

**EXPLICITER ET CONSCIENTISER LES CULTURES  
ÉDUCATIVES COMME PRINCIPE FACILITATEUR  
D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES**

**Brigitte Lepez**

Université Lille3 – Nord de France, Laboratoire CIREL-Théodile (EA 4354)  
*Séminaire Frontières culturelles, diffusion des langues et didactique*

**Mots clés**

Cultures éducatives – mobilité internationale – interculturalité – acculturation universitaire – autoréflexivité – stratégies d'apprentissage

**Keywords**

Educational cultures – international mobility – interculturality – university acculturation – self-reflexivity – language learning strategies

**Résumé**

L'article présente une recherche innovante fondée sur l'hypothèse de la conscientisation des cultures éducatives comme principe facilitateur du processus d'apprentissage des langues étrangères. Le terrain de recherche est constitué d'un public pluriculturel d'étudiants internationaux, de niveau B1/B2, d'un centre universitaire de FLE. La méthodologie adoptée relève d'une hybridation de la recherche exploratoire et de la recherche action. La conscientisation de la complexité de la charge culturelle implicite des systèmes éducatifs, avec ses impacts significatifs sur les stratégies d'apprentissage, devrait conduire les politiques pédagogiques des centres de langues, à prendre en charge ce paradigme fondamental.

**Abstract**

This article presents an innovative research project based on the assumption that awareness of educational cultures facilitates the process of foreign-languages learning. The participants are a multicultural group of international students at B1/B2 level in a University centre for French as a foreign language. The research methodology blends exploratory research and action-research. Raising awareness of the complex cultural load implicit in education systems, which has a major impact on learning strategies, should encourage decision-makers in foreign language learning centres to take this fundamental paradigm into account.

## Introduction

La dimension interculturelle a intégré la didactique des Langues et des Cultures depuis les années 1990, et l'adoption des principes didactiques du CECRL (2001) fait que la problématique de l'altérité se décline désormais dans une perspective plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1998 ; Beacco, Chiss, Cicurel & Véronique (Dir.), 2005 ; Zarate, Levy & Kramersch, 2008 ; Blanchet & Chardenet, 2010). La question de l'interculturalité a déjà fait l'objet de nombreuses recherches dans la problématique de la mobilité internationale des étudiants, notamment en ce qui concerne le questionnement sur les problèmes de la reconstruction identitaire, de l'adaptation et de l'acculturation aux divers contextes du nouvel environnement socio-culturel (Murphy-Lejeune, 2003 ; Lepez, 2004a, 2004b, 2006 ; Gohard-Radenkovik, Rachedi, 2009 ; Zarate, 2008). Il s'agit d'étudier le passage d'une culture d'appartenance à une culture cible, où l'étudiant international reconstruit, par interaction et co-construction, une nouvelle identité d'acteur social transnational et transculturel ainsi que de nouvelles compétences (Byram, Zarate & Neuner, 1997 ; Zarate, 2001 ; Puren, 2009 ; Lepez, 2012a).

En revanche, peu d'études inscrites dans le champ interculturel ont pris pour objet de recherche le processus d'acculturation des étudiants internationaux aux cultures éducatives à l'œuvre dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage, dans une dimension autre que linguistique, dans le rapport Langues-Cultures (Beacco, Chiss, Cicurel & Véronique (dir.), 2005), et qu'ethnographique, dans le décodage de la communication interculturelle (Hymes, 1984 ; Winkin, 1996 ; Abdallah-Pretceille & Porcher, 1986).

Notre étude, qui se fonde sur l'hypothèse de l'importance des cultures éducatives dans les stratégies d'enseignement-apprentissage, décrit et analyse, en contexte de communication exolingue, la construction d'une compétence interculturelle, ayant pour objet les cultures éducatives et pour objectif l'acculturation à des cultures éducatives autres. La classe de FLE dans un contexte de communication exolingue est pertinente pour l'étude didactique des cultures éducatives, car la présence et la mise en contact de cultures différentes dans un seul lieu constitue un miroir grossissant pour l'observation du processus d'acculturation éducative.

Nous partons du postulat que la classe est un lieu social, un lieu de communication, certes singulier avec des objectifs spécifiques dont celui de l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être soumis à évaluation, mais qui fonctionne selon des règles de communication identiques à celles du contexte social extrascolaire (Puren, 2009). Or celles-ci se fondent sur un degré plus ou moins élevé d'implicites culturels, véritables constituants de la culture partagée construite dans l'expérience d'un vivre ensemble, avec des paramètres historiques, socio-culturels, politiques, sociaux, philosophiques, religieux. Pour un étudiant étranger, toute la difficulté d'adaptation réside alors dans sa capacité à prendre conscience, à repérer

et à décoder cet implicite silencieux et invisible, comme le définit Sapir (1967) : « un code secret et compliqué, écrit nulle part, connu de personne et entendu par tous ». Cette définition de l'implicite culturel se retrouve chez E.T. Hall, tout en affirmant le caractère déterministe de la dimension culturelle (1966, trad 1973 :14-15) comme le feront aussi Hofstede et Trompenaars (1987), dans leurs études de management interculturel des entreprises avec des tableaux comparatistes des différences culturelles par nationalité.

Or, la didactique de l'interculturalité s'éloigne de cette vision culturaliste avec des données généralistes, pour se fonder sur le paradigme de la complexité de l'être communiquant, dans ses interactions avec le monde et les êtres, dans un contexte précis (Morin, 2005 : 127). L'individu est, certes, le produit d'un contexte construisant un *habitus*, sorte de matrice qui conditionne les comportements individuels (Bourdieu, 1972 : 282), mais chaque expérience de vie est unique et l'expérimentation de l'altérité permet de construire une identité fluide en constante évolution (Byram & Zarate, 2008). La dimension interculturelle demeure de l'ordre de la dynamique des interactions dans la complexité de la variation et des adaptations qu'elle présuppose, comme le souligne Abdallah-Preteille :

*A la vision d'une culture comme ordre, comme système, succède celle d'une culture comme action, communication. L'individu n'est plus seulement le produit de sa culture, mais il la construit, il l'élabore en fonction de stratégies, selon les besoins et les circonstances, et ce, dans un cadre marqué par la pluralité, ce qui multiplie d'autant les sources et les références. (1999 : 58).*

L'acculturation relève du complexe (Lepez, 2006) car chaque situation de communication est fortement contextualisée et aucune grammaire culturelle ne peut en donner les clefs. Les décodages, encodages, transcodages des différents référentiels culturels contextualisés exigent une compétence de communication interculturelle complexe que seule l'expérimentation du plurilinguisme et pluriculturalisme peut construire :

*La gestion d'une communication interculturelle présuppose l'identification d'un répertoire de savoir-faire socialisés et la connaissance de savoirs spécifiques à une communauté dans un contexte donné. L'appréhension des savoir-faire des pratiques sociales du quotidien visible, tels les rituels de salutations, des repas, de la distance des corps, de la prise de parole, des silences peut s'effectuer par l'observation ou la transmission. Plus difficilement accessible est le savoir culturel implicite partagé par une société et les représentations du monde qui en modalisent la conceptualisation. Les savoirs savants, historiques, philosophiques, religieux, idéologiques, artistiques montrent leur limite car ils ne rendent disponible qu'une lecture partielle, non contextualisée. C'est dans l'interaction contextualisée de deux sujets de cultures autres que va se jouer toute la complexité de la communication interculturelle. (Lepez & Belhaj, 2012 : 15)*

En sensibilisant à l'implicite culturel des situations éducatives, implicite inhérent, à des degrés variables, à toute culture, l'objectif pédagogique est d'éveiller à la conscience interculturelle de toute situation de communication et de construire

une compétence interculturelle dans une épistémologie du complexe (Kerbrat-Orecchioni, 1986).

La dimension implicite des cultures, dont la culture scolaire ou universitaire, fait partie de ces « évidences invisibles » (Carroll, 1987), un « aller de soi » que l'étudiant étranger va devoir apprendre à décoder, mais dont les paramètres sont si rarement explicités, décrits et analysés que leur existence passe inaperçue sans une méthode active d'explicitation (Lepez, Mabrouir & Enaciri, 2012).

Pour l'étudiant étranger, c'est dans la confrontation de sa culture d'origine et de la culture cible, que les frontières vont devenir visibles et lisibles (Zarate, 1986). Et ces différences culturelles peuvent expliquer, en partie, les difficultés que certains étudiants rencontrent dans leur apprentissage d'une langue nouvelle en contexte de communication exolingue, et ce d'autant que les cultures éducatives ne sont ni explicitées, ni commentées, ni prises en considération dans la remédiation. D'où l'intérêt pédagogique d'explicitier ces cultures éducatives et d'apprendre à les intégrer dans les stratégies d'apprentissage.

Il s'agit donc d'interroger la dimension invisible de l'implicite des cultures éducatives, d'expérimenter des outils pour l'explicitier, construire une compétence interculturelle intra scolaire et voir dans quelle mesure l'explicitation de l'implicite avec son système d'encodage et décodage, c'est-à-dire le niveau méta de l'implicite comme construction sociale, peut modifier les dispositifs d'enseignement-apprentissage.

Cette recherche se fonde sur une étude de cas menée dans un Centre universitaire d'enseignement-apprentissage du FLE, en contexte de communication exolingue, qui fonde son management pédagogique sur les principes des approches communicatives et interculturelles à visée actionnelle (CECRL, 2001) qui intègrent une pédagogie actionnelle du hors scolaire (Lepez, 2012b). Le corpus de référence se compose d'un public pluriculturel d'étudiants internationaux primo-arrivants, de niveau B1 (CECRL) : 41 étudiants de 13 nationalités différentes, la plupart se consacrant exclusivement à l'apprentissage du FLE, et quelques-uns (12 étudiants) étant déjà intégrés dans le cursus universitaire.

Après avoir établi un état des lieux, et construit le protocole méthodologique, nous analyserons les données des enquêtes fondées sur des questionnaires, des entretiens et des récits autobiographiques, avec l'étude d'un cas précis.

## **1. Etat des lieux : de l'importance cognitive et didactique d'explicitier les cultures éducatives**

La problématique de l'acculturation universitaire, en relation avec les cultures éducatives, est longtemps restée ignorée. La sensibilisation aux cultures éducatives s'est limitée essentiellement à la nature différente de certains exercices académiques ou à leur présence ou absence dans le système éducatif. Il faudra attendre l'arrivée massive des étudiants chinois pour constater que la dimension interculturelle des

cultures éducatives intégrait bien le processus d'acquisition des compétences linguistiques. Le choc des cultures éducatives, source de problèmes linguistiques, devenait un révélateur des implicites culturels qui travaillent le discours et les pratiques pédagogiques et intègrent la complexité du concept de langue-culture (Galissou, 1991) qui conduit au choix d'une didactique contextualisée de l'altérité.

### **1.1. Les cultures méthodologiques comme symptômes visibles des cultures éducatives**

Pendant longtemps, la conscience interculturelle des cultures éducatives s'est limitée à la visibilité des différences méthodologiques dans le traitement de quelques types d'écrits universitaires normés (dissertation, synthèse, commentaire) ou d'exercices académiques (prise de notes, exposés, dossiers).

Nous citerons pour exemple la structure de l'argumentation "à la française" symbolique de la dimension culturelle qui fonde la plupart des exercices académiques et qui représente un véritable obstacle conceptuel difficile à franchir pour certains étudiants étrangers rompus à d'autres cultures de l'argumentation, que ce soit dans le choix, l'ordre et l'exposé des arguments ou dans la structure même du texte oral ou écrit. La variété dans la typologie argumentative en révèle aussi la relativité culturelle.

Les cultures éducatives se signalent aussi par des activités spécifiques ; ainsi l'exposé, qui semble d'évidence dans l'université française, est parfois vécu comme une véritable épreuve par les étudiants des échanges qui en ignoraient jusqu'à l'existence, et qui se trouvent contraints d'en apprendre rapidement les normes culturelles. Les étudiants, n'ayant jamais fait d'exposé dans leurs cursus d'origine, se disent inquiets non seulement de la prise de parole devant un public hétéroglotte, mais aussi de leur manque de maîtrise de la culture méthodologique, car aucune théorie de l'exposé ne peut apprendre la contextualisation des règles implicites qui régissent le discours universitaire et que seule octroie l'expérience. Les différences culturelles sont alors vécues comme une prise de risque élevée, un stress, et un manque difficile à combler.

Le silence sur les différences culturelles s'explique aussi en partie par le fait que, dans le système universitaire, l'étudiant n'a pas de véritable espace pédagogique disponible pour exprimer ses problèmes. Seule la difficulté indique un besoin de réponse, voire de remédiation. De même les similitudes facilitatrices sont rarement explicitées et exploitées puisque aucun indicateur n'en signale la présence.

La prise en compte des difficultés méthodologiques s'est traduite le plus souvent par un simple accompagnement spécifique individualisé avec une explicitation et une formation aux normes académiques et à la méthodologie universitaire dans une approche traditionnelle d'acquisition de savoirs et de savoir-être hors de toute problématique de l'interculturalité.

Mais c'est notamment dans les années 2000, au moment où la mobilité des étudiants chinois est devenue un phénomène de masse, fait marquant pour les universités, que la dimension culturelle des dispositifs éducatifs est devenue visible. Vu les difficultés récurrentes de certains étudiants dans l'apprentissage de la langue et les problèmes dans l'adaptation au système universitaire de la langue cible, il devenait évident que la question de la dimension interculturelle des cultures éducatives, comme composante efficiente dans l'acquisition des langues étrangères, méritait questionnement et problématisation.

Les deux phénomènes concomitants mais indépendants, l'arrivée massive des étudiants chinois dans les universités françaises et la diffusion du CECRL avec de nouvelles approches méthodologiques dans l'enseignement-apprentissage des langues, produisaient les conditions favorables pour un nouveau développement et de nouvelles perspectives de la recherche en interculturelité en didactique des Langues et des Cultures (Zarate, Levy & Kramersch, 2008).

Dans cette étude, nous nous inscrivons dans une perspective nouvelle de communication interculturelle et de pédagogie critique, en nous focalisant essentiellement sur les composantes de la culture de classe lors d'une formation au FLE dans un centre universitaire.

### **1.2. L'écart, le décalage, l'expérimentation du point de rupture comme indicateurs de l'implicite des cultures éducatives dans les pratiques de classe de FLE**

Contrairement à la plupart des étudiants internationaux, hormis quelques exceptions, de nombreux étudiants asiatiques, japonais et chinois notamment, restent silencieux en classe et semblent éprouver de grandes difficultés à prendre la parole devant le public de la classe. Le manque de maîtrise linguistique n'explique pas ce silence de manière satisfaisante, car en petits groupes ces mêmes étudiants semblent à l'aise et échangent beaucoup plus facilement. Le contraste questionne. Les difficultés réapparaissent toujours dans la situation du jeu collectif où le "je" individuel doit s'affirmer et s'exprimer publiquement, avec une certaine prise de risque. Le questionnement mené en classe auprès de ces étudiants, sur leurs cultures éducatives d'origine, permet d'avancer quelques hypothèses d'explications culturelles.

Pour ces apprenants habitués à une culture de classe plus passive où l'enseignant occupe le plus souvent la position haute, il semble impossible de mettre en difficulté l'enseignant par une question ou une réponse négative à un simple contrôle de compréhension du cours. En outre, l'erreur étant investie d'une valeur très dévalorisante, la peur de la perte de la face devient un facteur qui annihile toute prise de risque et donc toute prise de parole.

Par ailleurs, l'écart important voire trop important, entre une méthodologie essentiellement fondée sur l'écrit, la réception passive et la répétition d'un savoir

mémorisé, face à la méthodologie très active et créative de l'approche communicative à visée actionnelle, fondée sur les interactions orales, la sollicitation permanente et l'engagement de l'apprenant comme acteur social, par des simulations ou des interventions authentiques, explique aussi en grande partie le silence des étudiants primo-arrivants.

Ce problème culturel peut même conduire à des situations pathologiques de souffrance voire de complet blocage dans l'apprentissage, qui se traduit par des silences dépassant la simple réserve culturelle, une absence symptomatique de progression allant jusqu'à des comportements de régression dans l'apprentissage, ou des conduites d'évitement ou de rejet avec des absences prolongées du cours. Il faudra du temps et la mise en place d'une pédagogie de la confiance pour apprendre à l'étudiant à s'exposer davantage. Passer d'une situation très déstabilisante à une situation normalisée voire confortable ou même jouissive en certains cas, nécessite de construire la confiance dans le groupe classe et entre étudiants et enseignant, grâce à de nombreuses activités interculturelles, où l'étudiant et sa culture se font connaître et reconnaître, dans toute la complexité de leurs identités plurielles (Lepez, 2008). La confiance dans l'enseignant et ses pratiques pédagogiques, ainsi que dans le public classe, doit permettre à l'étudiant de différencier son identité d'apprenant avec des problèmes tout à fait légitimes d'apprentissage, et son identité personnelle, préservant ainsi sa face et son moi profond.

Dans un premier temps, la confiance se construit en interrogeant les représentations afin de déconstruire certaines représentations figées des statuts des acteurs pédagogiques. Ainsi, des activités pédagogiques extrascolaires sont mises en place pour co-construire une nouvelle culture de classe avec des statuts autres de l'apprenant, de l'enseignant et du groupe classe, des activités orientées vers l'adaptation au nouvel environnement de vie et l'autonomisation.

En classe, les exercices de simulation par personnages interposés doivent permettre d'alléger la charge du risque par le transfert opéré et faciliter ainsi la prise de parole. Il s'agit aussi pour le public étudiant d'apprendre à être spectateur-acteur et de communiquer ses évaluations avec respect et compréhension. Ce sont toutes les règles de la culture de communication intra-classe qui doivent être explicitées et négociées pour que chaque étudiant, en toute égalité, se sente reconnu et respecté dans son intégrité et son identité profonde.

## **2. Conceptualiser la classe de FLE comme un lieu de médiation entre la recherche en didactique et la pédagogie. Définir un protocole de recherche**

Cette étude de cas présente un dispositif pédagogique construit à partir d'une hybridation entre une démarche de recherche en didactique et une démarche pédagogique.

### **2.1. Une pédagogie de la conscientisation par les interactions entre apprenants**

La pédagogie de la conscientisation de l'interculturel et de l'explicitation de l'implicite culturel des cultures éducatives a pour objectif de situer l'étudiant dans une démarche méta, pour mieux comprendre et gérer les processus d'acquisition de la langue étrangère par rapport à sa propre histoire d'apprentissage resituée. Elle emprunte la démarche de la métacognition comme stratégie cognitive (Tardif, 1992) et se fonde sur une exploration analytique et critique du vécu éducatif de l'apprenant.

La méthodologie de recherche adoptée relève tout à la fois de la recherche action et de la recherche exploratoire, puisqu'il s'agit d'étudier l'hypothèse que l'explicitation des cultures éducatives est un processus opératoire dans les transformations des stratégies d'apprentissage. Il s'agit de mener avec les étudiants une véritable enquête épistémologique sur leurs propres cultures éducatives d'origine, puis de les confronter aux nouvelles cultures éducatives de leur formation universitaire dans le pays cible, celle du centre de FLE et des UFR, grâce à des questionnaires, des entretiens, des autobiographies langagières, des débats collectifs et des observations empiriques.

### **2.2. Un public au profil diversifié dans ses pratiques de primo-apprentissages du FLE**

Pour ces étudiants internationaux de niveau B1 ou B2, les méthodes d'enseignement-apprentissage du FLE aux niveaux A1 et A2, ont été variables, selon leurs institutions de formation d'origine ou leurs choix personnels. Ainsi, les méthodes d'apprentissage des *Alliances françaises* ou lycées français fondées sur des manuels de FLE calés le plus souvent sur le CECRL, peuvent différer des méthodes des établissements autochtones, qui eux-mêmes se différencient entre eux selon leur statut public ou privé, ces derniers étant parfois plus libres dans leurs choix pédagogiques et donc parfois plus innovants. Le mode d'enseignement peut aussi se différencier selon le statut des enseignants, leurs formations et leur expérimentation de la mobilité internationale en contexte français ou francophone. A signaler à la marge, que certains étudiants arrivent au DEFI (*Département de l'Enseignement du Français à l'International*), en ayant appris sur le tas ou en autodidaxie, avec des méthodes d'apprentissage de langues grand public, avec livret et CD.

### **2.3. Descriptif du protocole de recherche**

Dans un premier temps, l'enseignant-chercheur explique aux étudiants les objectifs et les hypothèses de sa recherche et leur demande leur accord pour leur participation à cette expérimentation qui se déroulera sur 4 semaines. Il précise aux étudiants qu'ils seront tout à la fois objets et sujets de la recherche, constituant à la fois le terrain d'investigation et les agents enquêteurs, puisqu'on leur demandera, par



autoréflexivité, d'apporter leur regard sur leur propre expérience pédagogique. Les étudiants donnent unanimement leur accord.

Le protocole de l'enquête est défini avec les apprenants. L'entrée dans la démarche d'enquête se fait par questionnaire sur leur propre histoire éducative et sur leurs représentations des systèmes éducatifs, afin d'établir un état des lieux.

Le groupe classe élabore en commun le questionnaire, avec une grille d'analyse des cultures éducatives, en justifiant la pertinence de chaque indicateur. Ce travail en groupes permet d'explicitier et d'expliquer les caractéristiques des divers systèmes éducatifs. Cela donne lieu à des échanges très animés où les étudiants confrontent leurs données et découvrent ainsi les similitudes et les différences. Les étudiants internationaux manifestent un réel intérêt pour les systèmes éducatifs de l'autre. L'autre devient alors une source d'apprentissage qui permet, par questionnement, de mieux décoder sa propre culture. Cet éveil à la dimension interculturelle de l'acte éducatif se poursuit par des entretiens en classe où les apprenants de cultures différentes s'interviewent alternativement sur leurs cultures éducatives d'origine. Ces séances s'accompagnent d'échanges et de partage sur les pratiques de classe, sous forme d'exposés sur le ou les systèmes scolaires de leur(s) culture(s) d'appartenance. Des récits autobiographiques ayant pour sujet les premiers temps de leur apprentissage du FLE au DEFI complètent l'appareil d'enquête. Ces autobiographies, de 250 à 400 mots, relatent et analysent les étapes de l'acculturation à la culture française et à la culture de classe, avec les problèmes rencontrés, les stratégies mises en place pour résoudre les problèmes et une première évaluation de l'adaptation aux nouveaux contextes de vie et d'enseignement. Une grille comparatiste entre enseignement-apprentissage en contexte de communication endolingue et exolingue est aussi élaborée par les étudiants lors d'activités collaboratives pour expliciter les niveaux macro ou micro des cultures éducatives. C'est seulement après avoir élaboré une grille comportant des critères institutionnels systémiques (système éducatif du pays avec nombre d'années, système privé ou public, coût de l'année scolaire ou universitaire, uniformes, langues et place de l'anglais, nombre d'étudiants par classe, disciplines enseignées, description des diplômes de fin d'études, modalités d'accès à l'université...) que les étudiants ont commencé à s'interroger sur les pratiques de classe, les méthodologies adoptées, la place du manuel, la place de la grammaire, de la littérature, la géographie de la classe, les modalités de travail en classe et hors classe, les relations entre enseignants et étudiants et entre étudiants. Cette approche méta par l'autoréflexivité permet à l'étudiant de mieux visualiser les différents paramètres qui entrent en jeu et de prendre en charge son processus d'acculturation.

### **3. Le cas de deux étudiantes japonaises**

Nous prendrons comme exemple le parcours d'acculturation de deux étudiantes japonaises, Maiko et Saori, de niveau B1, décrivant dans leur récit autobiographique

leur confrontation à la culture éducative du FLE selon les principes du CECRL. Dans son université, Saori a étudié le FLE avec les méthodes *Café crème* 1 et 2 et *Reffet* 3 et 4. Maiko a reçu un enseignement hybride fondé sur des simulations de la méthode *Connexion*, doublé d'un cours de traduction.

Dans leurs représentations de leur futur parcours d'apprentissage, d'emblée Maiko se situe dans la difficulté (« je pense que ça prend du temps de s'habituer à la nouvelle culture »), alors que Saori reste plus disponible à la découverte et se situe dans l'urgence d'apprendre pour poursuivre des études universitaires en français.

La géographie de la classe est représentative des approches pédagogiques adoptées. Si Saori a bénéficié d'une disposition en U propice aux interactions, Maiko a l'expérience d'une disposition en rangées alignées, les unes derrière les autres, avec une focalisation sur l'enseignant. Au DEFI, ces deux étudiantes se trouvent plongées dans une configuration de classe très mobile et variable selon les tâches avec disposition en U, îlots dispersés pour les petits groupes, espace mobilisable pour les entretiens ou simulations, sans oublier les tâches socialisées exécutées en contexte authentique hors les murs de la classe (Lepez, 2008, 2012). Pour Maiko, dans un premier temps, cette variabilité de géographie de classe et de partenaires de groupes selon les travaux est vécue comme déstabilisante, à cause de la nécessité de s'adapter de façon permanente au contexte. Maiko préfère travailler en groupe, avec des amis proches.

Saori exprime ses difficultés méthodologiques dues au choc culturel des approches communicatives à visée actionnelle basées sur les interactions et la collaboration, alors que son expérience se fonde sur la réception passive et la mémorisation :

*je pense que c'est bien pour savoir d'autres opinions, mais je ne m'habitue pas encore à cette méthode. Au Japon, il n'y avait pas cette méthode. Notre cours est toujours de juste écouter l'explication du professeur et après nous devons mémoriser. Le professeur explique, l'étudiant écoute et mémorise l'explication du professeur.*

Les statuts attribués à la grammaire et à l'oral, choix théoriques modalisant les pratiques de classe, permettent de mieux comprendre la violence des ruptures méthodologiques dans les cultures d'apprentissage. Ainsi, si Saori analyse d'un regard critique sa formation originelle à la langue fondée sur une conception cognitive de la grammaire (« dans mon pays, apprendre la grammaire est plus important que la communication »), Maiko, par contre, a intégré cette pratique sans la questionner, et continue à revendiquer la prééminence de la grammaire, remettant en cause les principes communicatifs : « je crois qu'on doit apprendre la grammaire d'abord ». De plus, comme les interactions lui posent problème, la grammaire lui semble un refuge confortable sans prise de risque.

La place et la fonction de l'erreur sont aussi significatives des choix pédagogiques. Les deux étudiantes japonaises s'accordent à exprimer leur crainte

de l'erreur, une peur justifiée par l'investissement des enjeux sociaux dans son inscription d'une logique de la compétition avec la valorisation, voire survalorisation, de la réussite et dévalorisation de l'échec par la honte, entraînant la perte de la face :

*C'était plus important d'être le meilleur au Japon. J'avais peur de faire une erreur parce que le professeur recommandait de réussir l'examen et d'avoir de bons résultats. S'il y avait des erreurs, le professeur n'était pas content. (Saori)*

*J'ai peur parce que j'ai honte. Je pense que beaucoup de gens ont peur de faire l'erreur. Moi aussi. (Maiko)*

Dans les approches communicatives, l'erreur fait partie du processus de l'apprentissage (Moirand, 1979, Astolfi, 2001) et ne revêt aucun caractère identitaire, libérant ainsi l'apprenant du poids du jugement, ce qu'apprécient tout particulièrement les deux étudiantes, non sans étonnement : « en France, tout le monde parle sans avoir peur » (Maiko). Ces exemples révèlent que la culture éducative est à mettre en relation avec les pratiques culturelles du contexte socio culturel.

Par ailleurs, Saori et Maiko nous expliquent que même les méthodes communicatives de leurs manuels français de FLE étaient exploitées d'une façon hybride, d'une part d'une manière traditionnelle avec la place haute de l'enseignant, la mémorisation et la place privilégiée de la grammaire, et d'autre part, une place accordée à la simulation, à la production orale, mais réduite aux interactions avec le voisin immédiat, et à l'auto-évaluation :

*A l'oral, on parle avec son voisin. Au Japon, je pratiquais aussi l'auto-évaluation et je pense que c'était une bonne occasion pour vérifier mon niveau. (Saori)*

Les relations enseignants-apprenants constituent aussi un paramètre culturel d'importance dans le vécu pédagogique, voire affectif, des étudiants. Saori et Maiko expriment leur manque de contact prolongé en dehors des cours. Le système japonais révèle une dichotomie entre la distance marquée en cours et une grande proximité et disponibilité en dehors du contexte de classe. L'acte pédagogique de l'enseignant se prolonge avec leurs enseignants en France en dehors du cours collectif et revêt un caractère plus individuel :

*S'il y a des questions, après le cours, on va dans la salle du professeur pour poser des questions ou on peut échanger par mail. (Saori)*

*L'enseignant était sympa et relation pas loin, relation plus proche en dehors de la classe. (Maiko)*

La communication entre professeur et élèves évite l'affrontement public et se réserve aux dialogues plus personnalisés, avec une moindre prise de risque pour la perte de la face, l'étudiant, par sa question en cours, ayant peur de donner l'impression de contester l'autorité du maître ou de le mettre en difficulté. Cette proximité normalisée peut engendrer un lien affectif, qui semble manquer parfois à

certains étudiants internationaux : ils jugent les enseignants de France compétents mais distants, surtout dans l'enseignement disciplinaire des filières universitaires.

Maïko et Saori disent toutes deux souffrir du différentiel des pratiques scolaires. Dans leur parcours d'apprentissage, Saori a évolué plus rapidement que Maïko, car elle a mis à profit le contexte d'immersion. Saori prend des risques, s'est mise à intervenir en classe avec beaucoup de volontarisme, et semble même y prendre plaisir. Elle change facilement de groupes de travail et commence à communiquer avec des Français. Maïko s'est beaucoup moins exposée et s'est protégée en demeurant dans le cercle de ses compatriotes. La distanciation avec la culture d'appartenance, nécessaire pour entrer dans un système autre, a pris plus de temps pour Maïko, et son passage à l'autonomie a été très progressif.

#### **4. Evaluation du dispositif**

En fin de semestre, et donc à la fin de l'enquête, un questionnaire d'évaluation centré sur les impacts de ce dispositif de pédagogie autoréflexive a été distribué. A la question : « Pourquoi appréciez-vous ou non, cette réflexion sur les cultures éducatives ? », tous les apprenants, à l'unanimité, ont affirmé qu'ils ont « beaucoup appris » et que l'enquête les a beaucoup intéressés par la dimension interculturelle et subjective d'auto-analyse de l'appropriation des stratégies d'enseignement-apprentissage. Cette démarche a entraîné l'adhésion des apprenants, comme une entrée en découverte d'un domaine peu interrogé, qui suscite la curiosité. Un étudiant a écrit dans son autobiographie qu'il a « l'impression d'entrer en aventure avec soi-même » (Antonio, Espagnol). Ce fut pour tous une découverte : « Je n'ai jamais appris à penser ça » (Rebecca, Irlandaise).

Plus difficile, pour les étudiants comme pour les enseignants, est d'évaluer en termes de performances l'impact cognitif sur leur propre expérience d'acquisition du FLE, vu les multiples paramètres en cause et l'impossibilité d'un groupe témoin. Les étudiants ont dit que la démarche autoréflexive leur a semblé parfois difficile mais heuristique dans leur approche de l'apprentissage, avec une mise à distance de leur propre vécu pédagogique. L'apprenant a appris à construire une distance réflexive avec les méthodologies d'apprentissage et à mieux situer ses propres stratégies dans une perspective d'objectifs et de résultats, c'est à dire dans une problématique de résolution de problème et d'évaluation permanente.

L'impact heuristique et affectif de cette expérience semble incontestable, dans la mesure où l'apprenant se trouve sécurisé par la mise à jour de paramètres implicites dans la construction du savoir, ce qui le déculpabilise en partie, et lui permet de reprendre confiance en ses compétences. L'apprenant décrypte mieux la notion de stratégie avec les notions de transfert et de construction de compétences. Ainsi, ce que les étudiants apprécient le plus, c'est d'avoir pu verbaliser leurs problèmes. De nombreux récits autobiographiques intègrent cette donnée, les étudiants soulignant

que la démarche les a aidés à mieux comprendre leurs problèmes et à mieux se comprendre. Panicha, Thaïlandaise, écrit : « Il suffit de le dire, on se sent mieux », et Julia, Russe, ajoute : « On ne comprend pas toujours pourquoi on ne comprend pas. Je comprends mieux mes problèmes. »

En ce qui concerne la construction du groupe classe, on observe, au cours de l'enquête, une classe de plus en plus dynamique et attentive à l'autre. La compréhension des problèmes culturels conduit les étudiants à faire montre de plus d'empathie et de patience, avec un réel souci de coopération et d'entraide.

En outre, les étudiants ont beaucoup apprécié le travail collaboratif avec leurs pairs et, au fur et à mesure du projet, on a observé de moins en moins de regroupements identitaires. En effet, ce projet de recherche en didactique et pédagogie, comme toute pédagogie de projet, a aussi eu comme impact lisible, grâce au travail collaboratif entre pairs, et au partage des informations et des expériences ayant toute la force du vécu, de construire l'unité et la confiance dans le groupe classe : « j'aime beaucoup travailler avec les camarades » (Sophanie, Cambodge). La médiation des pairs fait partie du processus d'apprentissage.

Ainsi, cette recherche a suscité un réel intérêt pour les autres cultures qui sont devenues un véritable projet de classe mais aussi de communication hors temps et hors champ scolaire.

## **Conclusion**

Les cultures éducatives sont des constructions sociales, en relation avec les macro et micro cultures des groupes socio-culturels. Elles constituent un paradigme fondamental de l'ingénierie pédagogique et donc des stratégies d'enseignement-apprentissage. Or, l'acculturation éducationnelle est un processus complexe qui construit, dans le temps et le vécu de l'expérience, des compétences le plus souvent transférables à d'autres contextes, notamment d'autres contextes éducatifs. L'étudiant international, en immersion, plongé dans une culture éducative autre, se construit des compétences d'adaptabilité.

Il s'agissait, par la fonction heuristique de la dimension méta de cette enquête, de faire prendre conscience de la prégnance du système culturel des dispositifs pédagogiques sur les stratégies d'apprentissage. Cette conscientisation de la charge culturelle des systèmes éducatifs, avec ses impacts significatifs sur les stratégies d'apprentissage, devrait conduire les politiques pédagogiques des centres FLE en contexte d'immersion notamment, à prendre en charge ce paradigme fondamental pour construire des projets de formation à l'acculturation éducative, afin de mieux accompagner les problèmes de passage, voire de rupture, d'une culture éducative à l'autre et éviter ainsi que le choc entre les cultures éducatives ne soit vécu comme un traumatisme et ne devienne un véritable obstacle à l'adaptation de l'apprenant.

Les cultures éducatives sont des objets d'enseignement-apprentissage qui doivent faire partie du projet didactique de la formation des langues cultures.

Dans cette expérimentation, la verbalisation, l'objectivation du paramètre culturel et le décodage des systèmes éducatifs ont permis aux étudiants de mieux gérer leur adaptation et de gérer autrement leur responsabilité dans leur apprentissage. Cette explicitation des cultures éducatives permet ainsi de redonner confiance à l'apprenant et de l'initier, par la réflexivité, à la construction d'une compétence d'acculturation, et progressivement à l'autonomisation de ses apprentissages.

### Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Astolfi, J-P. (2001). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Beacco J-C., Chiss J-L., Cicurel F., & Véronique D. (Dir.). (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Blanchet, P. & Martinez, P. (2012). *Pratiques innovantes du plurilinguisme*. Paris : Editions des archives contemporaines, AUF.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Suisse : Droz.
- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Byram, M. & Zarate, G. (1998). " Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle ". *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, 70-96.
- Carrol, R. (1987). *Evidences invisibles, Américains et Français au quotidien*. Paris : Seuil.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1998). « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. Le français dans le monde, Recherches et applications*, 8-67.
- Enaciri, H., Lepez, B. & Mabrou, A. (2012). « Lecture interculturelle : décodage de l'implicite culturel ». Agadir, Maroc : Publication du *Laboratoire de recherche sur les langues et la communication*, Université Ibn Zohr.

Gohard-Radenkovic, A. & Rachedi, L. (2009). *Récits de vie, récits de langues et mobilités, Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris : L'Harmattan.

Hall, E. T. (1966). *La dimension cachée*, (trad française, 1973). Paris : Seuil

Hofstede, G. & Bollinger, D. (1987). *Les différences culturelles dans le management*. Paris : Editions d'organisation.

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication* (trad.). Paris : Hatier.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.

Lepez, B. (2004a). « Didactique FLE. Mobilité étudiante en contexte français : analyse des stratégies d'adaptation d'étudiants internationaux ». *Nouvelles mobilités, nouveaux voyageurs*. Lecce, Italie : Revue *Interculturel Francophonies*, 125-143.

Lepez, B. (2004b). « *Didactique FLE/FLS. Apprentissage des langues et des cultures et construction identitaire* » Lyon, [en ligne]. Récupéré du site web de l'INRP, [www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7175.pdf](http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7175.pdf)

Lepez, B. (2006). « Mobilité internationale et interculturalité : Les TICE au service de l'adaptation ». Paris : *Les Cahiers de l'Asdifle*, 17, 246-256.

Lepez, B. (2008). « S'appropriier le CECRL : le projet culturel en classe de langue ». *Le Cadre européen : où en sommes-nous ?* Paris : *Les Langues Modernes*, 2, 59-66.

Lepez, B. (2012a, à paraître). Construction de compétences interculturelles dans une didactique de la mobilité internationale : expérimentation de l'immersion, in G. Alao, M. Derivry-Plard, E. Suzuki & S. Yun-Roger (Dirs.), *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé*. Paris : Edition des Archives contemporaines.

Lepez, B. (2012b) « De l'espace scolaire à l'espace social. Pour un enseignement-apprentissage de la compétence interculturelle par des pratiques sociales hors des murs de la classe ». *Ecole(s) et culture(s) : perspectives internationales. Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations*. Berne, Suisse : Peter Lang.

Lepez, B. & Belhaj, A. (2012c). « *Genèse de l'interculturel dans la didactique du FLE* ». El Jadida, Maroc : Publication Laboratoire LERIC, Université Chouaib Doukkala.

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris : CLE International.

Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.

Puren, C. (2009). « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues cultures étrangères ». Paris : *Le français dans le monde. Recherche et Applications*, 45, 154-169

Sapir, E. (1967). *Anthropologie*. Paris : Editions de Minuit.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (2008). *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*. Paris : éditions des Archives contemporaines.

Winkin, Y. (1996). *Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.