systèmes de valeurs attribuées aux symboles et aux actions...), de leurs degrés d'appropriation discursive interne ou experte, profane ou experte, descriptive ou normative, ce terme met en jeu un schème général culture-relation-culture dont l'instanciation varie interculturellement au gré de la diversité des regards possibles. Il se présente donc un risque de « coquille vide », ou de coquille trop diversement remplie par les uns et les autres pour former un tout pertinent. Par l'unicité formelle de son signifiant, le mot *interculturel* même nous fait croire que devant cette diversité des sens s'affiche *une uniforme* (le féminin est délibéré) qui pourrait tout aussi bien constituer un déguisement ou un masque. Abordons ce point de vue sous deux angles, théorique et pédagogique.

- du point de vue scientifique, il n'est plus possible aujourd'hui de séparer radicalement la cognition « intérieure », du sujet individuel d'un côté et, de l'autre, les processus dynamiques externes et sociaux, matériels et symboliques, qui constituent son environnement. Un humain qui vient au monde naît dans un environnement où s'entrelacent des contraintes adaptatives « naturelles », comme le champ gravitationnel, et « culturelles », comme ce que j'appelle le champ conversationnel, ce flux d'ondes acoustiques phonatoires articulées qui caractérise en continu la présence d'autrui. La survie passe par une intégration réussie à ces différents champs : la marche pour le premier, la parole pour le second. L'intégration au premier par la marche n'est nécessaire que parce que c'est là la solution développée par « l'espèce » au cours de l'évolution : la marche est un fait culturel universel au même titre que la parole, et pour les mêmes raisons. Et même, le fait d'en posséder les organes moteurs, les jambes, est lui-même affaire d'adaptation réussie au champ gravitationnel : un nourisson conçu, développé et né en apesanteur totale, s'il survivait, posséderait un corps adapté aux contraintes locales –

supériorité des pratiques professionnelles, managériales et autres en France, avec le risque d'être perçus comme des donneurs de leçons.

pas de gravité, pas de haut ni de bas, pas de sol, pas de jambes développées pour la motricité, pas de marche (ni de squelette osseux robuste, ni de système cardiaque adapté à la gravité, ni de système respiratoire réglé sur la pression atmosphérique terrestre...). De même, les capacités biomécaniques et cognitives liées à la parole résultent du développement individuel orienté vers l'adaptation à l'environnement social, avec des contraintes prégnantes telles que la coactivation des neurones miroirs de la motricité verbale chez le sujet parlant et les sujets percevant, et la simple habitude de la présence vocale d'autrui. Ceci pour dire que le devenir adaptatif individuel se caractérise par l'incorporation d'un système de savoir et de savoir-faire indifféremment motivé par les processus ambiants, qu'ils soient naturels (indépendants de la dynamique sociale) ou culturels (profilés par les interactions de toutes natures) : tout sujet incorpore, de manière stratifiée, la culture de son espèce (savoir voir, savoir marcher...), celle de son groupe ethnique ou national (sa ou ses langues), celle de sa religion, celle de son mode de vie communautaire (citadin ou rural, sédentaire ou nomade...) : tout sujet est par définition un foyer de convergence interculturelle par le jeu des interactions environnementales et sociales multiples auxquelles il est continuellement confronté dans son expérience et dont il incorpore les traces, souvenirs, connaissances et prédictions pour les confrontations renouvelées dans le présent et l'avenir constitutifs de « l'expérience ». Ainsi, l'interculturalité de groupe à groupe met en jeu la relation de processus collectifs émergents impliquant des participations individuelles, alors que dans l'interculturalité de sujet à sujet, chaque individu s'engage dans la relation à autrui en tant que microsme, foyer de convergence d'un patrimoine interculturel complexe et actif. Pour cette raison, il y a bien une unité qui fédère dynamiquement les différentes acceptions évoquées : les interculturalités intersubjectives, inter sujet-collectivité et intercollectives sont mutuellement intégrées.

- du point de vue pédagogique, cette définition stratifiée, et la tentative d'une esquisse typologique qui l'accompagne, constitue une excellente heuristique en vue de susciter chez les élèves une prise de conscience motivée en vue de permettre une appropriation concertée de l'évolution des comportements. Considérons un exemple. Un exercice typique au concours d'entrée consiste à remettre à un candidat un document photographique sans texte, par exemple une ferme éolienne marine au Jutland ou une œuvre d'art moderne représentant une femme à quatre pattes portant sur son dos une table de verre, des verres d'alcool, et autour deux hommes buvant un apéritif. Ce concours étant ouvert aux candidats non Français, j'ai cru constater au fil des années des habitudes comportementales cohérentes, selon les nationalités d'origines, concernant les réactions et attitudes suscitées par cet exercice, sans protocole d'observation ni d'inventaire statistique bien sûr. J'ai donc eu l'occasion par la suite de tester la chose en cours en reproduisant des entretiens similaires, impliquant un élève et un examinateur, avec autour le reste du groupe en observation de l'interaction, avec pour mission de prendre note des commentaires et réactions de tous ordres que leur inspire l'observation du dialogue en cours, et d'engager ensuite une discussion collective pour confronter les résultats et en discuter. De ce petit test, il ressort plusieurs éléments :

(i) lorsque l'élève qui planche est un francophone, il tend à exposer directement les grandes considérations thématiques autour des « topiques » évoquées par le document plutôt que d'approfondir la description matérielle des contenus évidents ; et *cette attitude est plus particulièrement repérée par les élèves d'origine anglophone ou autre quand il y en a*, car eux-même reconnaissent la différence entre la démarche observée et celle qu'ils auraient adoptée ou attendue de la part d'élèves de même origine que la leur. Le phénomène inverse s'observe avec des élèves anglophones ou hispanophones observés par les Français, mais la sporadicité de cette configuration permet peu de dégager des tendances, d'autant que l'élève étranger est par définition celui qui parmi ses compatriotes se sera distingué en partant à l'étranger, ne pouvant être considéré comme représentatif de son propre groupe.

(ii) un élève francophone (de cette école) se caractérise souvent par une maîtrise de l'anglais ordinaire assorti d'un accent très français et d'un manque remarquable de présence à autrui et d'engagement interactionnel. Les élèves Français en observation le remarquent relativement peu (reconnaissant souvent leur propre attitude dans celle du cobaye), l'attribuent initialement à la personnalité de l'élève interrogé, puis, lorsque la situation se répète, le réattribuent aux défauts des méthodes pédagogiques du système scolaire qu'ils ont fréquenté. Les élèves observateurs hispanophones, en revanche, imputent immédiatement ce comportement au caractère relativement incolore – selon eux et pour le dire en termes édulcorés – des Français en comparaison des Méditerranéens (l'École en question est située dans le département du Nord).

A travers des pratiques pédagogiques de ce type, tout à fait rudimentaires, sans grande mobilisation technique (parfois on enregistre en vidéo les entretiens pour que l'interrogé s'observe et se commente a posteriori et en relation aux dires des autres), on a pu esquisser des ébauches de confrontation à « l'interculturalité » dans sa multidimensionnalité, à savoir, le fait que (a) le même faitsymptomatique ponctuel est diagnostiqué différemment selon l'identité de l'observateur et le moment auquel survient l'observation (première occurrence vs répétition du fait constaté), et (ii) en raison même de ce croisement, il s'impose d'envisager chaque sujet comme un foyer interculturel dont les comportements peuvent être interprétés en fonction de systèmes divers : le tempérament personnel, la pratique des cours passés, ou le « tempérament collectif » de sa communauté. De nombreux autres types d'exercice se prêtent à cette prise de conscience. L'un d'eux est le jeu de rôles mettant en scène des réunions professionnelles, éventuellement des procès, où des thèses ou projets adverses sont à divulguer et à défendre. Un exercice particulièrement intéressant est celui où l'élève doit *interroger son propre examinateur* au sujet d'une situation évoquée très laconiquement sur une fiche, par exemple un déplacement professionnel. L'incapacité des élèves français à aller à la recherche d'informations est assez stupéfiante, surtout si dans le groupe un ou des élèves Anglais, Allemands ou Espagnols sont là pour constater le fait et le mettre en contraste par leur propre attitude. Il est clair que dans la pratique de l'enseignement des langues en France, l'apprenant est rarement mis en situation de recherche active d'information dans la langue étrangère et par l'interaction avec l'autre, ce qui se traduit conjointement par le manque de maîtrise des structures adaptées (ordre des mots dans la question en anglais, typologie des interrogatifs) et par le manque d'inspiration face à la démarche même. Une fois que cette question est thématifiée au sein du groupe, on s'interroge sur ses conséquences (en situation de compétitivité) et son positionnement contextuel (par exemple : toutes les écoles d'ingénieurs se caractérisent-elles par les mêmes profils ? évidemment non, en fonction de leur recrutement, leur renommée, leur pratique du carnet d'adresse, le port de l'uniforme, la typologie des rituels d'intégration, l'existence de chants spécifiques, de dénominations particulières pour les élèves, années, promotions, et plus généralement d'un lexique communautaire...).

2. La mise en œuvre verbale de l'interculturalité

Il existe un malentendu sur la nature de la parole, l'expérience langagière (Bottineau 2008 et 2010). La parole est empiriquement considérée comme la production de formes symboliques qui encodent la pensée. On va donc se concentrer de manière abstraite sur la connaissance de ces formes (le lexique), leur variation (la morphologie grammaticale) et leur combinaison (l'ordre des mots, la syntaxe, les compatibilités et incompatibilités, les faits d'accord). La manière dont elles sont prononcées passe au second plan : il est tout à fait normal de ne pas connaître leur prononciation, ou de ne pas les reconnaître à l'oral, puisque comme chacun sait tout cela ne s'acquiert que par la magie de l'imprégnation.

Le malentendu tient à la dénaturation phénoménologique du fait de parole. Ses composantes (mots, morphèmes) ne sont pas des formes abstraites symboliques, mais bien des comportements humains, des gestes moteurs d'une précision chirurgicale de nature à produire des effets perceptuels intentionnels non moins précis. En outre, ces gestes ont pour effet de susciter des réponses cognitives : un « mot », par exemple *interculturalité*, appelle une notion correspondante ; cette notion n'est pas la référence à un objet ou ensemble d'objets du monde (même abstraits, *interculturalité* en est un bon exemple) ; en tant qu'action, un mot est un segment de discours d'autrui, un extrait d'un ensemble ouvert de citations dont le souvenir épisodique est inhibé. Le sens de ce mot, la *notion*, est constitué d'un ensemble de micro-idées associées, souvent nommées traits, organisé en réseau associatif muni d'un centre et de périphéries en fonction de la fréquence et corrélations entre les éléments qui le composent ; chacun de ces éléments étant extrait des multiples occurrences discursives dans le contexte desquelles ils sont survenus à l'interprétation, le signifié peut être considéré comme un inventaire associatif potentiel d'un ensemble de savoirs acquis au gré des interactions verbales, et le signifiant qui fédère ce réseau, le « mot » dans sa dimension motrice et sensorielle, fonctionne comme la clé du réseau, la commande vocale qui en suscite l'activation.

Le point crucial est que le « paquet sémantique » commandé par le mot n'est pas une catégorie cognitive construite par le sujet dans le cadre de son expérience individuelle des choses du monde : c'est une notion sémantique collective et sociale, construite cumulativement dans le cadre de l'historique des interactions verbales auxquelles le sujet a été exposé comme contributeur élocutif et bénéficiaire allocutif. De même, les marqueurs grammaticaux (déterminants, auxiliaires, prépositions, conjonctions, adverbes) fonctionnent comme des clés vocales destinées à activer des processus cognitifs de combinaison sémantique et de repérage relatifs à des espaces perceptuels et conceptuels (le « présent », le « passé » - à distinguer de la mémoire ; le « futur » - à distinguer de la prédiction, le désir ou la crainte ; le « réel », à distinguer du « vrai » ; « l'hypothétique », à distinguer de « l'imaginaire », etc. Ces « marqueurs », en fait des activateurs vocaux de processus mentaux au même titre que le lexique, sont utilisés en vue de susciter chez autrui une cascade ordonnée d'évènements cognitifs dont la succession et la synthèse créent l'expérience d'un effet de cohérence sémantique et narrative reconnaissable et acceptable parce qu'elle se présente en conformité avec un système de pratiques routinières auxquelles nous sommes entraînés par la pratique récurrente, avec ou sans explicitation métalinguistique dans le cadre d'un enseignement.

Par exemple, en français, il est impossible de présenter à autrui une notion lexicale comme « entreprise » sans l'avoir annoncée au moyen d'un avertisseur, l'article, sorte de timbre métalinguistique qui prévient de l'arrivée imminente du nom ; et cet article est tenu de spécifier si ladite notion va être reconnue par l'interprétant comme conforme à une occurrence connue (article défini : « l'entreprise ») ou s'il doit s'attendre à une surprise (article indéfini : « une entreprise »). Cette organisation de la soumission du sens à autrui est cohérente, mais pas nécessaire pour autant : nombre de langues sans articles s'en dispensent parfaitement, et leurs usagers n'en éprouvent aucune nécessité. Mais dans une langue avec article, les locuteurs sont entraînés à ne jamais se dispenser de ce « chausse-mot », et ne peuvent donc s'en passer : **je vais créer petite entreprise* est compréhensible, mais incongru, connoté d'infantilisme, et « passe mal » parce que le protocole métalinguistique de l'interaction verbale francophone n'a pas été respecté. Il faut donc considérer que la prise de parole dans une langue donnée, c'est par définition la prise de contrôle de la construction du sens « dans l'esprit d'autrui » en activant des notions fortement culturalisées par leur profondeur dialogique (leur enracinement dans des discours communautaires) et en les combinant, amorçant et repérant selon des processus grammaticaux eux-mêmes régulés par des routines

protocolaires inévitables. Ainsi, produire une phrase en anglais, ce n'est pas fabriquer un objet conforme à un cahier des charges, mais exécuter individuellement un comportement corporel conforme à celui du groupe pris pour modèle, et savoir activer des processus sémantiques inédits, inexistantes dans la langue maternelle.

Quelques exemples. Dans le lexique anglais, on repère de nombreux doublons tels que *liberty* et *freedom*, « liberté » et « liberté ». Le premier est extrait de discours philosophiques du siècle des lumières, et cet emprunt au français porte la force connotative caractérisée par les genres discursifs dans lesquels il s'inscrit habituellement. Le second, d'origine germanique, est issu d'une tradition discursive orale appartenant à des chasseurs, des fermiers, des marchands, des guerriers : sa profondeur dialogique et son ancrage interactionnel historique le destine à se réinscrire dans des discours où l'on parle empiriquement de la liberté envisagée dans sa dimension matérielle et concrète, vécue dans l'expérience, par exemple le titre du film *Cry Freedom. La Statue de la Liberté de Ellis Island à New-York* (Bartholdi, 1865) est surnommée *Statue of Liberty* en référence à son titre français *La liberté éclairant le monde*, traduit en anglais *Liberty enlightening the World* ; celle qui coiffe le dôme du Capitole à Washington (Walter, 1863), surnommée *Statue of Freedom*, de son titre *Freedom Triumphant in War and Peace*, évoque l'expérience individuelle de la liberté américaine à travers l'histoire, et non sa conceptualisation philosophique. « atteindre » se dit en anglais *reach* ou *attain* : *reach* pour le geste physique (*He reached for the bottle on the shelf*), *attain* pour les abstractions (*we will probably attain this goal*), même si des coisements sont possibles en parler informel (*to reach a goal*). « petit » se dit *small* pour une comparaison à la taille moyenne (*a small company* : « une petite entreprise »⁵ ; *a small man*) mais *little* pour une impression de petitesse affectueuse ou méprisante (*my little man* : mon petit bonhomme). Un exemple classique est la traduction du « petit village gaulois » dans *Astérix*, traduit par *small Gaulish village* dans le premier album de la série, mais *little* dans tous les autres, une fois que le village est censé faire partie de la culture partagée et faire l'objet d'une valoration affective commune : *and this is the little Gaulish village we know so well*. En anglais, un emprunt au français comme *rendez-vous* peut être fortement connoté parce qu'il est extrait d'une langue vue de l'extérieur comme celle de la séduction élégante, alors qu'en français le même terme est anodin, et son emploi inapproprié en anglais produit des effets comiques typiquement imputables à l'ignorance d'une altérité interculturelle.

En syntaxe, on observe des faits non moins importants que dans le lexique. En anglais, il est tout à fait habituel de s'appuyer sur l'évocation matérielle des gestes physiques pour amener les interprétations : *she stood waiting in the queue* *debout dans la queue, elle attendait → « elle faisait la queue ». On en a vu un exemple *supra* avec *he reached for the bottle on the shelf* : *il atteignit pour / vers la bouteille sur l'étagère ; une tentative de traduction complète serait incongrue : *il tendit le bras en direction de l'étagère pour saisir la bouteille*, car l'habitude francophone n'est pas de s'éterniser sur la description du geste, sauf à laisser entendre que celui-ci va être interrompu, ce que ne fait pas la phrase anglaise ; en même temps, traduire par *il prit la bouteille sur l'étagère* est une simplification abusive, car la phrase anglaise ne dit pas que la bouteille est effectivement saisie. On a là un véritable problème, car les habitudes de paroles, qui s'inscrivent dans la grammaire en formatant la syntaxe et les constructions, permettent de dire des choses différentes dans l'une et l'autre langue, non coïncidentes, et en relation avec des routines intersubjectives contrastées en psychologie sociale, typiquement la manière dont on parle à l'autre de l'observable – de manière plutôt symptomatique ou heuristique en anglais en explicitant le percevable et laissant inférer le reste ; de manière plutôt diagnostique ou herméneutique en français, en

⁵ On entend souvent des francophones dire *I want to create my little enterprise*. J'ai vu un anglophone feindre de croire qu'il s'agissait du vaisseau *Enterprise* du Captain Kirk dans le film et la série *Star Trek*. De même, mal prononcé, *spoke* fait automatiquement penser au personnage de Spock dans la même série.

explicitant les inférences et en impliquant les présupposés perceptuels sur lesquels ils s'appuient. Ces écarts pourraient passer pour des subtilités de spécialiste non pertinentes pour la formation d'un élève ingénieur, mais il n'en est rien : dans les tests du TOEIC, le premier exercice consiste à choisir entre quatre phrases enregistrées celle qui décrit le mieux une photographie ; or ces énoncés descriptifs sont très souvent des descriptions du type *The scientist is reaching for the button on her left*, un peu artificiel en anglais mais conforme à des habitudes descriptives, alors que la traduction française serait carrément incongrue, et les étudiants, faute de pratique de l'écart interculturel dans la manière de construire le discours sur les choses matérielles, sont souvent perdus face à des descriptions d'apparence incongrue. Une langue, c'est un ensemble de ressources d'apparence formelle, mais de réalisation incarnée par une prise en charge motrice et sensorielle, intersubjectivement distribuée entre les participants engagés dans la confrontation. La mise en œuvre protocolaire de ces ressources dans le cadre d'enchaînements « régulés » par des routines permet la « communication », à savoir, l'avènement du sens visé à la conscience d'autrui par le biais des procédures auxquelles il est entraîné et dans lesquelles il se reconnaît suffisamment pour y adhérer. L'interculturalité joue un rôle fondamental dans la gestion de la relation par la communication (Bennett 1999, Cossette & Verhas 1999). Il y a là un effet de communion à la fois physique, par l'homologie des gestes phonatoires, et mentale, par l'homologie des parcours sémantiques réalisés. Cela implique que l'apprentissage de la parole dans la langue de l'autre (plutôt que l'apprentissage de la langue en tant que formalisme abstrait et désincarné), c'est aussi l'apprentissage des protocoles de production mentale de l'autre, à la fois dans la forme et dans les contenus. Ceci concerne également les intonations, les attitudes et plus généralement la cogestualité corporelle (*body language*) : une expression comme *tu parles !* peut prendre des valeurs contradictoires selon l'intonation, le regard et la gestuelle associés ; un geste (ou sa représentation verbale) peut prendre des significations variables, ou contradictoires entre deux langues, ou n'exister que dans une communauté et être inintelligible ailleurs⁶.

Dans le domaine verbal, une langue est munie d'un système phonologique articulatoire, qui est en fait un système de posture corporelle cohérent. En français, une caractéristique est le « mode tendu » : le contrôle musculaire de la pression expirée au cours de la syllabe, responsable de la stabilité continue des voyelles même allongées. En anglais, c'est l'inverse : la voyelle varie passivement avec la décroissance de la pression de l'air expiré pendant la syllabe accentuée sans assistance musculaire pour compenser l'effet, ce qui donne à l'anglais (britannique) cette consonance asthmatique caractéristique de Jane Birkin (l'effet chuintant tient à ce que la pointe de la langue, l'apex, est toujours légèrement rétracté par rapport au français, et l'effet de retenue tient à l'absence de projection des lèvres vers l'avant). En espagnol ibérique, la posture par défaut consiste à avancer légèrement la mâchoire inférieure, ce qui entraîne l'apex en position interdentale (le *th* anglais est actif : il s'obtient en poussant l'apex ; le *z* espagnol est passif : il résulte de l'entraînement de l'apex vers l'avant par la mâchoire inférieure), provoque sa mouillure palatale pour le *s*, le libère pour le *r* « roulé », et étire les cordes vocales, modifiant la sonorité de la voix au point de la rendre rauque avec le vieillissement, en particulier chez les femmes. En anglais américain, l'abaissement de la partie arrière du dos de la langue crée un effet de caisse de résonance qui affecte profondément le *r* et les voyelles ouvertes. La manière physique de jouer de son corps dans une variante linguistique donnée caractérise la manière d'être ensemble et de se faire être au sein du groupe qui la pratique, ainsi que la manière dont elle sera perçue et interprétée à l'extérieur, surtout lorsqu'un comportement particulièrement contraignant pour le corps oriente la manière dont il évolue avec l'âge, à la manière des jambes arquées du cavalier (cf. en guise de

⁶ En langue bamanan (Mali), « mêle-toi de ce qui te regarde » se dit « sors ta bouche de ma parole ! ». En chinois, la question « as-tu bien mangé ? » peut être utilisée en guise de salutation (Zhihong 2008).

cliché, la représentation des Anglaises dans Astérix chez les Bretons, avec les incisives supérieures avancées par la pratique du *th*), comme on l'observe avec l'espagnol⁷. Prendre la parole, c'est s'engager et se positionner dans cette corporalisation de la cognition, avec les effets différenciateurs que cela suppose pour la polyglossie⁸.

Mais il se trouve que la verbalité ne concerne pas que la communication, elle concerne également le discours intérieur, l'endophasie. Pour « penser » par et pour soi-même, on ne peut faire autrement que simuler la boucle motri-sensorielle de la phonation : imaginer (sans conscience de le faire) ce que serait l'expérience vocale si on « parlait » effectivement, en association avec la projection de ce que serait la proprioception auditive du signal correspondant. C'est dire que la parole n'est pas l'encodage corporel d'une pensée mental préconçue, mais le moteur corporel incontournable de tout acte de conceptualisation. Ce moteur est activé somatiquement lorsqu'il s'agit de faire penser autrui, ou simplement simulé lorsque l'on pense en se réservant l'effet à soi-même, mais il est toujours actif. La langue maternelle est une discipline de la cognition collective, communautaire, interactive et culturelle, et incorporable par l'individu ; une procédure psychosociale de conceptualisation que l'on exécute pour soi et autrui conjointement par incarnation avérée ou simulée, et cette langue, en tant que synthèse d'interactions réellement vécues, est constitutive de la formation du tempérament du sujet en relation à celui du groupe : l'intégration culturelle qui unifie l'individu et en fait une personne.

Conclusion

L'apprentissage d'une langue étrangère, à partir d'un certain niveau d'interactions sincères, va donc introduire dans l'expérience personnelle un nouveau mode de co-constitution psychosociale et révéler des facettes innovantes, à la fois individuelles et interactionnelles / collectives : la polyglossie requiert l'intégration de l'interculturalité en intraculturalité. Ce mécanisme a été décrit par Ladmiral et Lipiansky 1973, et exploité en littérature tout particulièrement dans divers romans de Vassily Alexakis, dont, justement, *Les mots étrangers*. La prise de parole interactive en langue étrangère suppose qu'un élève, par son comportement, accepte de s'engager dans le contrôle moteur des conditions environnementales physiques et percevables par lesquelles il co-détermine les vécus psychologiques de lui-même et d'autrui tout en se conformant à un système disciplinaire, la « langue », autre que celui dans lequel il s'est lui-même développé. Faute d'accepter ce rôle ou d'en être conscient, il risque de produire des tirades inopérantes, voire carrément absurdes⁹.

Cette dynamique s'accepte aisément en bas âge (école maternelle) quand justement le principe de la « langue maternelle » n'est pas verrouillé et que des systèmes de pratiques issus d'autres « cultures » restent acceptables, n'étant pas perçus comme extérieurs. A un âge plus

⁷ Comme chacun sait, toute Espagnole de cinquante ans a une voix de fumeuse de Gitanes, même si elle ne fume pas.

⁸ Une de mes étudiantes, qui suivait mon cours d'anglais puis d'espagnol la même matinée, s'est exclamée un jour, littéralement : « c'est dingue, quand vous parlez anglais et espagnol, vous n'êtes pas le même mec ». Elle avait parfaitement perçue l'effet épiphylogénétique de la pratique verbale dans plusieurs langues : parler anglais et espagnol, c'est, plutôt que jouer un rôle, *se faire être* comme on le fait en parlant anglais ou espagnol.

⁹ Exemple : un candidat commence à se présenter en disant « I have one mother, one father, one sister, and one dog ». On implique le dénombrement (il s'oppose à several) et la coordination met les parents, la sœur et le chien sur le même plan. La phrase est grammaticalement correcte, mais absurde : elle fait de son locuteur un personnage inquiétant, et de l'allocutaire un témoin atterré. Or, cet élève produisait sa phrase en regardant la table comme s'il fabriquait un objet ; il n'interagissait ni avec moi, ni avec lui-même. Au-delà de sa méconnaissance de l'anglais, en refusant de s'engager dans l'interaction, il ne pouvait avoir accès aux effets de constitution psychologique distribuée qu'elle pouvait susciter : il ne pouvait aucunement détecter le « sens » de son action, créant un effet d'ignorance de soi et de l'autre proche de l'autisme.

avancé, la chose est plus complexe. De mon point de vue, les communautés francophones unilingues vivent une espèce de traumatisme psychosocial relatif aux langues étrangères : une sorte de complexe et de syndrome collectif face à l'incapacité officielle des Français à bien parler une langue étrangère. D'où cela vient-il ? de l'élimination des langues régionales et de l'exclusion des langues étrangères, qui aurait conduit à un repli unilingue et une perte d'habitude culturelle et acculturée relativement à l'acceptation de langues étrangères ? Il est difficile de se faire une idée, et la question est complexe en ce qu'elle implique un questionnement historique et politique délicat, mais il est certain que le rapport collectif à la xénoglossie, l'expression en langue étrangère, est elle-même pour l'interculturalité une question brûlante, y compris dans le milieu de l'entreprise (Jamet 2009) et dans la perspective de la formation des élèves ingénieurs. L'ergonomie de l'interface et l'efficacité de l'intégration interculturelle en dépendent, tout autant que l'assurance que le sujet parvient à se donner par une pratique bien vécue, comme le précisent les manuels de formation à la parole en public. Si une culture, dont la langue, est avant tout un système relationnel implicite, sa mise en œuvre profile conjointement les expériences de chacun, de la sensation à la conceptualisation ; l'interculturalité est alors la négociation consciente des ajustements nécessaires en cas de décalages entre les systèmes pratiqués. Cela se découvre et s'apprend.

Références

- Abdallah-Preteuille M. 2004. *L'éducation interculturelle*. Presses universitaires de France, Paris . (*Que sais-je*, no 3487).
- Bennet C. I. 1999. *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*. Allyn and Bacon, Boston.
- Bottineau D. 2008. « La morphosyntaxe comme protocole de co-construction du sens : Quelles conséquences pour la didactique du français langue maternelle ? Un regard typologique et contrastif sur le français », C. Vaguer, D. Leeman, (éds), *Diptyque 11, Orthographe: innovations théoriques et pratiques de classe*, Namur : Presses Universitaires de Namur, 103-121.
- Bottineau D. 2010. « Language and enaction », J. Stewart, O. Gapenne, E. Di Paolo (eds), *Enaction: toward a new paradigm for cognitive science*, MIT, 267-306.
- Cossette M.-N. et Verhas M. 1999. « Formation à l'interculturalité en contexte de coopération internationale, une perspective communicationnelle ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXV, 2, 319-338.
- Delavallée E. 2002. *La culture d'entreprise pour manager autrement*. Editions d'organisation.
- Demorgon J. 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Economica.
- Demorgon J. 2009. "L'interculturel entre ajustement et engendrement. Pour une cosmopolitique: tribus, royaumes, nations et monde" in *Synergies Pays Germanophones n°2/2009, L'interculturel à la croisée des disciplines: théories et recherches interculturelles, état des lieux*.
- Demorgon J. 2010. *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*, Economica.
- Geoffroy C. 1998). « De la compétence interculturelle en milieu de travail. Un rôle à jouer pour l'enseignant des langues ». *Les langues modernes*, no 4, 47-58.
- Godelier E. 2006. *La culture d'entreprise*. Collection Repères, Editions La Découverte.
- Hall E. 1981. *The Silent Language*. Anchor Books, New York.
- Hall E. 1990. *Understanding Cultural Differences: Germans, French, and Americans*. Intercultural Press, Yarmouth, Maine.
- Lasonen J. 2005. « Réflexions sur l'Interculturalité par rapport à l'Education et au Travail ». *Higher Education Policy*, 18 (4), 54-62.

Lidil 36 | 2007, *Échanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures*, C. Degache et F. Mangenot, Revue de linguistique et de didactique des langues, Éditions littéraires et linguistiques de l'université de Grenoble.

Thévenet M., *La culture d'entreprise*, Collection *Que sais-je?*, 2756, Presses Universitaires de France, 1^e édition, 1993, 5^{ème} édition, 2007.

Zhihong P. 2008 « L'implicite culturel et sa place dans une langue étrangère ». *Synergies Chine*, 3, 161-167