

# La place de la « cultural literacy » dans le débat européen sur l'évaluation des compétences culturelles<sup>1</sup>

Geneviève ZARATE

## Résumé

*L'Europe se dote d'une réflexion commune sur l'enseignement des langues et esquisse des outils d'auto-évaluation des compétences interculturelles, tels que le Portfolio européen des langues, qui conduit à définir et à systématiser la description de ces compétences. Elle encourage par ailleurs la validation académique de toute forme d'expérience professionnelle qui s'est développée hors de l'école, l'expérience construite « tout au long de la vie ». Plusieurs modèles de mise en forme écrite de l'expérience vécue coexistent ainsi, qui vont du curriculum vitae, écriture normée qui rend public le vécu professionnel, au portefeuille de compétences, qui valorise la créativité individuelle et la reconnaissance des parcours professionnels non-canoniques. Introduite comme élément constitutif du Portfolio des langues, la biographie langagière ouvre une voie plus radicale encore, qui emprunte certaines fonctions du récit autobiographique. Nous allons présenter dans cette intervention ces axes de réflexion et discuter de leur pertinence dans le cadre européen, mais aussi nippon, de l'apprentissage des langues.*

## Mots clefs

Modèles didactiques, biographie, expression de la subjectivité, acteur social, Europe.

---

<sup>1</sup> Cet article reprend la conférence prononcée en septembre 2005 à l'Université Waseda, dans le cadre du colloque international sur la *cultural literacy* et la didactique des langues.

## **1. La prise en compte des différences culturelles dans le contexte européen**

### **1.1. Les premiers pas communs d'une politique interculturelle sont en direction des migrants**

L'intérêt pour la dimension interculturelle à niveau européen prend forme dans les années 70 et c'est à cette date que le Conseil de l'Europe lance un projet qui concerne l'éducation des adultes, l'apprentissage des langues pour ces adultes migrants, et ensuite pour l'intégration de leurs enfants dans les systèmes éducatifs européens. A l'époque, l'Europe se soucie de ses populations migrantes, attirées par un marché du travail en expansion économique. Les états qui dynamisent cette réflexion, le Royaume uni, la France, la Suisse, l'Allemagne ont besoin de cette main d'œuvre étrangère, même non-qualifiée, pour répondre aux besoins d'une industrie gourmande en forces humaines. Le premier sens du terme « interculturel », utilisé sous la forme d'adjectif, signale d'abord un questionnement commun à quelques pays européens où le terme « interculturel » ne s'applique qu'au public migrant, comme on le note dans *The Threshold Level et Un Niveau-Seuil*, 1976).

### **1.2. Mais les politiques nationales sont marquées par leurs différences historiques**

Mais par delà ce consensus européen, n'oublions pas que la politique d'accueil de ces populations varie selon les traditions nationales. Si l'on reprend les termes de l'historien Emmanuel Todd, chacun de ces pays réagit selon une conception du *différentialisme*, produit de son histoire coloniale ou migratoire. Si l'Europe s'identifie globalement à l'héritage gréco-latin de la démocratie, la place que chaque pays accorde à ses migrants varie selon le contexte national. Le particularisme allemand, découlant de la fragmentation géographique en villes et principautés dès le Moyen âge et durant le Saint Empire romain germanique, n'aboutit pas à un idéal d'assimilation des populations migrantes. Ce que traduit le code allemand de la nationalité, fondé sur le droit du sang. Le Royaume Uni privilégie une approche multiculturaliste de la différence, en phase avec d'autres pays anglo-saxons tels que l'Australie, le Canada ou les Etats-Unis. Ce différentialisme anglo-saxon n'est pas polarisé sur un groupe humain particulier et postule qu'aucun peuple n'est par essence supérieur aux autres. Héritière d'une tradition monarchique et catholique, la conception française de la citoyen-

neté se construit autour d'une approche universaliste de la différence qui implique une réduction effective des différences, si possible au cours de la première génération émigrée. Le projet européen s'élabore en dépit de et avec ces histoires nationales sensiblement distinctes. La devise européenne « l'union dans la diversité » peut être à la fois interprétée comme la recherche pragmatique d'un consensus minimum et comme une tradition intellectuelle reposant sur une approche dialectique de la différence.

### **1.3. La valorisation de la diversité par le Conseil de l'Europe et par l'Union européenne**

Deux instances européennes animent la réflexion en cours sur la prise en compte de la diversité européenne : l'Union européenne, composée depuis mai 2004 de 25 pays, dont l'élargissement est encore en vue ; le Conseil de l'Europe, structure bien plus large incluant certes les 25 pays de l'Union européenne, qui prend en charge l'intégration progressive des pays voisins de l'Union dans le cercle des pays démocratiques. De ces deux institutions, qui apprennent à travailler ensemble, je retiendrai deux documents qui rénovent les bases de la politique culturelle et linguistique européenne des années 70 précédemment évoquée : la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les deux sont issus des travaux du Conseil de l'Europe. La *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* est un document de référence qui a essentiellement une valeur juridique. Elle vise à sauvegarder des langues et des cultures dont l'existence est menacée, en tant que partie prenante d'un patrimoine linguistique européen, mais elle ne reconnaît pas de droits linguistiques à ces minorités. Ces langues sont « l'expression d'une richesse culturelle » que les médias, les centres culturels, voire les acteurs de la vie économique et sociale, ont pour mission de revivifier, afin d'enrayer leur déclin. On aura compris que la valeur culturelle des langues vaut ici pour sa seule dimension patrimoniale. Avec cette *Charte*, le cercle des langues s'élargit, jusque là limité aux langues nationales des pays de l'Union, ce qui introduit des problématiques nouvelles : relation entre « grandes » et « petites » langues, inscription historique des valeurs culturelles qui y sont associées. L'ensemble a pour toile de fond une exceptionnelle pluralité que chaque état valide en fonction des impératifs de la cohésion nationale.

Second document qui renouvelle largement la perspective des années 70, le

*Cadre européen commun de référence pour les langues* a une ambition didactique et modélisante, mais non prescriptive. Il rassemble en un même document une approche de l'enseignement des langues commune à la quarantaine des pays membres du Conseil de l'Europe. Depuis sa publication en 2001, le *Cadre* est surtout connu pour ses propositions en matière d'évaluation, notamment à travers une grille de 6 niveaux, centrée sur les compétences linguistiques. Quelques définitions, trop abstraites pour susciter un débat intense, éclairent cependant une approche interculturelle des langues. La compétence interculturelle est nommée, mais cette définition n'est pas opérationnelle en termes d'évaluation. Les prémisses d'une compétence plurilingue et pluriculturelle coexistent avec l'idée de compétence interculturelle. La notion d'« acteur social » est posée, sans être réellement discutée. Elle offre une alternative stimulante à celle d'apprenant, ce dont nous allons ici nous attacher à montrer l'intérêt didactique.

## **2. La validation de l'expérience dans l'évaluation des compétences**

Le débat sur la validation de l'expérience s'élabore en contrepoint des expériences scolaires. Il pose par hypothèse que tout individu apprend durant sa scolarisation, mais aussi hors des murs de l'école. La plus ou moins grande maîtrise des langues étrangères issue d'un apprentissage hors de l'école, ainsi que les expériences acquises au cours d'un séjour à l'étranger, ont une valeur diffuse qui doit être explicitée pour bénéficier d'une reconnaissance sociale. La « cultural literacy » est donc comprise dans cette intervention comme la mise en forme académique de ces compétences par celui qui en est le détenteur, dans un cadre formel qui leur confère une légitimité sociale.

### **2.1. Le curriculum vitae ou la valorisation des compétences dans le monde professionnel**

Plusieurs matrices sont utilisées dans ce but, que nous présentons rapidement. Le curriculum vitae est un instrument dont l'usage est impératif dans le monde professionnel. Pour son auteur, il sert à circuler dans un espace professionnel. Pour le patron, à repérer les compétences dont il a besoin, mais aussi à modeler la politique de relations humaines de son entreprise, à partir de critères tels que l'âge ou le sexe. L'expérience non-scolaire des langues et le séjour à l'étranger sont des critères particulièrement prisés par un employeur qui peut voir le signe d'un comportement autonome, d'une capacité d'adaptation, d'une

souplesse sur le marché du travail. Le séjour du candidat dans certains pays, comme les Etats-Unis, est en soi une plus-value, quelle que soit la nature de son activité professionnelle (serveur de restaurant ou informaticien). Le curriculum vitae est un exercice normé de présentation de soi qui certes varie selon les contextes culturels et linguistiques, mais dont le codage stéréotypé peut être généralement rapidement maîtrisé par le néophyte. Un même candidat établit plusieurs curricula, présentant à chaque fois un profil adapté à l'emploi désiré. La règle tacite est de ne pas dire tout de soi, mais de ne montrer de soi que ce qui est monnayable sur le marché de l'emploi. De ce point de vue, on peut dire que le curriculum à la fois montre et masque, ramenant à l'orthodoxie sociale ce qui ne peut être entendu. Une langue réprouvée (par exemple le kurde qui avait été officiellement éradiquée de la société turque), une origine taboue (par exemple, une origine nord-coréenne dans la société sud-coréenne) sont autant de stigmates sociaux qu'il faut effacer d'un CV. Mais ces facteurs peuvent être recherchés dans les milieux de la diplomatie ou de l'espionnage.

## **2.2. L'Europe valorise les compétences liées à la mobilité géographique**

Dans le contexte européen, les recherches actuelles concernant la valorisation des expériences linguistiques et culturelles se situent à la frontière du monde scolaire et du monde professionnel, considérée comme un des maillons faibles de la société. Les programmes européens mis en place après le Traité de Maastricht voté après 1992, tels qu'Erasmus, programme incitant à la mobilité géographique au cours de la formation universitaire, ou Leonardo da Vinci, visant à intensifier les relations entre la formation professionnelle et l'entreprise, témoignent d'une prise de conscience politique à l'échelle européenne de la nécessité de construire un marché du travail transnational. Les langues bénéficient d'un programme propre, Lingua, lui-même articulé avec les deux programmes précédents. Ces projets ont été ensuite élargis au programme Comenius, programme de coopération entre établissements scolaires. Pour donner une échelle, la France, médiocre participant à ces projets, totalise 70 000 établissements en 2002 pour le projet Comenius, 20 000 étudiants participant aux projets ERASMUS et Leonardo en 2002. Ces chiffres donnent la mesure du phénomène qui constitue un laboratoire grandeur nature de taille exceptionnelle pour analyser les compétences acquises en situation de mobilité et leur reconnaissance. Des outils, nés de cette volonté politique européenne, sont donc

développés, dont la finalité est bien différente des usages déjà bien identifiés dans le CV.

### **2.3. Qu'est-ce que le *Portfolio européen des langues* ?**

Lancé dans le cadre de l'*Année européenne des langues* en 2001, le *Portfolio européen des langues* est l'instrument politique qui concrétise les principes généraux énoncés dans le *Cadre européen de référence*. Il a pour objectif de « documenter de manière compréhensible, transparente et comparable au niveau international tous les savoir-faire linguistiques et expériences culturelles acquis à l'intérieur d'un système éducatif et au-delà ». Il peut être conçu par toute institution qui le souhaite (Ministère, Université, école de langues), est un outil d'auto-évaluation individualisé, mais, pour être labellisé par le Conseil de l'Europe, il doit comprendre trois parties : un passeport des langues, une biographie langagière et un dossier constitué par son utilisateur. L'enjeu politique est atteint, avec le recul de quatre années d'expérimentation : le *Portfolio* concentre tous les bénéfices symboliques d'un outil perçu comme innovant et servant le prestige des institutions éducatives qui s'y réfèrent.

Quels sont les principes qui le constituent ? Le passeport pour les langues et la biographie langagière, sections 1 et 2 du *Portfolio*, opérationnalisent certains objectifs du *Cadre* : les compétences linguistiques sont graduées en 6 niveaux ; les compétences plus ou moins maîtrisées dans les différentes langues de son propriétaire sont rassemblées sur un même document. De ce fait, il systématise la présentation d'une compétence plurilingue. Le *Portfolio* est géré par son propriétaire, placé en situation d'auto-évaluation, mais des intervenants extérieurs peuvent l'aider à avancer dans sa réflexion, parents, enseignants. Le *Portfolio* développe une vision progressive de l'apprentissage, rendant visibles les niveaux de compétences supérieurs qui attendent ses progrès, à l'inverse du test ou du diplôme qui photographie ou atteste à un moment donné d'un niveau de compétence. Cette description est centrée sur les pratiques attestées de l'usager des langues, plus que sur un ou plusieurs modèles abstraits linguistiques, si bien qu'il reconnaît théoriquement que les compétences dans une langue donnée ne se développent pas arithmétiquement, comme le suppose la progression scolaire, mais soient contrariées, ou mieux stimulées, par des expériences hors du cadre scolaire, telles que une amitié introduisant une nouvelle langue dans le bouquet des compétences, un séjour touristique ouvrant un nouvel horizon cul-

turel, etc. Le *Portfolio* atteste de la diversité des expériences qui font évoluer les compétences linguistiques dans la section 3, le dossier, destiné à recueillir des documents, dont le statut fluctue entre « preuve » et « collection » d'expériences : échanges épistolaires, dessins, travaux écrits ou résultats scolaires sont le type de documents suggéré pour donner corps à cette section.

#### **2.4. Le *Portfolio européen des langues* introduit la dimension biographique dans l'évaluation des compétences**

Prenons maintenant du recul par rapport à cet objet nouveau en didactique qui n'est ni un dictionnaire ou grammaire, ni un manuel, ni un cahier d'exercices. On remarquera avec intérêt qu'il emprunte quelques éléments aux professions artistiques où le talent se prouve en montrant à un employeur des réalisations, telles que des œuvres personnelles. On ne peut que se réjouir de voir, à niveau européen, la dimension personnelle interprétée comme un foyer de créativité, et non pas comme une différence à normaliser. De même, on ne peut que saluer le fait que ce modèle se détache partiellement de la référence à une langue conçue comme un système linguistique strictement codifié, reconnaissant à chacun le droit de cheminer en vagabondant dans le jardin de la pluralité en y cueillant ce qui s'offre au hasard des rencontres et des opportunités. Car la dimension biographique constitue l'arrière-plan de ce modèle, présente à des degrés divers dans les trois sections. Dans une version minimaliste de la personnalisation des degrés de compétence, notons par exemple que chaque compétence est introduite par « je » (« je peux comprendre des mots familiers », « je peux prendre part sans efforts à une discussion »). Dans une version plus élaborée, notons des catégories ouvertes, mises en pages sous forme de tableaux récapitulatifs invitant par exemple à réfléchir sur les amitiés étrangères, les radios étrangères écoutées... Le *Portfolio* peut parfois être assimilé à un ensemble de grilles et lignes en pointillé que l'utilisateur est invité à noircir... On retrouve indirectement le principe du cahier d'exercices.

Encore sous forme de prototype, le *Portfolio* témoigne d'un certain nombre de rigidités. Il vaut mieux considérer cet outil comme expérimental, tant les réalisations actuelles ont une forme figée devant être accréditées par le Conseil de l'Europe, tant elles se ressemblent fortement, seulement distinctes par le logo de l'institution, l'âge du public (enfants, adolescents, adultes) ou le contexte institutionnel où le *Portfolio* est implanté (enseignement primaire, formation des

adultes, etc.). Examinons d'autres arrière-plans dont l'intérêt a été jusque là sous-estimé et qui peuvent alimenter une réflexion plus exigeante de la pluralité et de la diversité, de l'individu entendu comme un « acteur social » reconnu pour son parcours unique.

### **3. L'apport de la dimension biographique dans la reconnaissance des compétences interculturelles**

#### **3.1. La valorisation des acquis tout au long de la vie comme principe d'évaluation**

Les ouvertures timides du *Portfolio* en direction de la dimension biographique sont une nouveauté majeure en didactique. Dans le champ de la formation pour adultes, la dimension biographique déjà est utilisée pour ré-organiser les séquences d'une vie, aboutit à un dossier que l'on présente à une commission d'évaluation pour la reconnaissance des acquis. Dans ce processus, la démarche biographique est entendue comme « un retour historique » qui peut prendre la forme d'une liste chronologique des expériences de vie et de travail, d'un classement synthétisant le bilan des expériences vécues, d'une lecture du passé qui amène à établir d'autres liens dans le temps et dans l'espace entre les acquis, à recomposer ce passé dans une autre dynamique que celle perçue au départ de ce travail. Cette approche pose par hypothèse, comme le dit Jacques Aubret, qu'il faut « englober toutes les activités qui émaillent l'existence de chacun, y compris celles qui ont accompagné le temps de la formation initiale. Toute personne, même sans expérience professionnelle a donc dans son passé un gisement extrêmement important de faits, de comportements, de réactions, d'émotions, de situations d'échange et d'expression à travers lesquelles elle s'est manifestée et construite comme acteur et auteur de ses actes ». Cette vision de la formation répond aux directives européennes qui, depuis le Livre Blanc sur l'éducation et la formation intitulé *Enseigner et apprendre. Vers une société cognitive*, souhaitent valoriser la « formation tout au long de la vie » à travers un dispositif de « Validation des Acquis de l'Expérience », dit VAE. On est encore ici sur le terrain du politique. L'objectif central de cette directive européenne est d'améliorer « les politiques de formation et d'apprentissage, éléments fondamentaux pour l'amélioration de l'emploi et de la compétitivité ».

### **3.2. Le journal d'apprentissage comme outil de formation**

Dans le cadre plus limité de l'apprentissage des langues, d'autres traditions se sont développées qui prennent en compte la dimension biographique. Le journal, entendu comme le récit personnel d'une expérience, connaît plusieurs usages. Il peut être entendu comme un journal d'apprentissage qui tient la chronique d'un cours formel. Au départ narration, il évolue généralement vers l'analyse des micro-événements, des stratégies utilisées, découlant d'une observation de soi et du groupe où se fait cet apprentissage. L'écriture du journal fait partie du processus de réflexion, obligeant à une écoute intérieure fine des étapes de l'appropriation, ce dont l'expression en anglais « language awareness » rend compte en partie. Cette modalité s'est généralisée en France dans le master en français langue étrangère où l'apprentissage d'une langue inconnue est développé, non pas dans l'objectif d'initier le futur formateur à une nouvelle langue, mais de le mettre dans la situation qu'expérimentent ses élèves et dont il a parfois perdu le souvenir s'il est devenu un locuteur exemplaire dans la langue étrangère qu'il enseigne. L'exercice fait prendre conscience de la variété des stratégies, incite à un apprentissage centré sur l'apprenant et développe le métalangage de l'acquisition.

### **3.3. Le journal d'observation ethnographique comme outil de formation**

Le journal de bord que nous avons développé dans les années 80 pour la formation d'enseignants s'oriente vers d'autres objectifs. Il s'appuie sur le rapport spécifique au terrain de l'ethnologue. Quand l'ethnologue américano-polonais Malinowski publie en 1967 ses notes de terrain, prises au jour le jour, il rend public un ensemble hétéroclite composé à la fois d'observations sur la population observée, mais aussi sur les difficultés terre-à-terre rencontrées. Le milieu académique est d'abord choqué par cette extravagance, en rupture avec les normes du discours savant qui ne donne à voir que la monographie achevée et gomme les mille et un problèmes pratiques que le chercheur a dû résoudre, au prix de compromis pragmatiques. Le journal ethnographique va progressivement gagner en dignité scientifique, avec notamment l'ouvrage de Clifford Geertz *The Anthropologist as Author* ou celui de l'anthropologue français Claude Lévi-Strauss *Tristes Tropiques*, qui sera un étonnant succès de librairie, popularisant les présupposés de la relation anthropologique au terrain. Dans le champ des langues, le journal de bord à caractère ethnographique a des objectifs évidem-

ment plus modestes. Il s'agit d'un travail de découverte ou d'entraînement à l'observation du quotidien dont la didactique des langues tend à sous-estimer l'intérêt sociologique. Face à une approche scolaire de l'histoire et de la géographie, le quotidien peut en effet être confondu avec insignifiance, banalité. Le pari du journal est de sensibiliser à la complexité du vécu et « appréhender les faits comme des choses », selon le père de la sociologie Emile Durkheim, c'est-à-dire d'interroger les évidences du quotidien, généralement nourries d'idées reçues et de préjugés.

Un public de futurs enseignants de langue en formation se voit proposer l'observation d'un terrain qu'il est invité à choisir individuellement ou deux par deux pour en faire l'observation quotidienne. Cafétérias universitaires, bibliothèques, cafés, marchés, lignes de métro sont des lieux souvent choisis pour une première expérience. La notation au jour le jour des observations faites transforme la position d'usagers réguliers du lieu en observateurs interrogeant les conditions de leur observation. Le journal évolue ainsi d'une simple description méthodique vers une observation que les sociologues appellent « participante » où le rédacteur met à l'épreuve son propre regard. Un même lieu peut faire l'objet de descriptions croisées et je signale ici cette forme évoluée de journal qu'est l'écriture à deux voix. Dans une formation au CREDIF que j'ai assurée dans les années 90, Kô Nagano et Regina Gerber, professeurs de français, ont ainsi couplé leur journal d'observation lors d'un voyage commun en Tunisie, mettant ainsi en parallèle un regard japonais et allemand sur un pays tiers, la Tunisie, inscrivant ainsi l'empreinte de leur socialisation particulière dans le récit de leurs étonnements et de leurs questionnements. « Distance critique », « observation participante » sont les savoirs-être professionnels que développent ces activités où le vécu biographique est un objet paradoxal : à la fois une entrave, toujours suspecté d'inviter à la généralisation abusive d'une expérience singulière, et une expérience vécue et analysée aiguisée l'intuition de la complexité. Dans ce cas, la compétence est davantage orientée sur l'analyse des réalités sociales, ce que le terme anglais de « cultural awareness » explicite.

### **3.4. L'acteur social, médiateur**

Dans la validation d'expérience, comme dans le journal de bord entendu comme situation de formation, la dimension biographique occupe le premier plan. Elle est conçue comme le terreau qui ancre un individu dans son histoire

singulière et dans l'histoire de la ou des sociétés où cet individu s'enracine. Une personne ayant une histoire biographique qui traverse plusieurs sociétés, qui a construit un capital d'expérience fondé sur la mobilité transfrontalière ne peut pas toujours le faire valoir sous une forme socialement acceptable parce que cette multiappartenance est douteuse. Rappelons par exemple que le cosmopolite, le *Weltbürger* (mot à mot, le citoyen du monde) de l'Allemagne du XIX<sup>e</sup> siècle est une insulte pour désigner des « caméléons », « neutralisés », par une éducation polyglotte, échappant ainsi aux canons d'une éducation nationale et nationaliste.

Comment intégrer la réalité sociale de l'usage des langues en situation xénophobe dans la description des compétences, sans perdre de vue la visée éducative ? La notion d'acteur social, dont nous avons dit au début de notre intervention qu'elle était esquissée dans le Cadre européen commun de référence, ouvre une voie qui inscrit la pratique des langues dans la complexité des relations sociales, prenant certes en compte les représentations sociales xénophiles, mais aussi les contextes où les langues et leurs locuteurs sont porteurs de stigmates sociaux. Nous avons ainsi été amenée, dans le cadre d'un projet européen, à esquisser le profil de l'apprenant de langue en tant que médiateur. Voici comment peuvent se dessiner les compétences d'un acteur social défini comme un médiateur apte à intervenir dans des entre-deux culturels complexes. L'acteur social

- possède une expérience interculturelle dont il est conscient, caractérisée par
  - un parcours individuel et une histoire familiale spécifiques
  - un capital de relation à l'altérité déjà constitué ou qu'il appréhende comme étant en devenir
  - une conscience réflexive de son expérience de l'altérité linguistique et culturelle.
- interprète des situations de communication en fonction de la pluralité des identités en jeu en
  - privilégiant une lecture symbolique de la pluralité linguistique et sociale à une lecture spontanée de l'ordinaire
  - introduisant la pluralité des points de vue identitaires dans l'interprétation d'une situation plurilingue et pluriculturelle
  - sachant interpréter des processus identitaires complexes, tels que systèmes

de classements implicites, écritures contradictoires d'une histoire nationale, définition en interaction des identités.

- s'identifie comme médiateur quand il se sent impliqué dans la construction du lien social dans des situations marquées par la pluralité culturelle et linguistique, quand il adopte des stratégies d'explicitation, de négociation, de remédiation, quand il accepte la prise de risque dans une situation de tension identitaire.

Les locuteurs d'une ou plusieurs langues étrangères, qui en ont un degré de maîtrise avancé, ont expérimenté un entre-deux social, des relations métissées, les contradictions qui entretiennent et exacerbent la différence, les fascinations qui la rendent désirable. Une modélisation, adaptée aux exigences de la vie professionnelle, ne peut faire l'impasse sur ces paradoxes de la réalité observable.

#### **4. A quelles conditions peut-on transférer les acquis du débat européen dans le contexte nippon ?**

En quoi l'expérience européenne peut-elle contribuer à la réflexion des professeurs de japonais langue étrangère ? Pour répondre à cette question, l'imbrication des niveaux politique et scientifique doit être clarifiée. Une approche rapide consiste à remarquer que les contextes européens et nippons sont d'évidence bien différents, mais que la circulation des modèles par la voie scientifique est, par nature, internationale. En dépit des apparences, cette première approche doit être nuancée. Comme le remarque Emmanuel Todd, la théorie japonaise de l'appartenance ethnique relève d'une logique différentialiste, que l'insularité du Japon et la conception généalogique de l'identité nationale viennent renforcer. La fait d'être nippon s'hérite, conformément à sa conception d'une nation-famille, qui en fait un groupe national racialement homogène, distinct de tous les autres. *Kokutai* pourrait être traduit en français par « l'essence nationale japonaise ».

Quelle est la place de l'étranger qui apprend la culture japonaise dans ce modèle historique et démographique ? Si l'identité nationale japonaise se perçoit comme unique dans le monde, ce modèle entretient une certaine parenté avec les fondements de l'identité nationale allemande qui, en théorie, n'aspire pas à assimiler des populations non-germaniques. Le modèle nippon est aussi relativement proche du modèle anglais actuel, lui aussi fondé sur le différentialisme,

qui, dans les années 1960, se reconnaît dans les théories multiculturalistes. Aux antipodes du modèle nippon, le modèle français, fonde son assimilationisme sur l'universalité des valeurs humaines. Même si ces modèles sont partiellement corrigés par la volonté européenne actuelle qui cherche le compromis historique pour élaborer un modèle civique commun, une réflexion sur la diffusion de la langue japonaise en direction d'un public non-nippon ne peut sans doute pas éviter de se situer, directement ou indirectement, par rapport à la diversité de ces modèles de société, aux idéologies nationales sous-jacentes et aux représentations dominantes relatives à chaque catégorie d'étranger.

Du point de vue scientifique, la circulation internationale des idées doit être aussi interrogée. Quand les modèles théoriques circulent au delà des frontières où ils ont été conçus, ils n'emmènent pas nécessairement avec eux dans ce voyage transfrontalier les présupposés historiques et sociaux qui les ont générés. La circulation internationale des concepts obéit à des règles qui en limitent de facto la portée. « Les textes circulent sans leur contexte » nous avertit le sociologue français Pierre Bourdieu. Si la circulation transfrontalière d'un concept est garante de son intérêt scientifique, cette même circulation est généralement soumise dans son contexte d'accueil à des distorsions qu'il est difficile d'anticiper. Prenons quelques exemples : le débat français sur la *laïcité*, s'explique dans une perspective française comme le produit de la séparation de l'église et de l'état, amorcé sous la Révolution française, radicalisé au début du XX<sup>e</sup> siècle par la distinction entre écoles laïque et confessionnelle. Dans une perspective turque, la *laïcité* s'explique par le rôle éminent du dirigeant Atatürk (mot à mot, le père de la Turquie) qui a ainsi voulu marquer la rupture entre le passé, l'Orient, l'appartenance musulmane pour le bénéfice de l'avenir de la nation, de son ouverture sur l'Occident, d'un virage géopolitique vers une société non confessionnelle et ouverte vers la science. Un même terme *laïcité* et deux histoires nationales qui lui donnent une signification sociale tout à fait différente, dont découle une relation à l'étranger distincte pour ses deux pays. On remarquera aussi combien cette histoire, qui pourrait rendre proches la France et la Turquie, est occultée par le débat européen actuel à propos de l'entrée dans l'Europe d'une Turquie, catalysant les peurs associées au monde musulman. Faut-il donc interroger la « cultural literacy » ou les guillemets qui entourent le terme ?

Voici un dernier exemple des difficultés inhérentes à la circulation des

modèles théoriques entre la France et le Japon, ou plutôt quand cette circulation de fait à travers les langues française et japonaise. Comme l'expliquent M. Miura et son traducteur Frédéric Lesigne et comme le fait également M. Ishizaki, traducteur japonais de l'ouvrage de M. Todd, le terme *minzoku* que l'on peut traduire en français par « peuple » ou par « ethnie », ne renvoie pas en français à des réalités équivalentes. Le terme « peuple » appartient tout à fait au vocabulaire de l'identité nationale française. Le poète français Victor Hugo l'a largement employé au XIX<sup>e</sup> siècle pour des poèmes décrivant sous une forme épique l'identité française. Par contre le terme « ethnie » est tabou dans le discours administratif et juridique français, tout comme il est exclu en sociologie pour nommer les catégories de la société française, suspecté de connotations raciales et donc discriminatoires. L'Institut Français de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) vient de taper sur les doigts des entreprises françaises qui voulaient utiliser ce terme pour promouvoir la diversité de leurs employés étrangers en leur sein. Un même terme japonais *minzoku*, qui peut être rendu par deux réalités qui s'opposent violemment en français.

### Bibliographie

- BOURDIEU, P. (2002), « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 145, décembre 2002, pp. 3-8.
- CALVET, L.J. et GRIOLET, P. (2005), *Impérialismes linguistiques hier et aujourd'hui. Actes du colloque franco-japonais de Tôkyô*, Paris : INALCO/ Edisud.
- COSTE, D., MOORE D., ZARATE G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E., ROULET, E. (1976), *Un Niveau-Seuil*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Portfolio Européen des Langues (PEL) : principes et lignes directrices*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2000. Révisé en juin 2004. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : [http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main\\_pages/contents\\_portfolio.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/contents_portfolio.html)
- DURKHEIM, E. (1949), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris : Presses universitaires de France.
- GEERTZ, C. (1988), *Works and Lives : the Anthropologist as Author*, Stanford :

- Stanford University Press.
- KUBANEK, A. (2000) « L'éducation cosmopolite en Allemagne » in Zarate, G. (coord.), *Mobilité internationale et formation, Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 33, Paris : Institut national de Recherche pédagogique, pp.111-116.
- MIURA, N., traduit par LESIGNE, F. (2005), « Les politiques d'assimilation linguistique de la République française et de la francophonie » in CALVET, L.J. et GRIOLET, P. (2005), pp.119-134.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1955), *Tristes tropiques*, Paris : Plon.
- LÉVY, D. et ZARATE, G. (coord.) (2003), *La médiation et la didactique des langues et des cultures, Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, Paris : CLE international.
- MALINOVSKI, B. (1967), *A Diary in the Strict Sense of the Term*, Stanford : Stanford University Press.
- RICHTERICH, R. et CHANCEREL, J.L. (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- TODD, E. (1994), *Le destin des immigrés. Assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*, Paris : Éditions du Seuil.
- STASI, B. (2003), « Rapport de la commission Stasi sur la laïcité », *Le Monde document*, 12 décembre.
- ZARATE, G. (coord.) (2003), *La médiation en didactique des langues et des cultures*. Graz : Conseil de l'Europe, Centre Européen des Langues Vivantes.
- ZARATE, G. et GOHARD-RADENKOVIC, A. (coord.) (2005), *La reconnaissance des compétences interculturelles, De la grille à la carte, Les Cahiers du CIEP*, Paris : Didier.
- ZARATE, G. (2003) « Identité et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles » in BYRAM, M. (coord.), *Politiques linguistiques. La compétence interculturelle*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, pp. 89-123.
- (Institut national des langues et civilisations orientales, Paris)