

Choc culturel et conflit identitaire. L'enseignement de la culture franco-belge à des adultes d'origine latino-américaine

Luc COLLÈS
Université catholique de Louvain

Nous rendrons compte ici d'une expérience d'enseignement du français (FLE) à des immigrés latino-américains menée durant l'année académique 2009-2010 à Bruxelles. Partant d'études de sociologues et d'anthropologues (Collès 2003), nous avons émis l'hypothèse selon laquelle des Latino-Américains, immigrés depuis peu en Belgique, vivaient une situation de choc culturel et de conflit identitaire. Selon Margalit Cohen-Émerique (1999 : 304), un tel choc peut être défini comme *« une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété, ou sur un mode positif, un étonnement, une fascination ; en un mot, c'est une expérience émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger. Il constitue un élément important dans toute rencontre interculturelle (...). Ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé »*.

Nous avons ensuite voulu confirmer notre hypothèse grâce à une enquête par questionnaire. Notre but étant en effet d'élaborer des parcours didactiques destinés à résorber le choc culturel de ces Latino-Américains, il nous semblait important de commencer par vérifier les représentations (Zarate 1993 et Verbunt 1994) de notre public sur les composantes culturelles que nous voulions étudier, à savoir les dimensions spatiale et temporelle des cultures en présence. Pour ce faire, nous avons pris contact avec un professeur bénévole qui donnait, dans une paroisse de Bruxelles, des cours de français à un groupe d'adultes composé de six Equatoriens, groupe homogène auquel sont venus s'ajouter plus tard une Colombienne et un Péruvien. Nous avons ensuite

étendu notre étude à un groupe hétérogène qui suivait des leçons de français à la Maison de l'Amérique Latine à Bruxelles.

Exposé du questionnaire

Nous avons divisé les questions en fonction de quatre paramètres. Un premier ensemble constitue ce que nous appelons « des questions d'identification ». Elles concernent le sexe, l'âge et la nationalité de l'individu, mais aussi l'année de la migration, les raisons pour lesquelles celui-ci est venu et les contacts qu'il avait en Belgique. La formation scolaire suivie dans le pays d'origine et éventuellement en Belgique est également incluse. La seconde partie du questionnaire aborde les représentations développées par les apprenants avant et après leur arrivée en Belgique. Celles-ci s'appliquent au pays mais aussi aux Belges et à certaines de leurs façons de communiquer liées par exemple à la vie sociale, professionnelle ou encore familiale. Le troisième type de questions a trait essentiellement aux rapports de proximité. Elles s'intéressent, d'une part, aux contacts physiques et visuels et, d'autre part, à la régularité et à l'importance des rapports que les étudiants entretiennent avec les Belges. Enfin, le paramètre « temps » est analysé dans le dernier volet de l'enquête. Celui-ci concerne plus spécifiquement la gestion du temps (par rapport aux horaires, à la planification des activités...) et le rythme de vie. Il s'agit ici, en grande partie, de choix multiples, mais les autres questions sont pour la plupart ouvertes.

Résultats relatifs aux questions d'identification

Les six Equatoriens du premier groupe étaient des adultes primo-arrivants âgés de 26 à 50 ans. Il y avait quatre femmes et deux hommes. L'une de ces personnes était arrivée en 2002, une autre en 2006, deux en 2007 et, enfin, deux en 2008. La plupart étaient parties pour des raisons économiques, espérant construire un avenir meilleur en Europe. Une seule d'entre elles n'avait aucun contact en Belgique avant son arrivée ; les autres comptaient sur un ami (souvent d'origine équatorienne) ou sur un membre de la famille. Par ailleurs, en ce qui concerne la formation scolaire reçue en Equateur, nous avions affaire à un groupe très hétérogène. En effet, un des apprenants n'avait suivi qu'un quart de la formation en primaire, un autre avait terminé l'école secondaire tandis qu'une troisième, couturière, n'a pas mentionné de parcours scolaire. Enfin, parmi les trois autres personnes, l'une était bachelière et les deux autres licenciées. Aucune ne poursuivait de formation scolaire en Belgique, en dehors des cours de français donnés dans le cadre de leur paroisse.

Le second groupe avec lequel nous avons pris contact suivait des cours de français à la Maison de l'Amérique Latine, à Bruxelles. Il se composait de deux Colombiens, de deux Chiliens, de trois Brésiliens, d'une Equatorienne et enfin d'une Dominicaine. Il s'agissait également d'adultes primo-arrivants, âgés de vingt à trente-deux ans. Il y avait six femmes et trois hommes. La plupart de ces personnes étaient arrivées en 2008 ou 2010, hormis deux dont

l'arrivée datait de 2006. Les raisons de leur migration en Belgique étaient plus diversifiées que dans le premier groupe : trois d'entre elles avaient quitté leur pays pour réaliser des projets personnels (mariage...), une autre pour des raisons politiques, deux dans le cadre de leurs études et enfin trois pour travailler. Toutes avaient des contacts sur place avant leur arrivée (ami, famille). En ce qui concerne la formation scolaire suivie dans le pays d'origine, tout le groupe avait obtenu, au minimum, le diplôme de l'enseignement secondaire. Une de ces personnes avait terminé un graduat tandis que trois autres avaient obtenu un master ou son équivalent. Enfin, deux des apprenants qui suivaient le cours de FLE donné à la Maison de l'Amérique Latine poursuivaient d'autres études en Belgique. L'un dans le cadre d'une spécialisation dans la restauration, l'autre en tant qu'étudiant d'échange. Il s'agissait donc pour la plupart d'adultes venus en Europe pour s'insérer dans la vie sociale et active.

Résultats relatifs aux représentations de la Belgique et des Belges

Par souci de clarté, nous avons décidé de rendre compte des résultats de notre enquête sous forme de tableaux. Nous avons choisi de distinguer les réponses des deux groupes car nous supposons que les facteurs d'homogénéité et d'hétérogénéité pouvaient influencer sur les représentations. Cependant, il ne s'agissait pas d'établir une comparaison.

Questions	Groupe homogène	Groupe hétérogène
La Belgique (avant leur arrivée)	Pays petit, froid, stressant, cultivé, sans problème économique.	Pays petit, froid, riche, gris, propre, joli, organisé, avec une économie prospère.
Les Belges (avant leur arrivée)	Gentils, cultivés, agréables, travailleurs, ponctuels, ordonnés.	Secs, froids, matérialistes, intelligents, antipathiques vs gentils, aimables, honnêtes.
Attitudes inattendues	Indifférents, antipathiques, grossiers, économes.	Froids, racistes vs sympathiques, chaleureux, généreux.

Ces résultats témoignent de représentations de la Belgique presque similaires dans les deux groupes. Par contre, en ce qui concerne la vision que les apprenants se faisaient de la population belge avant leur arrivée, la classe hétérogène se distingue de la classe homogène par une conception plus nuancée. En effet, elle mentionne des caractéristiques négatives tandis que la première ne le fait pas. Cependant les perceptions s'équilibrent quelque peu si l'on prend en compte les « attitudes inattendues ». Enfin, la question *Comment décririez-vous les Belges maintenant ?* permet, dans certains cas, de voir une légère modification des points de vue. De façon globale, les Belges restent (du moins en apparence) des gens calmes, froids, organisés, intelligents, gentils, aimables et serviables.

Résultats relatifs aux représentations liées à l'espace et au temps

D'après notre questionnaire, une personne sur six, dans le premier groupe, passe du temps avec des Belges dans le cadre de ses loisirs et de sa vie privée. Les autres ne le font que très peu et déclarent n'être invitées qu'à de rares occasions. Dans le second groupe, seuls deux des apprenants estiment passer beaucoup de temps avec des Belges, tandis que trois sont invités régulièrement chez des autochtones.

Questions relatives à l'espace	Groupe homogène	Groupe hétérogène
Différences dans les contacts physiques.	Nombreuses. Affection et tendresse peu affichées.	Contacts moins nombreux.
Différences dans les contacts visuels.	Regard ferme, fort.	Regard assuré, fixe dans les yeux.

On le voit : les Belges sont souvent considérés comme des personnes discrètes en ce qui concerne l'expressivité de leurs contacts.

Questions relatives au temps	Groupe homogène	Groupe hétérogène
<i>Les Belges...</i>	...sont stressés : totalité ...font peu la fête : totalité ...accordent plus d'importance à l'avenir : majorité ...planifient leurs activités : majorité	...sont stressés : majorité ...font peu la fête : majorité ...accordent plus d'importance au présent ou au passé : mitigé ...planifient leurs activités : majorité

Comme une partie des Occidentaux du nord, les Belges sont perçus comme ayant un rythme de vie accéléré. Cependant, rappelons qu'il est important de parler en termes de tendances car nous ne pouvons considérer ces réponses comme des vérités généralisables. D'une part, l'échantillon que nous avons testé au moyen de notre questionnaire est très restreint ; d'autre part, il est possible que les membres de ces groupes n'aient pas été soumis à des conditions exactement similaires. Notre but dans cette démarche n'est pas de réaliser une étude statistique (laquelle demanderait une approche scientifique plus objective) mais consiste à rapporter les résultats de notre enquête afin d'orienter nos propositions didactiques.

Ayant fait l'hypothèse que les Latino-Américains, immigrés en Belgique, vivaient un choc culturel et l'ayant vérifié grâce à ce questionnaire, nous avons voulu amener les apprenants de français à mieux prendre conscience des contraintes culturelles qui s'instaurent dans les relations entre le locuteur étranger et ses partenaires (autochtones) de communication. Ce choc peut en

effet être porteur d'apprentissage et source d'entente, à condition d'être convenablement analysé et de devenir matière d'appropriation pour les apprenants. Nous avons conçu ce programme à deux, mais c'est Marie Baillieux, une de mes étudiantes, qui s'est chargée de l'appliquer sur le terrain en prenant en charge les cours de français pendant six mois. Faute de temps, l'expérience n'a pu être menée que dans le deuxième groupe dont tous les membres, rappelons-le, avaient obtenu au minimum le diplôme du secondaire et possédaient un niveau moyen de connaissances en français.

Propositions didactiques

Le but de nos propositions didactiques était d'abord de sensibiliser les élèves à l'altérité et à la différence, et ensuite de leur faire découvrir des traits socioculturels propres aux Belges francophones et à leur culture d'origine. Cet objectif s'est concrétisé, d'une part, en observant et en interprétant ces caractéristiques illustrées dans divers supports (chanson, film, texte littéraire...), d'autre part, en établissant des comparaisons entre les cultures étudiées. Nous voulions ainsi faire prendre conscience aux élèves de l'existence de modèles culturels de communication et les inviter à un certain relativisme par rapport à leur système de référence.

Nous avons construit les exercices selon une progression bien définie. Il s'agissait d'abord de permettre à l'apprenant d'établir un premier contact avec le sujet au moyen de sa perception personnelle et de ses « cribles culturels » (Besse 1984 :46-50). Afin qu'elle puisse évoluer (qu'elle se renforce ou soit remise en question), cette conception initiale a été mise en relation avec des supports variés présentant d'autres points de vue. Notre méthode consistait donc à passer du champ subjectif de l'apprenant, c'est-à-dire de ses représentations initiales, à un apport d'informations sur la culture cible, la culture d'origine et les phénomènes socioculturels liés à la communication interculturelle.

Pour structurer notre travail, nous avons regroupé nos propositions didactiques en trois grandes rubriques. Les premières sont rassemblées sous le titre *Propositions pour une entrée en matière*. La seconde catégorie concerne la relation à l'espace et à la proxémie. Une troisième série se compose d'un ensemble d'exercices liés au paramètre du temps. Certaines de ces propositions sont l'occasion d'aborder des thèmes tels que la famille ou des habitudes culturelles qui ne sont pas directement liées à la gestion de l'espace et du temps. Notons que quelques-uns des supports traités au sein de chacune des rubriques pourraient faire l'objet d'exercices en rapport avec le thème des trois autres. Dans le cadre de cette contribution, nous nous limiterons aux propositions pour une entrée en matière et à celles qui concernent la gestion spatiale.

1. Propositions pour une entrée en matière

1.1. Enjeux

Nous avons choisi de diviser cette première rubrique en sept phases afin d'en rendre la présentation plus claire.

1.2. Déroulement

Première phase

Dans un premier temps, l'enseignante a proposé aux élèves de répondre à une série de questions en se basant sur le principe d'une table ronde où chacun était invité à parler librement. Les questions qu'elle a posées avaient trait à l'expérience personnelle d'immigration des apprenants. Le professeur a, par exemple, demandé ce qui est le plus (ou le moins) difficile lorsqu'on vient vivre dans un pays étranger et elle a évoqué plusieurs possibilités : comprendre et parler la langue du pays, s'adapter aux coutumes et les accepter (horaires, nourriture...), s'adapter à la manière d'être des gens du pays (gestes, distance...), acquérir l'accent local, etc.

Durant cette première activité qui servait d'amorce, l'enseignante a veillé à établir un climat de respect et d'écoute, nécessaire surtout lorsqu'on aborde la question de l'interculturalité et ses difficultés. Ces premiers contacts, s'ils sont bons, brisent déjà une barrière culturelle.

Deuxième phase

Dans un second temps, l'enseignante a tracé quatre colonnes au tableau. Au-dessus des deuxième et troisième colonnes, elle a inscrit d'une part le mot « proche », d'autre part le mot « éloigné ». La quatrième colonne était surmontée d'un point d'interrogation signifiant l'indécision de l'élève. Cette fois-ci, l'enseignante a posé des questions plus orientées et a inscrit chaque fois l'objet du questionnement dans la première colonne. Les réponses orales des élèves étaient transcrites sous forme de croix dans la colonne adéquate. La question de base était la suivante : *Comment vous situez-vous par rapport aux Belges... ?* Le professeur l'a complétée au moyen de thématiques telles que : *...et à leur façon de vivre ? , ... et à leur manière de faire la fête ? , ... et à leur manière d'avoir des contacts ? , ... et à leur manière d'organiser le temps ?*

Une partie de ces questions avait déjà été posée lors de notre enquête de départ. Cependant, nous avons pensé qu'il était utile de les réitérer, car les réponses n'avaient pas été mises en commun. Ce tableau constituait donc un relevé statistique des impressions de la classe. Ainsi que nous le supposions, les réponses se sont recoupées, comme cela s'était vérifié dans notre questionnaire d'enquête. Les convergences ont permis de réfléchir par la suite au fait que l'appartenance à une culture implique que ses ressortissants développent des « cribles culturels » similaires. Ces derniers induisent, à certains niveaux, une perception commune de la réalité. Les réponses divergentes ont permis de nuancer le propos et de s'interroger sur l'origine et sur la cause de ces différences.

À nouveau, l'intérêt de ces exercices résidait dans la spontanéité et la sincérité des réponses données par les élèves. Il s'est ensuite agi d'analyser le processus par lequel ces représentations étaient produites. Plus les élèves sont spontanés, plus il est facile de leur démontrer que leur vision n'est pas réfléchie et qu'elle risque d'être empreinte de stéréotypes. Nous restions donc à ce stade dans le domaine des impressions.

Troisième phase

Pour la troisième partie de cette entrée en matière, l'enseignante a demandé aux élèves d'écrire sur une feuille cinq adjectifs qui leur venaient spontanément à l'esprit et qui leur semblaient les plus représentatifs de la mentalité belge. Après une mise en commun des réponses, la classe a sélectionné (par vote à main levée...) les deux adjectifs qu'elle considérait comme les plus significatifs. Il était alors intéressant de réfléchir aux éléments (comportementaux, physiques, contextuels...) et aux éventuelles sources (romans, revues, cours, on-dit, expériences vécues...) qui avaient déterminé ce choix.

L'enseignante a ensuite distribué un premier questionnaire d'enquête aux élèves. Celui-ci avait été soumis à douze étudiants de l'UCL au cours d'*Histoire de l'Amérique latine* donné par le professeur P. Milos durant l'année académique 2001-2002 (annexe 1a). Après un temps de lecture silencieuse, l'enseignante a communiqué les résultats de cette enquête : onze occurrences de l'adjectif « religieux » avaient été relevées, neuf de l'adjectif « amical », six de « généreux », tandis que « courageux » avait été choisi cinq fois par les étudiants belges.

L'enseignante a ensuite demandé aux élèves ce qu'ils avaient éprouvé en prenant connaissance de ce document et de ses résultats (indifférence, colère, amusement, tristesse...). Après un court échange, elle a remis aux apprenants le second questionnaire qui avait été, quant à lui, soumis en 1940 (plus de soixante ans plus tôt !) à des personnes originaires des Etats-Unis (annexe 1b). À nouveau, elle a laissé un moment pour la lecture silencieuse du document et a attendu les réactions des élèves. Ceux-ci se sont très vite aperçus que ces questionnaires étaient presque similaires, mais que les résultats divergeaient. Le professeur a alors pris le temps de réaliser une analyse collective de ces documents. Elle a expliqué le sens de sa démarche sur la base des résultats de l'analyse. On peut en effet facilement statuer que les réponses au questionnaire de 2001-2002 présentent une vision beaucoup plus favorable des peuples latino-américains. Celles datant de 1940 témoignent d'une conception plus centrée sur les aspects physiques ainsi que sur le caractère soi-disant irascible et émotif de ces peuples. L'enseignante a interrogé les élèves sur ces différences. Elle a veillé à mettre en évidence que c'est en particulier le regard porté sur les Latino-Américains qui s'est modifié. En 1940, on ne percevait pas ce caractère sympathique et festif qu'on a tendance à faire correspondre aujourd'hui à l'identité latino-américaine.

Quatrième phase

Cette quatrième phase s'est appuyée sur l'analyse d'un extrait du roman d'Isabel Allende, Paula. (annexe 2). Ce passage nous a semblé pertinent car il permet de montrer aux apprenants une situation de choc culturel vécue par une Chilienne. De plus, il peut leur faire prendre conscience que ce phénomène ne

concerne pas uniquement l'étranger et les autochtones, mais aussi des immigrés de nationalités différentes entre eux.

L'enseignante a replacé l'extrait dans son contexte. Elle a présenté l'auteur et le résumé du livre. Isabel Allende est une romancière contemporaine d'origine chilienne. Son livre constitue le récit de l'histoire de sa famille, adressé à sa fille Paula (vingt-neuf ans) qui a sombré dans le coma suite à une grave maladie. Ce témoignage autobiographique est, pour elle, l'occasion d'établir une « communication » avec sa fille, à travers son histoire personnelle. Le lecteur découvre en parallèle l'histoire du Chili et les conséquences de la dictature qui y sévit. L'exil forcé de cette femme nous mène du Chili à l'Espagne en passant par le Pérou, les Etats-Unis, le Venezuela, le Moyen-Orient, la France et la Belgique...

Les élèves ont été invités à lire l'extrait. L'enseignante leur a ensuite soumis une grille d'analyse sous forme de questions : *Qui sont les acteurs de cette situation interculturelle ? Décrivez-les. Décrivez la situation dans laquelle se déroule cet extrait. Quels rapports entretiennent les personnages ? Quels sont les sentiments des interlocuteurs ? Quels sont les représentations, les valeurs, les préjugés des personnes en présence ? Comment réagissent-elles ? Quel dénouement trouvent-elles à cette situation problématique ?*

L'enseignante a demandé aux élèves quelles étaient leurs impressions et a invité à une réflexion collective. Pour alimenter l'échange, elle a demandé : *Avez-vous déjà vécu une situation similaire ? Quelles sont, selon vous, les raisons de ce malentendu ? Pensez-vous que la solution trouvée soit idéale ? Que proposeriez-vous ?* Elle a clôturé l'activité en présentant la définition du choc culturel que donne M. Cohen-Émerique (cf. supra 1999 : 304).

Cinquième phase

Enfin, le professeur a présenté aux élèves le thème du cours et de ceux qui allaient suivre, à savoir le choc culturel. Ce fut alors l'occasion d'aborder la question de l'identité. Dans cette cinquième phase, l'enseignante a proposé l'explication que Altay Manço (1999 : 132) donne de celle-ci. Selon celui-ci, *elle naît de l'interaction sociale : c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles (soi-autrui) de cette interaction que l'identité se construit dans sa double dimension psychosociale et contribue à la construction du champ dans lequel elle se déploie [...]*.

Ensuite, l'enseignante a distribué aux élèves un texte poétique en espagnol, mais sans en donner la référence. Nous avons choisi de travailler ce texte dans la langue dans laquelle il fut écrit. Cette décision résulte de sa complexité. En effet, nous pensons qu'il est trop difficile d'en donner une traduction qui soit à la fois fidèle et compréhensible pour les apprenants. L'enseignante leur a proposé d'en lire un fragment, tour à tour et à voix haute, puis elle a laissé aux élèves le temps de relire le texte en silence. Elle a ensuite demandé quel était le sujet du texte et le message que l'auteur voulait faire passer. Le niveau de difficulté de ce texte étant assez important, il pouvait freiner certains élèves dans leur appropriation et leur compréhension. Pour y remédier, l'enseignante a proposé de se centrer uniquement sur les deux derniers paragraphes qui résument l'essentiel de cette réflexion poétique. Elle a alors donné son interprétation. Celle-ci contenait les éléments suivants : la vision que l'on porte sur l'étranger contribue à la définition de celui-ci ; nous manquons souvent de références pour interpréter valablement une réalité.

Il a paru intéressant de continuer la réflexion en se référant à un théoricien tel que Jacques Berque (1987 : 11-18). Ce sociologue et anthropologue a travaillé la question de l'identité. Il défend l'idée selon laquelle il y a, dans les identités collectives, à la fois une continuité et du changement. En effet, la personne ne change jamais complètement, mais elle ne reste pas non plus la même. D'autre part, pour lui, lorsqu'on analyse une identité (c'est-à-dire un (ou des) individu(s) porteur(s) de cette identité), celle-ci devient un objet, mais reste en même temps le fruit d'une subjectivité. Enfin, Berque dénonce notre tendance à voir un individu comme une totalité plutôt que comme une combinaison d'éléments très différents. L'enseignante a illustré cette troisième caractéristique en prenant un élève comme exemple. Appelons-le X pour les besoins de notre illustration. X est à la fois une totalité, mais il est aussi la combinaison de son statut d'étudiant par exemple, de sa nationalité, de toutes les activités qu'il exerce et qui constituent des éléments porteurs de son identité. L'enseignante a même mené la réflexion plus loin en abordant différentes sortes d'identités : sexuelle, socioprofessionnelle, religieuse...

Ensuite, l'enseignante a demandé si quelqu'un connaissait l'auteur de ce texte. Comme ce n'était pas le cas, il lui a paru intéressant d'interroger les élèves sur la nationalité de l'auteur. Elle leur a demandé de faire des hypothèses. Ceux-ci se sont aperçus que le texte ne contenait pas assez d'éléments explicites pour permettre de définir l'origine, même imprécise, de l'auteur. Cet aspect renforce la dimension universelle du texte, applicable à de nombreuses nationalités. L'enseignante a alors fait découvrir aux élèves les références complètes du texte (titre, auteur...). Elle a brièvement présenté cet auteur colombien et le contexte dans lequel l'œuvre a été écrite (il s'agit d'un prix Nobel de littérature).

À travers cette cinquième phase s'est esquissé un mouvement de sensibilisation à ce qui constitue le phénomène des représentations et aux effets néfastes que celui-ci peut entraîner.

Sixième phase

Cette étape a cherché à rendre les élèves conscients de ce que représente la culture. L'enseignante a lu à voix haute ce texte de Raymonde Carroll (1997 : 17-18) à la classe : *Ma culture est en effet cette logique selon laquelle j'ordonne le monde. Et cette logique, je l'ai apprise dès ma naissance, dans les gestes, les paroles et les soins de ceux qui m'entouraient, dans leur regard, dans le ton de leur voix ; dans les bruits, dans les couleurs, dans les odeurs, dans les contacts ; dans la façon dont on m'a élevée, récompensée, punie, tenue, touchée, lavée, nourrie ; dans les histoires que l'on m'a racontées, dans les livres que j'ai lus, dans les chansons que j'ai chantées ; dans la rue, à l'école, dans les jeux ; dans les rapports des autres dont j'étais témoin, dans les jugements que j'entendais, dans l'esthétique affirmée, partout, jusque dans mon sommeil et dans les rêves que j'ai appris à rêver et à raconter. Cette logique, j'ai appris à la respirer et à oublier qu'elle était apprise. Je la trouve naturelle. Elle sous-tend tous mes échanges, que je produise du sens ou le reçoive. Cela ne veut pas dire que je doive être d'accord avec tous ceux qui partagent ma culture : je ne suis pas forcément d'accord avec tous ceux qui parlent ma langue. Mais leur discours, si différent du mien puisse-t-il être,*

appartient pour moi au domaine du familier, du reconnaissable. Il en est de même, en quelque sorte, pour la culture.

Puis, l'enseignante a demandé aux élèves : *Etes-vous d'accord avec cette définition de la culture ? Qu'en pensez-vous ? Pour vous, la culture est-elle quelque chose qu'on intègre inconsciemment ? Expliquez. Etes-vous d'accord avec l'idée que la culture constituerait un héritage collectif mais aussi individuel ?*

Cet exercice a aidé les élèves à se situer individuellement face à la notion de culture, à en donner une définition personnelle et à la partager ensuite avec la classe. Le professeur a distingué deux types de culture : d'une part celle qui relève essentiellement du domaine intellectuel, d'autre part celle qui concerne notre vie quotidienne.

Septième phase

Il s'agissait alors une fois de plus de montrer aux élèves que le choc culturel est vécu dans les deux sens. En effet, les Belges développent aussi des stéréotypes par rapport aux personnes étrangères. Cet exercice basé sur une enquête a permis aux apprenants de pénétrer dans le système de la culture belge et d'en saisir certaines caractéristiques. Cela a été également pour eux l'occasion de comprendre certains comportements produits face à des situations de multiculturalité et de les interpréter non plus comme des réactions négatives mais comme des stratégies liées à l'appartenance culturelle.

Ce travail s'est d'abord déroulé en classe. Les élèves devaient créer eux-mêmes le questionnaire d'enquête. L'enseignante leur a demandé de réfléchir aux types de questions qu'ils inséreraient dans leur enquête. Celles-ci auraient trait à des situations d'interculturalité auxquelles sont liées des représentations sur un pays et ses habitants. Les élèves travaillaient par groupes de deux pour commencer.

Pour la seconde étape, la mise en commun des idées, on a eu recours à une forme de petit exposé devant la classe, de manière à familiariser les apprenants avec l'oralité. Pendant ce temps, l'enseignante prenait note des propositions. Lorsque tous les exposés ont été réalisés, les élèves ont choisi ensemble ce qui entrerait dans leur questionnaire. Une fois encore, l'enseignante a dû assurer le rôle de médiateur. Ensuite, la formulation de ce contenu a été l'occasion de mener à bien un exercice de production écrite.

La dernière étape de ce travail s'est déroulée sur le terrain puisqu'il s'est agi de soumettre ce questionnaire sous forme d'une interview à une personne de nationalité belge. Cette ultime phase a exigé une préparation orale en classe pour apprendre à bien formuler les questions. Celle-ci a été conçue sous forme de petits jeux de rôles. Avant de se rendre sur le terrain, il s'est également agi de choisir un lieu, une situation mettant des Belges en contact avec des étrangers. Nous avons pensé qu'il était utile de laisser les apprenants déterminer eux-mêmes le type de milieu dans lequel ils réaliseraient leur enquête. L'enseignante a cependant proposé des exemples (une asbl, une crèche, une école accueillant des réfugiés, ou encore une prise de contact, par l'intermédiaire de l'émission radio de la RTBF « les Belges du bout du monde », avec des Belges qui ont travaillé à l'étranger...).

L'activité s'est clôturée par une mise en commun des résultats et des impressions des élèves. On a comparé ces informations avec celles des première et deuxième phases des « propositions pour une entrée en matière »,

afin de mettre les deux systèmes culturels en présence. Par cette synthèse, on a cherché à comprendre et à interpréter, à la lumière des éléments recueillis, certains comportements d'individus appartenant à des cultures différentes. A ce moment, certaines stratégies d'observation et d'interprétation ont pu se mettre en place, même inconsciemment.

2. Parcours lié au paramètre de l'espace

2.1. Enjeux

La première phase du parcours sur l'espace a constitué en une mise en condition. Il s'est agi de faire réfléchir les élèves aux différentes attitudes non verbales de la communication en les mettant eux-mêmes en situation. Par la suite, cet exercice leur a permis de développer des habiletés concrètes d'analyse et de décodage des comportements culturels. Ils ont alors pris conscience que ces derniers résultent de codes qui peuvent varier d'une culture à l'autre et être à l'origine de gênes ou de malentendus. La seconde étape de ce parcours a permis d'illustrer certaines attitudes rencontrées en Belgique. Elle a été l'occasion d'acquérir, à travers l'étude d'extraits de textes littéraires, des connaissances sur les comportements de personnes appartenant à un groupe culturel donné. L'intérêt du texte de P. Mertens réside, entre autres, dans le fait que cet auteur belge nous livre un regard sur son pays et ses habitants à travers les yeux d'un étranger. Enfin, la dernière phase cherchera, dans la ligne des exercices précédents, à relativiser la vision que portent les apprenants latino-américains sur les rapports proxémiques en Belgique.

2.2. Déroulement

Première phase

L'enseignante inaugure ce second parcours en proposant aux élèves un jeu de rôles sur la communication non verbale (Denis 2002 :188-192). Pour ce faire, elle divise la classe en deux groupes. Ceux-ci se répartissent dans le local en deux endroits éloignés. L'enseignante distribue les consignes sans annoncer que celles-ci diffèrent selon le groupe.

Chaque membre du premier groupe doit lier avec un membre du second groupe une conversation dont le fil conducteur est repris dans le canevas suivant : *En vous promenant dans la rue, vous rencontrez par hasard une de vos connaissances. Vous la saluez et entamez une conversation dont vous improvisez le sujet. L'essentiel, au cours de cet exercice, est d'appliquer de façon naturelle les instructions suivantes, à savoir : Tenez-vous environ à 15 centimètres plus près de l'autre que d'habitude. Accompagnez la conversation de gestes assez expressifs et de contacts physiques avec la personne. Soutenez le regard de l'autre lors de l'échange.*

Quant aux membres du second groupe, ils doivent engager la conversation (cf. canevas) le plus naturellement possible en tenant compte des éléments suivants : *Tenez-vous environ à 15 centimètres plus loin de votre interlocuteur que d'habitude. Utilisez une gestuelle assez discrète. Evitez de fixer votre partenaire lorsque vous vous adressez à lui.*

Ensuite, les élèves se répartissent en équipes de deux, comprenant un membre de chaque groupe. Ils ouvrent la discussion en tenant compte des instructions distribuées au préalable. Au bout d'un moment, lorsqu'ils ont pu tester les paramètres non verbaux liés à la communication, le professeur interrompt l'exercice. Il interroge alors les apprenants sur leurs impressions : *Y a-t-il des attitudes chez votre interlocuteur qui vous ont gêné, amusé, voire choqué ? Expliquez. Comment avez-vous tenté de résoudre cette difficulté ? Quelles ont été les réactions de votre interlocuteur face au comportement que vous développiez (en lien avec les consignes de l'exercice) ? Avez-vous déjà vécu ce type de situation ? Expliquez. Quel est le but de cet exercice selon vous ?*

Deuxième phase

Cette seconde étape se base essentiellement sur l'analyse d'extraits du roman de P. Mertens, *Terre d'asile*. Cette démarche nous semble intéressante dans la mesure où, *les relations interculturelles comportent plusieurs dimensions qui s'expriment sur les plans affectif, social, cognitif et historique et que l'on retrouve abondamment illustrés dans un récit* (Gaudet & Lafortune 1997 :123-124). Or, si cette expression n'est autre que le produit fragmentaire d'une subjectivité (celle de l'auteur), *elle donne aussi corps aux perceptions spatio-temporelles que son auteur partage avec le groupe dont il est issu* (Collès 2010 : 112). Ces extraits nous permettent de dégager des attitudes propres au système culturel de P. Mertens.

Nous commencerons par introduire la démarche que nous avons suivie en remplaçant les extraits dans leur contexte. Ensuite nous définirons leurs enjeux. Le mode d'exploitation suivra à chaque fois le texte.

Contextualisation

Avec *Terre d'asile*, P. Mertens aborde le thème de l'exil. Il nous raconte l'arrivée en Belgique de Jaime Morales, un Chilien fuyant la dictature qui sévit dans son pays en 1977. Tout au long du roman, le personnage se sent déchiré. D'une part, il voudrait être ce porte-parole de l'histoire de la dictature chilienne, attitude que ses interlocuteurs belges attendent de lui. D'autre part, il ne peut échapper à la réalité de celui qu'il est.

Nous nous sommes intéressés à cette œuvre dans le cadre de notre travail car celle-ci permet de découvrir une nouvelle vision de la Belgique à travers les yeux d'un étranger. P. Mertens, au sujet de sa patrie, dit lui-même : *Je suis revenu vers elle, par l'extérieur. C'est un peu comme si je la découvrais, après mes nombreux voyages, à travers le regard d'autrui*. Selon M. Grodent, *« l'auteur a voulu que son personnage soit une source d'étonnement, l'ethnologie bien comprise possédant au plus haut degré cette vertu de nous rendre [...] « exotiques à nous-mêmes », de nous mettre à distance de nos valeurs, de ces vérités que nous croyons absolues et qui ne sont que relatives. »*

À travers cette œuvre nous est exposée en quelque sorte une autocritique de certains comportements culturels belges.

Enjeu

Nous avons choisi ces extraits car nous pensons qu'ils constituent une importante concentration d'éléments et d'attitudes liés à la gestion de l'espace. Notons que les résultats obtenus dans nos questionnaires en ce qui concerne ce paramètre concernaient essentiellement la proxémique. Le premier extrait est

l'occasion de traiter de la qualité de la vie en Belgique, de la conception de la famille et des contacts sociaux. Enfin, l'analyse de ces rapports peut être poursuivie sur la base du second texte. Quant à la troisième illustration, elle permet d'aborder les relations entre hommes et femmes dans le domaine amoureux.

Extrait n° 1 (p. 46) :

Il se demanda ce qu'il avait retenu de la Belgique depuis son arrivée. Il se dit que dans les rues et les squares, on rencontrait moins de jeunes que de vieux, et beaucoup de chiens, de chiens bien nourris. Dans les ascenseurs, les gens ne se parlaient pas et prenaient un air grave. Si par exception ils se parlaient, il suffisait de l'intrusion d'un nouveau venu, à un autre étage, pour qu'ils se retranchent de nouveau dans leur silence.

Il se demanda si les Belges aimaient la Belgique.

Il prit peur, soudain, qu'un jour il ne sût plus rien de ce qu'il fallait connaître de son propre pays. Que se passait-il, à cette heure, dans les ascenseurs de Santiago et de Concepción ?

Mode d'exploitation :

L'enseignante s'est assurée de la compréhension globale de ce premier texte en posant des questions de contenu aux élèves. (*Que retenir-vous de ce texte après une première lecture ? Y a-t-il des mots que vous ne comprenez pas ?*). Elle les a amenés ensuite à réfléchir au contenu sous-jacent de cet extrait. Elle a analysé certains éléments et induit une comparaison avec le vécu personnel des apprenants : Pourquoi le narrateur parle-t-il de chiens *biens nourris* ? Que peut signifier ce propos ? Quel rapport entretient-on avec les animaux dans votre pays ?

Ces questions ont permis d'orienter la discussion sur la qualité de la vie en Belgique. Celle-ci est en général meilleure que dans les pays latino-américains. Le fait de parler d'animaux bien nourris laisse penser que les gens ont une vie suffisamment aisée pour se permettre de posséder des animaux domestiques et de se préoccuper de leur bien-être. Les conditions de vie ont également une incidence sur la longévité des individus. On constate que celle-ci augmente dans les pays industrialisés. En effet, ces pays comptent de plus en plus de personnes âgées (cf. la création de maisons de repos) tandis que le taux de natalité diminue. Enfin, l'enseignante a abordé la thématique des rapports sociaux à travers la description que P. Mertens donne des contacts interindividuels dans les lieux publics. Le professeur a ensuite proposé un exercice écrit basé sur la phrase suivante : *Que se passe-t-il à cette heure dans les ascenseurs de votre ville natale ?*

Extrait n° 2 (p. 129) :

Plus simplement, il se dit qu'il engageait là une conversation de café comme on en avait dans son pays, avec n'importe qui, avec la première venue. Ici, même vos voisins de banquette dans le tramway ne vous adressaient pas la parole.

Mode d'exploitation :

Ce second extrait permet de continuer la réflexion sur les contacts sociaux. Cette fois, l'enseignante amène les élèves à relativiser leur point de vue. Elle se base sur le texte de Th. Zeldin, *Les Français*. Le fragment dont

nous proposons la lecture (annexe 3) permet de prendre conscience de notre tendance à généraliser des comportements étrangers.

Extrait n° 3 (p. 148)

[...] elle put enfin expliquer que les filles latino-américaines à qui tous les hommes, dans les rues de Bogota, de Quito, de Santiago, disent qu'elles sont belles, une fois arrivées ici où, du jour au lendemain, plus personne ne les arrête jamais pour le leur dire, bientôt s'inquiètent, se sentent devenir laides... A Paris, ça allait encore : elle y était allée un week-end et des hommes l'avaient importunée dans la rue mais ici, ça n'était jamais arrivé...

Mode d'exploitation :

L'enseignante a demandé aux élèves s'ils s'identifient à ces propos. Elle a ensuite tenté de leur démontrer que ce sentiment éprouvé par la narratrice ne résulte pas forcément d'un désintérêt des hommes belges pour les femmes, mais d'une conception différente des pratiques de séduction. Elle a alors proposé des extraits d'articles ou de textes traitant de ce sujet. Ainsi, selon l'écrivain belge J.-P. Otte, la diversité des pratiques de l'amour *est sidérante. Les gestes, les parties du corps censées être érogènes, ainsi que les actes de séductions varient du tout au tout d'une société à une autre. [...] Chaque peuple, chaque civilisation, construit sa relation homme-femme sur la base de ses mythes originels.* Pour aborder les « rites » de la communication amoureuse chez les Français, l'enseignante s'est aussi servie des nombreuses illustrations que propose J.-C. Beacco dans son ouvrage intitulé *Parlez-lui d'amour*. La comparaison de ces différences culturelles a permis aux étudiants de relativiser la vision qu'ils avaient de certains comportements belges. Ils ont compris qu'il s'agissait avant tout d'attitudes liées à un héritage culturel.

Troisième phase

Dans cette troisième et dernière partie des propositions concernant le rapport à l'espace, le professeur a abordé cet extrait de texte où K. Gharbi aborde le thème des salutations en Belgique :

La poignée de main est évidemment la manière la plus courante de saluer en Belgique. Une règle de savoir-vivre à l'égard des femmes veut cependant qu'on attende qu'elles tendent les premières la main, sinon un simple bonjour de la tête suffit. On embrasse ses proches parents et parfois aussi ses amis (cela dépend du milieu social dans lequel on se trouve). Une tradition veut qu'en Belgique, on embrasse les membres de sa famille par trois baisers sur les joues. Appréciant la discrétion ici comme dans tout, le Belge évite généralement les salutations trop bruyantes. Dans les grandes villes, par exemple, pour saluer une connaissance sur le trottoir opposé au sien il traversera la rue plutôt qu'il ne criera pour attirer son attention. Pareillement, en dehors des petits villages, les femmes ne s'interpellent pas lorsqu'elles sont à leur fenêtre.

Ce texte a été l'occasion d'établir une comparaison entre les habitudes de salutations en Belgique et en Amérique latine. Avec les élèves, l'enseignante a relevé dans le texte les différents types de salutation recensés (saluer une femme, un ami, un membre de la famille...). Ils ont constitué un tableau de deux colonnes et ont inséré ces éléments dans la première. Puis l'enseignante a demandé aux apprenants de compléter la seconde au moyen des conduites que

l'on adopte chez eux dans ce type de situation. Elle a également rappelé qu'il s'agissait de tendances culturelles, non de vérités arrêtées.

En conclusion, nous avons constaté que tous ces exercices ont fait prendre conscience à nos élèves du caractère déformant que peuvent avoir les représentations et leur ont offert des outils de connaissance qui leur permettront d'éviter certaines attitudes maladroites. De plus, ils les amèneront à une reconnaissance de l'autre à travers la compréhension du mode de fonctionnement de ses comportements. Nous avons donc voulu faire naître une réflexion chez ces apprenants latino-américains qui aboutirait à une relecture critique de leurs perceptions initiales. Nous espérons que cette expérience aura mis en place des automatismes ou du moins une méthode d'interprétation et une compétence culturelle adaptée à chaque individu en fonction de ses besoins, de ses objectifs et de son appétit de connaissances, tant relationnelles qu'intellectuelles.

Bibliographie

- Berque J. (1978), Identités collectives et sujets de l'histoire. In G. Michaud (dir.), *Identités collectives et relations interculturelles*. Paris : Complexe, 11-18.
- Beacco J.-Cl. (1988), *Parlez-lui d'amour*. Paris : Clé international.
- Besse H. (1984), Eduquer à la perception culturelle. *Le Français dans le monde*, 188, 46-50.
- Blondel A., Briet G., Collès L., Destercke L., Sekhvat A. (1998), *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*. Bruxelles : Duculot.
- Carroll R. (1997), *Évidences invisibles. Américains et Français au quotidien*. Paris : Seuil.
- Cohen-Émerique M. (1999), Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche. In J. Demorgon & E.-M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz, 301-315.
- Collès L. (2003), Interculturel (didactique de l'-). In G. Ferréol & G. Jucquois (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris : A. Colin.
- Collès L. (1994), *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Denis M. (2002), *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas (Guía didáctica)*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Gharbi K. (1989), *Fenêtre sur la Belgique*. Bruxelles : Swissair.
- Manço A. (1999), *Intégration et identités. Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*. Paris / Bruxelles : De Boeck.
- Verbunt G. (1994), *Les Obstacles culturels aux apprentissages. Guide des intervenants*. Montrouge : CNDP Migrants.
- Zarate G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Zeldin Th. (1983), *Les Français*. Paris : Fayard.

Annexes

Annexe Ia : questionnaire de 2002

Quels sont les adjectifs qui vous semblent les plus représentatifs des peuples sud et centre américains (mettre une croix) ?

Amical, attardé, courageux, de peau foncée, efficient, émotif, fainéant, généreux, honnête, ignorant, imaginatif, intelligent, irascible, orgueilleux, perspicace, pour le progrès, religieux, sale, soupçonneux ;

Annexe Ib : questionnaire de 1940

Esteretipos estadounidenses sobre América Latina

El 10 de diciembre de 1940, el Departamento de Investigación sobre la Opinión Pública (Office of Public Opinion Research) llevó a cabo una encuesta nacional en la que se proporcionó a los participantes una tarjeta con diecinueve palabras y se les pidió que indicaran aquellas que parecían describir mejor a la gente de Centroamérica y Suramérica. Los resultados fueron los siguientes :

	%		%
De piel oscura	80	Imaginativo	23
Irascible	49	Sagaz	16
Emotivo	47	Inteligente	15
Religioso	45	Honrado	13
Atrasado	44	Valiente	12
Vago	41	Generoso	12
Ignorante	34	Progresista	11
Suspicious	32	Eficiente	5
Amigable	30	No contesta	4
Sucio	28	No sabe	0
Orgulloso	26		

Como se pidió a los participantes que eligieran cuantos términos descriptivos desearan, los porcentajes suman considerablemente más de 100.

Fuentes : John J. Johnson, *Latin America in Caricature*, Austin, University of Texas Press, 1980, p. 18 ; Hadley Cantril, ed., *Public Opinion, 1935-1946, 1935-1946*, Princeton, Princeton University Press, 1951, p. 502.

Annexe II : extrait du roman de I. ALLENDE, *Paula*, Paris, Fayard, 1995, pp. 182-183.

On m'avait alloué une bourse dans le cadre d'un programme dont la Belgique s'estimait redevable aux Congolais après des années de colonisation. Je faisais exception : une femme à la peau claire au milieu de trente hommes noirs. Au bout d'une semaine d'humiliations, je compris que je n'étais pas préparée à une telle épreuve. Je décidai d'abandonner, sachant bien que, sans l'argent de ma bourse, nous serions en mauvaise posture. Le directeur me demanda d'expliquer à la classe les

raisons de mon départ brutal, et je n'eus pas d'autre solution que d'affronter ce groupe compact d'étudiants pour leur dire, dans mon lamentable français : « Dans mon pays, les hommes n'entrent pas dans les toilettes des femmes en se déboutonnant la braguette, ils ne les bousculent pas pour franchir les premiers une porte, ils ne se battent pas pour s'asseoir à une table ou monter dans un autobus. Je me sens maltraitée et j'ai décidé de partir parce que je ne suis pas habituée à de telles mœurs ».

Un silence général accueillit mes paroles. Après un long moment, l'un d'eux prit la parole pour dire que dans son pays à lui, aucune femme décente ne manifestait le besoin d'aller aux toilettes en public, ou n'essayait de passer les portes devant les hommes, que sa mère et sa sœur marchaient plusieurs pas derrière eux, ne s'asseyaient pas à table avec lui, et mangeaient les reliefs de ses repas. Il ajouta qu'avec moi ils se sentaient en permanence agressés, qu'ils n'avaient jamais vu une personne aussi mal éduquée.

« Vous devrez vous adapter comme vous le pourrez, vous êtes minoritaire.

-Oui, je suis minoritaire dans ce cours et je suis disposée à m'adapter, mais vous êtes minoritaires dans ce pays et c'est à vous de changer d'attitude pour éviter tout problème avec les Européens ».

C'était une solution à la Salomon. Nous nous mîmes d'accord sur quelques règles élémentaires de cohabitation et je restai. Ils ne voulurent jamais s'asseoir avec moi dans le bus ou à une table, mais cessèrent d'envahir les toilettes et de me bousculer. Cette année-là j'envoyai promener le féminisme. Je marchais modestement deux mètres derrière mes compagnons, je n'élevais ni le regard ni le ton et franchissais les portes la dernière.

Annexe III : extrait de Th. ZELDIN, *Les Français*, Paris, Fayard, 1983, pp. 476-477.

Et s'il faut distinguer parmi les Français des types ou des groupes, le degré de chaleur humaine ou de froideur est finalement le seul critère qui me satisfasse. Les gens chaleureux sont ceux avec lesquels je sens que j'ai établi un contact humain et dont je peux partager les émotions ; les autres, ceux qui se cachent derrière un masque et que j'ai l'impression de ne pas avoir véritablement rencontrés. Partiellement subjective, cette distinction résulte en partie aussi des barrières que, pour une raison ou pour une autre, les hommes croient bon de dresser entre eux. J'aime un pays lorsque j'y rencontre une majorité de gens chaleureux. Pour les juger tels, je n'ai pas à partager leurs goûts ni leurs idées ; et qui paraît froid derrière son bureau peut se révéler bien différent lorsqu'il se trouve en congé. Ces barrières d'incompréhension me semblent être plus importantes que les frontières nationales ou les luttes de partis. C'est pourquoi j'ai renoncé à la façon dont on parle habituellement de la France, ou à décrire ses institutions pour montrer à quel point elles diffèrent de celles d'autres pays. Il vaut mieux que chacun puisse délimiter pour lui-même ses propres frontières.

En ce qui me concerne, si j'inclus la France dans mon univers, ce n'est pas seulement parce que j'en admire les sites et les monuments, si merveilleux soient-ils, mais plutôt parce que les Français ont bien voulu partager avec moi leurs expériences, qui sont un paysage encore plus merveilleusement varié, de chaleur et de glace, de tendresse et de ridicule, parce qu'ils m'ont offert un commentaire d'une inépuisable richesse sur la sagesse et la folie. C'est pourquoi aucune vie n'est tout à fait complète si elle ne comprend pas au moins un petit élément français. Et aucune vie française n'est totalement fermée aux étrangers ni à leurs façons d'être.