

L'émotion au cœur du dispositif didactique ou quand monter un spectacle autour d'un artiste belge permet de développer sa compétence interculturelle.

Françoise BERDAL-MASUY
Institut des Langues Vivantes, Université de
Louvain-la-Neuve

*Je cherche ma culture au fond de ce terroir qu'est mon propre corps si
tant particulier, ce corps que je connais si peu et qu'il me faudrait
plusieurs vies pour en approfondir tous les secrets, tous les méandres,
pour en faire jaillir tous les possibles (...)*
Julos Beaucarne

L'objectif prioritaire de la didactique de l'interculturel est de mettre au point des outils pédagogiques qui permettent de prévenir les malentendus, les conflits entre personnes issues de cultures différentes.

Pour atteindre ce but, deux types de dispositifs peuvent être mis en place : l'un privilégie la transmission de savoirs et de connaissances à partir d'un travail sur les représentations (clichés, auto et hétéro-images), le second met l'apprenant en « situation expérientielle » ¹ qu'il doit

¹ L'UNESCO, dans son programme éducatif pour développer la compréhension internationale (1975), définit la situation expérientielle de la façon suivante : « Le point de départ n'est pas le manuel ou un cours magistral, mais le comportement et l'expérience personnels de l'enfant dans un certain nombre d'activités et de situations, en classe comme à l'extérieur » (cité par Abdallah-Pretceille, 1996 : 200).

ensuite analyser et objectiver par des discussions avec les autres participants.

Les professeurs du Département de français de l'Institut des Langues vivantes de l'Université catholique de Louvain proposent une approche qui concilie les aspects cognitifs et pragmatiques des relations interculturelles à travers la création d'un spectacle original élaboré par les étudiants eux-mêmes à partir de l'œuvre d'un artiste belge qu'ils découvrent, interprètent et adaptent selon leur culture d'origine et leur sensibilité personnelle. Ce type de projet prend en compte la dimension émotionnelle de la communication et met en évidence le rôle fondamental que l'émotion joue dans la construction du sentiment même de soi.

Avant de présenter cette pratique pédagogique innovante dans sa dimension cognitive et dans son aspect de mise en situation réelle, il est nécessaire de décrire le contexte d'enseignement-apprentissage dans lequel elle est née.

Le contexte

Le Département de français de l'Institut des Langues vivantes accueille chaque année un peu plus de 400 étudiants étrangers venus d'universités des pays du monde entier pour un séjour de durée variable (entre trois mois et quatre ans) à l'UCL. Ces étudiants suivent des cours de français soit parce que ces cours figurent dans leur programmes d'études, soit par intérêt personnel. Ils se répartissent dans les cinq niveaux proposés (A1 jusque C1 du *Cadre européen commun de référence*), qui correspondent à une progression cohérente dans les quatre compétences (lire, écouter, parler, écrire). Ces étudiants sont inscrits dans les diverses facultés de l'université. Chaque classe est donc composée d'un public très hétérogène au plan des nationalités, des études suivies et du statut de chaque étudiant (étudiant

de 2^e ou 3^e cycle, Erasmus ou non, doctorants, post-doctorants, chercheurs, membres du personnel, époux ou épouse d'étudiant,...).

Ce multiculturalisme caractérise l'ensemble de la société contemporaine. En contexte universitaire, il devient d'autant plus marqué que le décret transposant la Réforme de Bologne en Communauté française de Belgique, voté le 23 mars 2004, amène les étudiants à acquérir une plus grande mobilité géographique, disciplinaire et intellectuelle, favorisant ainsi les échanges académiques et culturels. L'étudiant, tel un pèlerin, voyage pour « découvrir d'autres horizons académiques et d'autres cultures européennes » (Parmentier et Dubuisson, 2004).

L'expérience

Présentation générale

En 2001, les professeurs du Département de français, désireux d'ancrer leur enseignement dans une situation de communication authentique, lancent un projet de spectacle monté par les étudiants eux-mêmes, dans le cadre de la *Semaine de la langue française* qui a lieu chaque année au mois de mars en Communauté française de Belgique. Le projet consiste à découvrir et à « revisiter » l'œuvre d'un artiste belge (poète, chanteur, peintre, écrivain, cinéaste, etc.). Celui-ci est choisi par les enseignants en fonction d'affinités personnelles, mais aussi en fonction de la disponibilité et de la personnalité ouverte de cet artiste, qui accepte d'emblée de cautionner le projet en assistant à la représentation finale.

En 2001, ce fut « la fête à Julos », spectacle monté autour du poète chanteur wallon Julos Beaucarne. En 2002, ce fut au tour du peintre graphiste bruxellois Luc Van Malderen d'être à l'affiche lors du spectacle intitulé « Dire les couleurs, peindre les mots ». En 2004, « Femmes, fées, forêts. A la rencontre de Servais », fut consacré à l'auteur de bandes dessinées gaumais Jean-

Claude Servais. La prochaine édition se prépare d'ores et déjà autour de l'écrivaine bruxelloise Anne-Claire Cornet, en mars 2006.

Aujourd'hui, les professeurs du Département de français essayent de comprendre la raison du succès de ce projet. Si l'objectif visé était essentiellement au départ d'ordre linguistique et pragmatique, l'équipe pédagogique se rend compte que les étudiants ont fait un apprentissage « vicariant » (Tardif, 2004)² grâce auquel ils ont acquis de réelles aptitudes et savoir-faire interculturels.

Les étapes du projet

Le spectacle a lieu en mars, deux mois après la rentrée du second quadrimestre de l'année académique³. Le choix de l'artiste et du coordinateur se fait dix-huit mois auparavant. Durant tout le premier quadrimestre, les professeurs s'imprègnent de l'univers de l'artiste et ont déjà en tête des pistes d'exploration à proposer à leurs étudiants. Au début du second quadrimestre, commence l'accompagnement des étudiants pour les rendre acteurs d'eux-mêmes. Les professeurs expliquent le projet aux étudiants et les familiarisent avec l'univers de l'artiste. Ils leur demandent d'intérioriser l'univers de l'artiste, de s'approprier l'œuvre et de la réinterpréter en fonction de leur sensibilité et de leur bagage culturel en produisant un texte qui soit le reflet de cet aller-retour entre eux et l'œuvre. Pour rédiger leur texte, les étudiants suivent une structure de récit, une « matrice », proposée par les enseignants. Toutes les productions individuelles sont ensuite mises en commun; après avoir été modifiées, adaptées par leurs auteurs, elles sont intégrées dans une

² Jacques Tardif définit l'apprentissage vicariant comme un apprentissage qu'on n'a pas prévu et qui se passe en même temps que l'apprentissage ciblé au départ.

³ Les cours à l'université de Louvain se répartissent sur deux quadrimestres, de septembre à décembre et de fin janvier à juin.

production collective qu'il faut ensuite mettre en scène selon une technique choisie par le groupe-classe (spectacle de marionnettes, mimes avec commentaire en voix off, ombres chinoises, sketches, reportages vidéo, poèmes, narration de contes, ...). C'est au tour des professeurs, aidés par une metteuse en scène, de trouver le fil conducteur entre les productions de chaque groupe. Suivent ensuite les répétitions en classe et, enfin, les répétitions avec tous les groupes sur le lieu du spectacle. Deux répétitions générales, dont l'une ouverte au public, précèdent le spectacle final, en présence de l'artiste à l'honneur.

Parallèlement à ces activités d'écriture, de mise en scène et de jeu d'acteur, les étudiants s'impliquent dans l'organisation matérielle de l'évènement : ils conçoivent l'affiche du spectacle, rédigent le communiqué de presse envoyé aux journalistes, réalisent les feuillets d'invitation, élaborent le spot publicitaire qui passe sur les ondes de la radio du site universitaire et contactent les journalistes par téléphone pour solliciter leur présence à la séance finale. Par ailleurs, la nécessité de recueillir des fonds pour couvrir les frais liés à l'organisation d'un tel évènement a poussé professeurs et étudiants à organiser une vente de café, de thé et de gâteaux préparés par les étudiants selon les recettes de leur pays d'origine. La veille et le jour même du spectacle, les étudiants installent le matériel (scène, décor, sono), décorent la salle, tiennent le bar et rangent le local à la fin de la représentation.

Tout au long du processus qui dure deux mois, ce sont près de 200 étudiants qui s'investissent dans le projet. Cette participation n'est pas optionnelle, mais obligatoire : elle fait l'objet d'une notation qui intervient dans l'évaluation finale⁴.

⁴ Aucun étudiant n'est cependant obligé d'apparaître sur la scène : celui qui ne veut pas être acteur peut être musicien, barman, responsable de l'accueil, de la

Au terme de l'expérience, les évaluations des étudiants sont unanimes : outre l'augmentation de l'estime de soi et de l'assurance à s'exprimer en français, tous les participants mettent en évidence la très grande complicité née entre eux et la solidarité qui a prévalu dans les moments difficiles :

Expérience inoubliable, comme expérience de développement personnel et de « désinhibition »

Après cette activité, j'ai oublié une double peur : l'une est de parler devant de nombreuses personnes, l'autre est de parler et de jouer un rôle dans une langue étrangère !

L'atmosphère pendant le spectacle était superbe !

L'ambiance, la participation, le lieu, le plaisir de jouer ... tout ce qui reste dans ma tête et dans mon cœur est magnifique.

Le principal fruit [de cette expérience], c'est le rapprochement avec mes « camarades » du cours de français.

Les professeurs, quant à eux, constatent une nette amélioration de la communication entre les étudiants d'un même groupe et entre les groupes eux-mêmes.

Une didactique de l'interculturel s'est mise en place, articulée autour de trois éléments-clés : la réflexion de type cognitif sur les différentes cultures en présence, la mise en situation impliquant de partager un vécu commun et le travail sur l'émotion envisagée comme un facteur de libération, de révélation et d'acquisition des savoirs.

Les aspects cognitifs

décoration, de la sono ou du rangement. Chacun contribue au projet selon ses moyens et ses aspirations.

Objets culturels, visions du monde, mais aussi lectures au second degré sont le point de départ du travail en classe.

Les objets culturels

Les apprenants sont d'emblée confrontés à un artiste belge dont l'œuvre présente une dimension à la fois universelle et très ancrée dans la culture du pays où elle est née. Tout l'enjeu du travail en classe est de trouver ensemble les aspects transculturels de l'œuvre, qui parlent à toutes les cultures, et les aspects éminemment liés à la réalité sociale, historique, économique et culturelle de la Belgique⁵. Ces derniers peuvent être alors revisités et réinterprétés par les étudiants.

Ainsi, le texte « Une bonne pinte de bière » de Julos Beaucarne a donné naissance à des textes intitulés « Un bon verre de pisco » (Chili), « un bon sirop de sureau » (Tchéquie), « un bon spriz » (Italie), « une bonne eau de coco » (Brésil), « un bon verre de Porto » (Portugal), etc. Les étudiants ont suivi la structure du texte de base pour décrire le contexte dans lequel cette boisson était dégustée ainsi que les sensations qu'elle pouvait procurer. Comme mise en scène, ils ont choisi de se mettre autour d'une table, dans un café imaginaire, et, tout en dégustant un verre de bière, de vanter les boissons typiques de leur pays. De même, pour Luc Van Malderen, passionné d'architecture industrielle, les étudiants se sont intéressés aux bâtiments emblématiques de l'architecture de leur pays et ont projeté les photos des lieux choisis en les accompagnant d'un bref commentaire. Enfin, l'œuvre de Jean-Claude Servais dans laquelle les forêts et plus précisément le chêne occupe une place prépondérante a donné aux étudiants

⁵ Ce travail met en œuvre le concept d' « universel-singulier », défini comme étant « une réalité (matérielle ou symbolique) qui existe partout, et que chaque société interprète pourtant à sa manière, différente de toutes les autres » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996 : 114).

l'idée de mettre en scène « leur » arbre, symbole de leur pays, dans une séquence intitulée « 2004, l'Odyssée des arbres » au cours de laquelle le public a découvert le banian des Indes, l'algarrobo de Bolivie ou encore le gommier des neiges australien⁶.

Mais l'échange en classe ne se limite pas à des objets culturels bien déterminés. Il peut concerner des sujets plus complexes et donner lieu à des discussions où des visions du monde antagonistes s'affrontent parfois.

Les visions du monde

A plusieurs reprises, les œuvres proposées ont suscité de vives discussions sur des thèmes universels tels que l'amour, l'amitié, la femme, la nature... Les étudiants ont ainsi découvert que l'auteur de bandes dessinées Jean-Claude Servais construisait son oeuvre autour de deux images de la femme : la femme jeune, belle, sauvage, libre, anarchiste (le personnage de Violette) et la vieille femme, laide, vivant en marge de la société et dotée de pouvoirs magiques (le personnage de la Tchalette). La discussion en classe a mis au jour des représentations de la femme et de l'amour fort différentes selon les pays, mais aussi selon le sexe, l'âge et le statut socio-professionnel. Des prêtres nigériens ont, par exemple, défendu une vision de l'amour très proche de l'amour courtois où la femme est présentée de façon idéale, lointaine et inaccessible, l'homme étant à ses pieds. L'image de la femme chez Servais donna également lieu à des échanges sur les diverses manières de séduire, de faire une déclaration d'amour ou d'annoncer une rupture.

⁶ Signalons que toute une discussion est également née autour de la bande dessinée : la majorité des étudiants étaient très étonnés qu'on leur propose de travailler à partir d'un tel objet, souvent réservé dans leur culture aux enfants alors qu'en Belgique, la bande dessinée est considérée comme le 9^e art et est consacrée par un musée.

Les lectures au second degré

Il est en effet possible de jouer sur les connotations et les implicites de la communication verbale avec des étudiants de niveau avancé. Ceux-ci peuvent proposer une lecture au second degré de l'œuvre. Ils ont ainsi transformé avec beaucoup d'humour le conte de Julos Beaucarne intitulé « Le Swami et ses trois disciples » en accompagnant la narration du texte d'un pantomime mettant en scène le prince Philippe de Belgique et son épouse, la princesse Mathilde. Pour Servais, les étudiants ont présenté une véritable parodie de journal télévisé, parfois surréaliste, à l'occasion de la sortie d'un nouvel album imaginaire de l'auteur (avec générique, invités de renom, micro-trottoir, envoyé spécial, etc.).

L'aller-retour entre les cultures

Ce qui est en jeu dans ce travail en classe est la capacité de se décentrer pour entrer dans un univers inconnu et tenter de le comprendre. Cette phase d'imprégnation n'a de sens que si elle permet à l'étudiant de prendre conscience de ses propres référents culturels. Il doit donc se recentrer pour chercher, dans sa propre culture, ce qui fait écho à l'univers proposé et est invité ensuite à « se raconter ».

Lors des échanges conversationnels pour mettre en commun les productions individuelles et parvenir à une production collective, on assiste à une mise à plat des représentations; chacun découvre, grâce au discours des autres, des dimensions cachées et insoupçonnées des habitus respectifs; chacun est sensibilisé à la diversité du groupe et, par ricochet, devient plus lucide sur son propre fonctionnement culturel et ses implicites inconscients. Par la conversation, chacun a la possibilité de « se mettre dans la peau de l'autre, d'accéder à d'autres visions du monde » (Pêcheur et Ridet, 1999 :

78)⁷. Cet aller-retour entre les cultures se coule dans une narration dont la nature dialogique se prête bien à la démarche d'écoute et d'interprétation d'une œuvre⁸. Il met en application le concept d'« universel-singulier » qui, selon Louis Porcher, est « la meilleure solution pour mettre en place un enseignement interculturel qui coordonne les capitaux culturels de tous et respecte l'altérité en la considérant comme une richesse et la source d'une diversité féconde » (Porcher, 2003).

Après ce travail cognitif en classe vient la deuxième étape, celle de la mise en situation réelle.

La mise en situation réelle

Le travail sur le corps

L'étape suivante consiste à mettre en scène la production de chaque groupe. Les étudiants quittent le domaine du rationnel et du cognitif pour vivre ensemble le jeu d'acteur. Le corps est ici exposé, mis en avant. On fait appel à la voix, à la gestuelle, au regard et à la position dans l'espace.

⁷ « La conversation [...], c'est une manière d'accepter les risques que les mots nous transforment et puissent produire quelque chose de nouveau. C'est une manière d'entrer dans la peau de l'autre » (propos de Zeldin cités par Pêcheur et Ridet, 1999).

⁸ Selon M. De Carlo, une réponse sereine à la diversité culturelle pourrait être la dimension narrative de l'identité « selon laquelle le concept d'identité est lié à une continuité dans le temps – ce que nous sommes aujourd'hui dépend de ce que nous avons été hier – et à la capacité de nous raconter. La narrativité se présente comme un espace privilégié de rencontre et d'écoute réciproque, de fragments de vie, dans lesquels se reconnaître, se refléter, découvrir analogies et pluralité de sensibilités et de comportements ; surtout elle implique, par sa propre nature, une attitude historique, transformatrice, donc opposée à toute rigidité » (De Carlo 2001 : 90).

Avant toute répétition, il y a une mise en condition dont l'objectif est de prendre conscience du schéma corporel et moteur, de sensibiliser au travail de l'acteur et de conduire à s'accepter soi-même dans sa globalité sous son propre regard et sous le regard des autres. Si, au début, les exercices de respiration, de mises en voix et de déplacement du corps provoquent rires et grimaces, la peur du ridicule cède rapidement la place à la connivence au sein du groupe, les barrières entre enseignants et apprenants tombent : tous doivent « lâcher prise » et suivre les consignes données par la metteuse en scène. Au terme de la séance d'échauffement, une harmonie des corps apparaît, le groupe est solidaire. Désinhibés grâce au soutien du groupe, tous les participants parviennent à se centrer sur eux-mêmes, à être à l'écoute de soi pour, finalement, être à l'écoute de l'autre et interagir (Veber, 2004).

Alors qu'on aurait pu s'attendre à rencontrer des résistances, tous les étudiants, quelle que soit leur origine, jouent le jeu. Les réticences s'estompent, comme si le groupe portait l'individu, l'aidant à dépasser ses appréhensions intimes pour faire corps avec les autres. Un climat de confiance s'installe, les étudiants sont prêts à prendre des risques. Peu à peu, la libération gestuelle entraîne un déliement de la parole ; les gestes soutiennent et libèrent les mots.

Tout en travaillant le rapport au corps et à la voix, les étudiants travaillent sur la perception des émotions.

Le travail sur les émotions

L'approche sémiologique des sciences de la communication distingue trois types d'émotions qui, selon nous, interviennent dans l'expérience théâtrale : les émotions indicielles, à l'état brut, dont la manifestation est concomitante avec l'événement, sont présentes lorsque les étudiants ressentent la peur, le trac, mais aussi le plaisir et la joie de jouer ; l'émotion jouée, icônique apparaît quand les acteurs font passer pour vrai

ce qui peut être de la comédie⁹ ; quant à l'émotion symbolique, signalée ou décrite, elle se manifeste dans le texte à dire par des phrases telles que « je suis profondément désolé » (Pairon, 2002 : 18-19).

L'expérience théâtrale fait naître cette alchimie du corps, des émotions et de l'esprit :

« Cette évidence de la présence émotionnelle dans la matière de parole qui peut communiquer parce qu'elle se trouve en situation relationnelle ouverte ou se bloquer dans une rétention psycho-corporelle, éloquente également, témoigne de la production signifiante ultime que sont le corps et la voix dans les interactions langagières, nourries par les affects » (Pierra 2001 : 66).

L'émotion est donc présente tout au long du projet. Or, les neurosciences ont prouvé que les émotions¹⁰ sont indispensables à l'équilibre d'un être humain dans la mesure où elles participent à la régulation de l'organisme. Selon le neurologue Antonio Damasio, elles « constituent le moyen naturel pour le cerveau et l'esprit d'évaluer l'environnement à l'intérieur et hors de l'organisme et de répondre de façon adéquate et adaptée » (Damasio, 2003 : 59). Ce sont elles qui permettent à l'être humain de prendre les « bonnes » décisions, la rationalité seule ne se suffisant pas à elle-même, comme l'attestent les observations faites sur des patients ayant subi des lésions dans certaines parties du cerveau. Le Professeur Jean-Marie Guérit de l'UCL (Belgique), pousse même le raisonnement plus loin en

⁹ Dans le jeu théâtral, on fait « comme si ». Il a été démontré que l'attitude corporelle et l'expression faciale peuvent faire naître une émotion qui n'est pourtant pas liée à une circonstance déterminée (Damasio 1995 : 193).

¹⁰ Les neurobiologistes définissent l'émotion comme « une réaction automatique du système nerveux autonome à une stimulation externe (« réaction émotionnelle »). Il s'ensuit une modification des organes pouvant éventuellement être perçue de façon consciente (« expérience émotionnelle ») ou susceptible d'être remarquée par un spectateur extérieur, comme une modification de la mimique (« communication émotionnelle ») (Guérit, 2004).

affirmant que « ceux qui ne jurent que par la rationalité se privent du niveau maximal de leurs performances ». C'est le versant émotionnel et implicite qui va donner à la personne la possibilité d'arriver à un résultat optimal.

Travailler sur et avec les émotions est donc un moyen d'améliorer et d'augmenter les performances intellectuelles, de faciliter les processus mentaux d'apprentissage dans la mesure où les impacts positifs de l'émotion sont renforcés et les effets négatifs, réduits.

Nous énonçons l'hypothèse que la prise en compte de l'émotion favorise l'émergence et la résolution des conflits qui peuvent surgir dans la communication entre personnes issues de cultures différentes. Deux anecdotes, choisies parmi d'autres pour leur caractère significatif, illustrent ce propos. Elles traitent des différences de représentations liées à la mise en scène du corps et à la gestion du rapport à l'autorité.

Les « malentendus » interculturels

Un étudiant taïwanais doit jouer une scène de combat dans laquelle il est malmené. La metteuse en scène propose qu'on le prenne par les cheveux pour frapper sa tête contre le mur selon une technique précise tout à fait inoffensive pour l'acteur mais qui fait illusion auprès des spectateurs. Devant la réticence de l'étudiant, elle fait d'autres propositions mais visiblement encore trop dérangeantes. Devant le regard interrogateur de celle-ci, l'étudiant explique la raison de son refus : il ne peut être touché à la tête et certainement pas par une personne qu'il ne connaît pas intimement. Tout le groupe des 24 acteurs comprend la portée humiliante de tels gestes dans la culture taïwanaise. Grâce au dialogue avec les autres participants (la metteuse en scène, l'enseignant, les autres acteurs), l'étudiant accepte d'être touché par une personne qu'il connaît et apprécie, et fait semblant de recevoir un coup de poing dans le visage, mais en étant dos au public. Cette expérience a frappé tous les acteurs

qui se sont interrogés sur le contact entre les corps dans leur culture.

Deux étudiants chinois doivent simuler un combat de coqs lors d'un spectacle d'ombres chinoises. La metteuse en scène suggère de terminer la scène par deux cris, l'un de victoire et l'autre de mort. Alors que les deux étudiants approuvent d'un mouvement de tête, ils ne font pas les cris demandés. Les professeurs répètent la consigne, les étudiants acquiescent de nouveau en paroles, mais jamais dans les faits. Les étudiants ne donnent pas d'explication et les enseignants ne les interrogent pas. Ils savent que la docilité au supérieur hiérarchique est une valeur très importante en Chine (Zhihong, 2002), mais s'attendaient quand même à ce que soit respectée la maxime de qualité (ou principe de sincérité qui consiste à affirmer ce à quoi on croit).

Les « malentendus » peuvent être considérés comme les signes d'une organisation rationnelle de la méconnaissance (Gaudier, 1989). Vécues dans un climat émotionnel positif et sécurisant, ces erreurs sont dédramatisées et valorisées comme déclencheurs d'une réflexion sur les pratiques et les représentations culturelles de chacun, amené à s'interroger et « à imaginer l'univers dans lequel tel acte, à première vue choquant, peut avoir un sens et ne pas être remarqué » (Blondel et alii, 1998). C'est à ce moment-là seulement que l'enseignant peut intervenir et proposer une grille de décodage qui permette de replacer le comportement apparemment surprenant dans le(s) contexte(s) qui lui donne(nt) sens. Dans ce processus, l'enseignant a pour rôle d'établir une distanciation affective afin d'accueillir et d'accompagner les effets inhérents à l'expérience, sans les refuser ni se laisser submerger par eux.

Les tensions et les incompréhensions qui peuvent naître des chocs culturels entre les différents participants (étudiants entre eux, professeurs, metteuse en scène, techniciens) sont vécues de manière plus détendue et dédramatisée car elles apparaissent dans le contexte d'un projet théâtral où il n'y a aucun enjeu vital, où « rien de

grave ne peut arriver » (Geneviève Damas, metteuse en scène), dans une ambiance où les émotions ont toutes leur place, dans un lieu où celles-ci peuvent se dire et où elles sont entendues. Leur prise en compte augmente la performance des étudiants et leur permet de se délivrer progressivement d'un contrôle volontaire, consommateur de ressources énergétiques (Guérit, 2004) et d'être, par conséquent, plus disponibles à l'expérience qu'ils sont en train de vivre, plus attentifs à la relation avec l'autre, plus aptes à faire l'analyse culturelle des événements qu'ils vivent.

Conclusion

Convaincues qu'une culture se vit avant de s'enseigner, les enseignantes du Département de français de l'ILV s'engagent avec les apprenants dans un projet novateur, faisant appel à de réelles performances linguistiques et communicatives, mais également à la solidarité et au dépassement de soi. Tous se trouvent confrontés à la nécessité de « construire des modalités de négociation et de médiation des espaces communs » (De Caro 1998 : 41) pour atteindre l'objectif fixé.

L'enjeu d'un tel projet est d'instituer un terrain commun, partagé et réapproprié, qui fait appel à l'agir et au dire. L'être humain est en effet capable de composer de façon créative avec des réalités ou des contextes nouveaux, il n'est pas prisonnier de sa culture; au contraire, celle-ci est le résultat d'une activité permanente de réajustement à l'environnement économique et social, elle fait l'objet d'une « traduction » incessante qui assure la vitalité d'un groupe donné. Les traits culturels peuvent changer et se transformer, ce qui demeure, c'est le maintien d'une démarcation avec d'autres groupes du même type, comme nous l'avons vu dans les exemples cités ci-dessus, lorsque l'un des apprenants souhaite se différencier des autres par respect de ses propres habitus.

Si nous nous en référons au *Cadre européen commun de référence*, l'expérience menée à l'ILV met en oeuvre les

différents aspects des aptitudes et savoir-faire interculturels. En effet, « la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère » est développée lors des discussions en classe pour réinterpréter l'œuvre de l'artiste belge à la lumière de la culture d'origine ; « la sensibilisation à la notion de culture et la capacité à reconnaître et à utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec les gens d'une autre culture » est au cœur même du projet de monter un spectacle sur une période de temps courte (deux mois) avec des étudiants issus des autres coins du monde; quant à « la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels et la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées », elle intervient lorsqu'il faut résoudre ensemble des difficultés de communication et d'intercompréhension liées à des traits culturels.

Le caractère innovant¹¹ d'un tel projet consiste à :

- faire vivre une culture étrangère (belge) tout en y intégrant, du point de vue de l'apprenant, sa culture propre;
- tenir compte de la personne entière, dans sa globalité (capacités intellectuelles et physiques, créativité et émotion);
- promouvoir une attitude de co-responsabilité;
- donner priorité à la relation dans l'acquisition d'aptitudes interculturelles.

La didactique de l'interculturel proposée ci-dessus consiste, dans un premier temps, à créer les conditions pour qu'il y ait une expérience interculturelle à vivre et,

¹¹ Pour Jacques Tardif, une pratique pédagogique est innovante « si elle présente, du point de vue de l'acteur qui la produit une rupture avec les pratiques antérieures et si elle vise à influencer de manière significative les apprentissages » (Tardif 2004).

dans un second temps, à observer avec bienveillance le processus de différenciation culturelle lorsque celui-ci se met en place en vue d'encourager la « transvaluation » (Todorov, 1986), c'est-à-dire le retour vers soi d'un regard informé par le contact avec l'autre.

Replacer les comportements individuels qui posent question dans le système relationnel dans lequel ces derniers sont produits et accorder à l'étude de la relation - et donc à celle de la présence et de l'émotion - autant d'importance sinon plus qu'à celle des termes de la relation elle-même est une démarche qui développe la pensée critique et la flexibilité aux points de vue contradictoires et aux interprétations multiples. Cette démarche répond en cela à la vocation de l'université d'être à la fois un lieu d'éveil à une dimension universelle et un lieu d'ouverture à l'autre.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris : Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. et PORCHER L. , 1996, *Education et communication interculturelle*, Paris : PUF.
- BEAUCARNE Julos. 2001. « Je la cherchais ma culture... » in FDM n° 315, p. 72.
- BLONDEL A., Briet G., Colles L., Destercke L. et Sekhavat A., ??.
Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégie didactique, Louvain-La-Neuve : Duculot.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, Paris : Conseil de l'Europe et Les Editions Didier.
- DAMASIO A., 1995, *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris, Editions Odile Jacob.
- DAMASIO A., 2003, *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris, Editions Odile Jacob.

- DEMARI J.-Cl., 2003. « Quand les élèves jouent le français » in *FDM* n°329, p. 32.
- GUERIT, J.-M. 2004. « Emotion et apprentissage », *Propos recueillis par J. Pairon*, Université catholique de Louvain (notes de travail internes au Département de français de l'ILV).
- GAUDIER J.-P., 1989. « Relations interculturelles et / ou construction de l'ethnicité » in *Les cahiers de psychologie sociale*, n° 2-3, pp. 111-140.
- KAWECKI R. et CLERC-RENAUD P., 2003, « Spécificités culturelles et français des affaires » in *FDM* 328 , pp. 40-42.
- PAIRON J., 2002, *La mise en forme de l'émotion dans un discours télévisuel*, Université catholique de Louvain (Mémoire pour l'obtention du diplôme d'études approfondies en communication).
- PARMENTIER Ph. et DUBUISSON B., 2004, « Un état d'esprit » in *Louvain* n° 149, p. 11.
- PECHEUR J. et RIDET Ph., 1999, « Théodore Zeldin : « se mettre dans la peau des autres » in *FDM* n°306, pp. 78-79.
- PIERRA G., 2001, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris : L'Harmattan.
- PORCHER L., 2003, « Interculturels : une multiplicité d'espèces » in *FDM* n°329, pp. 33-36.
- TARDIF J., 2004, « Evaluer l'innovation », conférence non publiée du 16 novembre 2004, donnée à l'UCL dans le cadre d'un cycle de conférences organisé par l'IPM.
- TODOROV T., 1986. « Le croisement des cultures » in *Communications* n°43, pp. 5-24.
- VEBER M., 2004. *Rapport de stage. Maîtrise de français langue étrangère*, Université Stendhal-Grenoble 3.
- ZHIHONG P., 2002 « La politesse à l'épreuve de l'égalité » in *FDM* n°324, pp. 38-40.