



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Dabène, L. (1988). De quelques obstacles culturels et linguistiques à la communication interethnique. *Bulletin CILA*, 47, 18-23. <https://doi.org/10.5169/seals-977995>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Louise Dabène, 1988

De quelques obstacles culturels et linguistiques à la communication interethnique

Le présent exposé prend appui sur la constatation – faite en de très nombreuses occasions – que les phénomènes d'incompréhension ou de mal-entendu entre des personnes d'origines diverses ont leur origine dans des différences non seulement linguistiques mais aussi culturelles ou, plus exactement, dans cette zone intermédiaire et mal balisée que je nommerai, faute de mieux, *l'intersection du linguistique et du culturel*.

Tout se passe, en fait, comme si des attitudes et pratiques culturelles différentes se projetaient sur le langage et en biaisaient la compréhension. Les phénomènes auxquels nous ferons référence relèvent principalement de deux domaines:

- celui des pratiques relationnelles,
- celui du système axiologique.

Nous évoquerons ensuite le domaine de l'éducation, jugé essentiel dans la mesure où l'on se pose le problème de la définition des interventions pédagogiques.

1. Pratiques relationnelles

Nous rangeons sous le terme générique de «*pratiques relationnelles*» l'ensemble des moyens utilisés par chaque groupe social pour construire et réguler les relations interpersonnelles.

Aucune réflexion sur la communication interethnique ne peut faire l'économie d'une analyse des systèmes qui régissent l'interaction personnelle et qui diffèrent profondément selon les cultures.

1.1 Valeurs illocutoires

Le problème le mieux connu grâce aux avancées actuelles de la pragmatique et de l'ethnométhodologie est celui des *valeurs illocutoires*. Il est certain que les civilisations se différencient par la façon dont elles gèrent et interprètent ces valeurs. L'examen, dans différentes sociétés, des réalisations que peut recevoir un simple acte directif révèle des divergences considérables (choix d'un mode verbal, spécifique ou non, rôle de l'intonation, etc.).

Il faut noter, par ailleurs, que les travaux réalisés en ce domaine portent le plus souvent sur la civilisation européenne ou anglo-saxonne, alors que la plupart des difficultés concernent des cultures non-européennes (indubitablement, nous manquons de travaux sur la façon dont les Asiatiques ou les Africains, par exemple, déterminent et interprètent les valeurs illocutoires).

1.2 Combinaison d'actes

De plus, les phénomènes d'incompréhension portent la plupart du temps, non sur des actes simples mais sur des *combinaisons d'actes*. Des inventaires comme celui du Niveau-Seuil apportent, certes, au didacticien des informations utiles quant aux différentes manières de refuser quelque chose, ou de remercier, ou bien d'être poli, etc., mais ne nous enseignent pas comment on refuse poliment!

En fait, c'est au niveau de l'ensemble de la stratégie argumentative que réside la différence et non pas simplement au niveau d'un seul acte.

On en jugera par la comparaison entre les deux dialogues suivants. Le premier (extrait de l'ouvrage de D. ANDRÉ-LAROCHEBOUVY, *La conversation quotidienne*¹) se déroule entre deux locuteurs francophones natifs. Le second est la traduction, en français, d'un dialogue similaire mettant en présence des locuteurs japonais².

- 1 A1: Alors on compte sur vous dimanche?
B1: Dimanche? Attendez... Malheureusement non, je suis désolé mais dimanche je ne peux pas.
A1: Mais on comptait sur vous!
B1: C'est que j'ai un article à finir absolument et ça je ne peux le faire que le dimanche. Vous voyez!
A1: Mais vous partirez de bonne heure!
B1: Non, vraiment non, c'est long à écrire...
A1: Mais Louis vient justement pour vous rencontrer!
B1: Ben écoutez, vous lui direz comme je suis, comme je regrette, mais vraiment, je peux *absolument* pas.

1 ANDRÉ-LAROCHEBOUVY, Danielle (1984): *La conversation quotidienne*, Paris, CREDIF-Didier, Coll. Essais.

2 HIGASHI, Tomoko (1986): *Pratiques culturelles et communication exolingue des japonais apprenant le français*, Doctorat de 3^e cycle, Centre de Didactique des Langues, Université de Grenoble III.

- 2 A1: Alors, on compte sur vous dimanche?
 B1: Dimanche, dimanche... attendez.
 A1: Vous avez quelque chose de prévu?
 B1: C'est que j'ai un article à finir et ça je ne peux le faire que le dimanche, vous voyez.
 A1: Ah oui vous travaillez dur, vraiment, mais si vous partez de bonne heure...
 B1: Oui, si je pars à sept heures... ah, comme je veux vous être utile, mais c'est assez long à écrire...
 A1: Oui je comprends, mais Louis vient justement pour vous rencontrer... et ce serait dommage si...
 B1: C'est vrai, ce serait dommage... je regrette, mais ce serait un peu difficile.
 A1: Oui, je vois, même ce serait gentil si vous nous rejoignez.
 B1: Oui, je suis vraiment désolé, mais je ne sais pas si je peux.

1.3 *Activité langagière, actes non langagiers et bienséance conversationnelle*

Des difficultés de ce genre surgissent aussi dans les cas où l'*activité langagière accompagne un acte non langagier*. Si l'on a inventorié depuis longtemps les différentes manières de remercier son interlocuteur lorsqu'on reçoit un cadeau, parce que, dans ce cas, le comportement à apprendre est d'ordre exclusivement langagier, on ignore, en revanche, les diverses façons de se comporter lorsqu'on *offre* un cadeau. Doit-on le valoriser, pour montrer ainsi le cas que l'on fait de son partenaire? Ou bien en minimiser le prix ou l'intérêt, par modestie? Doit-on seulement dire quelque chose, dans ce cas, ou bien se taire? Cette dernière interrogation nous amène à un autre type de difficultés: celles qui tiennent à la connaissance des *règles de prise de parole*. Il ne suffit pas en effet de savoir *comment* s'exprimer mais *quand on peut, ou on doit s'exprimer*.

Combien d'enseignants européens taxent de timidité leurs élèves orientaux parce qu'ils ignorent que dans beaucoup de cultures orientales il est poli de ne parler que si l'on est interrogé! (chez les Coréens par exemple), et impoli de laisser paraître ses émotions? (d'où le rôle fondamental du sourire qui permet de les déguiser).

Ces règles de *bienséance conversationnelle*, qui régissent, pour chaque culture, ce qu'il est licite d'exprimer - ce qui «passe par le langage» - devraient faire l'objet d'analyses méthodiques interdisciplinaires, regroupant anthropologues et linguistes.

2. Systèmes axiologiques

On s'apercevrait sans doute ainsi que ce qui est bien souvent à l'origine des malentendus, ce sont des divergences profondes quant au *but même des échanges*: il va de soi, pour un locuteur européen, qu'une interaction doit déboucher sur une conclusion précise, aussi proche que possible de son point de vue initial, il construira donc dans ce but son échafaudage argumentatif par étapes successives liées par des raisonnements syllogistiques. Pour un locuteur japonais, en revanche, en fonction de la règle de convergence émotionnelle, on s'efforcera d'éliminer du dialogue tout ce qui peut apparaître comme cause de conflit – comme le montre le dialogue cité plus haut (d'où le stéréotype bien connu en vertu duquel les Japonais ne disent jamais non!). Dans tout ce domaine, il faut bien reconnaître que les didacticiens sont singulièrement désarmés, d'abord parce qu'ils ne disposent que de très peu d'analyses concernant les pays non européens, mais aussi et surtout parce que les véritables problèmes se situent *en amont* du niveau des analyses existantes, parce qu'ils constituent, en fait, l'émergence du *système des valeurs* sous-jacent à une société. ^

Ce *système axiologique*, que nous définirons, de façon assez vague, comme l'ensemble des valeurs et des règles non écrites qui font l'objet d'un consensus au sein d'une société, délimite dans chaque groupe les frontières qui séparent ce qui est considéré comme souhaitable de ce qui est licite ou toléré.

C'est grâce à leur connaissance implicite que se déterminent, réciproquement, par exemple, la sphère du public et celle du privé, ce qui permet à n'importe quel sujet natif du groupe concerné d'apprécier en toutes circonstances dans quelle mesure doivent ou peuvent se combiner les échanges personnels et transactionnels³.

De la même façon, ces règles régissent les droits et les devoirs réciproques des individus selon leur degré de relation. Comment organiser et gérer une action éducative, si l'on ignore quels sont, dans le contexte d'origine des enfants, les types de relation éducative existant dans le domaine familial (qui prend en charge l'éducation de l'enfant?) et scolaire (comment l'élève conçoit-il le pouvoir du maître, et d'où vient ce pouvoir?).

Tout cet ensemble de principes directeurs sous-jacents émerge au niveau langagier. Il organise une grande partie du système connotatif: le mot «seul» aura-t-il la même connotation dans un groupe social où la promiscuité est jugée fâcheuse et dans un groupe où l'isolement est source d'angoisse? Dans la même perspective, il détermine la valeur significative réci-

3 GUMPERZ, John J. (1971): *Language in social groups*, Stanford University Press.

proque de termes qui entretiennent des relations de polarité sur une échelle: où commence et où finit l'appréciation de la discrétion et de la timidité, de l'obséquiosité et de la politesse, de la franchise et de la brutalité, etc. . . ?

3. Finalité de l'acte éducatif

Ces dernières réflexions nous amènent à prêter une attention particulière à l'un des domaines où se manifeste avec le plus d'évidence cette hiérarchie de valeurs caractéristiques de chaque communauté: c'est celui que nous appellerons la «visée éducative». Il est évident, en effet, que toute intervention touchant ce domaine doit tenir compte d'un certain nombre de choix fondamentaux qui ont marqué, dès leur petite enfance, le groupe des sujets concernés.

Ces choix régissent les pratiques observables aussi bien dans les relations parents-enfants⁴, que dans l'apprentissage de la loi, dans les rites de passage à l'âge adulte ou dans la définition des droits et devoirs des enfants, ne serait-ce que, dans ce dernier cas, leur prise de possession de la parole (dans certaines sociétés, celle-ci leur est interdite pendant leurs premières années⁵).

Au-delà de toutes ces règles plus ou moins implicites, c'est au niveau de la *finalité même de l'acte éducatif* qu'il convient de s'intéresser. Il semble en effet admis comme une évidence, que le but de l'éducation est de forger un être autonome, et, par conséquent, de lui permettre de développer ses potentialités individuelles. Les stratégies pédagogiques qui en découleront auront donc pour but de développer l'initiative individuelle (le projet de tout éducateur selon Alain étant de «travailler à se rendre inutile»). Mais il ne s'agit-là, en fait, que d'une des conceptions possibles de l'éducation. On peut en imaginer d'autres: telle celle qui se propose de développer, au contraire, l'accord harmonieux du sujet avec l'univers, et qui développera, par conséquent, des stratégies pédagogiques lui permettant d'entrer en conformité avec les modèles traditionnels – en créant chez lui de ce fait, un sentiment de sécurité psychologique⁶. Cette conception, caractéristique, généralement, de sociétés fortement hiérarchisées ira de pair, sur le plan

de la relation éducative, avec une grande autorité dévolue au maître. Il est clair que si l'on adopte, dans un contexte social de ce type, des conduites pédagogiques visant à développer l'autonomie du sujet, celles-ci courent le risque d'être perçues comme source d'angoisse liée à un sentiment d'isolement. Il en ressort à l'évidence qu'on ne saurait, sans précaution, transférer des stratégies pédagogiques d'un contexte culturel dans un autre, ou adapter des conduites uniformes face à des publics d'origines diverses.

Bien d'autres choses resteraient à examiner, sans doute, lorsqu'on s'interroge sur les obstacles à la communication interethnique. Nous avons voulu, pour notre part, nous restreindre à ce qui touche le domaine de la didactique. Mais les quelques constatations forcément limitées que nous pouvons faire dans cette perspective ont suffi à nous persuader qu'il s'agit-là d'une voie dont l'intérêt n'a d'égale que l'urgence.

Centre de Didactique des Langues
Université de Grenoble III
Domaine Universitaire de St Martin d'Hères
BP 25 X – F-38040 Grenoble Cedex

LOUISE DABÈNE

4 STORK, Hélène (1986): *Enfances indiennes, Etude de psychologie transculturelle et comparée de jeune enfant*, Paris, Le Centurion.

5 PERINI, Antoine (1985): *L'introduction du vernaculaire dans l'enseignement du 1^{er} degré dans l'aire géographique tahitienne*. Contribution à une réflexion, doctorat de 3^e cycle, Centre de Didactique des Langues, Université de Grenoble III.

6 KAKAR, Sudhir (1985): *Moksha. Le monde intérieur. Enfance et société en Inde*, Paris, «Les Belles Lettres».