

## « Au Bord de l'Inde » : du local au global

**MEYER Denis Charles**

**(Université de Hong Kong)**

**WAGLE Anuradha**

**(Université de Goa)**

### Résumé

*L'objet culturel, l'icône publique, la célébrité ont ceci en commun qu'ils produisent un effet d'union, car c'est leur rôle, leur état même. Ils contribuent à la construction d'un ensemble cohérent, d'une chaîne de significations partagées. Cette dimension intéresse en particulier les pratiques d'enseignement en situation non francophone, avec leur corollaire, la gestion de groupes homogènes. Remettre dans le jeu didactique des espaces de familiarité ouvre d'intéressantes perspectives, telle que la valorisation du capital de l'apprenant, et la possibilité de sortir du modèle fonctionnel qui dérive des objectifs d'adaptation au milieu de la langue cible. L'ouvrage présenté ici rassemble des portraits de figures iconiques de l'Inde contemporaine ; ces figures s'associent et se mêlent pour composer un paysage culturel coutumier, comme autant de fragments de l'identité collective indienne. À la lumière des discussions autour de ces objets, on redécouvre cette évidence : l'intervention didactique ne peut se contenter d'accompagner l'apprenant dans son cheminement vers le milieu d'où vient la langue ; cette intervention doit aussi se diriger, par une démarche contextualitaire, vers celui ou celle qui apprend, à la rencontre de son identité et de ses savoirs.*

*Cultural objects, public icons, celebrities have in common that they produce a unifying effect, it is indeed their role, their raison d'être. They contribute to the construction of an integrated system, a chain of shared signifiers. This dimension is of particular interest for teaching practices in non-Francophone situations, which often involve the management of homogeneous groups. Bringing these familiar signs into play opens interesting perspectives, such as the reappraisal of the learner's cognitive capital, and the ability to opt out of the functional strategies that derive from the objective of adapting to the environment of the target language. The work presented here brings together short portraits of iconic figures of contemporary India; they associate and blend to compose a familiar cultural landscape. In discussing these objects, we realize that language education cannot be content with just having to support the learner in his journey to where the*

« Au Bord de l'Inde » : du local au global

*target language is used; it must also reach out towards the learner; so as to integrate his/her identity and knowledge.*

## **Mots clés**

Didactique des langues, objets culturels, identité, milieu non francophone, Inde.

Language didactics, cultural objects, identity, non-Francophone environment, India.

## **1 Introduction**

*Au Bord de l'Inde* (Meyer & Wagle, 2014) réunit cinquante portraits d'objets et de rituels culturels, de célébrités et de questions sociétales, regroupés autour de cinq rubriques : « glorifier », « croire », « combattre », « admirer » et « savourer ». Ces portraits sont autant de fractions prélevées sur la société indienne d'aujourd'hui, et par l'effet d'union qu'ils produisent, ils recomposent à leur mesure l'identité collective du pays. On retrouvera dans cet ouvrage des thèmes aussi avérés que « Bollywood », « Gandhi », « Turbans », « Bébé-filles », « Taj Mahal » ou encore « Rose et jasmin », qui ont tous connu une fortune globale. On y rencontrera aussi d'autres sujets, non moins prééminents, mais qui n'ont pas atteint pour leur part le niveau de notoriété générale des précédents.

Ces portraits ne sont pas à proprement parler des descriptions, car c'est plutôt la signification de ces objets qu'on observe, leur écho dans le monde indien actuel et aussi parfois, comme on vient de le voir, bien au-delà. Le portrait intitulé « Sari » évoque les infinies déclinaisons de ce vêtement si typiquement indien, qu'il s'agisse des manières de le porter, de ses motifs et de ses couleurs, de son symbolisme ; il souligne également le conflit qui l'oppose aujourd'hui aux codes vestimentaires internationaux ; le texte rappelle enfin toutes les innovations apportées par les couturiers contemporains, qui réinventent sans cesse le sari à l'intention des générations actuelles.

Les implications didactiques de ces portraits sont nombreuses. D'une part, ces thèmes familiers créent des espaces de prédictibilité qui resituent l'apprenant indien dans une position d'expertise, venant ainsi modérer son anxiété face aux difficultés en langue qu'il rencontre. Par ailleurs, les textes engagent l'apprenant à réfléchir sur son environnement, ainsi que sur sa perception d'objets communs qu'il a peut-être cessé de voir ; ils incitent aussi l'apprenant à prendre en compte ce qu'en disent les autres, qui partagent avec lui le même environnement, et qui ont leurs propres jugements à son sujet. Enfin, les textes encouragent l'apprenant à faire des rapprochements avec d'autres contextes et d'autres objets, y compris par-delà le monde indien. Le « Chai » se discutera ainsi comme une boisson largement panindienne, comprenant une fonction sociale, des rituels de consommation, des variations régionales, un statut national puis, plus globalement, on le

considèrera par rapport à d'autres boissons emblématiques dans le monde, telles que le café, le vin, ou le thé.

Le propos que nous développons ici concerne en particulier la didactique du français en milieu non francophone (en l'occurrence ici, l'Inde) et l'audience qui est visée est principalement universitaire, ce qui signifie un public relativement homogène, d'une tranche d'âge commune, évoluant au sein d'un environnement académique où il est normalement cultivé une approche critique des savoirs, des faits et des événements. Ce type de situation didactique n'est pas rare en Asie, où l'on remarque souvent un déplacement de l'enseignement du français du secondaire vers le supérieur. En revanche, les études universitaires traditionnelles de spécialité (e.g., littérature et civilisation) tendent à s'effacer au profit de programmes de FLE et de traduction, plus nettement axés sur la maîtrise fonctionnelle et communicationnelle de la langue.

## 2 L'immérgé et l'émergé

Il est difficile d'avancer un pourcentage précis, mais il ne fait guère de doute que l'immense majorité des situations d'enseignement du français langue étrangère dans le monde se déroulent en milieu hétéroglotte, c'est-à-dire hors d'un espace francophone. Autrement dit, dans la plupart des cas, on apprend le français dans un environnement linguistique où cette langue n'est pas en usage. S'il est donc naturel de parler de situation didactique en milieu *immérgé*, nous devons alors concevoir qu'il existe bien – et elles sont nombreuses, des situations didactiques en milieu *émergé*.

Ces situations « émergées » sont difficilement appréhendables dans un ensemble cohérent, car elles sont bien sûr caractérisées par leur variété, et peut-être même par leur extrême hétérogénéité : en premier lieu par rapport à l'environnement linguistique, dans lequel la première langue sera proche ou plus ou moins éloignée du français, ou encore franchement lointaine, comme on le verra au Japon, en Inde, en Chine, et plus généralement en Asie du Sud-Est. À cet égard, on peut noter qu'il se développe partout des stratégies qui tiennent compte, dans le cadre d'une approche intercompréhensive par exemple, de la présence d'une langue intermédiaire, l'anglais en L2 dans la plupart des cas. En effet, combien y a-t-il d'étudiants dans le monde aujourd'hui qui ignorent tout de l'anglais, l'une des langues les plus proches du français ? En second lieu, l'hétérogénéité des contextes se caractérise naturellement par rapport à toutes les particularités du lieu, celles propres à l'audience, aux professeurs, au contexte institutionnel, mais aussi celles qui relèvent des objectifs, du temps, des normes...

Par contraste, le milieu immérgé, homophone, offre normalement du point de vue de la langue un environnement non discontinu, c'est-à-dire qu'on observe a priori une unité linguistique entre le lieu de l'intervention et l'environnement général : l'apprenant sort de la classe mais continue

d'évoluer dans le murmure de la langue dont il fait l'apprentissage. D'où le terme *immersion*. Toutefois, le milieu immergé reprend un caractère diversitaire (terme emprunté à Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver) en vertu d'audiences d'apprenants aux parcours individuels hétéroclites, comme c'est souvent le cas dans les cours de FLE en France ou dans d'autres pays francophones. On remarque ainsi qu'en milieu immergé, l'audience est polyphonique, et la langue cible, celle qui est à la fois dans le jeu didactique et qui configure l'environnement, sert de liant à l'ensemble de ces voix discordantes.

Nous estimons qu'en didactique des langues, dans les pratiques de classe, dans les outils pédagogiques, il a été intériorisé que l'environnement mental et référentiel des apprenants devait avoir lieu en milieu isophone par rapport à la langue cible, autrement dit en situation d'immersion. Il semble ainsi que l'intervention en milieu émergé, et donc le parcours d'appropriation, soient perçus comme déficients par rapport aux résultats attendus en milieu immergé. Pour le cas du français, il suffit de se rapporter aux manuels internationaux - généralement conçus en France et relayés par des éditeurs dotés d'une stratégie globale - pour constater que l'apprenant type (et singulièrement dès les premiers niveaux) est mis en situation de s'adapter, par une sorte de glissement identitaire, à un environnement francophone, que ce soit au moyen d'actes de parole, de performances communicatives, de tâches ou encore d'actions. Comme il faut s'y attendre, le manuel isophone, d'échelle internationale, aura une tendance marquée à valoriser dans ses représentations la culture de l'autre, c'est-à-dire celle de la langue cible et des auteurs (Auger, 2003 : 46). Daniel Coste fait par ailleurs un constat plus général, mais basé sur la culture éducative telle qu'elle est véhiculée par les manuels internationaux : « la diversité des contextes d'apprentissage met évidemment à l'épreuve une didactique du français qui a eu quelque tendance à se poser comme didactique universelle d'une langue universelle. » (Castellotti & Chalabi, 2006 : 25)

La doxa didactique portée par les manuels dits « diffusionnistes », assumés comme universels, engage donc l'intervention de classe en milieu hétérophone à recréer un environnement homophone de manière artificielle, quasi incantatoire. En d'autres termes, la situation didactique en milieu non francophone est sommée d'établir un lien avec l'environnement naturel de la langue cible, par imitation ou simulation, ce dernier terme étant d'ailleurs largement utilisé en pédagogie. Ceci pose question selon nous, car l'appropriation efficace d'une langue est surtout stimulée par l'authenticité de ce qui est jeu, comme on le voit en milieu immergé, et cette appropriation ne saurait se satisfaire entièrement d'une fiction, aussi vraisemblable soit-elle. Si c'était le cas, les performances des apprenants de langues étrangères en France seraient nettement plus convaincantes, ce qui est difficilement constatable en moyenne.

La différenciation contexte émergé / immergé est importante car elle fait intervenir comme on le voit la question du réel et du simulé dans l'intervention didactique. Apprendre une langue est globalement conceptualisé comme une éducation à l'action de se confronter au réel - véritable ou prétendu. L'échec ou la réussite qui déterminent l'issue ultime de cette confrontation dépendront de la maîtrise par le locuteur du procès d'interaction qui a eu lieu au cours de ce contact. Le projet didactique global, universel, en tout cas tel qu'il est exprimé dans les manuels qui le structurent, tourne autour de cette finalité.

Cette vision de la didactique de la langue comme expérience d'immersion en milieu homophone n'est pas spécifique à l'enseignement du français langue étrangère, il s'agit en effet d'une tendance lourde qu'on observe dans l'enseignement des langues en général ; là encore, il suffit de consulter des manuels de coréen ou d'allemand pour en faire le constat. On pourrait faire un cas particulier à l'égard de l'anglais toutefois, pour des raisons nombreuses, nécessairement liées au rôle et à la position de cette langue dans le monde aujourd'hui, aux espaces quasi anglophones qui se développent partout sur la planète, aux échanges généralisés nécessitant le recours à une *lingua franca*. En conséquence, les ouvrages de diffusion de l'anglais sont souvent très ciblés, on remarque que les thèmes et les situations s'enracinent dans le contexte local. D'une certaine manière, l'expansion de l'anglais dans le monde a atteint une telle échelle que le lieu d'énonciation type de cette langue, son contexte, est désormais diffus à l'extrême, voire introuvable, comme dilué dans un lent processus de dé-géolocalisation.

Un effet mécanique de cette factorisation du contexte de la langue cible dans la didactique des langues étrangères est d'orienter toute la démarche pédagogique et les instruments d'enseignement vers des objectifs fonctionnels, utilitaires, car ce type de finalité semble parfaitement encadrer les enjeux et les pratiques qui assureront l'intégration optimale de l'apprenant dans le milieu où la langue est en usage. En gros, et compte-tenu des variations, on démarre toujours aujourd'hui l'apprentissage d'une langue comme on a pu le faire depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle, lorsque des méthodes express et globales du type Berlitz (1879, États-Unis) ou Assimil (1929, France) voyaient le jour un peu partout dans le monde, proposant une rupture radicale avec la tradition académique et littéraire de l'apprentissage des langues. L'objectif était et reste encore de pouvoir se fondre, en un temps record ou minimum, dans la masse homophone, et de trouver rapidement le *modus operandi* qui assure la survie dans un contexte étranger.

D'une certaine manière, ce modèle didactique d'intégration est conforme à l'idéal républicain, en particulier français. Le credo républicain repose sur une injonction d'assimilation et sur l'acceptation d'une perte identitaire individuelle au bénéfice d'une trans-identité, collective et archétypale. Et n'est-ce pas d'un tel projet de fusion dont s'inspirent les manuels, les techniques

didactiques et d'intervention qui donnent à ces idéaux une traduction tangible et concrète, en somme toute *fonctionnelle* : comment faire pour s'intégrer, pour se hisser jusqu'au statut du natif ?

Or, le souci de « survie » du locuteur en milieu immergé ne saurait constituer une dimension centrale du contexte émergé, puisque l'apprenant dans ce cas n'est pas « menacé » ou provoqué directement par le contexte. Il peut certes exister une anticipation de voyage ou de séjour (pas toujours concrétisé), et parfois une perspective d'installation, pour des raisons professionnelles, ou familiales, qui feront alors l'objet d'une préparation linguistique spécifique (cas des boursiers, des employés expatriés, d'un regroupement familial). Mais pour une grande partie des apprenants qui vivent en milieu non francophone, en particulier dans la vaste Asie, la décision d'apprendre le français n'est pas liée, au moins dans l'immédiat, à un projet concret, ou encore à un enjeu existentiel, social ; cette décision relève plutôt, comme c'est souvent le cas parmi le public d'apprenants qui nous intéresse ici, d'un désir particulier, d'une attirance, tels qu'une curiosité intellectuelle, un fantasme, une excentricité, une passion...

### **3 Dégagement d'un angle didactique en milieu émergé**

Notre dessein n'est pas d'écarter de la didactique du FLE en milieu hétéroglotte toute démarche fonctionnelle systématiquement agrégée au « principe du réel », i.e., celui de l'intégration ou de l'assimilation, sur la base qu'il ne pourrait s'agir que d'une situation simulée, artificielle, et donc insuffisamment mobilisatrice. L'approche fonctionnelle peut en effet se concevoir en situation émergée, comme on l'a vu plus haut pour les formations de type « anticipatrices ». L'approche fonctionnelle peut aussi servir à développer des stratégies qui viennent répondre aux besoins d'accueil de visiteurs francophones par exemple, comme dans le tourisme, les affaires, le commerce. Cet aspect est d'ailleurs souvent développé dans les manuels d'anglais. On fait alors l'expérience d'une situation inversée : la langue cible se réalise hors de son environnement habituel, et se réduit en conséquence à de micro communications entre locuteurs locaux et non locaux. Dans ce type de situation, ce qu'on note principalement, c'est que l'apprenant local reprend ainsi une position centrale, en vertu de sa connaissance supposée optimale du contexte où se déroule la communication.

Il existe partout des manuels de français, même s'ils ne sont pas en si grand nombre, qui sont produits localement et qui vont dans le sens de cet alignement à la réalité du lieu, réalisant ainsi une forme de contextualisation. Pour ne prendre qu'un exemple en Inde, et plus particulièrement dans le Tamil Nadu, des ouvrages pédagogiques (*Synchronie*, Madanagobalane & Kichenamourty, 2007) ont été conçus pour contrer ouvertement l'approche universaliste de la production éditoriale isophone en didactique du français : « Jusqu'ici les méthodes de FLE que l'on imposait en Inde

s'attachaient quasi exclusivement à l'expression des éléments culturels français et les apprenants indiens ne savaient que faire de ces acquis langagiers qui ne seraient utiles que dans le contexte français. »<sup>1</sup>

Toutefois, même s'ils peuvent présenter une incontestable pertinence, les objectifs fonctionnels contextualisés ne sauraient constituer à eux seuls une solution générale pour l'intervention didactique hors d'un environnement francophone. Si les objectifs restent fonctionnels, la portée d'un tel matériel pédagogique sera nécessairement limitée, par la raison même de son spécialisme, ou parce qu'il ne fait que se cantonner à « une stratégie économique d'adaptation aux marchés locaux. » (Debono, 2014 : 133). À notre sens, il existe une opportunité plus large pour une didactique en milieu émergé, une didactique qui reconnaisse en effet le caractère diversitaire des situations, mais qui sera surtout *contextualitaire*. Il ne s'agit pas ici, et la nuance est importante, d'approche contextualisante, comme on entreprend d'adapter un corps étranger à un milieu particulier par « traitement homogénéisant » (Huver, 2014 : 141), mais de faire jouer les propriétés, au moins les plus marquantes, du lieu dans lequel se joue l'apprentissage, afin de les faire émerger et les valoriser. En somme, plutôt que l'acclimatation d'une norme universelle à un contexte particulier, il faut concevoir une approche didactique qui se prolonge au-delà du français langue étrangère, en direction de quelque chose que nous pourrions nommer le français *de l'étranger*.

Activer les propriétés du lieu de l'apprentissage, c'est mettre en jeu concrètement dans l'intervention les répertoires, les références symboliques, les objets locaux et transnationaux d'habitude renvoyés au second plan par l'approche universaliste, qui tend comme nous l'évoquions à privilégier le contexte de la langue cible. Ces propriétés du lieu, nous dirons que c'est l'actif culturel partagé par l'audience locale.

Au lieu de se focaliser comme elle le fait depuis plusieurs décennies sur des « centrations » successives (la langue, la méthode, l'apprenant, le contexte...), [...] la recherche en DDL ne peut trouver un avenir qu'en *pensant*, fondamentalement, la diversité humaine constitutive des situations d'appropriation. (Castellotti, 2014 : 122)

L'objectif principal reste – comme c'est le cas en milieu immergé, de faire rentrer le réel (et non pas sa simulation) dans la classe, dans les interactions entre et avec les apprenants. Le connu est réel, le familier est tangible, et il existe dans chaque lieu un vivier inépuisable d'objets à

<sup>1</sup> Madanagobalane K., Kichenamourty R., Le français en Inde : Débats politiques, plurilinguisme et rôle de l'AITF, <<http://www.aif.fr/franc.html>> , 26 novembre 2015

explorer, qui renvoient à un foisonnement de significations, à des réseaux de sens quasi infinis. Le second objectif, tout à fait corollaire, c'est de créer un effet de « désinquiétude » chez l'apprenant, au moyen du travail didactique sur cette matière partagée.

L'effet escompté est que la réception, ainsi que la production en langue cible, seront stimulées lorsque l'objet en jeu (ce qui est reçu, exprimé et discuté dans le procès d'appropriation), est perçu comme familier par l'apprenant. En d'autres mots, on diminue le niveau d'opacité en se désengageant d'une approche qui assume que le projet d'intégration est un constituant inhérent au projet de l'apprenant, afin de rediriger les contenus sur des objets que l'apprenant maîtrise, à savoir les siens propres.

Notre hypothèse, qui relève au fond du sens commun, c'est que la familiarité du contenu crée de meilleures conditions pour engendrer déductions et hypothèses, et donc favorise la performance en langue. Si je n'ignore pas dans ma propre langue, j'ai déjà fait un parcours significatif dans mon entreprise de réception du texte qui me parle dans une langue étrangère. Le mot texte renvoie ici à tout objet d'apprentissage reçu, sous quelque forme que ce soit, mot, son, image, sollicitation d'interaction etc.

On peut donc pour construire, pour créer des conditions d'acquisition adéquates de la compétence d'usage de la langue, s'appuyer sur les savoirs préalables et présents de l'apprenant, et qui ne se limiteront pas à son seul répertoire de langues. Bien entendu, l'apprenant n'est pas une feuille blanche où s'inscrit le script de la langue cible. Au contraire, ce script se mêle à un taillis de signaux, d'objets, de pratiques, de rituels, de connaissances qui sont déjà là et qu'on aurait tort de ne pas mettre à contribution. Il s'agit d'un amas d'expériences personnelles et collectives, d'un savoir encyclopédique plus ou moins développé, plus ou moins spécialisé.

Il y aura pour chaque pays, pour chaque région, une vaste réserve d'objets à narrer et à déchiffrer. Ce sont des référents partagés, dont les significations explicites et implicites sont connues de tous, bien qu'à des degrés divers. C'est le degré de familiarité qu'un individu entretient avec ces objets collectifs qui détermine l'étendue de sa relation à sa propre culture, ou encore l'intensité de son rapport à une culture étrangère (Meyer, 2011, 2012). Ce gisement intéresse particulièrement les professeurs de langue qui exercent hors d'un milieu francophone, et qui s'adressent le plus souvent à des groupes homogènes. Ils savent qu'en orientant le terrain didactique sur des objets de discussion connus jusqu'à l'implicite par le groupe, un effet de recentrage prend place, tout au bénéfice de l'apprenant. À défaut d'un environnement francophone manquant, aléatoire, et de tous les enjeux d'intégration qu'il comporte, on favorisera un autre point de départ, une émergence locale tout aussi basée sur le réel, mais sur une réalité cette fois qui s'impose aux apprenants.



#### 4 Objet culturel, objet didactique

Les *idlis* au menu du petit-déjeuner d'un employé de la société Infosys à Bangalore ; la marque rouge (*tilak*) qu'il reçoit sur le front lors de sa courte visite au temple de Ganesh ; l'autorickshaw qui l'emmène au bureau ; les calculs auxquels il se livre en consultant les chiffres du Sensex ; le film d'Amir Khan qu'il ira voir le soir en compagnie de sa fiancée, à qui il offrira au passage une tresse de fleurs de jasmin qu'elle placera dans ses cheveux ; la manière dont il salue ses futurs beaux-parents, les longues discussions qu'il mène avec eux en vue de son mariage... Tous ces gestes et objets s'inscrivent dans un ensemble de manifestations sociales qui modélisent l'existence d'un jeune Indien. Chaque action, chaque pensée, les choix auxquels il doit faire face au cours de cette journée, les événements qui se déroulent et les décors qui l'entourent, sont d'une façon ou d'une autre imprégnés de matière symbolique ; celle-ci relève d'un système qu'on nomme la culture et qui fonctionne comme une langue, sur la base d'une subtile grammaire. Chacun de ces objets et rituels ouvrent sur des significations complexes, parfois conflictuelles, qui contribuent à former le paysage familier dans lequel chaque Indien est immergé.

La relation qu'entretient chaque individu vis-à-vis de ces objets dépend de nombreux facteurs ; on compte parmi eux la transmission intergénérationnelle, ainsi que l'état de leur intégration dans les logiques sociales du moment. Pour reprendre l'exemple du sari évoqué plus tôt, si son usage n'est plus aussi fréquent aujourd'hui, son influence sociale et esthétique, bref son statut, n'ont pas disparu pour autant. Un objet culturel n'est pas nécessairement pérenne, mais souvent multi-générationnel et capable de muter. De la même façon, la grande famille indienne, dont précisément plusieurs générations partagent le même toit, se fait plus rare dans les métropoles cosmopolites mais c'est pourtant cette même famille qui sert de toile de fond et de scénario fleuve à une multitude de films et de séries télévisuelles, celles-ci pouvant occuper les soirées des téléspectateurs durant de nombreuses années.

L'objet culturel est d'abord dans l'être-ensemble une référence potentiellement commune, partageable comme identifiant les appartenances et repérable comme composant élémentaire du sens commun dans la civilisation. Il est pour la plupart des sujets qui le rencontrent connu et reconnu comme faisant sens dans l'univers humain et le contexte historique. (Diet, 2010 : 49)

Ainsi, l'objet culturel « fait médiation entre les sujets, les groupes, les générations et les cultures qu'il contribue à identifier. » (Diet, 2010 : 51) Matériels ou immatériels, ces objets sont produits et véhiculés par les dogmes et les croyances, la littérature, les arts, les médias, la production technologique et certains d'entre eux, dépassant la matrice culturelle et linguistique qui

les a façonnés, vont finalement se solidifier pour rejoindre le patrimoine global, transnational. Le monde entier a entendu parler du Taj Mahal, de Gandhi et de Rabindranath Tagore, du yoga et de certains gourous qui ont acquis une notoriété générale, ici pour leurs frasques ou là pour leur syncretisme. À l'évocation de certains noms, un paradigme de significations se présente à l'entendement du récepteur, même si ce n'est parfois qu'un simple affleurement de sens. D'autres objets en revanche demeurent méconnus ou ignorés au-delà du monde indien : cela peut être le cas du « jugaad », le système D à l'indienne ; des « dabbawallahs », les extraordinaires livreurs de gamelles de Mumbai ; ou encore de Rajinikanth, héros du cinéma tamoul mais véritable icône panindienne.

Que peut-on donc faire de ces portraits ? Quelles pratiques d'intervention peut-on en tirer ? D'abord, il y a naturellement tout le travail typiquement mené sur la langue à partir d'un texte : exploration du lexique, des éléments structuraux, syntaxiques, textuels ; examen des procédés techniques de traduction, de paraphrase ; observation des variations sémantiques, mise en place des mesures de compréhension et d'interprétation. Mais il y a aussi et surtout un ensemble d'objectifs conversationnels et discursifs, d'analyse et de discussion qui s'offrent à l'intervention et à l'appropriation. À travers tous ces aspects, l'apprenant *retrouve* des objets qu'il ne découvre pas, auxquels il n'a peut-être que vaguement réfléchi auparavant, mais qui lui apparaissent à présent en pleine lumière, même si la langue étrangère qui les lui *parle* les tient sensiblement à distance. Cette distance est d'ailleurs fondamentale, car elle contribue à rendre à ces objets leur statut d'objet, à les maintenir dans un éloignement qui va contribuer à les restructurer, à les objectiver finalement, en les sortant du continuum où ils sont assoupis. C'est aussi par la langue étrangère que l'apprenant rend compte de ces objets, dans ses interactions de classe, ou dans ses rapports écrits. Il se produit ici un intéressant bouleversement des paramètres : c'est comme si c'était à l'Autre (la langue étrangère) que revenait la charge d'exprimer le soi (l'apprenant). On discerne dans cette nouvelle disposition une espèce d'aller-retour, de l'inconnu vers le connu, alors que la configuration qui prévaut en général en DDL, il faut en convenir, c'est une convergence en direction de deux étrangetés : la première est celle de la langue dont on poursuit l'appropriation ; la seconde est celle de l'univers mental et matériel qui enveloppe cette langue.

Il est utile à ce stade de s'attarder un instant sur la dimension d'interaction en classe, sur la prise de parole et la discussion en particulier, en un mot l'expression du soi, qui doivent rester des objectifs attendus du travail construit à partir de ces textes. On pourrait penser en effet qu'une certaine mise en retrait des objectifs fonctionnels, pragmatiques, au profit de sujets discursifs, réflexifs, est susceptible d'entraîner à son tour le retrait de la dimension performative, tant ces deux aspects paraissent étroitement liés. En somme, il n'y aurait de performance communicative que

dans le cadre d'une finalité fonctionnelle, ou encore actionnelle. Or, la charge symbolique, la puissance sémiotique qui émanent de ces objets sont telles que lorsqu'ils sont placés au cœur de la discussion, et lorsqu'apparaissent les liens qui les associent entre eux, une authentique expérience d'interprétation du réel se met en place. À cette occasion, la langue étrangère reprend sa fonction médiatrice, portée par les référents partagés et codés qui unissent les membres d'une culture, ici les apprenants. Ceux-ci seront par ailleurs encouragés à suivre une démarche comparative, à replacer ces objets dans une perspective aussi bien intra que transculturelle, et donc à prendre du recul à l'égard de leur propre expérience.

Bien entendu, on constatera des variations, selon les individus, sur l'interprétation de ces objets, et probablement aussi sur le jugement que chacun formule à leur égard. Un objet culturel est en effet un signe pratiquement sans fond et son aire référentielle se circonscrit rarement à un espace sémiotique fini. On pourrait aussi dire que l'aire référentielle d'un objet est proportionnelle à celle du récepteur, tout comme les mots d'une langue sont intelligibles relativement à la puissance du registre lexical d'un locuteur. Or, c'est justement grâce à ces variations, à ces différences de perception liées à l'expérience individuelle, que la parole va pouvoir s'insérer, animée par l'expression d'opinions et d'arguments. En retrouvant sa propre relation à ces objets, en contrôlant leur interprétation, l'apprenant renoue avec le sens explicite et implicite pour articuler son point de vue. Dans le même esprit, il restera à l'écoute de la parole contradictoire, ou complémentaire, en accueillant celle des autres, en toute hospitalité.

Le texte intitulé « Ambassador » fait le portrait d'une célèbre automobile indienne, l'Hindustan Ambassador, que l'on voit circuler sur toutes les routes du pays depuis plusieurs générations. Après le repérage des éléments du texte, l'examen des échos que le portrait a produit, on ajoute à celles qui sont déjà citées d'autres automobiles mythiques dans le monde, tout en orientant la discussion sur la question de l'automobile et de la distinction nationale. On voit l'amplitude des questions qui se présentent alors : en quoi ces autos sont-elles des classiques, des objets « vintage », de collection ? (Voir à ce sujet la production éditoriale qu'elles suscitent.) Comment ces automobiles se distinguent-elles des modèles contemporains ? Existe-t-il aujourd'hui une uniformité générale des modèles ? Quel peut-être le mobile économique à l'origine de cette uniformité, ou de ce conformisme ? De quelle manière un véhicule s'associe-t-il à l'identité nationale, au patrimoine ? Quel est le rôle des films dans cette construction, des thèmes cinématographiques majeurs tels que la route, le voyage, la vitesse, la poursuite, la séduction ? Quels sont les enjeux stratégiques de l'industrie automobile pour un pays ? Que veut dire exporter, assurer la présence de produits nationaux sur un territoire étranger ? Ces automobiles portent-elles des « traces » culturelles ? Y a-t-il quelque chose d'allemand dans une Coccinelle ? De français dans une 2CV ? On peut, par jeu,

exagérer le trait et déceler des caractéristiques nationales dans les automobiles (la puissance des américaines, la solidité des allemandes, l'élégance des italiennes...) et montrer en même temps la nature essentialiste de cette question. Cependant, les automobiles ne sont-elles pas en effet des produits culturels (Meyer & Waglé, 2015) ?

Le Gange devait nécessairement figurer parmi cette sélection d'objets mythiques de l'Inde. Depuis ses sources qui dévalent des sommets glacés de l'Himalaya, le fleuve parcourt une immense plaine peuplée et cultivée, pour se diluer enfin au bout d'une course de 2 500 km dans le golfe du Bengale. Le portrait suit le cheminement de ce fleuve qui depuis des millénaires insuffle la vie sur son passage. C'est de ce pouvoir qu'il tire sa sacralité, dieu liquide qui nourrit ses riverains, où s'immergent les pèlerins, se dispersent les cendres des morts, flottent des pétales et des flammes qui vacillent. Or, cette divinité n'est pas immune aux périls engendrés par l'ère anthropocène, on voit même l'extrême fragilité du subtil équilibre entre le vivant et la mort, incarné par ce fleuve. Il existe aujourd'hui de nombreux enjeux environnementaux, sanitaires et politiques autour du Gange, ce sont des enjeux qui posent des questions sur l'ensemble des activités humaines, ainsi que sur l'avenir, en Inde comme partout ailleurs dans le monde.

## 5 Conclusion

Les textes présentés dans cet ouvrage (Meyer & Wagle, 2014) suivent les règles du court portrait ; ce sont des touches successives qui ébauchent des contours, des amorces qui invitent au parachèvement. Les sujets qui ont été choisis font sens collectivement, ils véhiculent des codes, des inscriptions diverses. Ce sont les objets d'une culture, comme on dit les mots d'une langue, les symboles d'une religion, la nomenclature du végétal... L'intérêt de ces objets, c'est que tout le monde ou presque les connaît et est donc capable d'en parler. Ces objets sont de gros porteurs de sens, c'est même leur nature : l'affiche d'un acteur renvoi au cinéma, au héros, au succès, à la séduction, à des histoires secrètes, à l'argent, à la politique, à la corruption etc. Toutes ces incidences de sens forment une perspective qui est normalement lisible par un natif culturel, ou par un sujet qui s'en rapproche. Ce sont les hyperliens d'un réseau complexe de significations, car ces objets sont eux-mêmes liés entre eux ; on passe en effet de l'un à l'autre, puisqu'on les rencontre quasi quotidiennement : un *chai* accompagné de quelques *idlis* vite pris dans un café, à l'ombre d'un banyan centenaire, sous une publicité où le visage grave de Big B vante un produit cosmétique, au bord d'une rue où toussent les autorickshaws, filent les Ambassador...

Lorsque ces objets sont mis en jeu dans l'intervention didactique, on assiste à un renversement de la situation traditionnelle par laquelle l'apprenant est censé se projeter dans le monde de la langue cible, un monde opaque qui lui offre finalement que peu de prise. Notre proposition consiste

ainsi à recentrer - au moins en partie - l'intervention en direction d'espaces de familiarité créés autour d'objets dont l'apprenant maîtrise la signification, et au sujet desquels il peut émettre un avis, retrouvant ainsi une position d'expertise. Nous formons ainsi l'hypothèse que le gain d'assurance reçu dans ce processus permet des conditions moins anxiogènes, ce qui aura pour effet de stimuler la réception et la production en langue, et l'appropriation en général. En d'autres mots, on crée une zone de familiarité à l'intérieur d'une *terra incognita*, ce vaste territoire à peine marqué de la langue étrangère.

Pour conclure, nous souhaitons qu'il se développe une didactique du français qui s'intéresse de plus près aux situations en environnement hétéroglotte, non francophone. Il ne s'agit pas du développement de stratégies d'adaptation, ou de la contextualisation d'une approche de type universaliste. On parlera plutôt de démarche *contextualitaire* prenant en compte, dans son matériel et ses interventions, le gisement culturel local et ses particularités, qui font écho chez les apprenants. On a aussi évoqué tout l'intérêt que présente ce gisement d'objets pour engager des comparaisons, des extrapolations. En somme, partir du local pour aller vers le global.

## Références

- Auger N. (2003) : Les Représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union Européenne. In Garabato M.-C., Auger N., Gardies P., Kotul E. (éds), *Les Représentations interculturelles en didactique des langues-cultures*, 35-71. Paris : L'Harmattan.
- Castellotti V. & Chalabi H. (2006). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris, L'Harmattan.
- Castellotti V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? In Babault S., Bento M., Le Ferrec L. & Spaeth V. (coord.), *Actes du colloque « Contexte global et contextes locaux : convergences et enjeux en didactique des langues. »* Université Paris Sorbonne : FIPF.
- Debono V. (2014). La contextualisation, une dynamique *glocalisante* ? Tribulations de deux notions, de leurs reprises et détournements. In Babault S., Bento M., Le Ferrec L. & Spaeth V. (coord.), *Actes du colloque « Contexte global et contextes locaux : convergences et enjeux en didactique des langues. »* Université Paris Sorbonne : FIPF.
- Diet E. (2010). L'objet culturel et ses fonctions médiatrices, *Connexions* 93, 39-59.
- Huver E. (2014). Quand contexte homogénéise la diversité, ou : parler de la diversité sans contexte ? In Babault S., Bento M., Le Ferrec L. & Spaeth V. (coord.), *Actes du colloque « Contexte global et contextes locaux : convergences et enjeux en didactique des langues. »* Université

« Au Bord de l'Inde » : du local au global

Paris Sorbonne : FIPF.

Madanagobalane K., Kichenamourty R. et al, (2007). *Synchronie I & II*, Samhita Publications, Chennai, Inde.

Meyer D. C. (2011). Icônes culturelles : lecture textuelle et contextuelle. In Bel, D., Li, K., Pu, Z., Richer J-J., Hardy, M. (éds), *Pour une recherche-action en didactique du FLE*, 223-233 *Synergies Chine 6*, Gerflint.

Meyer D.C. (2012). Langue, identité et objets culturels. In *Revue japonaise de didactique du français, 7-1*, Société japonaise de didactique du français, Tokyo, 107-124.

Meyer D.C. & Wagle A. (2014). *Au bord de l'Inde : Portraits d'objets, d'icônes et de célébrités*. New Delhi : Goyal Publishers & Distributors.

Meyer D.C. & Wagle A. (2015). Portrait d'une automobile en mythe. *Le français dans le monde 121*, 73-74.