

DÉCENTRATION ET RÉFLEXIVITÉ : UNE EXPÉRIENCE DIDACTIQUE EN FLE

Le vœu d'intercompréhension du CECRL exprime le côté illusoire du mimétisme culturel ; en effet, la compétence culturelle s'avère être autoréférentielle et, dans un contexte interculturel, fonctionner didactiquement selon une méthode qui rétablit la primauté de la compétence de compréhension écrite. La décentration culturelle souhaitée en vue de cette rencontre interculturelle amène les acteurs de la classe de FLE à se positionner entre sympathie et empathie. Les implications didactiques de cette constatation invitent à remettre en question le document authentique, à favoriser le travail en sous-groupes et à privilégier la pédagogie inversée.

Mots-clés : intercompréhension – didactique du FLE – compétence culturelle – décentration – réflexivité – empathie – sympathie

1. Introduction

Cet article a pour but de présenter une expérience didactique de FLE dans un environnement interculturel, et plus précisément de tenter d'analyser, sur base des cours donnés, dans quelle mesure un retour réflexif sur la pratique pédagogique permet d'affiner cette dernière en y intégrant la notion de décentration, c'est-à-dire d'adaptation au public local. Il se base sur deux cours donnés les 10 et 17 novembre 2016 à un groupe d'étudiants de la faculté de Philologie de Belgrade ayant le français comme matière optionnelle ; autrement dit, ces 29 étudiants venant de chaires différentes ne se destinent a priori pas à un usage professionnel du français en tant que langue de spécialisation, mais plutôt comme langue d'appoint. Le choix de

* bertrandfonteyn@gmail.com

cette matière optionnelle s'explique par le fait qu'ils ont tous, peu ou prou, fait du français dans l'enseignement secondaire. Je constate dès le premier cours du semestre (début octobre) que les niveaux sont très hétérogènes, non seulement entre les apprenants, mais également au niveau des compétences langagières ; typiquement, la compréhension écrite est très bonne et l'expression orale et écrite laisse beaucoup à désirer malgré, dans certains cas, jusqu'à huit années d'apprentissage du français dans l'enseignement secondaire. À ce stade, il me faut aussi préciser qu'un premier sondage de début de semestre m'amène à supposer le groupe comme culturellement homogène, serbe et serbophone, avec comme seule exception une étudiante roumaine originaire de Voïvodine, également serbophone.

Le cours de FLE dont il est question ici se donne à raison de quatre heures par semaine. Le support didactique en est la méthode *Écho 2* (niveau A2/B1), publié par CLE International. Le groupe d'apprenants ici envisagé est en deuxième année de français optionnel et travaille les unités 3 et 4, soit huit leçons (9 à 16), au rythme d'une leçon par mois. Chaque leçon se compose de quatre « chapitres » : coupures de presse, grammaire, dialogues et civilisation. En tant que locuteur natif belge, je me charge des parties « coupures de presse » et « civilisation », à raison de deux heures par semaine, les deux autres heures étant à charge de ma collègue serbe. Un cahier d'exercices accompagne cette méthode. De plus, j'illustre chaque leçon par des ajouts de matériel culturel se rapportant au thème étudié ou à l'actualité du moment. Sur cette base, je tâche de travailler les quatre compétences langagières (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale) afin d'amener les étudiants au niveau B1 le plus homogène possible. Or, ce manuel est obsolète, il s'agit de l'édition de 2008, ce qui s'avère particulièrement gênant pour les sections portant sur l'actualité, dont je dois bien entendu m'éloigner. En outre, il s'agit d'un manuel centré presque exclusivement sur la France. Ces deux particularités m'invitent à prendre mes distances par rapport au manuel ; cela peut certainement dérouter les étudiants qui voient cet outil comme une base de référence linguistiquement rassurante. Je tâcherai de montrer par un exemple les avantages didactiques de l'éloignement ainsi que ses pièges.

Au quotidien, ma façon de travailler et de faire participer l'ensemble des étudiants est de m'approcher un maximum de leur ré-

alité quotidienne afin qu'ils puissent la commenter en français. Ils connaissent mon intérêt pour leur pays et ma connaissance relativement profonde, par rapport au touriste de passage, de leur culture – j'habitais alors en Serbie depuis deux ans et connaissait le pays depuis plus de douze ans. Pour leur part, les étudiants font montre d'une très large ouverture d'esprit quant aux cultures étrangères ; l'interculturalité est donc de mise. Mais est-elle effective automatiquement ? Rien n'est moins sûr ; dans ce travail, je vais tâcher d'illustrer une recherche d'espace de rencontre interculturelle en revenant sur les modalités didactiques de cette démarche. Au vu de ce qui précède, le défi consiste pour moi à tenter dans un premier temps de définir un espace interculturel de dialogue ; un tel espace devrait être symboliquement neutre, c'est-à-dire pouvoir permettre un dialogue franc et égalitaire dans une langue qui est ma langue maternelle et la langue cible des apprenants tout en abordant des réalités culturelles qui sont propres à la Serbie. Voici le postulat de départ de l'expérience dont cet article veut rendre compte. Cette recherche de posture égalitaire, entre *ma* langue et *leur* culture, m'amène à envisager la mise en place didactique des leçons ; cela sous-entend l'adaptation aux particularités culturelles, linguistiques et sociologiques de mon public. Je discuterai également la réciproque, à savoir l'adaptation des apprenants à la langue et à la culture cibles. Dans un second temps réflexif, je tenterai d'analyser dans quelle mesure cette adaptation, ou décentration, a pu être effective et le cas échéant, de montrer les avantages didactiques qu'elle induit¹.

2. Environnement interculturel et positionnement décentré : état de la question en psychopédagogie et en didactique

Tout d'abord, je tiens à évoquer brièvement un document de nature politique et non pas didactique, afin de situer le cadre général dont le Conseil de l'Europe a fait une référence internationale : il s'agit du

¹ Pour une approche réflexive et auto-évaluative du praticien, voir : Schön (1983). Pour l'application de ces concepts à la didactique des langues en environnement interculturel : Zarate (2003).

CECRL (Conseil de l'Europe 2001 : 9-13), dont le premier chapitre décrit l'objectif général du projet dans son contexte politique et éducatif. Ce qui frappe, à la lecture de ce chapitre, c'est le souci de nuance, aussi bien en ce qui concerne les niveaux à atteindre en fonction des emplois projetés des langues qu'en la prise en compte des cultures en tant que constituants des individus. Les Européens sont amenés à évoluer de plus en plus dans des contextes plurilingues où

... [l'individu] ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (Conseil de l'Europe 2001 : 11).

Le CECRL est bien présenté comme une taxinomie généraliste, mais aussi comme un outil proposé aux praticiens en vue que ceux-ci se l'approprient et contribuent à le faire évoluer.

Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du *Cadre européen commun de référence* n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser (Conseil de l'Europe 2001 : 4).

Voici pour l'inviter. Or, qu'en font les didacticiens ? Cette inter-culturalité affirmée et se souciant de l'apprenant en tant qu'individu porteur d'une culture semble avoir reçu un écho favorable chez beaucoup de théoriciens de la didactique, qui sont souvent eux-mêmes des praticiens. Il s'agira donc de développer des approches respectueuses de ces deux entités assez éloignées l'une de l'autre que sont l'apprenant, d'une part, et sa culture, de l'autre, avec cette difficulté théorique supplémentaire d'évaluer dans quelle mesure les étudiants sont des représentants typiques de leur culture.

On sera donc attentif à proposer des modes opératoires qui soient compatibles avec l'environnement scolaire dans lequel ils vont

être appliqués et selon des attentes à la mesure des moyens mis en œuvre. Aucun volontarisme pédagogique ne pourra contrebalancer l'influence de facteurs sociaux et matériels, quand ceux-ci sont orientés négativement. Être capable d'apprécier la marge de manœuvre effective dont dispose le pédagogue par rapport aux aptitudes individuelles des élèves, par rapport aux différences de capital économique et culturel, par rapport à l'allocation de ressources aux écoles, constitue une compétence diagnostique essentielle pour toute mise en place ou révision d'un plan de travail portant sur le français. Le réalisme doit prévaloir, ce qui ne signifie pas que l'on renonce à toute ambition, mais que l'on recherchera des solutions pédagogiques dans des voies qui jusqu'à présent n'ont pas été explorées (Vigner 2001 : 23).

Cette prise de position de Vigner me semble pour le moins consensuelle et ne pas être porteuse de solution innovante concrète. Il est intéressant de noter qu'il rédige ces lignes l'année même de la rédaction du CECRL. En fait, Geneviève Zarate problématisait l'enseignement d'une culture étrangère de façon beaucoup plus incisive et détaillée quelque quinze ans plus tôt, dans *Enseigner une culture étrangère* (Zarate 1986). Dans le premier chapitre de cet ouvrage, Zarate s'interroge sur la compétence culturelle en langue étrangère et cherche à la situer entre ethnocentrisme et relativité, ce qui me semble être la position délicate dans laquelle se trouve tout enseignant en contexte interculturel. Elle pose d'abord une constatation qui brusque le point de vue de pas mal de méthodes de langue, encore aujourd'hui, à savoir que le mimétisme culturel est illusoire. C'est en effet une vue de l'esprit que de vouloir faire se comporter ou réfléchir un apprenant selon les codes de la culture cible. Sa familiarité et son expérience de cette culture ne sont que des étapes dans son processus d'apprentissage et il convient de ne pas s'illusionner sur l'éventuelle excellence des connaissances interculturelles de l'apprenant ; elles ne constituent en rien un transfert ontologique. Un des principaux marqueurs d'appartenance à une culture est ce que Zarate appelle « l'implicite culturel », une nébuleuse tacite, fondée sur l'expérience qu'un individu a d'une culture et qui lui sert à identifier (ce) qui fait partie de sa culture et (ce) qui en est extérieur.

Donc, la compétence culturelle selon Zarate sera la capacité plus ou moins développée d'un apprenant de jongler avec les codes implicites d'une autre culture. Ce jeu est fait de non-dits, de tâtonnements et même de duplicité, en ce sens que la mobilisation de l'implicite est par nature allusive. Ceci posé, Zarate aborde le cas de la classe de langue étrangère, dans laquelle la différence culturelle est institutionnalisée. Un individu entre dans cette classe avec un savoir culturel efficace, le sien propre, qui lui sert depuis son enfance ; ce bagage est considéré comme inné, allant de soi. Or, en classe de FLE, on va remettre en cause ce conservatisme, voire ce narcissisme culturel.

Dans la confrontation avec l'altérité, les membres d'une communauté recherchent d'abord le plaisir des retrouvailles avec eux-mêmes, la permanence de leur vision du monde (Zarate 1986 : 24-27).

On le constate d'emblée : le dialogue interculturel se heurte à des obstacles préalables à sa mise en place même. En effet, l'interrogation sur des faits culturels étrangers se fait a priori en référence à la culture maternelle. Il s'agit donc de contextualiser l'expérience. Or, en classe de FLE, Zarate remarque pertinemment que le rôle du locuteur natif est souvent surestimé en ce sens que lui non plus ne se positionne pas avec le recul nécessaire par rapport à sa propre culture, dont il n'a qu'une expérience pratique. Je reviendrai plus loin sur cette question à propos du concept de décentration. Par contre le prof étranger jouit de cet avantage qu'il arrive en situation muni de ses savoirs antérieurs, au sein desquels il va puiser ceux qu'il pense être les plus à même de fonctionner en contexte, alors que les schémas de perception de l'apprenant étranger sont a priori en inadéquation avec cette empreinte culturelle. Le prof étranger dispose de plus de cette perspective particulière qui lui permet d'identifier des pratiques culturelles invisibles aux représentants d'une autre culture, parce que très profondément ancrées et non questionnées.

Zarate termine son premier chapitre en insistant sur la nécessité d'enseigner la relativité des taxinomies et sur la permanence d'une incommunicabilité relative. Si l'expression « dialogue des cultures » révèle en effet plus une volonté qu'une réalité, il n'en demeure pas

moins qu'un apprentissage de la relativité est possible : Zarate le situe dans la compréhension de certains implicites de l'autre culture. Il est illusoire d'essayer de développer une compréhension globale de toute la culture, à savoir de tous les implicites, mais chaque parallèle créé entre les implicites de deux cultures favorise le dialogue interculturel; cette démarche ne se limite pas à l'aspect intellectuel, elle peut être aussi affective, par exemple. Enfin, la confrontation culturelle amène à une prise de conscience de sa propre identité, ce dont il sera également question plus loin.

Geneviève Zarate est incontestablement une référence dans le domaine de la didactique des cultures et je verrai plus bas quels avantages pratiques je peux retirer de ses travaux. À ce stade, il convient de recentrer le propos sur la didactique des langues en milieu interculturel. Dans l'esprit du CECRL, Windmüller remarque que :

La langue est un moyen d'apprentissage qui tend vers autre chose : la communication avec les membres d'une culture étrangère. Mais plus que l'objectif formatif et fonctionnel, l'apprentissage d'une langue poursuit aujourd'hui, et plus que dans le passé, un objectif humaniste : l'intercompréhension entre les différentes cultures. [...] Le fait de considérer la langue comme le moyen de transmission de la culture étrangère est fondamental en didactique, quand il s'agit de définir les objectifs d'enseignement/apprentissage linguistiques et communicatifs (Windmüller 2011 : 23).

La notion clé ici introduite est celle assez contemporaine d'intercompréhension, c'est-à-dire la communication harmonieuse entre différents locuteurs pouvant parler chacun sa langue et pour autant se comprendre. Dans le premier chapitre de leur ouvrage (Escudé, Janin 2010), Pierre Escudé et Pierre Janin se réjouissent que cette approche se soit récemment dotée d'un corpus théorique qui en a fait une didactique des langues étrangères. Ces deux auteurs commencent par condamner l'idée désormais obsolète d'États-nations monolingues. Ensuite, en passant au plan individuel, ils posent que tout locuteur est potentiellement plurilingue. Selon eux, et je les rejoins sur ces points, l'intercompréhension a

divers avantages, d'abord de nature éthique. En effet, la communication plurilingue s'avère plus équitable que le recours habituel à une quelconque *lingua franca* en matière de respect des langues et des cultures, la langue étant vecteur d'identité et non pas seulement outil pratique à des fins de communication. Au-delà de cette constatation de base, et dans le cadre de cet article, c'est surtout au point de vue didactique que cette approche semble la plus porteuse d'innovations ; en effet, ainsi que déjà signalé, de l'intercompréhension découle une didactique des langues étrangères qui dépasse l'apparent paradoxe de souhaiter voir chacun parler sa propre langue. Le rôle de l'enseignant est ici particulièrement important pour éviter les situations de diglossie ou d'hybridation langagière mal maîtrisée. L'idée de base est celle du décloisonnement de l'apprentissage et celle, plus avancée, du décloisonnement des familles de langues. En postulant un continuum entre les langues, on suppose qu'un locuteur va pouvoir, par transfert, aisément comprendre une langue proche de la sienne et, de proche en proche, pouvoir aborder des langues de plus en plus éloignées. Cela présuppose bien entendu une didactisation adéquate, j'y reviendrai plus bas. Cette approche est d'autant plus actuelle qu'elle est opérative dans le contexte de globalisation culturelle qui est le nôtre ; en effet, si nous considérons par exemple la presse quotidienne distribuée gratuitement dans le métro dans le monde occidental, force est de constater des similitudes de codes non linguistiques qui facilitent la transversalité de la communication.

Au niveau linguistique, le postulat est celui de l'« invariance dans la variabilité », décliné selon deux lois propres aux langues : la loi de la fusion et la loi de la diffraction. La première stipule qu'il n'y a pas d'isolat linguistique, qu'aucune langue n'est absolument opaque à au moins une série d'autres langues pour peu que soit effectué un certain travail d'apprentissage des codes. La seconde, quant à elle, pose que toute langue est amenée, par l'usage et l'évolution, à être déclinée à l'infini. Les concepts qui découlent de ces lois relèvent de l'idée de continuum entre les langues : l'intercompréhension fonctionne par affinité géolinguistique, elle est mue par l'intentionnalité du locuteur cosmopolite, conscient des différences linguistiques et désireux d'en surpasser certaines. L'idée reçue de

l'opacité des langues une fois tombée, on suppose un apprenant plus en confiance, qui va regarder d'un œil plus conquérant la possibilité de créer des ponts entre les langues ; c'est ici l'idée de prédictibilité qui est mobilisée, soit celle de déduire d'une langue connue un contenu en langue inconnue en y cherchant les éléments compréhensibles, tels que les mots internationaux, les éléments paratextuels, etc. L'apprenant va également mobiliser la stratégie du transfert, au sens où Cuq l'entend, c'est-à-dire « l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une activité similaire et acquise auparavant » (Cuq 2003 : 240).

Jusqu'ici, l'intercompréhension paraît aller de soi, ne rien offrir de franchement novateur au voyageur qui a intégré ses postulats et met en pratique ses préceptes. Mais, une fois de plus, c'est en tant que didactique des langues étrangères qu'elle offre à mes yeux le plus de potentialités. Escudé et Janin continuent leur description des caractéristiques de l'intercompréhension en brisant certaines idées reçues ou pratiques habituellement considérées comme inamovibles en didactique des langues étrangères. Tout d'abord, ils déploient le concept de stratégie d'approximation, essentiel selon eux ; en mobilisant cette stratégie, l'apprenant va évoluer de généralisations en conceptualisations de plus en plus fines en fonction du contexte et de ses besoins sans que sa communication soit entravée par un quelconque blocage. L'usage de mots « vides », comme par exemple « machin » ou « truc », les approximations et autres imprécisions vont lui permettre une communication relativement fluide. Bien entendu, cette imprécision ne peut être que relativement ponctuelle et amenée à disparaître au fil de l'apprentissage.

L'idée développée après est quant à elle assez révolutionnaire, dans le sens littéral du mot, à savoir qu'elle nous ramène à un état de la didactique des langues que nous pensions peut-être à jamais disparu : c'est le primat de la compétence de compréhension écrite. Escudé et Janin écrivent :

L'apprentissage langagier scolaire ou universitaire fonctionne sur une base de « non-contact » des langues : dans le cours, monolinguisme et traitement simultané des compétences se donnent

comme une garantie d'authenticité linguistique. Cette approche, tributaire d'une certaine représentation des langues, montre hélas trop souvent sa stérilité fonctionnelle. L'intercompréhension prend le problème à l'envers : puisque les langues 2,3,4,5, découvertes simultanément dans le processus d'intercompréhension, ne peuvent pas être réalisées dans une situation sociale authentique (de conversation en interaction par exemple), la présence écrite constitue la seule façon acceptable de les convoquer scolairement et intellectuellement (Escudé, Janin 2010 : 47).

Citant diverses recherches, Escudé et Janin montrent ce que j'appellerai la compénétration des compétences : à partir d'un travail sur la compréhension écrite se développe mécaniquement des capacités productives et réceptives. Cette approche bouscule bien entendu l'approche communicative ; en l'étudiant de façon plus pratique, je pense pouvoir en tirer des résultats intéressants compte tenu de ma situation en classe de FLE.

Dans le cas pédagogique qui m'occupe, c'est cette dernière approche, celle de l'intercompréhension, qui me semble porter le plus de potentialités. Je verrai dans le point suivant les pistes pédagogiques qui peuvent être établies sur base des éléments théoriques passés en revue dans cette première partie.

3. Pistes didactiques

À ce stade, je dois donc dégager des pistes pédagogiques qui me permettront d'établir un dialogue interculturel. Il convient dès lors de se poser la question de la place de l'apprenant et de celle de l'enseignant, ou plus exactement la question de leur lieu de rencontre. La notion d'interculturalité entend dépasser celle de multiculturalisme, laquelle se « contente » de constater des différences culturelles. Or, l'approche interculturelle ambitionne de surmonter ce constat afin d'amener les personnes en présence à un dialogue raisonné qui implique pour chacun des participants au dialogue interculturel une certaine objectivation de son propre système de référence culturel ; autrement dit, un questionnement autoréflexif

(Robert 2009 : 102-113). Au-delà de cette remarque initiale, se posera aussi la question de l'engagement dans le dialogue : dans quelle mesure peut-on bousculer les a priori culturels en place, le politiquement correct par exemple ?

Dans cette optique, le prérequis qui semble tomber sous le sens est de dépasser les préjugés et les stéréotypes ; cela va de soi en théorie, mais arriver à un niveau poussé d'« objectivation » de son discours et de sa pratique est plus complexe qu'il n'y paraît.

Chaves, Favier et Pélissier envisagent une rencontre interculturelle en trois phases (Chaves, Favier, Pélissier 2012 : 21) : une première phase de projection de ses propres référents culturels sur autrui, vu comme un étranger, une seconde phase de reconnaissance de la différence culturelle de l'autre mais sans retour sur sa propre culture et enfin une troisième phase au cours de laquelle la relativité du système culturel de l'autre aide le locuteur à relativiser le sien propre, à ne plus le considérer comme unique et supérieur.

Fondamentalement, le concept psycho-didactique à mobiliser pour aboutir à cet objectif est la décentration. Les auteurs mentionnés plus haut en parlent en ces termes :

Les locuteurs en présence se débarrassent de leurs lunettes « ego-socio-ethnocentriques » et acquièrent ainsi la faculté de développer une vision plus objective du monde dans lequel d'autres points de vue, d'autres manières de voir, d'autres structures de pensée seront perceptibles et reconnus comme légitimes. Ce processus de décentration demande une volonté, un effort et un apprentissage. La peur de l'inconnu, de l'étranger, de ce qui n'est pas familier est naturelle. La décentration permet à l'individu d'aller à la rencontre de l'autre en renonçant à une position dominatrice et en dépassant la crainte. Elle implique de ne plus ressentir la (les) culture(s) étrangère(s) comme une menace, mais au contraire comme une source d'enrichissement personnel et collectif. Elle permet aussi d'adopter une réflexion sur les propres référents culturels de son groupe d'appartenance. Se décentrer signifie donc s'ouvrir positivement à l'autre tout en effectuant un retour réflexif sur soi-même (Chaves, Favier, Pélissier 2012 : 49).

Ici, plusieurs remarques s'imposent. Il y a tout d'abord la complexité de définir les notions d'apprenant et d'enseignant, que Cuq et Gruca discutent en s'interrogeant sur la centration sur l'apprenant (Cuq, Gruca 2005 : 137-150). La nécessité de forger des concepts didactiques ne peut effacer la nature essentiellement protéiforme de ces concepts envisagés socialement. Mais au-delà de cette limite, ces deux auteurs ne semblent envisager que la centration sur l'apprenant et non pas la décentration de l'enseignant lui-même dans un contexte interculturel. Ils commentent certes l'aspect maïeutique de la fonction, la qualifiant d'« éclatée » (Cuq, Gruca 2005 : 147), mais ils ne mènent pas cette réflexion dans le cadre interculturel ; leurs travaux servent donc moins les besoins de cette étude. Dans la perspective qui est la mienne, il me semble en effet essentiel de considérer la décentration de tous les acteurs de la classe, l'enseignant y compris, afin d'arriver à ce dialogue culturel objectivé décrit plus haut.

Je tiens encore à signaler un danger inhérent à la décentration : il s'agit de son excès en ce qui concerne un enseignant en contexte international. En effet, « ... un excès de proximité nuit également à la saisie objective d'une réalité culturelle » (Zarate 1986 : 28). En d'autres termes, je veux parler de l'acculturation, qui nuit évidemment à une communication interculturelle authentique telle que définie plus haut dans la mesure où l'enseignant, en l'occurrence, s'accapare la culture du lieu dans lequel il opère au lieu de revenir de façon distanciée sur sa propre culture² ; ces phénomènes sont évidemment fondamentalement différents.

Tout ceci étant posé, que faire en classe ? Il me semble pouvoir dégager plusieurs pistes pédagogiques. La principale consiste certainement en la sélection rigoureuse de documents à travailler au cours. Zarate, nous l'avons vu, insiste sur le caractère illusoire

2 Au sujet de la différence de perspective culturelle entre les concepts de sympathie (point de vue de la propre culture du locuteur) et d'empathie (point de vue d'une culture différente), voir : Zarate (2003 : 109-142). Les auteurs de ce chapitre établissent un paramétrage de la sympathie grâce aux concepts d'affinité, de compassion, de compréhension, de soutien et d'accord. Le cadre de l'empathie, quant à lui, se mesure par la compréhension depuis un point de vue culturel différent, l'intérêt, la compassion, la bienveillance, l'affection et le dévouement.

du mimétisme culturel pour l'apprenant. De même, elle remet en cause le statut prévalent du document dit authentique :

Le piège de l'authenticité [...] est celui dans lequel sont tombés la plupart des historiens de l'histoire événementielle. A-t-il été évité en didactique des langues ? Assurément non, lorsque la seule authenticité d'un document suffit à en justifier la qualité informative, lorsque ce document n'est étudié que pour ce qu'il dit explicitement sans qu'il soit analysé pour ce qu'il sous-entend. Assurément non, lorsqu'un document est estimé « intéressant » pour la classe du seul fait de la notoriété de celui qui le signe ou parce qu'il relate un fait prestigieux ou exceptionnel. Une démarche rigoureuse impose de ne pas confondre le haut degré de reconnaissance sociale dont bénéficie un homme ou un fait et l'intérêt que l'un ou l'autre peut représenter pour comprendre une dynamique sociale, les représentations du monde à l'œuvre dans le quotidien (Zarate 1986 : 48).

Elle remarque également plus loin, et à juste titre, que les documents dits authentiques utilisés en classe de FLE ne le sont pas pour la bonne et simple raison qu'ils sont extraits de leur contexte original. Il s'agit donc d'artifices didactiques. Il en va de même pour les discours dits naturels produits en classe, qui ne reflètent pas la façon dont un locuteur natif s'exprime hors de la classe. En fait, le degré de « véracité » du document utilisé doit être conforme aux objectifs éducatifs de l'institution, avec cette réserve que la vérité scolaire peut parfois heurter la vérité anthropologique, si l'institution considère certains sujets comme tabous. Éviter un sujet tabou va effectivement dénaturer la relation interculturelle ; il s'agit dès lors d'aborder ces sujets malgré tout, en les contextualisant. C'est cette contextualisation qui permettra à l'apprenant de développer une réflexion personnelle et l'aidera à situer le document comme étant l'expression d'un point de vue particulier.

Il s'agirait donc pour moi d'utiliser des textes correspondant aux besoins pédagogiques du groupe, créés entièrement ou en partie sur mesure. Les postulats de l'intercompréhension m'invitent à travailler dans la même direction. En effet, le prof cherche avant

tout à être compris, quitte à simplifier sa langue, écrite ou orale d'ailleurs ; c'est une démarche que tous les profs effectuent plus ou moins (in)consciemment. Cette simplification va pouvoir déclencher le réflexe de prédictibilité chez l'apprenant, à même de pouvoir identifier plus d'éléments de langage à rapprocher de quelque chose de connu. Comme vu précédemment, l'intercompréhension fonctionne par intégration, par opposition à l'apprentissage traditionnel qui, lui, fonctionne en juxtaposition. Il s'agit donc d'utiliser des textes ayant les caractéristiques communes suivantes : des ressemblances évidentes et des différences systématiques entre les langues en contact. Un bon exemple de texte serait une page de Wikipédia quand les versions française et serbe se corrélaient bien, des traductions l'une de l'autre. Le but est donc d'établir des correspondances productives afin de progressivement développer la capacité de l'apprenant à inférer de plus en plus rapidement et efficacement. Par exemple, exploiter les récurrences régulières : significations des préfixes et des suffixes, des radicaux ou encore emplois de certaines constructions syntaxiques simples.

Ici, de nombreuses possibilités de passerelles entre le français et le serbe s'offrent à moi :

- *Est-ce que... ?* est toujours *Da li... ?*
- Le préfixe verbal de répétition *re-* est toujours *pre-*
- La négation verbale est la même (*ne*) mais simple en serbe ; insister sur sa répétition par *pas*
- Les mots en *-tion* sont toujours en *-cija* (exemple d'invariant codifié différemment dans chacune des langues).

Ces exemples peuvent être multipliés ; ils illustrent typiquement le propos, à savoir qu'une seule explication de ses correspondances suffit, étant donné qu'elles sont toujours valables et transposables. Ceci dans un premier temps, afin d'éviter les blocages ; plus tard, de nouvelles correspondances plus complexes peuvent être abordées.

4. En classe...

Je veux, pour illustrer le propos, choisir un moment pédagogique du semestre (leçons des 10 et 17 novembre 2016), pendant

lequel nous nous sommes penchés sur la notion de patrimoine. Ce thème provient du manuel que nous utilisons, dans lequel sont proposés deux textes assez courts portant sur cette question : un texte sur le Palais Idéal du Facteur Cheval et l'autre sur les Journées du Patrimoine organisées en France. Après la lecture de ces textes et le commentaire du vocabulaire et de la grammaire, nous avons entamé une discussion sur la notion de patrimoine ; il m'a d'abord fallu expliquer de quoi il s'agit exactement, le terme n'étant pas évident à saisir pour les étudiants. Par exemple, beaucoup l'ont d'abord utilisé comme un nom dénombrable (ce qu'il peut parfois être, mais pas dans les exemples donnés par les étudiants, sur le modèle : « La tour de X est un patrimoine du sud de la Serbie. »)

Une fois la notion bien comprise, j'ai demandé à plusieurs étudiants de donner des exemples relevant du patrimoine de leur région, afin de diversifier le panorama. Ensuite, nous nous sommes penchés sur les différents types de patrimoine, en ayant recours à la liste établie par l'UNESCO³, organisation que la plupart des étudiants connaissent, pour les raisons que je vais détailler plus bas. Nous avons donc évoqué les notions de patrimoine culturel matériel ou immatériel, de patrimoine naturel, etc. Sur la liste du patrimoine culturel immatériel de l'UNESCO figure la slava⁴ des Serbes⁵ depuis 2014. Les Serbes célèbrent différentes slavas avec beaucoup d'enthousiasme et c'est avec autant de fierté qu'ils ont vu cette organisation mondiale qu'est l'UNESCO reconnaître cette coutume typiquement serbe comme faisant partie du patrimoine mondial. La discussion a donc coulé de source, elle était très animée et chacun y est allé d'un complément d'information. Comme souvent, dans ce genre de discussion, je pose beaucoup de questions dont je connais les réponses, le but étant de faire parler les étudiants. Toutefois, je dois signaler ici que je ne connais que certains éléments de réponse, cette réalité culturelle m'étant étrangère fondamentalement; de plus, mon expérience de cette fête est très limitée par rapport à celle des Serbes.

3 <http://whc.unesco.org/en/list>

4 À ce sujet, voir : <http://www.bmchafms.fr/Une-coutume-serbe-la-slava.html>

5 <http://www.unesco.org/culture/ich/fr/RL/la-slava-celebration-de-la-fete-du-saint-patron-de-la-famille-01010?RL=01010>

Ensuite, j'ai présenté à l'aide d'une vidéo le carnaval de Binche, qui figure sur cette même liste et dans la même catégorie⁶, afin d'initier un dialogue interculturel. Là encore, comme souvent, les étudiants se sont montrés, pour la plupart, très curieux de cette réalité culturelle parfaitement inconnue en Serbie. Le côté festif, populaire et massif de cette manifestation et la bonne humeur qu'elle engendre naturellement ont contribué à animer positivement la discussion. Cette discussion a effectivement bien marché, mais elle aurait sans doute été plus riche avec l'appui d'un document écrit qui aurait servi de référent lexical aux étudiants, à des fins de transfert dans une logique de prédictibilité. Pour les aspects positifs, il faut certainement signaler la bonne contextualisation de ces réalités culturelles, qui a sans doute contribué à la bonne tenue de la discussion.

J'ai ensuite voulu revenir vers la notion de patrimoine architectural et historique, mais d'un autre point de vue. La Serbie est en effet très riche en éléments de patrimoine de grande valeur historique, mais il est un ensemble de monastères dont on évite souvent de parler car le sujet est très sensible : il s'agit des monastères orthodoxes serbes de la Metohija, la partie occidentale du Kosovo. C'est une région qui était très densément garnie de monastères, parmi lesquels certains remontaient au XIII^{ème} siècle ; beaucoup d'entre eux ont été saccagés ou détruits pendant les affrontements des années 1990. Quatre de ces monastères font partie de la liste du patrimoine en danger de l'UNESCO depuis 2006⁷. En général, en Serbie, on parle de « Kosovo et Metohija », il n'est jamais question du Kosovo tout seul ; cette distinction vise à insister sur l'importance culturelle et politique de la Metohija, territoire dans lequel l'Église orthodoxe serbe a une forte empreinte. De manière plus générale, beaucoup de Serbes considèrent le Kosovo comme le berceau de la Serbie. Je reviendrai sur ces questions plus loin ; ce jour-là, je n'ai pas voulu aborder non plus de questions politiques, il ne s'agissait pour moi que d'amorcer une discussion sur ces monastères, laquelle a été cantonnée aux aspects strictement architecturaux et historiques.

Ce 10 novembre, la discussion sur le patrimoine s'est arrêtée là ; j'ai demandé aux étudiants de rédiger à domicile une page sur un

6 <http://www.unesco.org/culture/ich/fr/RL/le-carnaval-de-binche-00033>

7 <http://whc.unesco.org/en/list/724/>

élément de patrimoine au choix ; ces textes étaient à me remettre pour la semaine suivante. Le but de ces travaux à domicile est de préparer les étudiants à l'épreuve écrite de l'examen.

La semaine suivante, lors de la séance du 17 novembre, je suis revenu sur les notions de patrimoine abordées précédemment. Plus spécifiquement, après avoir brièvement rappelé ce dont nous avons parlé afin de fixer les notions, j'ai proposé comme thème la distanciation de la slava par rapport à l'Église orthodoxe ; les origines de cette fête sont assez lointaines, mais une explication communément admise est qu'elle remonte à l'époque préchrétienne du peuple serbe et qu'elle aurait été récupérée par l'Église à des fins d'évangélisation. Cela a été pour moi l'occasion de pousser le parallèle entre la slava et le carnaval de Binche, dans la mesure où le carnaval de l'Europe occidentale, à l'inverse, tend à s'éloigner de l'Église alors qu'il en était très proche, voire consanguin, pendant des siècles⁸. Je dois encore préciser, comme je l'ai fait ce jour-là avec les étudiants, que j'ai participé à plusieurs slavas ; il s'agit d'une fête dont je connais les codes. Les étudiants se sont montrés flattés de mon intérêt pour cette tradition et c'est avec chaleur que nous avons repris la discussion. Malheureusement, sur ce thème, elle a tourné court parce que beaucoup de mes questions sont restées sans réponse. J'ai posé des questions sur les circonstances historiques de l'accaparement de la slava par l'Église orthodoxe. Comme mentionné plus haut, c'est un lieu commun de dire que la slava était originellement une fête païenne, mais je n'ai pas obtenu plus d'éclaircissements à ce sujet. Peut-être y a-t-il là un manque caractérisé de retour critique sur leur propre culture de la part des étudiants serbes ; à moins qu'il ne s'agisse d'un manque linguistique au niveau de l'expression des sentiments⁹. Cette dernière remarque, de même d'ailleurs que l'ensemble du paragraphe, m'amène à me poser la question de la décentration. En effet, pourquoi les Serbes

8 Je travaillais alors justement sur ce thème. Voir à ce sujet : Heers (1983).

9 Cette thématique dépasse le cadre de cet article. En ce qui concerne l'expression des sentiments en FLE, je renvoie aux travaux de l'Université de Poitiers : <http://ll.univ-poitiers.fr/didalang-fles/non-classe/lexpression-des-sentiments-a-travers-les-corpus-dapprenants/>

devraient-ils, comme le font beaucoup d'Occidentaux, absolument établir de catégories bien distinctes entre les croyances, païennes et chrétiennes dans ce cas. Cette attente relevait typiquement du manque de retour réflexif sur ma propre culture ou, autrement dit, sur le présupposé que les Serbes devraient établir une telle césure à notre instar¹⁰. Une façon plus productive d'aborder la question de la présence de la religion dans la société aurait été de questionner certains implicites, comme par exemple : la sécularisation du pouvoir et ses origines, l'actualité des croyances païennes en Belgique et en Serbie ou encore la fonction identitaire de l'Église. Ici aussi, des documents écrits auraient aidé la discussion ; j'y reviendrai plus loin.

Lors de cette même séance, nous sommes aussi revenus sur la situation des monastères de Metohija, et plus spécifiquement sur l'aspect politique des choses. C'était là un sujet extrêmement sensible qu'il fallait aborder avec beaucoup de circonspection, mais j'ai décidé de le faire quand même parce que j'y voyais une bonne opportunité de mise en abyme de la dimension identitaire très forte qui couvre en général ce débat en Serbie. Il ne s'agissait pas, et c'était mon préambule introductif sur ce point, de discuter de la nature du Kosovo, s'il est serbe ou indépendant, d'interpréter l'histoire très complexe des Balkans ou autre discussion de ce genre. J'ai voulu centrer la discussion, dans l'optique de la semaine précédente, sur l'UNESCO. Il se trouve que, juste un an auparavant, l'adhésion du Kosovo à l'UNESCO avait fait l'objet d'un vote ; cette adhésion n'a finalement pas abouti, mais le projet avait alors fait beaucoup de bruit en Serbie, en ce compris une levée de boucliers des instances dirigeantes aussi bien civiles que religieuses, qui craignaient de voir leur patrimoine religieux le plus cher passer en des mains étrangères. Cette question éminemment diplomatique contenait un fort potentiel de déstabilisation de la région¹¹, avec les

10 Ce doute quant au manque d'expression d'une certaine typologie attendue par moi m'amène à reconsidérer avec plus de profondeur l'insistance sur la dimension culturelle de la langue; c'est la conclusion sans équivoque de : Zarate (2003 : 143-164).

11 Ce bref article rappelle quelques éléments intéressants : <http://www.la-croix.com/Actualite/Europe/L-Unesco-une-epine-dans-le-dialogue-entre-le-Kosovo-et-la-Serbie-2015-11-08-1378008>

risques que l'on connaît. Or, il n'est pas rare à Belgrade d'entendre blâmer l'Occident en général (et surtout l'OTAN et les USA) pour tous les maux dont souffre le pays. Cela génère bien entendu des propos pour le moins simplistes et un fort sentiment isolationniste.

Je voulais par cet exemple amener les étudiants à envisager une décentration assez radicale et essayer de leur faire envisager un vote qui semble raisonnable, probablement au dam des tenants de la cause kosovarde. En effet, bien que de plus en plus de pays et d'institutions internationales reconnaissent l'indépendance du Kosovo, l'UNESCO a choisi de ne pas prendre ce chemin, après avoir pesé les risques évoqués plus haut; je qualifie cette décision de raisonnable parce que je pense intimement qu'un bain de sang aurait pu être déclenché en cas de vote favorable à l'adhésion du Kosovo, les escalades de violence balkaniques étant aussi soudaines qu'incontrôlables.

Je dois reconnaître que, au terme de cette discussion, le point de vue de l'ensemble des étudiants était que la question de l'indépendance du Kosovo relève des affaires intérieures de la Serbie. Ce qui est le discours officiel martelé par les autorités et relayé dans la presse, dont le degré d'indépendance est très préoccupant. Les arguments soutenant la circonspection et la neutralité de l'UNESCO dans cette affaire ont été bien compris théoriquement, mais il n'en reste pas moins que les étudiants campent sur la position selon laquelle c'est à la Serbie seule de régler ce problème interne. Il s'agit de nouveau ici d'un blocage à la phase deux de la rencontre interculturelle telle qu'envisagée par Chaves, Favier et Pélissier, c'est-à-dire la reconnaissance de la différence de l'autre sans retour réflexif sur soi-même. Et là, je dois me poser la question à mon propre sujet, en tant qu'acteur de la classe ; voulais-je seulement amener les étudiants à réfléchir à une autre façon de voir ou leur imposer ce point de vue ? Si cette dernière option est celle qui prévaut, je suis moi aussi encore dans l'impasse de la deuxième phase. En fait, je pense avoir échoué ici pour plusieurs raisons. Essentiellement, j'ai eu une approche trop frontale. Il aurait été plus subtil et sans doute plus profitable en termes de dialogue interculturel de chercher à identifier des implicites culturels plutôt que de vouloir amener les étudiants à se décentrer comme un seul homme, sur-

tout sur un problème aussi affectif et non résolu. Par ailleurs, je n'ai pas suffisamment contextualisé cette problématique ; il m'aurait fallu par exemple détailler les processus de décision de l'UNESCO, ainsi que sa composition et les alliances qui s'y forment. Cela aurait sans doute permis aux étudiants de pouvoir, par transfert, établir des liens avec des institutions ou des situations dans lesquelles les rôles des différentes parties concernées sont différents. D'un point de vue conceptuel, selon Iriskhanova, Röcklinsberg, Ozolina et Zaharia, c'est la dimension culturelle de l'empathie qui assure le lien entre ses dimensions cognitive et affective d'une part, et sa dimension communicative d'autre part (Zarate 2003 : 115-116) ; c'est, je pense, ici que le bât blesse. Toutefois, il convient de préciser que la différence culturelle qui nous sépare n'explique pas tout. Comme pour les remarques précédentes, je dois encore ajouter que le manque de documentation écrite a probablement ajouté à la difficulté d'un exercice émotionnellement exigeant. À ma décharge, il faut quand même signaler que je n'ai pas évité un sujet délicat, difficile¹² ; ma contextualisation de la problématique aurait dû être meilleure, certainement, mais nous avons tout de même fait un pas vers le dialogue interculturel authentique.

En concluant cette partie, je dois admettre que le degré de décentration atteint peut être amélioré ; il y a certes eu dialogue, prise en considération des différences culturelles, mais pas de réelle volonté, me semble-t-il, de la part des étudiants de vouloir franchir le pas de la fécondation interculturelle. Vouloir ou pouvoir ? Le problème méthodologique essentiel qui me saute aux yeux est le manque de document et le manque de contextualisation, qui permet à l'apprenant une réelle mise en perspective. C'est le revers de la médaille de l'éloignement du manuel, de la distanciation sans la préparation d'un support de substitution.

Les deux exemples mentionnés, la slava et les monastères de Metohija, sont deux éléments à forte incidence identitaire et dont les tenants et aboutissants font l'objet d'un discours officiel très

12 Conformément aux recommandations conclusives de Zarate (2003 : 239-247). Selon Geneviève Zarate, il ne s'agit effectivement pas d'éviter « les sujets qui fâchent », mais de les didactiser efficacement.

structurant, voire rigide. Pour ma part, avec toute la difficulté que comporte l'exercice de l'auto-évaluation, j'ai le sentiment d'avoir atteint des limites en-deçà des objectifs dans ce contexte précis. D'une part, au sujet de la slava, je suis sans doute trop proche de cette fête et risque l'acculturation – la sympathie au lieu de l'empathie¹³ - ; d'autre part, au sujet de la Metohija, je ne pense pas pouvoir aller plus loin sans devoir poser des questions qui dérangent beaucoup politiquement et qui pourraient choquer, même au sein de la faculté. J'ai commenté cet aspect plus haut. Comme le souligne Zarate, de même d'ailleurs qu'Escudé et Janin, il est bon de procéder par tâtonnement, de s'approcher de l'autre en testant ses limites de résistance culturelle. La convocation de l'implicite culturel doit être allusive.

5. En guise de conclusion : pistes pédagogiques supplémentaires et aspects prospectifs

Pour conclure, je voudrais esquisser quelques pistes de réflexion qui permettraient d'améliorer le degré de décentration, c'est-à-dire d'amener les interlocuteurs de la classe, moi y compris, à confronter leurs points de vue à de plus larges perspectives.

Dans ce but, la première stratégie à mobiliser est sans doute le travail en sous-groupes. En effet, on considère aujourd'hui que la réflexion est un facteur d'acquisition ; donc, on peut la démultiplier en augmentant le nombre de personnes participant à une discussion. C'est ce qui se fait dans un sous-groupe, où chacun est confronté à tous ses équipiers, plutôt qu'un seul apprenant face à l'enseignant. Tagliante discute cette question (Tagliante 1994 : 13-17) et penche clairement pour le travail en sous-groupes, notant au passage que, si la correction linguistique ne peut être assurée en temps réel quand il y a trop de sous-groupes, l'objectif n'est pas là, mais dans la réalisation d'une tâche en mobilisant des savoirs

13 Ou, pour reprendre les concepts énumérés en note 18, l'affinité, le soutien et l'accord en lieu et place de la compréhension d'un point de vue culturel différent, l'intérêt et la bienveillance.

et des façons de travailler différents. C'est-à-dire en augmentant le degré de décentration au sein des sous-groupes eux-mêmes.

Faire travailler en sous-groupes, c'est initier les apprenants au travail en équipe, en montrant que plusieurs stratégies différentes ne se contredisent pas, elles enrichissent la discussion (Tagliante 1994 : 17).

Dans une perspective interculturelle, on parle de décentration interne en ce sens que l'apprenant ne doit pas « sortir » de sa culture pour aller à la rencontre de quelqu'un de culturellement différent, mais il doit tout de même se positionner dans cette perspective même s'il se trouve en situation de réalisation de tâches avec des apprenants issus d'un milieu culturellement homogène. Or nous avons vu que sortir de sa culture est de toute façon illusoire. Le travail en sous-groupes permet en outre d'augmenter le degré de participation des apprenants et ainsi leur motivation.

Une seconde piste d'augmentation de la décentration serait d'inverser¹⁴ tout à fait les discours ; dans mon cas, introduire des thèmes de conversation propres aux réalités culturelles de la Serbie et dans celui des étudiants, leur demander de préparer leurs présentations sur des sujets francophones. Comme signalé plus haut, je pratique déjà cela ; certains étudiants ont également, sur une base volontaire, choisi de présenter des sujets francophones (l'usage du verlan, par exemple, en comparaison avec son usage en serbe). Mais cela pourrait être systématisé et je pourrais, pour ma part, amener ce genre de thématiques sur un mode plus affirmatif, plutôt que sur le mode faussement naïf que je pratique actuellement. Ce type de solution ne présente pas trop de problème pour ma part dans la mesure où je vis en Serbie ; je suis donc exposé aux réalités serbes au quotidien. Mais demander aux étudiants de préparer des sujets de conversation francophones requiert les solutions de la pédagogie inversée. Les étudiants devraient alors, selon un « cahier des charges » précis, mener une recherche précise, probablement divisée en sous-thèmes de recherche par groupe, de nouveau afin de

14 Sur la pédagogie inversée, voir : Berthiaume, Dumont (2016).

pousser le degré de décentration. Idéalement, dans cette configuration, il faudrait arriver à avoir plusieurs groupes travaillant de front, sans réelle entraide entre eux, sur des thèmes identiques, mais qui leur sont a priori étrangers. La mise en commun de tous ces travaux serait, en théorie, un modèle de perspectivisme culturel qui, s'il est bien assimilé, devrait aboutir à la troisième phase de dialogue interculturel, telle qu'envisagée par Chaves, Favier et Pélissier.

En outre, afin de situer mon travail dans l'approche actionnelle et une fois encore, de confronter les étudiants à la réalité de l'interaction avec des francophones tout en travaillant sur leur niveau de motivation, il conviendrait de systématiser la notion de tâche. C'est-à-dire de leur faire réaliser un travail de recherche qui déboucherait sur la réalisation d'un objectif concret en français ; en Serbie, ces possibilités sont limitées, mais néanmoins concrètes. Il y a par exemple les visites touristiques organisées ; certains étudiants du département de français se portent déjà volontaires pour faire visiter la ville à des touristes francophones. C'est, parmi d'autres, une piste à envisager. Une initiative de ce genre pourrait faire comprendre aux étudiants que des débouchés potentiels en environnement francophone leur sont aussi accessibles.

Une autre piste, qui abonde dans le sens de ce qui précède, serait la constitution d'un dossier de civilisation sur une thématique précise. Les avantages génériques du dossier sont nombreux. Cet exercice permet en effet aux apprenants de s'approprier la fabrication du matériel didactique. Celui-ci, hétéroclite, permet une vision plus large du contexte culturel à travers par exemple des publicités, des revues de cinéma, des textes littéraires, etc. Or j'ai déjà montré les avantages, en intercompréhension, du support écrit – thèse qui rejoint complètement mon observation selon laquelle la compréhension écrite est bien la compétence la plus développée par le groupe dont il est ici question. Ce type d'approche permet d'envisager d'autres critères d'évaluation que ceux qui semblent faire blocage pour les questions difficiles, comme celle du Kosovo dans mon cas. En d'autres termes, inviter les participants au cours à établir des réseaux de connivence de natures diverses les amèneraient à analyser les composantes de leur propre identité, ce qui

correspond à une situation tout à fait courante pour une personne se situant en environnement étranger – cas du touriste qui se voit demander d'où il vient et quelles sont les caractéristiques de ses compatriotes. Afin dès lors de s'assurer que le dialogue interculturel fonctionne bien, l'angle d'attaque d'un tel projet devrait être de partir d'un objet commun aux deux cultures en présence auquel on associe des implicites relevant de ces cultures.

Enfin, par exemple sur base de ce dossier, nous pourrions réaliser des textes dans le style du pastiche, en travaillant sur la systématisation de points de langue précis et en y associant la stratégie du transfert. Si cela fonctionne bien, le postulat d'Escudé et de Janin de la compénétration des compétences se verrait avéré, au moins pour la production écrite.

BIBLIOGRAPHIE

- Berthiaume, Dumont 2016 : Berthiaume, D., Dumont, A. (dir.) *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée*. Louvain-la Neuve : De Boeck (Coll. « Pédagogies en développement »).
- Chaves, Favier, Pélissier 2012 : Chaves, R.-M., Favier, L., Pélissier, S. *L'Interculturel en classe*. Grenoble : PUG (Coll. « Les Outils malins du FLE »).
- Conseil de l'Europe 2001 : Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cuq 2003 : Cuq, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, Gruca 2005 : Cuq, J.-P., Gruca, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG (Coll. « Français Langue Étrangère »).
- Escudé, Janin 2010 : Escudé, P., Janin, P. *Le point sur L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International (Coll. « Didactique des langues étrangères »).
- Heers 1983 : Heers, J. *Fêtes des fous et Carnavals*. Paris : Fayard.
- Robert 2009 : Robert, J.-M. *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Vanves : Hachette (Coll. « F »).

- Schön 1983 : Schön, D. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books Inc.
- Tagliante 1994 : Tagliante, C. *La classe de langue*. Paris : CLE International (Coll. « Techniques de classe »).
- Vigner 2001 : Vigner, G. *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE International (Coll. « Didactique des langues étrangères »).
- Windmüller 2011 : Windmüller, F. *Français langue étrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.
- Zarate 1986 : Zarate, G. *Enseigner une culture étrangère*. Vanves : Hachette (Coll. « F »).
- Zarate 2003 : Zarate, G. (dir.) *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Bertrand Fonteyn

**DECENTRATION AND REFLEXIVITY :
A METHODOLOGICAL EXPERIMENT IN THE FIELD
OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Summary

This article presents a pedagogical experience in the field of French as a Foreign Language in the intercultural context of the Philological Faculty of Belgrade University in 2016. From a theoretical point of view, we first discuss the cultural competence as being opposed to cultural mimicry, which implies that all taxonomies are to be put into perspective and that a certain incommunicability always remains. However, the intercomprehension offers didactic solutions given that communication is transversal –predictability and interlinguistic transfer strategies can be exploited by the learner. These strategies of likeness highlight the key role of the written comprehension competence that further develops into the cross-fertilization of the competences. In a classroom environment, interculturality entails a reflexive cultural questioning that leads to decentration, whose final stage sees a positive cultural cross-feeding among the actors. The pitfalls to beware of are acculturation (sympathy versus empathy), authentic documents and lack of contextualization. The two lessons discussed in this article focused on the concept of patrimony – the Serbi-

an slava, the Binche Carnival and the Metohija monasteries. We analyze how our cultural projections, our lack of contextualization and of written documents, as well as the learners' posture prevented a true intercultural dialogue. Then, as a conclusion, we suggest some strategies and practices that aim at solving the encountered problems, that is at increasing the de-centration – organize the group into subgroups, use the flipped classroom model, perform tasks in compliance with the action-oriented approach.

Key words: intercomprehension – didactics in FFL – cultural competence – de-centration – reflexivity – empathy – sympathy.