

**Comment peut-on adopter la « compétence culturelle »
fixée dans le *Cadre Européen Commun de Référence*
pour les Langues à l'enseignement du FLE au Japon ?**

Yoko IWASHITA

Introduction

A l'époque de la mondialisation, la mobilité des personnes est fréquente au-delà des frontières nationales, et les contacts humains sont caractérisés par le « pluralisme culturel ». D'un côté, il y a un marché global soutenu par le néolibéralisme. L'anglais comme « langue internationale » renforce son statut de monopole, le monde partage de plus en plus la même vision de vie. D'un autre côté, la société locale est restructurée et fragmentée. Il y a des phénomènes d'identification à une appartenance culturelle, autrement dit, une prise de conscience de l'identité locale est revendiquée. Il y a un décalage entre global et local au niveau politique et social. De quel mécanisme a-t-on besoin afin de réduire et de tenter d'équilibrer ce décalage ?

A notre époque post-industrielle, comme A. Touraine (2005) l'a montré, nous sommes dans un « paradigme culturel » pour expliquer le monde où l'on vit. Les sciences sociales s'intéressent aux recherches sur l'identité de l'individu et son appartenance à la société. L'enjeu politique est notamment analysé du point de vue « culturel ». Pour suivre l'évolution de la société marquée par les migrations et l'intégration européenne, la communication interculturelle a été prise en compte à partir des années 70. *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECR) a été institutionnalisé par le Conseil de l'Europe en 2001.¹ Cela

permet de promouvoir le nouveau statut du savoir comme « compétence culturelle » favorisant la mobilité personnelle. Ainsi, le savoir sur la « compétence culturelle » est légitimé pour créer une « médiation interculturelle » qui permet d'établir une relation entre des personnes qui ne partagent pas le même code social et les mêmes valeurs, c'est-à-dire, des personnes qui ont des différences culturelles. Ainsi la « différence » est devenue le nouvel enjeu.

Dans le CECR, l'apprenant est défini comme « acteur social »² dans un contexte social et culturel, autrement dit, il est considéré comme clef de son intégration à la société. Il est reconnu comme responsable de sa situation sociale. Le Japon n'échappe pas à cette tendance, même s'il semble que la société soit caractérisée comme plus « homogène (A. Koishi, 2011) » par rapport aux états européens fixé dans le CECR, notamment la France.

A partir des années 90, la nécessité de la compétence communicative a été prise en compte dans l'enseignement universitaire par le Ministre de l'Education Nationale du Japon pour faire face aux influences des échanges des commerces internationaux et pour préparer la politique de l'immigration à venir dans une société dont l'âge moyen sera de plus en plus élevé. Jusqu'ici, la formation du Français Langue Etrangère (désormais FLE) était classée dans le cadre du cycle d'enseignement général. C'était donc l'éducation autour des grands classiques de la littérature. Cependant, la perspective de l'apprentissage de la langue étrangère a changé au profit d'une communication pragmatique. Autrement dit, la langue devient un « outil » stratégique pour négocier et pour résoudre des conflits culturels.

N. Nishiyama (2009) insiste sur le fait qu'un des intérêts du CECR est de constituer une source d'inspiration pour réfléchir sur l'enseignement des langues, notamment FLE, son organisation et d'éventuelles formes d'harmonisation ainsi que sur la question du plurilinguisme. Comment faire adopter le CECR à la société japonaise pour promouvoir cette notion fixée dans un contexte européen de « compétence culturelle » ? Pour

répondre à cette question, j'aborderai d'abord l'évolution de la problématique liée à l'interculturalité qui a abouti à sa légitimation par le CECR. Ensuite, je présenterai la définition de la « compétence culturelle » autour du plurilinguisme et du pluriculturel. Enfin, je définirai cette notion dans le FLE. Je présenterai la base théorique de la « compétence culturelle ». Le but de mon article est de montrer comment on peut adapter la « compétence culturelle » fixée dans le CECR à l'enseignement du FLE au Japon, afin de favoriser et de promouvoir la « personnalité interculturelle » en tant que médiateur entre nos deux pays.

1. Comment définir la notion de « compétence culturelle » ?

1-1. De la polysémie du terme et ces pièges

Historiquement, pour l'enseignement des langues, quand F. Saussure³ a distingué le « signifiant » et le « signifié », les études linguistiques n'ont pas intégré cette distinction. Au 20^{ème} siècle, les recherches ciblées évoluaient donc dans un monde où le sens était fixé. A l'époque, on a pu expliquer la communication dans le cadre de l'Etat-Nation. Car la « culture » correspondait à celle de la nation. Cependant, la communication englobe des personnalités différentes, des contextes sociaux et des ensembles de savoir langagier implicite / explicite. On ne peut plus expliquer la communication des interlocuteurs variés issus de différentes nationalités de cette façon. Difficile de partager la même vision du monde, quand on sait que le sens (« signifiant » et « signifié ») n'est pas le même dans chaque société. Car on ne partage pas la même épistémologie, c'est-à-dire, la condition préalable de genèse du « sens » n'est pas équivalente à d'autres qui n'ont pas la même vision du monde.

C'est pour cela qu'il est important de déconstruire un rapport entre le « signifiant » et le « signifié », afin de pouvoir se situer dans un contexte social où la signification est née dans la diversité du monde. Parce que la société contemporaine est devenue de plus en plus complexe, et les « cultures » ne correspondent pas à celles des Etat-Nations. L'homme est devenu un « acteur pluriel » et joue un rôle divers dans des contextes

interethniques. Le « sens » serait redéfini entre des personnes qui ont des valeurs différentes. On ne peut pas expliquer des phénomènes communicatifs avec des interlocuteurs variés d'aujourd'hui dans le sens « significatif ». Il est donc nécessaire d'avoir un processus de déconstruction et de reconstruction du « sens ». La « compétence culturelle » est la clef de ce rapport entre « sujet » et « objet ».

1-2. La frontière culturelle entre « nous » et les « autres »

Pourquoi la notion de « compétence culturelle » a-t-elle été une priorité dans le CECR ? Avant de définir ce sens, j'aimerais réfléchir sur la « frontière culturelle implicite ». Je ne développe pas le mot « culture » qui est une notion très vaste. Ce n'est pas le but de cet article. Cependant il est important de donner ma base de réflexion sur la « culture » ; quel est le sens de ce terme de « culture » ? J'emprunte cette notion à G. Zarate (1986), qui est spécialiste des études interculturelles et qui a contribué à cette notion pour le CECR ; un individu découvrant dans la réalité des faits, une culture étrangère, la mise en relation de deux cultures, l'entraîne à une redéfinition de l'identité maternelle. La reconnaissance positive ou négative des différences alimente la production de jugements de valeur qui impliquent, dans la diversité des pratiques, la supériorité ou l'infériorité d'une culture par rapport à une autre.

Lors de rencontres avec des étrangers, l'identité de soi s'affirme. On aperçoit mieux ses attitudes lors des contacts avec des étrangers. Ainsi, l'on est plus conscient de sa propre « culture », on est tenté de défendre les valeurs maternelles aux risques de s'enfermer dans cette perspective, ce que l'on appelle, l'« ethnocentrisme ». Dans cette perspective, on n'accepte pas des « autres », au contraire l'on veut les convaincre. *Divide et impira* est une leçon pour l'« ethnocentrisme ». Entre les deux, il y a toujours des conflits : « convaincre » ou « être convaincu ». Cela devient une question de pouvoir. La frontière culturelle entre « nous » et les « autres » est établie, cela peut entraîner des conflits. Car les modalités de la « mission civilisatrice de la colonisation » : « nous (supérieur) a droit de

civiliser des « autres (indigènes inférieurs) » (Violence de l'assimilation d'*Okinawa* et d'*Ainu*).

Il est très important de savoir que « cette image de l'autre » n'existe pas en tant que telle. Elle a été créée par la perception des personnes et des politiques de l'époque. La frontière culturelle se modifie selon des rapports sociaux d'interculturalité des « acteurs sociaux » qui ont la « compétence culturelle ». On a donc besoin de réfléchir sur les éléments pour dépasser cette dichotomie.

2. Au-delà des frontières culturelles et les 3 modèles de « l'interculturalité »

L'altérité est perçue comme implicite culturelle (G. Zarate, 1986).⁴ Cela explique la frontière culturelle entre « nous » et les « autres ». Dans cette partie, j'aimerais rechercher une évolution des problématiques de la notion de « l'interculturalité ».

2-1. La première version : le modèle d'opposition

La frontière culturelle entre « nous » et les « autres » a été causé par une rencontre avec des étrangers. On a vu qu'il y a une divergence dans cette perspective (par exemple, pendant la guerre froide cette théorie a été utilisée par rapport à l'« ennemi (autre) » imaginaire : communisme vs capitalisme). C. Puren (1998) a nommé ce phénomène « modèle d'opposition » en citant le travail de L. Porcher qui défends l'utilisation d'« approches objectivantes (L. Porcher, 1986 : 4) » inspirées par la sociologie de Pierre Bourdieu.

L'enseignement de la civilisation se trouve donc confronté à cette double nécessité : une pratique culturelle, pour être maîtrisée, doit être objectivée. Elle est, toujours, objectivable, c'est-à-dire descriptible en termes rationnels, par un discours réglé et démonstratif. Dans cette mesure elle ne saurait se confondre avec la simple impression que le sujet en a (sujet-acteur ou sujet-observateur) (L. Porcher, 1986 : 29).

Selon L. Porcher (*Ibid.*, 28), « une pratique culturelle ne se réduit pas à l'objectivité mais enferme toujours, pour l'indigène de cette pratique, un côté 'tribal', subjectif, ressenti, émotionnel, individuellement irréductible ». Avec cette dimension, les stéréotypes ont été transmis par le matériel pédagogique dans les années 70. L'importance accordée dans cette première version aux stéréotypes sociaux est précisée au-delà des sujets apprenants. Autrement dit, les deux objets culturels s'opposent avec leurs perspectives psychologiques. Ces relations pourraient être analysées comme « dominant » et « dominé ». La culture de l'Autre est exclue dans cette perspective.

2-2. La deuxième version : le modèle de contact

Dans la deuxième version, il y a un déplacement vers le sujet dans la conception de l'objet culture lui-même (M. Abdallah-Preteuille, 1986 : 77). Dans cette perspective, la « culture » est devenue des « réalités observables ». De plus, l'apprenant lui-même est conscient de sa propre subjectivité.

Tout travail sur une culture autre renvoie à un travail sur sa propre identité et sur la reconnaissance de l'identité d'autrui non pas comme sujet mais comme sujet et acteur. [...] Il s'agit d'avantage de promouvoir une ouverture sur autrui, conditionnée par l'ouverture à soi, que d'aseptiser et donc d'assécher un enseignement présenté comme neutre et objectif (*Ibid.*, 79).

Dans cette vision, une relation d'opposition est perçue par des apprenants comme un décalage avec la réalité en soi de l'objet culturel étranger. Ce sont des sources de stéréotype ou de représentation « objectivement » erronée. Ce genre de stéréotype a été pris comme une piste positive de réflexion. Le rôle de l'enseignant est devenu un médiateur pour faire repérer aux apprenants ces stéréotypes déformés. Cela leur permet de s'ouvrir à une autre vision du monde et d'acquérir une compétence basée sur le relativisme. Cela leur permet de dépasser

l'ethnocentrisme et le blocage de la pensée causé par la dichotomie. La « culture » n'est pas statique. Elle est dynamique dans l'interaction des apprenants.

2-3. La troisième version : le modèle d'instrumentalisation

Par rapport à la deuxième version, celle de modèle de contact, la troisième met en question le sujet à l'intérieur de la problématique interculturelle. Dans cette perspective, le « sujet » lui-même a été concentré. Ainsi la position du « sujet » consiste en quatre propositions principales.

Selon C. Puren (1998 : 16), s'appuyant sur l'idée de M. Abdallah-Preteille (1996), « Le sujet en tant qu'individu n'est pas réductible à sa culture d'appartenance ». Car le « sujet » peut avoir des caractéristiques variées et plusieurs appartenances.

La deuxième ; « l'objet culture étrangère n'a de réalité qu'actualisé dans le social et le communicationnel (M. Abdallah-Preteille, 1996 : 29) », cela montre que la culture de l'étranger se produit dans l'interaction vécue entre sujets. La « culture » n'est pas considérée comme un système figé du monde. Elle est perçue comme un produit de l'activité.

La troisième ; « la découverte interculturelle n'est pas de l'ordre de l'objet enseigné, mais relève exclusivement de l'expérience personnelle du sujet apprenant (C. Puren, 1998 : 17) », des connaissances vécues par le sujet à la façon ethnographiques dans la vie quotidienne favorisent des échanges avec l'Autre. Les expériences vécues sont au centre des rencontres interculturelles.

La quatrième ; « la culture n'est pas simplement une structure dont fait partie le sujet et qui détermine ses mondes et contenus de communication ; c'est aussi un ensemble de signe qu'il a lui-même objectivés et qu'il peut donc manipuler consciemment pour communiquer, comme il le fait avec les signes linguistiques (*Ibid.*) ». Il s'agit de ne pas amalgamer la culture comme système et la production culturelle à travers l'échange langagier comme activité du sujet. C. Puren (1988) a nommé

cette dimension « modèle d'instrumentalisation ».

Les trois versions n'ont pas la même problématique de référence. J'ai montré une évolution de la notion de l'interculturel avant la légitimation du CECR. Selon les modalités et les mutations de la société, la notion de l'« interculturel » est aussi changée. A notre époque, le métissage culturel n'est pas un phénomène particulier même si l'on vit au Japon. On peut favoriser cette relation dans le « modèle d'instrumentalisation ».

M. Abdallah-Pretceille a montré qu'il y a une corrélation entre l'évolution dans la didactique langagière et culturelle et la mutation des sociétés occidentales.

Les mutations sociales et culturelles liées à une complexité et à une hétérogénéité croissantes du tissu social imposent de repenser le savoir culturel autrement que sous la forme d'un savoir sur les cultures. [...] En situation de pluralité linguistique et culturelle, on a moins à faire aux entités culturelles globales et stables qu'à des fragments culturels ainsi qu'à des manipulations des images et des représentations réciproques des cultures. [...] Ainsi, la connaissance de l'Autre ne doit pas occulter la reconnaissance de l'Autre en tant que sujet, y compris dans des stratégies de défense, de fuite...Si les connaissances culturelles sont nécessaires, elles ne peuvent être suffisantes pour comprendre les jeux culturels dans le cadre des interactions langagières (M. Abdallah-Pretceille, 1996 : 30-35).

Ces évolutions de problématique de l'interculturel permettent de réfléchir sur la « compétence culturelle ». Comment peut-on comprendre l'Autre ? Pour cela, de quelle « compétence culturelle » a-t-on besoin ? Dans la prochaine partie, je montrerai cette notion fixée dans le CECR pour réfléchir sur ce projet dans le contexte japonais.

3. Le nouvel enjeu de la « personnalité interculturelle » dans le CECR

3-1. La « compétence culturelle » autour du plurilinguisme et du pluriculturel

Afin de réfléchir à la notion de « compétence culturelle » pour l'apprentissage du FLE au Japon, je délimiterai d'abord le savoir institutionnalisé autour de la culture dans le CECR. Il se fonde sur les trois éléments principaux : la théorie de l'action, le plurilinguisme, et le pluriculturel. Il ne s'agit pas du multilinguisme qui n'est pas basé sur l'intégration. Par contre, le plurilinguisme et le pluriculturel sont des facteurs d'union. Le « pluri » signifie des individus issus de langues et de cultures variées. Dans cette perspective, le point de vue de l'apprenant est un point de départ pour l'enseignement de la langue étrangère afin de construire stratégiquement un apprentissage de la langue cible. Egalement, l'enseignement des langues étrangères est basé notamment sur la compréhension mutuelle au-delà des frontières nationales et des différentes ethnies.

Selon G. Zarate (2006), qui a contribué dans son travail sur la « compétence culturelle » à la création du CECR, l'apprentissage de la langue étrangère nous permet d'apprendre la société où cette langue cible est pratiquée. Ainsi l'individu en tant qu'« acteur social » a besoin de comprendre la complexité de la société dans des thèmes variés, afin de pouvoir surmonter des stéréotypes. Les « compétences » sont définies comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir (CECR, 2001 : 15) ».

La « compétence culturelle » a été prise en considération dans le cadre du plurilinguisme. Elle occupe une place importante dans la création de citoyens européens. La notion d'interculturalité est présente avec un total de 24 occurrences sur les 196 pages du CECR contre 36 en faveur du « pluriculturel ». De plus, « pluriculturel » est presque dans tous les cas associé à « plurilinguisme ».⁵ Les deux concepts : « plurilinguisme » et « pluriculturel » se développent réciproquement. On ne peut pas séparer ces notions indispensables pour faire développer aux apprenants une compréhension culturelle de l'étranger et une réflexion sur soi-même (une identité plurielle en tant que soi).

A travers la référence de la *Compétence plurilingue et pluriculturelle*

(1997),⁶ la définition de la « prise de conscience interculturelle » a été proposée dans le CECR, à savoir : « la connaissance, ma conscience et la compréhension des relations entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible sont à l'origine de la prise de cette conscience. [...] Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. [...] Cette conscience englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux. » (5.1.1.3).

En effet, dans les compétences générales, ne figurent que le savoir socioculturel et la prise de cette conscience (CECR, 2001 : 82-83), les aptitudes pratiques et les savoir-faire interculturels (*Ibid.*, 84) ; la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et celle d'étrangère. La capacité de jouer le rôle intermédiaire et de gérer efficacement des conflits culturels. Ces idées permettent de définir une « compétence culturelle » en tant que telle.

Également, cela permet de développer une « personnalité interculturelle » (*Ibid.*, 85), en posant la question de la relation entre le « relativisme culturel et l'intégrité morale et ethnique » ; dans les compétences communicatives langagières (*Ibid.*, 86) est décrite une compétence sociolinguistique (*Ibid.*, 93-95). La communication langagière consiste principalement dans le savoir, le savoir-faire, et le savoir-être. Pour développer la « compétence culturelle », le savoir-être est notamment capital. Il est également important de se rendre compte que la « compétence culturelle » est dépendante de la constitution d'un mémorandum plurilingue et pluriculturel.

Le chapitre 8 donne donc une définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle : « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (*Ibid.*, 129, Coste, Moore & Zarate, 1997 : 12). Ainsi le Conseil de l'Europe justifie cette légitimation de nouvelles compétences. « Grâce à sa

capacité plurilingue et pluriculturelle, une personne peut jouer un rôle d'intermédiaire entre les différentes cultures ; il devient un médiateur linguistique et culturel et peut donc jouer pleinement son rôle de citoyen majeur du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2001 : 11). »

Je trouve que le rôle de médiateur, « Jouer un rôle d'intermédiaire entre les différentes cultures », est un concept clé pour la « compétence culturelle ». Quand on parle de cette compétence, il s'agit en fait de l'interculturalité. Elle favorise une dynamique interactive entre les apprenants comme « acteurs sociaux ».

3-2. De la « compétence interculturelle » à la « compétence co-culturelle »

Je fixerai une « compétence culturelle » comme point de départ de la « personnalité interculturelle ». L. Porcher (1995) dit que cette compétence n'est pas celle de la gestion de la diversité. J'appuie sa perspective. On ne peut pas contrôler la diversité, car c'est une question politique. Il s'agit du rapport social entre la majorité et la minorité, autrement dit l'économie du pouvoir entre la culture légitimé et celle de l'illégitime dans l'Etat-Nation.

L. Porcher (1995), dans la définition de l'interculturel, rappelle que le Conseil de l'Europe a proposé une définition opératoire d'une pédagogie interculturelle. « L'important à cet égard, consiste à établir, entre ces cultures, des connexions, des relations, des articulations, des passages. Il ne s'agit pas de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact». ⁷

De plus, C. Puren (2006 : 39) a montré l'évolution historique des configurations didactiques de la « compétence culturelle ». Il n'utilise pas le même concept de « compétence interculturelle » par rapport à celle du CECR. Pour lui, cela signifie « la capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers » et se situe dans le domaine de représentation. Cependant, le CECR vise à favoriser le développement du médiateur interculturel pour surmonter des tensions identitaires causées

par des stéréotypes.

Par contre, il précise la notion de « personnalité interculturelle » ciblée dans le CECR comme « compétence multiculturelle » qui se compose « d'une capacité à cohabiter avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes et d'une capacité à gérer son propre métissage culturel (*Ibid.*) », et la « compétence co-culturelle » qui consiste en « capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue (*Ibid.*) ». Selon lui, la « compétence multiculturelle » traite le domaine du comportement, et la « compétence co-culturelle » traite des conceptions et des valeurs contextuelles partagées.

Concernant les notions de « compétence culturelle » de C. Puren, j'ai deux remarques. Concernant l'utilisation de terminologie de « multiculturel », je pense qu'il vaut mieux utiliser plutôt le mot « compétence pluriculturelle » pour décrire le concept de « compétence multiculturelle ». Il s'agit du métissage culturel et de la cohabitation avec la diversité. L'apprenant va acquérir cette compétence pour s'unifier et s'intégrer à la société. Le « multiculturel » est plutôt utilisé pour expliquer le phénomène de fragmentation.

Deuxièmement, concernant la « compétence co-culturelle (C. Puren, 2006) », il a souligné des concepts et des valeurs contextuelles « partagées ». Cependant, il n'a pas mentionné celles « contradictoires ». Je pense que ce n'est pas suffisant de parler de « compétence co-culturelle ». Il est nécessaire d'exprimer plutôt des notions et des valeurs « contradictoires » dans la cohabitation des cultures natives et étrangères, afin d'arriver à obtenir cette compétence. Parce que c'est souvent des valeurs « contradictoires » qui perturbent les pensées des apprenants. Les valeurs « contradictoires » sont un axe capital de la formation de « co-culturel ».

Je dirais donc que la « compétence co-culturelle » est basée sur des conceptions et des valeurs « partagées » dans un contexte social, surmontant les points de vue « contradictoire », et cela ne réduit pas les apprenants aux appartenances aux cultures natives et étrangères. Cela

permet plutôt aux apprenants de s'identifier comme citoyen de la société civile au delà de l'Etat-Nation. Autrement dit, c'est un processus, d'ouverture ou de médiation aux mondes, qui permet d'aplanir les différences culturelles, également cela agit comme un facteur de compréhension de sa propre identité.

Dans le CECR, la « personnalité interculturelle » est fixée stratégiquement dans l'enseignement de la langue étrangère afin de promouvoir ses valeurs de compétence. Les apprenants en tant qu'« acteurs sociaux » eux-mêmes sont les éléments principaux pour évoluer et compléter cette notion de compétence. Autrement dit, il est certain que l'on a besoin de tenir compte d'un processus de la « compétence interculturelle » à la « compétence co-culturelle ». L'importance du développement de cette compétence est qu'on la considère comme continuité. La « culture » dont l'on parle ici n'est pas considérée comme un système, elle est à l'intérieur des apprenants. A travers des rencontres et des échanges avec l'Autre, les apprenants eux-mêmes sont transformés. La « compétence culturelle » fait évoluer les apprenants de la « compétence interculturelle » à la « co-culture ».

4. Pour s'adapter au contexte de l'enseignement du FLE au Japon

4-1. La définition de « compétence culturelle » dans le contexte japonais

Jusqu'ici, j'ai poursuivi l'évolution de l'interculturel pour montrer la variété de « compétence culturelle ». La notion du plurilinguisme / pluriculturel est un noyau pour contribuer à la « personnalité interculturelle » dans le CECR. Cependant, le Japon a été considéré comme « monolinguisme » (A. Koishi, 2011). Comment peut-on adapter une formation de « compétence culturelle » aux enseignements du FLE au Japon ?

Avant de réfléchir à cette question, je définirai une « compétence culturelle » comme capacité à sensibiliser au décalage interculturel et à dévoiler des stéréotypes pour devenir un médiateur libre entre les

différentes cultures. Les valeurs différentes sont abordées pour dépasser des conflits identitaires. Les malentendus expliqués deviennent la base d'une compréhension qui développe la « personnalité interculturelle ». La capacité d'objectivité et de relativité liée au plurilinguisme et au pluriculturalisme contribue aux dialogues et crée des valeurs communes au-delà de « habitus monolingue (A. Koishi, 2011) » individuel et collectif.⁸ Pour mettre en valeur cette définition que je propose : Comment dépasser l'« habitus monolingue japonais » ? Comment devenir « acteur social » pluriculturel ?

4-2. Comment dépasser le « habitus monolingue » ? : Le Japon comme espace « monolingue » national et comme espace « plurilingue » local.

A. Koishi mentionne une nécessité de surmonter le « habitus monolingue », s'appuyant sur la terminologie de B. Cerquiglini.

Le terme « monologique » est constitué de « mono » et de « logique » et tout « pays monologique » s'avère être un pays au système politique et éducatif extrêmement centralisé et où la langue nationale est très puissante. Ce type de pays possède également une force assimilatrice puissante au niveau linguistique et culturel vis-à-vis de populations venant d'ailleurs (A. Koishi, 2011 : 76-77).

Pour obtenir la « compétence co-culturelle », on a besoin d'obtenir la capacité à relativiser sa culture source vis-à-vis de la culture cible. Pour s'intégrer à la société, on a aussi besoin de se comporter comme les autres. En tant qu'individu autonome, il faut s'engager pour approfondir sa compréhension de la société et de l'art de vivre. Etablir également un rapport avec des habitants issus de différentes nationalités en montrant son opinion personnelle. La parole permet d'exprimer sa personnalité. Le niveau de la langue est également important pour établir un dialogue ouvert et sérieux. La langue est devenue inconsciemment une valeur partagée.

Par contre, le « monologique » pourrait causer un risque

d'ethnocentrisme, c'est-à-dire, des conflits identitaires. Même si l'on a acquis la « compétence co-culturelle », une pression excessive du « monologique » empêche d'évaluer la « personnalité interculturelle » positivement. De plus, le néolibéralisme et la relation diplomatique après la deuxième guerre mondiale a désigné l'anglais comme « langue prédominante ». Autrement dit, l'enseignement de la langue étrangère obligatoire permet aux apprenants japonais de rentrer dans la société « anglo-saxonne » sans la critiquer. Cela permet d'obtenir des contacts avec ce système de pensée « anglo-saxon » sans choix. J. Terashima (2010) souligne qu'il faut « arrêter de voir le monde à travers les Etats-Unis ». La complexité du monde n'est pas expliquée par la perspective anglophone seulement. Il est vrai que l'anglais est pratiqué dans le monde entier et est utile pour le commerce international.

Cependant, ce n'est pas suffisant pour favoriser la capacité des « médiateurs » pour prévoir des malentendus interculturels. Ainsi, la valeur de « pluriculturel » nous permet de découvrir un point de vue objectif et relatif. A. Koishi (2011) a expliqué que le « monolinguisme » est à l'opposé du « pluralisme » culturel et linguistique. Il est sémantiquement juste, mais il est pratiquement injuste. Par exemple, au Japon, le japonais est légitimé comme langue nationale. Il semble que le Japon soit un pays « monolingue ». Mais en réalité, il y a des phénomènes linguistiques variés, puisque certains japonais parlent des dialectes régionaux. V. Castellotti (2011 : 68-69) a constaté des formes de plurilinguisme « interne » au Japon : avec des langues « patrimoniales » considérées comme différentes (Ainu, et Ryûku) ; entre les dialectes régionaux de japonais oral, qui sont souvent reconnues de manière non péjorative ; du fait du fonctionnement polygraphique du japonais : *Kanji*, *Hiragana*, *Katakana*.

Certains japonais changent leur manière de parler selon le contexte national / régional. Je dirais donc que le « monolinguisme » cohabite avec le « multilinguisme » à différents niveaux. Autrement dit, il serait possible que le « monolinguisme » national cohabite avec le « multilinguisme »

local et le « plurilinguisme / pluriculturel » global. Il y a une diversité linguistique « habituelle » au Japon. Cela permet de contribuer à développer une vision hétérogène dans l'apprentissage des langues étrangères en dépassant l'idéologie de l'homogénéité.

A. Koishi (2011) a présenté le « habitus monolingue » comme problématique. Cependant je trouve qu'elle a omis le parlé local en se focalisant sur l'idéologie « monolingue ». Si l'on propose que l'apprenant dépasse le « habitus monolingue » par une approche interculturelle, ce point de vue lui-même entraîne un risque de malentendu, puisque le « mono » logique empêche de tenir compte du « pluri » culturel. Ainsi, il y a des variations de cultures locales dans le contexte du « monolinguisme » national. Ce point de vue serait utile pour adapter l'enseignement de la langue étrangère qui contribue à la « personnalité interculturelle ». La « compétence pluriculturelle » autour du « plurilinguisme » au niveau multinational pourrait correspondre à l'« habitus pluriculturel » divergeant du niveau local.

Dans ce contexte, il est nécessaire de montrer la possibilité de coexistence du « monolinguisme » national et du « plurilinguisme » local. Cela introduit une démarche pour favoriser la « personnalité pluriculturelle ». Le point de vue « pluriel » complète la perspective de l'objectivité culturelle. On pourrait donc proposer une efficacité de l'enseignement du FLE comme « outil », afin de développer le potentiel en tant que « personnalité interculturelle » par rapport au monopole de l'anglais. Comme le français donne une autre perspective du monde et des valeurs francophones, cela nous permettrait de renforcer cette compétence, afin de jouer un rôle de médiateur stable et équilibré.

5. Conclusion

La « compétence culturelle » est un nouvel enjeu. J'ai montré en théorie l'évolution de cette notion et l'adaptation d'une perspective « pluriculturelle » autour du « plurilinguisme » au contexte japonais, afin de favoriser la « personnalité interculturelle ». Les conditions préalables

du « sens » ne sont pas les mêmes dans la diversité. C'est pourquoi l'on doit être conscient d'emprunter une démarche menant à la dimension pluriculturelle pour partager une valeur d'action commune. Désormais, il est important que l'enseignement du FLE se base sur l'échange interculturel pour surmonter des représentations stéréotypées et pour contribuer à renforcer une formation pour les médiateurs interculturels.

La valeur pluriculturelle globale du CECR se lie avec des dispositions locales japonaises de la langue, en dépassant le « habitus monolingue (A. Koishi, 2011) » comme unité de l'Etat-Nation. La diversité ne doit pas être contrôlée par l'Etat. Au contraire, les apprenants eux-mêmes doivent prendre la mesure des conflits identitaires et jouer un rôle de médiateur avec leurs expériences vécues et leurs compétences pluriculturelles. Le point de vue de l'Autre, l'ouverture d'esprit, et l'identification de soi en tant que « personnalité interculturelle » sont nécessaires pour vivre avec nos différences.

Notes

1. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
2. Dans le CECR, il ne suffit pas seulement que l'apprenant étudie la langue cible. Même s'il maîtrise cette langue, il est important qu'il comprenne aussi les « codes sociaux et culturels » nommés par G. Zarat (2006) comme « cultural literacy ». L'apprenant est donc défini comme « acteur social », afin de maîtriser une façon de se comporter selon les contextes sociaux. Voir : *L'acteur et le système* (1977). Cette notion pourrait être analysée par la sociologie de l'action organisée. Selon M. Crozier, l'acteur est stratégique car il sait mobiliser un ensemble de connaissances qui lui permettront d'intervenir sur une question sociale ou dans un cadre d'intérêts et il a une influence sur le rapport de force entre les participants à ce système.
3. F. de Saussure est fondateur de linguistique moderne. Ses cours à l'Université de Genève (1906-1911) ont été complétés en 1916 comme *Cours de linguistique générale*, par ses disciples C. Bally et A. Sechhave. Le structuralisme a été influencé par sa pensée.

4. L'« altérité » est un concept philosophique signifiant « le caractère, et la qualité de ce qui est autre ». C'est aussi la reconnaissance de l'autre dans sa différence, qu'elle soit ethnique, sociale, culturelle et religieuse. Elle est un témoignage de compréhension de la particularité de chacun, individuellement ou en groupe.
5. Le mot de plurilinguisme a été créé par le sociologue M. Cohen en 1956 pour constater une nation plurilingue. Il est opposé à une vision de nation monolingue. A l'époque, on n'avait pas encore parlé de « société pluriculturelle ». La notion de pluriculturelle est tout à fait nouvelle. Elle a été présentée dans l'étude : *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (1997). Concernant la capacité pluriculturelle, il s'agit de l'intégration sociale, mais pas de la fragmentation sociale. L'interculturalité pourrait évoluer comme pluriculturalité.
6. Voir : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09webFR.pdf>
7. Voir : « La dimension interculturelle dans la pratique pédagogique (A. Ghiyati, 2006) ». <http://www.edufle.net/La-dimension-interculturelle-dans>
8. Le mot « habitus » a été inventé par le sociologue P. Bourdieu (1979). Cela signifie un système normatif qui produit le style sensitif et la manière d'être dans un groupe et dans une classe sociale particulière.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (1996), « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication », in *Le Français dans le monde*, n° spécial, pp.28-38.
- (1986), « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », in Porcher, L. (dir.), *La civilisation* (1986), Paris: Nathan, pp.71-87.
- Bourdieu, P. (1979), *La distinction*, Paris: Les Editions de Minuit.
- Castellotti, V. (2011), « Favoriser une conscience et une compétence plurilingue au Japon grâce à une démarche portfolio », in *Le Français dans le monde*, n°50, pp.67-75.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Les Editions Didier.

Comment peut-on adopter la « compétence culturelle » fixée dans *le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* à l'enseignement du FLE au Japon ? 19

- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris : Seuil.
- Koishi, A. (2011), « Comment dépasser le « monolinguisme » au Japon ? – Réflexion du point de vue de la politique linguistique éducative », in *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 6. n°1, pp.73-83.
- Nishiyama, N. (2009), « L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues dans l'Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du CECR », in *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 4, n°1, pp.54-70.
- Porcher, L. (1995), *Le Français langue étrangère*, Paris : Hachette.
- (1986), « Remises en question » in Porcher, L. (dir.), *La civilisation*, Paris : Nathan, pp.11-57.
- Puren, C. (2006), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », in *Le Français dans le monde*, n° 347, pp. 37-40.
- (1998), « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », in *Revue ELA revue de didactologie des langues-cultures*, n°109, pp.9-37.
- Saussure, de F. Bally, C. Sechehaye, A. et Mauro, de T. (1988 ; édition originale 1916), *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot.
- Terashima, J. (2010), *Sekai wo shiru chikara (La force de connaître le monde)*, Tokyo : PHP shinsho.
- Touraine, A. (2005), *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, Paris : Fayard.
- Zarat, G. (2006), « La place de la « cultural literacy » dans le débat européen sur l'évaluation des compétences culturelles », in *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 1, n°1, pp.33-47.
- (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette.

Remerciements

Mes études en France ont été soutenues par mon directeur de thèse, Monsieur INO kazuo. Son aide m'a permis d'enrichir d'approfondir mes connaissances de la société

20 Yoko IWASHITA

française et de l'enseignement de cette langue. Je le remercie chaleureusement pour son soutien dans mon travail. J'ai rarement rencontré un professeur comme lui. J'aimerais lui témoigner mon profond respect.