

La langue/culture française et ses filiations par affinité: introduction à une étude de cas

Juan Moreno Blanco
Universidad del Valle (Colombia)

Ce travail essaie d'appliquer au terrain de la didactique du Français Langue Étrangère (FLE) une approche des modalités de la construction de l'Autre et de concepts de l'herméneutique tels que « sens d'appartenance » et « horizon d'attente ». À propos de l'enseignement du français en contexte culturel colombien, on pose le rapport entre langue, culture et dimension interculturelle en vue de la construction d'une situation didactique prenant en compte l'expérience de l'apprenant de culture colombienne. On suggère, par-là, le besoin de proposer une taxonomie des possibles filiations de la langue/culture française pour mieux établir des didactiques du FLE orientées à des publics spécifiques.

Mots clés : didactique des langues, FLE, interculturel, dispositifs de transferts interculturel, francophilie.

La lengua/cultura francesa y sus filaciones por afinidad: introducción a un estudio de caso

Este trabajo intenta aplicar en el terreno de la didáctica del FLE una aproximación a las modalidades de la construcción del Otro y conceptos de la hermenéutica como « sentido de pertenencia » y « horizonte de expectativa ». A propósito de la enseñanza del francés en contexto cultural colombiano, se postula la relación entre lengua, cultura y dimensión intercultural para la construcción de una situación didáctica que tome en cuenta de la experiencia del estudiante de cultura colombiana. Se sugiere la necesidad de hacer una taxonomía de las posibles filaciones de la lengua/cultura francesa para el más conveniente establecimiento de didácticas del FLE orientadas a públicos específicos.

Palabras clave: didáctica de lenguas, FLE, interculturalidad, dispositivos de transferencia intercultural, francofilia.

Juan Moreno Blanco

The French Language-Culture and its filliations by affinity: an Introduction to a Case Study

An attempt is made to make an approximation of the «Other's construction» and hermeneutic concepts such as «sense of belonging» and «expectation horizon» to the field of French as a Foreign Language (FFL). Based on the current state of French language teaching in Colombia, a relationship among language, culture, and intercultural dimension is proposed, in order to value the Colombian student's cultural experience when designing didactic proposals. The need for a taxonomy of possible filliations of the French language/culture is suggested as being useful in the design of FFL courses for specific audiences.

Keywords: language teaching pedagogy, French as a foreign language, interculturalism, intercultural transfer devices, francophilie

Un choix linguistique est aussi un choix idéologique.
M. De Carlo

*[...] une civilisation et une culture sont toujours,
au bout de compte, une histoire de passion et de sens.*
Louis Porcher

Au début du XXI^e siècle le développement des communications et la fréquence des interrelations entre des personnes de tous les pays de la planète ont rendu possibles les contacts entre des cultures complètement différentes ou, au moins, séparées par les distances géographiques et historiques. À l'époque qui est la nôtre, on peut alors envisager des rapports entre cultures dont auparavant on aurait pu dire qu'elles n'avaient aucun *lieu* en commun.

S'agissant de l'enseignement du Français Langue/Culture Étrangère (FL/CE) aujourd'hui et des problématiques d'interculturalité qui en dérivent, on peut alors penser que leur *lieu* d'occurrence n'est pas réduit aux circonstances de la migration de populations non francophones vers des pays francophones ou aux circonstances pratiques spécifiques des régions continentales jadis colonisées par des pays francophones, comme c'est le cas d'un ensemble de pays d'Afrique. L'époque qui est la nôtre permet d'envisager d'autres voyages possibles de la langue/culture

française vers des populations (ou des secteurs de population) se situant au-delà de ses filiations «naturelles». C'est le cas de l'enseignement du FL/CE dans les pays de la région continentale que nous avons l'habitude d'appeler Amérique Latine, pays d'une des langues/cultures les plus parlées au monde. Si dans ces pays il a existé, depuis au moins deux siècles, une francophilie ancrée dans des secteurs de la population bien spécifiques, et si l'on peut envisager qu'à l'avenir ce phénomène continue d'exister, cela nous situe devant une réalité qui mérite d'être vue depuis un angle spécifique de la réflexion sur le FL/CE et les circonstances d'interculturalité qui sont son corollaire. Il semble que cette réalité n'ait pas été souvent l'objet de la réflexion autour de l'enseignement du FL/CE.

En effet, dans les études et la bibliographie sur les réalités de l'interculturalité, nous trouvons des angles de vue, comme celui qui suit, qui ciblant des problématiques propres aux filiations «naturelles» de la langue/culture française, ne peuvent pas être projetés dans le contexte de FL/CE dans un pays d'Amérique Latine :

L'interculturel issu d'une problématique d'immigration demeure un interculturel ethnologique (les nourritures qui se frayent petit à petit leur chemin jusqu'à pénétrer le vécu des Français d'origine), sociologique (de coutumes, de bribes de vêtements, de styles comiques) et avec la présence « beur », un interculturel linguistique (grâce à la mode du « verlan »). (Pinto 1995 : 17)

Nous devons donc penser la langue/culture française « sortie » de ses filiations «naturelles» pour la concevoir en train d'évoluer ailleurs, là où elle est susceptible d'aller à la rencontre de l'étranger-complètement-Autre qui serait attiré par quelques uns de ses traits et de ses aspects. Mais ... quel serait cet ailleurs ? Si l'on cédait aux facilités des modes médiatiques, on pourrait répondre que cet ailleurs où la langue/culture française trouverait des filiations par affinité serait l'espace de la mondialisation, mais notre esprit critique nous indique que dans cet espace « grand ouvert » où tout et n'importe quoi circule, tout corpus culturel

et toute valeur risque de perdre son visage dans le tourbillon de la rapidité et les affinités superficielles et éphémères. Puisque nous nous intéressons aux densités et aux visages de la langue/culture française qui ne peuvent être mis en amalgame dans un flux indifférencié, nous nous détournons de cet espace global car il comporte des moules et des schémas de formatage qui risquent de déformer les contenus d'une culture. Du reste, cet espace global comporte une simplification de la « grammaire culturelle » des objets qui en réalité les trahit et leur donne une nature autre. Si une culture va à la rencontre d'autres cultures, elle ne peut pas, chemin faisant, devenir autre chose qu'elle-même ; si une culture « se mondialise » cela ne doit pas se passer au prix de la perte des qualités qui la définissent ; « Une culture se mondialisant ne pourra se réduire aux facilités d'une 'world music' passe-partout ou une 'world literature' approximative. Cette culture-là ne serait qu'un cosmopolitisme généralisé, banalisé, vidé de tout sens, naviguant entre monotonie et exotisme [...] si tout ressemble à tout et rien à rien [...] l'étranger devient ornement du même » (Haniman, 1995 : 24). Alors cet ailleurs ne peut pas être celui de la présence planétaire, générale et indifférenciée, où le nombre excessif de sujets anonymes nous empêcherait d'avoir un sujet ciblé.

Vers un sujet-cible

Plutôt que de continuer de nous efforcer à spatialiser cet ailleurs où la langue/culture française se trouverait des filiations par affinité, on pourrait essayer d'identifier ce qui dans la *nature* des sujets-cibles les rend susceptibles d'être attirés par la culture propre de la francophonie. S'il y a quelque chose qui définit ces sujets par rapport à la langue/culture française, c'est leur altérité. Ils sont visibles par leur différence ; ils sont l'Autre de l'Un et grâce à ce contrepois le tissu de l'intersubjectivité dont parle Porcher, est rendu possible : « Tout sujet dépend d'une intersubjectivité. Il n'y a pas de pour-soi, dit Sartre, sans pour autrui. Cette pluralité des sujets permet ma singularité et, en retour, je contribue, pour ma part, à leur propre existence de

sujets » (Porcher, 2004 : 116). L'ailleurs se trouve chez les sujets Autres. Sans sujets Autres il n'y aurait pas d'ailleurs d'une langue/culture. Mais ces sujets Autres et cet ailleurs ne peuvent pas être quelque chose d'abstrait. C'est là où vient très à propos l'un des actuels paradigmes de la didactique des langues :

On sait désormais quelle place est faite, dans la didactique des langues, à l'identification des besoins des apprenants. Dans la méthodologie, aujourd'hui la plus avancée, de la centration de l'enseignant sur l'apprenant, les besoins de celui-ci constituent l'un des paramètres qu'il est indispensable de maîtriser. Pour qu'il y ait un enseignement effectivement fonctionnel, c'est-à-dire authentiquement construit en fonction du public auquel il est destiné, une analyse de besoins est désormais considérée comme une condition nécessaire. (Porcher 1982 : 42)

On ne parle donc pas d'un sujet Autre abstrait mais plutôt d'un sujet qui a des besoins, un apprenant situé et, au risque d'un échec total, la didactique ne peut pas se permettre d'ignorer l'être-dans-le-monde de ce sujet Autre, car « les travaux sur les représentations ont mis en exergue le fait que tout élève confronté à un objet d'apprentissage a inévitablement sur cet objet un certain nombre d'idées et de savoirs qui constituent ce qu'on appelle ses représentations et dont le professeur ne peut faire l'économie » (Penloup 2000 : 21). Là où Louis Porcher parle d'« apprenant » ou de « public », et de leurs « besoins », là où Penloup parle des « idées » et des « savoirs » de tout élève, il nous semble reconnaître ce qu'en herméneutique on appelle « situation » et « horizon » du sujet :

Le concept de situation se définit précisément par le fait qu'elle représente un point de vue qui restreint les possibilités de la vision. C'est pourquoi le concept d'horizon est lié à celui de situation. L'horizon est le cercle visuel qui embrasse tout ce qui est visible d'un point précis [...] De façon correspondante, élaborer la situation herméneutique signifie acquérir l'horizon problématique approprié aux questions

qui se posent à nous à propos de la tradition. (Gadamer 1976 : 143)

Il nous semble qu'il y a une grande coïncidence entre le souci méthodologique de la didactique des langues de connaître « les besoins de l'apprenant », ses « idées » et « savoirs » et ce que Gadamer appelle « élaborer la situation herméneutique », car un sujet, en tant qu'expérience inscrite dans une historicité, au lieu d'être conçu comme un individu isolé, doit être conçu comme un organisme de parole et de conscience faisant partie d'une tradition, laquelle peut être objet d'une démarche de compréhension. A partir de là, nous pensons que l'ailleurs où la langue/culture française se fera des filiations par affinité doit être compris et décrit dans des termes pouvant rendre lisible une situation, un horizon, un tissu de besoins ; bref, dans des termes pouvant décrire une attente des sujets historiques et culturels réellement existants dans des coordonnées aisément repérables.

Nous croyons que le travail auprès de l'Autre avec lequel nous voulons tisser des rapports dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue/culture française est voué à l'échec si l'on n'a pas très présent à l'esprit que « La condition *sine qua non* de tout développement humain est la relation affective où le langage sert de support à une *communio* et non à une communication » (Gobard 1976: 23). Il faut donc prendre très au sérieux l'idée que l'interculturel « contrairement à multiculturel (qui peut très bien s'accommoder de la juxtaposition des cultures, de ce que l'on appellerait aujourd'hui le communautarisme), implique échange entre plusieurs cultures, communication, interpénétration, enrichissement mutuel. C'est le préfixe « inter » qui donne son poids au mot » (Porcher 2004 : 117). En reprenant un point de vue partagé par Penloup, nous pensons que c'est la connaissance des représentations de l'apprenant l'élément qui permettra de concevoir des dispositifs didactiques élaborés à son attention :

Opérateur sur le plan de la compréhension d'éléments de la situation d'enseignement-apprentissage, la notion de représentation débouche alors, très concrètement, sur de nombreuses propositions en termes de **dispositifs didactiques**.

L'idée commune à ces dispositifs tient à la nécessité de faire surgir, dans le cadre de la classe, les représentations des apprenants. Ainsi Astolfi [...] préconise-t-il « une sorte d'état des lieux conceptuel de la classe », « une grille d'analyse des idées des apprenants » ou encore une « cartographie des représentations des élèves » qui permettent à l'enseignant de repérer certaines constantes. (Penloup 2000 : 22)

Il faut alors essayer de construire « un profil » de l'horizon du sujet-cible susceptible d'être attiré par la langue/culture française. Il serait souhaitable qu'un jour cette question devienne l'objet de recherches plus approfondies ; entre temps, nous voulons attirer l'attention sur quelques précisions critiques apportées à ce sujet par Louis Porcher :

L'enseignement de la civilisation est passé sous silence, ou, au mieux, à peine effleuré (sous la forme, la plus fréquente, d'une affirmation de l'existence de besoins « culturels », réputés désintéressés, contrairement aux besoins proprement langagiers). Dès lors, quelques questions ne peuvent pas ne pas être posées, avec un certain étonnement :

- a) Est-il impossible, méthodologiquement, d'identifier des besoins en matière d'apprentissage de civilisation ? Est-ce trop difficile, est-ce inutile, ou l'a-t-on oublié ?
- b) Les savoirs culturels préalables de l'apprenant ne constituent-ils pas, en ce domaine, le filtre majeur par lequel passera, même si on ne le veut pas, même si on ne le sait pas, l'enseignement, comme une lecture simplement flottante de Bourdieu suffit à le montrer ?
- c) La notion d'interférence n'a-t-elle aucune existence en ce secteur ? L'apprenant serait-il comme un verre vierge, une table rase, et l'enseignement de la civilisation serait-il immédiatement transparent, quel que soit le contexte ?

- d) S'agissant d'un tel enseignement, que signifie la centration sur l'apprenant et comment la met-on en place ? De quelles informations faut-il disposer sur l'apprenant ? De quelles méthodes de recueil de celles-ci peut-on bénéficier ? (Porcher 1982 : 42-43)

Nous constatons, à nouveau, que le discours de Porcher concernant « les savoirs culturels préalables » et leur importance en tant que « filtre majeur » de l'enseignement-apprentissage se rapproche de ce que Gadamer considère comme « le sens de l'appartenance » « qui guide notre compréhension d'un texte ». Et pour Gadamer ce « sens d'appartenance » qui nous inscrit dans la lignée d'une tradition et d'une communauté d'interprétation est basé sur les « préjugés fondamentaux et constitutifs » :

L'anticipation de sens qui guide notre compréhension d'un texte n'est pas un acte de la subjectivité, mais se détermine sur la base de la communauté qui nous lie à la tradition. (Gadamer 1976 : 133)

[...] le sens de l'appartenance, c'est-à-dire le facteur de la tradition dans l'attitude historico-herméneutique, s'accomplit grâce à la possession commune de préjugés fondamentaux et constitutifs. (Ibid. : 135)

Ainsi, nous pouvons considérer que, comme c'est le cas de la compréhension d'un texte (et pas exclusivement un texte littéraire), « les savoirs culturels préalables »/« les préjugés fondamentaux et constitutifs » sont à tenir en compte dans tout processus d'enseignement-apprentissage de la langue/culture française, car ils déterminent « l'anticipation de sens » qui guide (guidera) la compréhension de l'apprenant, du sujet-cible.

Mais supposons que, comme première étape, nous ayons établi, après une démarche de compréhension, l'horizon du sujet-cible en question. Alors, la seconde étape consisterait à avancer dans la construction des dispositifs didactiques nous permettant l'échange, la communication, l'interpénétration, avec

le sujet Autre. Comment s'y prendre ? De quelle nature serait ce dispositif didactique susceptible d'être « la bonne voie » pour mettre l'horizon de l'Autre en filiation avec la langue/culture française, pour introduire son sujet Autre de langue/culture française, son ailleurs francophone, en « bon mariage » dans son cercle visuel ? Nous croyons avoir trouvé une piste chez Hans-Jürgen Lüsebrink lorsqu'il parle de « dispositifs anthropologiques de la construction de l'Autre ». Il nous semble que dans son discours, ce qu'il appelle « formes d'identité collective » peut être identifié, encore une fois, avec le concept herméneutique d'« horizon » :

Derrière l'historicité des genres et formes littéraires et culturelles particulières, et souvent spécifiques pour une époque donnée (tel le dialogue philosophique pour le XVIIIe et la peinture coloniale pour le XIXe et les premières décennies du XXe siècle), se dessine la permanence de dispositifs anthropologiques. Ceux-ci régissent, avec des accentuations diverses, la construction de l'Autre et sa relation avec des formes d'identité collective, dans toutes les sociétés, au moins dans celles de mouvance occidentale. (Lüsebrink 1999 : 80)

C'est encore chez lui que nous trouvons le concept de « transfert » qui nous semble concrétiser plus la nature d'un dispositif servant à faire le pont de connaissance entre l'Un et l'Autre :

Les rapports entre l'identité personnelle, ou celle d'un groupe, voire d'une nation, et l'Autre, sont déterminés, enfin, par des relations dialectiques qui leur donnent leur dynamique propre: des relations que nous pourrions appeler, sur le plan discursif et médiatique de la construction de l'Autre qui nous intéresse ici, des *transferts*. La construction faite d'une culture et de ses représentants est, en effet, fortement traversée et déterminée à la fois par des transferts sur le plan réel — transferts de personnes, d'objets, de modes d'agir — et des transferts sur le plan symbolique et discursif: traduction de textes, au sens très large du terme, d'une culture à une autre; adaptation, réécriture et transposition

de ceux-ci; mais transferts aussi de concepts et de modes de pensée, régis souvent par des volontés de domination politique, culturelle et économique, comme c'était le cas pour l'expansion coloniale. Ce réseau de transferts [...] s'avère en effet constitutif pour toute perception d'une autre culture ... (Lüsebrink 1999 : 89-90)

Néanmoins, au-delà d'une volonté de domination coloniale, ce «réseau de transferts» peut aussi se mettre au service d'«une volonté politique de rapprochement», dans une conjoncture marquant des mutations, comme c'est le cas signalé par Lüsebrink de la construction de l'image de la France en Allemagne, à un moment donné :

[...] l'image de la France et des Français en Allemagne, dont les traits positifs remontent au XVIII^e siècle, mais qui fut, pendant un siècle et demi, largement dominée par un discours nationaliste qui mit en scène la France comme l'antithèse même de l'Allemagne, et le caractère français, selon l'imaginaire par exemple de Ernst Moritz Arndt, comme foncièrement opposé au caractère allemand. Une volonté politique de rapprochement, mais surtout l'intensification sans précédent des échanges et des transferts culturels, à tous les niveaux, ont fait basculer cette constellation, et les modes de construction de l'autre qu'elle mit en place, malgré certains «retours du refoulé» qui marquent les situations de mutations et de crise, comme l'unification de l'Allemagne. Sur le plan le plus élémentaire et le plus condensé, celui de la représentation de la France dans la publicité, ce basculement peut se décrire comme une revalorisation de traits sémantiques attachés à la France et aux Français avant l'avènement du discours nationaliste, à savoir, des caractéristiques comme «savoir-vivre», «sensualité», «féminité», «art de la communication» et «élégance»... (Lüsebrink 1999 : 89)

Alors, il s'impose, comme première étape, de commencer à délimiter et percer cet horizon préalable du sujet-cible qui le rendrait susceptible d'accueillir la culture francophone. Ensuite, seconde étape, nous devons essayer d'avancer sur la manière de construire une esquisse du dispositif qui servira de transfert,

sur le plan discursif et médiatique, vers cet horizon dont nous aurons commencé, lors de la première étape, à définir le profil.

Première étape : l'horizon d'attente

Nous pouvons *capitaliser* pour nos propos quelques réflexions venant de la théorie de la réception du texte littéraire, laquelle prend en compte la relation pragmatique qui met face-à-face le texte et le lecteur :

Même la fiction dans son apparence d'autonomie conserve une dimension rhétorique. Par conséquent, quand on définit le discours fictionnel à l'aide de l'opposition entre la situation interne d'énonciation et la situation externe de réception, il ne faut pas perdre de vue que cette opposition opère obligatoirement à l'intérieur d'une situation historique transcendantale et que la relation pragmatique de la fiction ne se réalise que dans cette situation historique englobant les deux autres. (Warning 1979 : 331)

C'est cette «situation historique transcendantale» qui nous semble l'élément à prendre en compte comme le lieu de fusion entre un apprenant inséré dans une culture et une histoire concrète et la langue que le processus d'enseignement-apprentissage cherche à lui rendre familière. Il s'agit de des-universaliser les conditions pragmatiques de l'enseignement-apprentissage d'une langue/culture étrangère au profit de la lisibilité de son ancrage dans une histoire et une culture Autre spécifique. C'est la démarche préconisée par un autre théoricien de l'esthétique de la réception, Hans-Robert Jauss, et qui cherche à objectiver les conditions pragmatiques qui rendent possible une lecture donnée du texte littéraire. C'est ce qu'il appelle « horizon d'attente »:

La littérature en tant que continuité événementielle cohérente ne se constitue qu'au moment où elle devient l'objet de l'expérience littéraire des contemporains et de la postérité — lecteurs, critiques et auteurs, selon l'horizon d'attente qui leur est propre. Il ne sera donc possible de comprendre et de

Juan Moreno Blanco

décrire l'histoire de la littérature dans ce qu'elle a de spécifique, que s'il est possible aussi de faire accéder à l'objectivité cet horizon d'attente. (Jauss 1978 : 53)

Saisir l'horizon d'attente d'une culture par rapport à une langue/culture étrangère, n'est pas tâche facile. Celle-ci demande une connaissance approfondie des dimensions historiques et des complexités contemporaines mises en jeu lorsque des membres de la culture en question se mettent en rapport de communication/communion avec une culture autre. Nous nous risquerons à poser comme grille générale de cet essai d'analyse deux aspects propres aux expériences historiques et culturelles des Colombiens d'aujourd'hui : le premier, la présence d'une pensée française dans l'histoire de la naissance de la République colombienne ; le deuxième, la présence de la France dans les enjeux internationaux d'aujourd'hui.

Au XIXe siècle, l'élite créole de ce qui alors s'appelait la Nouvelle Grenade a déclaré l'indépendance par rapport à l'Empire Espagnol en 1811 et, après une longue guerre, de manière définitive en 1820. Elles étaient nourries idéologiquement de la pensée de l'Illustration. C'est l'un des membres de cette élite, Antonio Nariño, qui fit la première traduction de la Déclaration des Droits de l'Homme en espagnol. Simón Bolívar s'est beaucoup inspiré de la Constitution Française pour écrire les Constitutions des cinq pays libérés du pouvoir espagnol par son armée. La République naissante a eu comme modèle la République française ; même les «symboles nationaux» de la Colombie (l'image féminine de la République, le blason national) sont tout simplement des copies des symboles nationaux français. Tout un ensemble de signes, symboles et icônes sont restés là, enfouis dans le décor d'une communauté imaginée par les «fondateurs de la patrie». Même si par la suite cette élite et sa descendance va se réclamer héritière de l'hispanité et érigera la religion catholique comme «la religion nationale», le poids de la pensée de l'Illustration Française est restée attachée pour toujours aux origines de la nation. Au XXe siècle, avec le déclin définitif de l'Empire Espagnol et la longue dictature commencée en 1939,

après la fin de la Guerre Civile Espagnole, l'Espagne cesse d'être une attache de prestige de l'héritage européen des Colombiens.

En même temps, avec la naissance du mouvement littéraire appelé «El Modernismo» en terre américaine, les Latino-américains cessent de considérer la littérature et la culture espagnoles comme leur modèle; la grande figure fondatrice de ce mouvement, le poète nicaraguayen Rubén Darío, disait qu'il écrivait en espagnol ce qu'il avait pensé en français. Cette «marque» culturelle française sera aussi visible dans l'université colombienne, notamment dans les études de Droit et de Sciences Humaines. Etudier le français allait de soi; les notables envoyaient leurs enfants étudier en France. Pendant longtemps, Paris a continué à être considérée comme la capitale du monde. Et puis ... dans le dernier quart du XXe siècle, avec la présence grandissante des Etats-Unis et leur culture qui arrivait sans que l'on ait d'alternative, la francophilie a reculé. Néanmoins, en Colombie, cet héritage européen n'a jamais perdu son prestige; il est là, enfoui dans l'imaginaire collectif, comme un substrat qui pourrait être réanimé.

L'autre aspect de la culture française aujourd'hui perçu comme positif, et non seulement en Colombie mais très probablement aussi dans le reste des pays de l'Amérique Latine, est sa politique étrangère concernant la défense du multilatéralisme. Même avant la discussion au sein du Conseil de Sécurité de l'ONU concernant la proposition des Etats-Unis d'intervention en Irak, en 2003, la politique extérieure de la France a gardé une grande cohérence, s'opposant à tout monopole du pouvoir militaire, économique et culturel qui ferait du monde global d'aujourd'hui une totalité gouvernée unilatéralement. Il semblerait que la France soit le pays qui, le premier, a défendu une politique de circulation des *produits* des cultures particulières devant l'exclusivisme et le fondamentalisme de l'énorme *machine* culturelle des Etats-Unis :

[...] depuis les années 1980, les prérogatives de l'Unesco, son poids dans la prise de décision en matière culturelle n'ont cessé de se rétrécir au profit des institutions commerciales ou techniques comme l'organisation mondiale du commerce

Juan Moreno Blanco

(OMC) ou l'Union internationale des télécommunications (UIT). L'Unesco ne semble guère avoir résisté à cette dépossession puisqu'elle a décliné l'offre qui lui était faite par le chef de l'État et le gouvernement français de débattre sur le rapatriement des négociations sur la culture vers son hémicycle. (Mattelart ; Neveu 2003 : 97)

Cette situation fait de la France un pays d'une singularité très attirante puisque la cohérence de sa culture politique vis-à-vis du gouvernement global n'est ni improvisée ni passagère. C'est là un des grands atouts de l'image de la culture française dans le monde.

Seconde étape : esquisse d'un dispositif de *transfert*

Je garde un mauvais souvenir d'une expérience d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère vécue à l'Universidad de los Andes, à Bogotá, en 1995. Me trouvant avec des apprenants de niveau intermédiaire, inscrits dans un programme d'études en langues modernes, j'ai eu l'idée de leur soumettre plusieurs articles de presse composant un dossier thématique, sur lequel nous avions parlé au cours des dernières séances et qui serait l'objet de référence de l'examen oral de fin du cours. Je ne me suis pas trompé en choisissant de leur faire lire des documents authentiques; ils avaient le niveau leur permettant d'en faire la lecture et d'en parler. Je considère que je me suis trompé plutôt dans le choix du thème: l'affaire du sang contaminé. Dans mon souvenir, il s'est probablement imposé à moi du fait de son actualité et de la référence à ce sujet dans la presse française du moment.

Après avoir vécu cette expérience, j'ai commencé à devenir conscient du fait que mon choix était aussi motivé par mon désir de donner une image réaliste d'une culture et d'une société. Il est aussi probable qu'à ce moment là, j'aie été motivé par l'idée de proposer aux apprenants des connaissances leur permettant de des-idéaliser la France. Je suis sûr d'une chose: les apprenants, âgés de 20 à 24 ans, ne pouvaient des-idéaliser quelque chose qu'ils n'avaient pas, auparavant, idéalisé. Je me suis aperçu du fait que mon rôle aurait été mieux rempli si, au lieu de proposer

une mauvaise image de la France, j'avais, comme dirait Lüsénbrink, «valorisé des traits sémantiques attachés à la France», c'est-à-dire, construit un dispositif positif de transfert de la langue/culture de l'Autre. Aujourd'hui, j'ai pris conscience qu'avec des étudiants de ce niveau-là on peut, en effet, travailler sur un dossier autour d'un thème. Je partirais du présupposé qui consiste à voir les apprenants colombiens du français langue étrangère comme faisant partie d'une tradition culturelle et historique, pour laquelle, enfouie dans l'identité collective, la France peut être vue comme un pays d'une culture très attirante. Il me semble que, dans le langage de Gadamer, «les préjugés fondamentaux et constitutifs» du Colombien *typique*, son « horizon d'attente », sont très propices pour rentrer en contact avec un dispositif de transfert lui donnant accès à une connaissance de la culture politique française d'aujourd'hui.

Alors, nous arrivons à notre idée centrale: un choix de textes authentiques venant de la presse, ou même de documents et de déclarations officielles françaises, pourraient servir de dispositif de transfert auprès des apprenants comme ceux mentionnés plus haut. Il pourrait s'agir de sujets tels que la politique française de «l'exception culturelle»; les propositions et positions françaises sur des conflits internationaux ; le rôle central joué par la France dans la construction très large de l'Europe. D'ailleurs, le sujet de la politique internationale de la France aujourd'hui peut aussi être la porte d'entrée vers un sujet plus interne de la culture politique française et qui concerne sa modernité spécifique qui fait, ou essaie de faire, contrepoids à la cruauté propre à la civilisation internationale de la consommation. Peu de pays dans le monde se distinguent en ayant le droit à la couverture sociale comme un droit essentiel et fondamental. Il y a d'autres aspects de la culture politique française qui sont d'actualité pour le monde d'aujourd'hui et, surtout, pour celui de demain: la laïcité, le droit et l'obligation à l'éducation, par exemple. Nous croyons que cette culture politique est en soi une immense mine de documents authentiques qui peuvent être la matière première d'un dispositif de transfert pour la construction, auprès d'un public colombien et, pourquoi pas, latino-américain, d'une image très positive de l'Autre de la culture en langue française.

Références

- Gadamer, H. (1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique*, Paris : Seuil.
- Gobard, H. (1976). *L'aliénation linguistique. Analyse tétraglossique*. Paris : Flammarion.
- Haniman, J. (1995). Passe et impasses du cosmopolite. *L'interculturel : Réflexions pluridisciplinaires. Etudes Littéraires Maghrébines*, 6. Paris : Éditions l'Harmattan, 21-25.
- Jauss, J. (1978). L'histoire de la littérature : un défi à la théorie littéraire. En *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard, 23-88.
- Lüsebrink, H. (1999). La construction de l'Autre. Approche culturelle et socio-historique. En *Identité collective et altérité. Diversité des espaces / spécificité des pratiques* (sous la direction de Marie-Antoinette Hyli et Marie-Louise Lefevre), Paris : L'Harmattan, 79-92.
- Matterlart, A. et Neveu, E. (2003). *Introduction aux Études Culturelles*. Paris : Éditions La Découverte.
- Penloup, M. (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur «ordinaire»*. Paris : Didier.
- Pinto, D. (1995). Forces et faiblesses de l'interculturalité, *L'interculturel : Réflexions pluridisciplinaires. Etudes Littéraires Maghrébines*, 6. Paris : Éditions l'Harmattan, 15-19.
- Porcher, L. (1982). L'enseignement de la civilisation en question. *Enseigner des cultures*, Coordonné par François Mariet. *Études de Linguistique Appliquée*, 47, 39-49.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Education.
- Warning, R. (1979). Pour une pragmatique du discours fictionnel. *Poétique. Revue de théorie et d'analyse littéraire*, 39, septembre, 321-337.

Sobre el autor

Juan Moreno Blanco

Es profesor titular de la Escuela de Estudios Literarios, Universidad del Valle. Áreas de especialidad: hermenéutica, didáctica de la literatura y del FLE, literatura colombiana, oralidad cultural.

Correo electrónico: jmorenofr@yahoo.fr.

Fecha de recepción: 31-01-07

Fecha de aceptación: 09-10-07