

COMMUNICATION INTERCULTURELLE

Exemples de rhétorique et de pragmatique culturelles

Claire Chaplier*

Cet article vise à analyser la manière dont les interlocuteurs utilisent les faits culturels à des fins de communication et d'argumentation. Les messages n'ont pas comme seule fonction l'information, d'autres enjeux, d'autres rapports se jouent. Dans le domaine culturel et linguistique, «celui qui est sûr de son identité culturelle peut jouer avec la règle du jeu culturel. Les indices linguistiques et culturels, les représentations mutuelles, deviennent alors des symptômes d'une relation et porteurs d'enjeux qu'il convient d'apprendre à décoder» (Abdallah-Preteille, 1996: 117-118). Afin d'illustrer notre propos, nous avons choisi de traiter deux exemples issus d'horizons différents: la réalité et la fiction. Le premier a fait la une de l'actualité en octobre 2007 entre la France et le Tchad, l'affaire de l'Arche de Zoé, et le second est extrait d'un film français de Cédric Klapisch, «L'Auberge Espagnole» (2002), et concerne le problème du régionalisme entre le castillan et le catalan.

Mots-clés: communication interculturelle, stratégie identitaire, messages silencieux, décodage, régionalisme

Introduction

Les échanges interculturels existent depuis longtemps, mais, avec les technologies qui ont accentué le rythme des rencontres avec l'autre, les enjeux interculturels sont devenus majeurs aujourd'hui devant la diversité et la multiplicité des contacts culturels. Dans cette société métissée, la différence et la conscience des différences font désormais partie de notre identité.

* Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique des Langues, Université Paul Sabatier – Toulouse III (Toulouse/France).

Cet article s'interroge sur les conséquences de cette situation sur la communication car la compréhension entre individus de cultures différentes ne va pas de soi. En réalité, les propos échangés ne sont que la surface visible d'un ensemble que l'analyse peut saisir en le décomposant en plusieurs niveaux de plus en plus abstraits. Ces niveaux vont de la description linguistique des interactions à l'élaboration de l'«ethos communicatif» et aux valeurs sociales des cultures. En effet, les variations dans la conception des rapports interpersonnels sont prises en compte et leur incidence sur la forme des échanges (hiérarchie et formulation des ordres et instructions, respect du territoire et requêtes, manifestations linguistiques de l'affect) est considérée. Car tous ces éléments sont nécessaires à une communication réussie. Mais l'examen du linguistique et du culturel qui sont imbriqués dans les interactions ne suffit pas. Il ne peut être procédé à un simple décodage des signes pour réussir une communication interculturelle, ni pour expliquer les dysfonctionnements relationnels (Abdallah-Preteuille & Porcher, 1999). Certains obstacles à la communication exolingue apparaissent et sont sources de malentendus ou de tensions interpersonnelles.

Dans cet article, il s'agit d'analyser comment les interlocuteurs analysés utilisent les faits culturels à des fins de communication et d'argumentation et moins de s'attarder sur l'influence de la culture sur la communication. Plutôt que de s'arrêter sur les cultures en tant que telles, nous prendrons en compte les rapports fonctionnels qu'entretiennent la communication et la culture dans une double dimension: le message et la relation à autrui.

Les individus échangent du sens et non pas seulement des signes. Les messages n'ont pas comme seule fonction l'information, d'autres enjeux, d'autres rapports se jouent. Il est même rare, selon Bourdieu (1982), que l'information soit le but ultime de l'échange linguistique, et la recherche de profit symbolique justifie souvent la communication. (...) Dans le domaine culturel comme dans celui du linguistique, celui qui est sûr de son identité culturelle peut jouer avec la règle du jeu culturel. Les indices linguistiques et culturels, les représentations mutuelles deviennent alors des symptômes d'une relation et porteurs d'enjeux qu'il convient d'apprendre à décoder. (Abdallah-Preteuille, 1996: 117-118)

Nous avons choisi de traiter deux exemples mettant en scène un sujet français dans chaque cas, l'un dans le champ politique-économique-social sur la scène internationale (réalité) et l'autre dans le champ éducatif dans l'espace européen (fiction). Le premier a fait la une de l'actualité en octobre 2007 entre la France et le Tchad, l'affaire de l'Arche de Zoé, et le second est extrait d'un film français de Cédric Klapisch, «L'Auberge Espagnole» (2002), et concerne le problème du régionalisme entre le castillan et le catalan. Ce choix d'un exemple pris dans le domaine fictionnel (film) s'explique pour deux raisons: tout d'abord, l'auteure exerce en tant qu'enseignante-chercheuse dans une université et est au contact d'étudiants Erasmus, ensuite Toulouse est une région du Sud-Ouest de la France, proche de l'Espagne. Il est à noter que l'espagnol qui est enseigné en France est le castillan. Le film s'appuie sur une

réalité sociale existante et met en lumière un problème de régionalisme qui n'existe pas de manière aussi forte en France. On peut dire que ce film permet de montrer la question sous un éclairage extérieur (ici français) et qu'elle n'est pas comprise ou vue de la même manière par les individus concernés. Nous nous situons dans la lignée d'Abdallah-Pretceille, «Les sciences humaines et sociales ont pendant longtemps écarté la littérature de leurs investigations» (2010: 147), le film peut être considéré comme appartenant au domaine littéraire dans le sens où c'est de la fiction. Abdallah-Pretceille ajoute

Le texte littéraire, production de l'imaginaire par excellence, est un genre inépuisable pour la rencontre de l'autre: rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. Elle permet d'explorer une pluralité de personnages, de situations. Elle est à la fois actualisation mais aussi anticipation de visions du monde et du genre humain. En ce sens, elle est un point d'appui pour l'étude des représentations à condition de ne pas rechercher une représentativité statistique et de tenter de saisir les faits et les situations à partir de leur profondeur à la fois subjective et universelle. (*ibidem*)

1. Méthodologie

C'est la rencontre avec l'autre qui est au centre de tout. En effet, la rencontre interculturelle fait que des questions culturelles se posent et non pas l'inverse (Abdallah-Pretceille, 1996: 54). Puisque l'objectif est de comprendre l'homme dans sa globalité, nous retiendrons l'approche anthropologique dans la perspective du courant des *cultural studies* en ce qui concerne les relations entre culture et pouvoir.

1.1. Approche anthropologique

L'approche anthropologique de l'interculturel est envisagée comme une herméneutique permettant d'aborder les faits culturels contenus dans tous types de discours. Elle a pour but de voir comment chaque locuteur utilise des faits de sa culture pour agir et s'affirmer. Abdallah-Pretceille et Porcher (1996) ont une conception pragmatique de cette approche. Partant de l'idée que tout discours sur la culture ne peut pas être le reflet d'une réalité objective mais le produit d'une activité sociale principalement langagière, ils envisagent le «fictionnel» et la subjectivité comme, paradoxalement, les seuls registres discursifs possibles pour parler des pratiques culturelles.

Selon Abdallah-Pretceille et Porcher (*ibidem*), l'anthropologie est, en fait, une herméneutique dans la mesure où elle effectue un travail d'interprétation et non d'explication comme on a souvent tendance à le croire. C'est pourquoi, plutôt que de savoirs sur la culture, il faut

draît parler de questionnement, de formulation d'hypothèses au sujet de manifestations culturelles: le paraverbal et le non-verbal, les conventions sociales, les normes conversationnelles, etc. Ces auteurs formulent alors l'hypothèse selon laquelle la culture, qui ne peut relever d'un savoir, doit désormais être envisagée dans une perspective pragmatique. Il s'agit pour chacun, mais surtout pour l'apprenant étranger, de comprendre que quelle manière son interlocuteur utilise cette culturalité «pour dire et se dire» ou, tout simplement, pour entretenir la relation engagée avec lui.

1.2. Démarche

Dans une approche anthropologique, nous étudierons les dysfonctionnements et les malentendus de la communication à partir d'exemples pris dans la vie quotidienne ou dans la fiction. Ces exemples seront considérés comme des énoncés qu'il conviendra d'analyser grâce à une approche pragmatique et rhétorique. Il s'agira de formuler des hypothèses sur les différents signes culturels pour comprendre ce qu'il veut réellement dire.

2. Cadre théorique

2.1. Communication interculturelle

Il existe de nombreuses définitions de la communication interculturelle, mais nous retiendrons celle de Ting-Toomey¹ (1999) et notamment le quatrième aspect, en lien avec notre sujet, qui précise l'importance d'essayer non seulement de communiquer, mais également de se comprendre, ce qui est plus complexe. La métaphore de l'iceberg est souvent utilisée pour parler de culture, et pour souligner la différence entre la partie visible et la partie invisible de l'iceberg, la seconde partie étant plus importante que la première. Cette image devient d'autant plus révélatrice si l'on parle de communication interculturelle, dans le sens d'une communication entre deux icebergs, et si l'on se demande comment l'un des deux perçoit l'autre.

¹ Définition: 1) deux personnes/groupes, 2) de cultures différentes, 3) en interaction.

2.2. Stratégies identitaires

Les conséquences de la situation énoncée dans l'introduction sur la communication sont la mise en place de stratégies identitaires qui vont être utilisées dans chacun de nos exemples.

Les individus au sein d'une société produisent et entretiennent des représentations stéréotypées de l'autre, des représentations sociales, de même trouve-t-on les mêmes phénomènes à l'œuvre lors de contacts interculturels: les représentations interculturelles. Aussi, peut-on alors comprendre l'extrapolation et la pertinence du concept de stratégies identitaires (Camilleri et al., 1990) dans un contexte interculturel, dans la mesure où les différentes identités sont alors inquiétées par la seule présence de l'autre et de ses valeurs. Toute stratégie apparaît comme une élaboration où l'on va faire le choix d'aspects contre d'autres. Des tensions se matérialisent et se concrétisent particulièrement par rapport à certains éléments déterminants lors de la genèse identitaire qui deviennent alors des ressources culturelles et symboliques permettant la cristallisation identitaire tant collective qu'individuelle: la culture *informe*² donc l'homme (cf. Vinsonneau, 2002).

3. L'affaire de l'Arche de Zoé

3.1. Quelques mots sur le Tchad

Le Tchad est un pays enclavé d'Afrique centrale. Géographiquement et culturellement, le Tchad constitue un point de passage entre l'Afrique du Nord et l'Afrique Noire. Paradoxalement, ce dernier a apparemment bénéficié du soutien de la France et de la Libye, face aux divers mouvements de rébellion qui ont été plus ou moins encouragés par le Soudan voisin, en liaison avec le conflit du Darfour.

Le Tchad est une république. Officiellement, une démocratie parlementaire dont le président Idriss Déby Itno est venu au pouvoir en 1990, le pays est dans les faits un régime autoritaire.

Le Tchad est un pays divisé entre, d'une part, un Nord et un Centre désertiques et, d'autre part, des régions méridionales, riches en ressources naturelles et humaines. La complexité ethnique du Tchad ne recoupe pourtant pas exactement cette ligne de fracture géographique. Les Arabes, musulmans, occupent trois grandes zones de peuplement, et représentent environ 14,5% de la population tchadienne. Et le Sud-Ouest, chrétien et très marginalement animiste, est composé de populations négro-africaines appartenant aux groupes linguistiques tchadien et soudanais central.

² Au sens étymologique d'*informare* (donner forme à).

3.2. L'Arche de Zoé

L'Arche de Zoé, fondée et présidée par Éric Breteau, est une association française loi 1901 qui a pour objectif l'aide aux enfants orphelins et l'aide humanitaire. Créée à l'origine pour venir en aide aux enfants victimes du tsunami de décembre 2004 en Asie, elle a étendu ses activités au Soudan et au Tchad en 2007, au travers de l'*Opération Darfour*, également désignée comme opération «*Children Rescue*».

Le but de l'*Opération Darfour 2007* était de collecter des dons et d'organiser l'évacuation d'enfants de moins de cinq ans orphelins (jusqu'à 10.000) afin de leur faire obtenir un statut de demandeur d'asile via des familles d'accueils, voire de permettre par la suite à ces familles d'accueils de procéder à une adoption simple ou plénière des enfants recueillis à la condition nécessaire que l'asile ait été accordé, puis que l'administrateur *ad hoc* qui représente l'enfant ait fait une demande de naturalisation, que celle-ci ait été acceptée, ce qui permettrait la demande d'agrément et l'attribution éventuelle par les services de l'aide sociale à l'enfance.

3.3. Les faits: le déroulement de l'opération

Le 25 octobre 2007, plusieurs bénévoles et responsables de l'association qui accompagnaient un groupe de 103 enfants sur le point de quitter le Tchad, sont arrêtés par les autorités du pays, de même que les membres d'équipage de l'avion affrété à cet effet auprès d'une société espagnole. Ils sont soupçonnés par les autorités locales de se livrer à un enlèvement d'enfants. Le président tchadien, I. Déby, a affirmé que les enfants concernés n'étaient pas orphelins et qu'ils avaient pu être enlevés pour alimenter des réseaux pédophiles ou encore un réseau de trafic d'organes. L'association a évoqué quant à elle une opération destinée à évacuer vers l'Europe des enfants orphelins du Darfour, victimes de la guerre civile qui sévit dans cette région. Au total, six personnes liées à l'Arche de Zoé dont E. Breteau ont été mises en détention dans l'Est tchadien.

Le vendredi 26 octobre 2007, la justice française a effectué une perquisition au siège de l'association ainsi qu'au domicile d'E. Breteau, dans le cadre d'une information judiciaire pour exercice illicite de l'activité d'intermédiaire en adoption de mineurs ou de placement en vue d'une adoption éventuelle de la part des familles d'accueil. Le 30 octobre 2007, les neuf français ont été inculpés d'enlèvement de mineurs et d'escroquerie, tandis que les sept espagnols ont été inculpés de complicité d'enlèvement; le 31 octobre 2007, le pilote d'avion belge ayant transporté une partie des 103 enfants, a été inculpé et écroué.

Le 3 novembre 2007, N. Sarkozy s'est rendu au Tchad. Ce même jour, la justice tchadienne a libéré les trois journalistes français et les quatre hôtesse espagnoles qui ont été ramenés dans leur pays respectifs.

Le 9 novembre 2007, les trois espagnols et le pilote belge qui étaient inculpés de complicité avec l'Arche de Zoé ont été remis en liberté.

Le procès a débuté le 21 décembre 2007 à N'Djamena. Les six ressortissants français étaient accusés de tentative d'enlèvement sur 103 enfants prétendus orphelins. D'après le code pénal tchadien, ils risquaient de 5 à 20 ans de prison accompagnés de travaux forcés. Le réquisitoire du procureur général a plaidé pour une peine de 7 à 11 ans de travaux forcés tandis que les avocats des accusés ont plaidé l'acquittement. Le verdict est tombé le 26 décembre 2007: les six membres de l'association ont été condamnés à huit ans de prison assortis de travaux forcés et à une condamnation pécuniaire d'environ 6,5 millions d'euros (par enfant), à payer aux familles solidairement avec deux autres condamnés dans cette affaire. Le 28 décembre 2007, ils ont été rapatriés en France afin de purger leur peine.

3.4. Analyses des faits et hypothèses

L'affaire a captivé parce qu'il est difficile de distinguer les victimes et les coupables. Habituellement, les rôles sont distribués de manière lisible et non perturbante pour le public. Mais là les signes se bousculent, deviennent indéchiffrables. Le président de l'Arche est d'abord le héros. Mais l'État l'accable. Au Tchad, le gouvernement et les procureurs demandent des comptes à la France. Puis, le gouvernement français se soumet. On s'interroge sur la raison car il s'agit d'enfants et de parents. Cependant des accusations ont plané sur l'Arche – trafic d'organes et connexion avec des réseaux pédophiles –, on a cru que le gouvernement français allait venir en aide aux ressortissants français. Mais le président a gardé un incompréhensible silence. Le récit a été rendu illisible en raison de la réaction du gouvernement français: il a semblé se ranger derrière Idriss Déby.

Derrière cette affaire complexe, il y a des enjeux d'une autre nature que les raisons évoquées: lois tchadiennes ou faits culturels. Des questions sont posées: pourquoi le Tchad a-t-il réagi si violemment? Pourquoi Paris a-t-il accablé l'ONG?

Il existe toujours, entre la production et la réception, une zone d'incertitude, une «nébuleuse discursive» pour Eco (1992), qui est réduite en fonction de l'expérience des individus, de leur capacité de perception et d'évaluation des enjeux. Par ailleurs, il faut admettre que la question du décodage se pose essentiellement dans les situations de dysfonctionnement de la relation. C'est le déséquilibre, le désaccord, la mésestimation qui incite les interlocuteurs à surcoder leurs messages et à opérer une série d'opérations destinées à rétablir une relation à

leur avantage. L'absence d'enjeux et de conflits aseptise la communication et les manquements culturels sont interprétés comme des incidents sans gravité. Les difficultés au niveau du décodage sont induites non pas par une méconnaissance des us et coutumes mais par le mauvais état de la relation. (Abdallah-Preteuille & Porcher, 1996: 131)

C'est le cas ici où le dysfonctionnement de la relation réelle est grand sous des apparences de bonne entente – diplomatique – et les difficultés au niveau du décodage sont dues à un mauvais état de la relation entre le président tchadien et la France.

Plusieurs hypothèses seront avancées en suivant les événements de façon chronologique après avoir indiqué les faits.

3.4.1. Intervention de N. Sarkozy

N. Sarkozy avait déclaré, mardi 6 novembre, qu'il irait chercher («quoi qu'ils aient fait»), au Tchad les membres de l'Arche de Zoé poursuivis pour enlèvement de mineurs ou escroquerie, comme il l'avait fait le dimanche 4 novembre 2007 pour les trois journalistes français et les quatre hôtesse de l'air espagnoles. Il avait montré sa volonté de ramener les français inculpés dans l'affaire Arche de Zoé, soulignant que le rôle du président était de prendre en charge tous les Français. Le président tchadien avait répliqué le soir même sur RFI, que la justice se ferait au Tchad et qu'il n'était pas question pour le moment que la juridiction se dessaisisse du dossier. Il avait ajouté que le Tchad n'était pas un pays où l'on pouvait se permettre de tout faire. I. Déby avait aussi précisé que son homologue français et lui s'étaient entretenus à ce sujet. La déclaration du président tchadien venait compléter celle de son ministre de la Justice qui avait, mardi, jugé inopportune la déclaration faite par le chef de l'État français, ajoutant que «ce n'était pas au président de décider».

On émet l'hypothèse que l'intervention de N. Sarkozy a fait ressortir les traces du passé colonial dans ses paroles. En conséquence, les propos de N. Sarkozy ont heurté le président tchadien. Le président français a exercé un pouvoir dans un pays qui n'est plus sous la coupe française et le président tchadien le lui a rappelé en adoptant la même stratégie en disant que le Tchad est une république dotée d'une constitution avec un président et que le président français n'a pas de rôle à tenir au sein de ce pays. D'ailleurs, le président de l'Union Africaine, Alpha Oumar Konaré, était allé dans le même sens et avait ajouté qu'il était indispensable que le dossier de l'affaire de l'Arche de Zoé soit traité dans le respect de la souveraineté du Tchad et des institutions tchadiennes, conformément aussi aux respects des droits de l'homme et de l'État de droit. Gilbert Collard, avocat des membres de l'ONG, avait même parlé de «blessures narcissiques graves (qui) ont été faites à la dignité de la justice tchadienne». Le président tcha-

dien avait adopté une stratégie fondée sur l'émotionnel en se montrant outré. Cette attitude visait à noircir aux yeux du monde l'image des anciens colons face aux colonisés mal traités.

3.4.2. Fait religieux: adoption impossible selon le Coran

Faits

De nouveaux rebondissements avaient eu lieu dans l'affaire de l'Arche de Zoé. Selon la secrétaire d'État française aux Affaires étrangères et aux droits de l'homme, Rama Yade, cinq enfants avaient été identifiés comme soudanais sur les 103 qui avaient dû être évacués vers la France (le mardi, 30 octobre). A cette date, un conseiller du chef de la diplomatie française, B. Kouchner, avait formellement reconnu que les 103 enfants étaient en majorité tchadiens, avec des parents tchadiens, et non des orphelins soudanais³. L'association n'avait pas caché ses desseins en matière d'adoption. Pour faciliter et accélérer les démarches administratives, E. Breteau avait demandé le «soutien» de la ministre. Reconnaisant que l'opération était résolument originale et anti-conformiste, il avait souligné toutefois qu'elle n'en est pas moins complètement légitime et légale au regard de la convention des droits de l'homme, des droits de l'enfant et de la convention de Genève de 1951.

Explication

Les enfants musulmans ne sont pas adoptables. Le Coran rejette l'adoption. Dans des pays comme le Tchad et le Soudan, les règles d'autorité sur les enfants qui ont perdu leurs parents naturels sont régies par la «kafala», un système comparable à la tutelle. Ce système n'est pas comparable au système d'adoption français qui crée un lien filial entre l'enfant et l'adoptant – ce qui est proscrit par la Charia. La kafala, ou recueil légal, donne droit non pas à un lien de parenté, mais plutôt à la prise en charge de l'éducation d'un enfant orphelin et à une obligation de veiller à ce qu'il ne manque de rien. Nous la comprenons comme étant une tutelle légale de l'enfant. La tutelle est notariée, lorsque que l'enfant est confié à des parents proches; la tutelle, ou kafala, est judiciaire lorsque qu'un jugement est rendu après enquête. Sur le plan international, le transfert de filiation ne semble pas possible dans le cas des pays islamiques.

Lors de l'apparition de l'Islam, le Coran interdisait la complémentarité entre l'adoption et la filiation naturelle. Pourtant, dans plusieurs versets du Coran nous pouvons y retrouver la

³ D'après une enquête menée conjointement par l'Unicef, le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés et le Comité international de la Croix-Rouge, 85% des enfants que transportait l'Arche de Zoé n'étaient pas orphelins (75% ont leurs deux parents, 10% en ont un) et les trois quarts sont tchadiens..

gratitude des croyants pour les orphelins. Dans certains pays du Maghreb, des juristes musulmans ne font pas la distinction entre l'adoption contractuelle, qui consiste au marchandage, et l'adoption humanitaire, qui procure une famille à un enfant qui en est dépourvu. Ils ont tout simplement interdit l'adoption peu importe la forme qu'elle prend. Par contre, le Coran reconnaît la paternité sous trois conditions⁴.

Hypothèse

Le président tchadien aurait mis en place une stratégie identitaire fondée sur un fait religieux en vigueur au Tchad. Il avait invoqué le droit coranique qui interdit l'adoption d'enfants musulmans. L'hypothèse est la suivante: l'intérêt soudain du gouvernement tchadien pour le bien-être de l'enfance était plus probablement lié à ses propres intérêts – par rapport à son lien avec la France et la communauté internationale – qu'aux enfants eux-mêmes. Le président tchadien a utilisé un fait culturel pour montrer la légitimité de sa réaction. Cependant, si on se réfère au Coran, ce dernier incite les croyants à aider les orphelins et à les respecter dans leurs droits⁵.

La communication était devenue de plus en plus opaque et, le plus difficile, était de connaître la véritable cause du conflit. On émet l'hypothèse qu'elle est d'origine politique.

3.4.3. Intérêts politiques

Du côté tchadien

Plusieurs hypothèses sont émises. Premièrement, le président I. Déby aurait instrumentalisé l'affaire. Il avait parlé de trafic pur et simple, de prélèvements d'organes, de pédophilie, mais là n'était pas la véritable raison. Il avait quelques comptes à régler, notamment avec Michèle Alliot-Marie, ministre de l'Intérieur, qui lui avait reproché en 2006, à huis clos, de recruter des enfants soldats, comme l'en accusait un rapport documenté de *Human Rights*

⁴ L'ascendance de l'enfant doit être inconnue; la différence d'âge entre le parent adoptif et l'enfant doit être significative; lorsque l'enfant atteint la majorité et qu'il est apte à le faire, il doit accepter la déclaration de filiation.

⁵ En conséquence, les musulmans favorables à l'adoption répondent à ces objections en soutenant: 1) que l'Islam soutient des principes évolutifs donc de progrès, que le Coran n'interdit que «contractuelle» (comme la Convention de la Haye d'ailleurs) et que la question hypothétique de l'héritage ne peut fonder un acte prophétique; 2) que la filiation doit être respectée si elle est connue (ce qui suppose que l'adoption ne pourrait être plénière comme au Québec, mais simple, c'est-à-dire sans couper le lien de la filiation biologique) – mais par ailleurs qu'une filiation de substitution en faveur des parents adoptant doit être accordée à l'enfant dont les parents de naissance sont inconnus afin de favoriser son intégration sociale; 3) que l'argument d'inceste est fallacieux puisque ce risque n'a pas de rapport au nom de l'enfant et qu'au contraire la concordance de nom empêche le mariage au sein de la famille adoptive.

Watch. Déby s'est vengé des ONG qui l'avaient forcé à entreprendre une longue démobilisation d'enfants soldats, nombreux au Tchad. Ainsi il a montré à son peuple, que ceux qui lui ont fait la morale ferait bien de balayer devant leur porte (enlèvement d'enfants dans cette affaire).

Deuxièmement, avec cette affaire, I. Déby a tenté de reprendre le pouvoir et se serait offert une revanche politique car ce sont des enjeux de pouvoir dont il est question. Il se savait en position de force: en novembre a eu lieu le déploiement de l'Eufor, une force européenne de 3000 hommes (dont 1500 français) censée sécuriser l'Est du Tchad et le Nord-Est de la Centrafrique, deux zones affectées par le conflit au Darfour, qui a chassé quelque 250.000 soudanais au Tchad. I. Déby, en guerre contre des rebelles tchadiens armés par le Soudan, avait lui-même armé des rebelles soudanais et manipulé plusieurs groupes ethniques pour assurer sa sécurité. L'irruption d'un observateur extérieur dans l'est chaotique de son pays, ne l'avait jamais enchanté. Le président tchadien n'était pas favorable à la force militaire Eufor Tchad-RCA, que devait déployer l'UE dans l'Est du Tchad et dans le nord de la Centrafrique. Il voyait d'un mauvais œil l'arrivée de ces militaires européens sur son sol et avait joué sur le sentiment anti-occidental. Lors de sa visite, vendredi 26 octobre, au centre d'Abéché où étaient logés les enfants enlevés, le président avait trouvé que les militaires les avaient traités comme des animaux et qu'à présent l'Europe donnait des leçons à son pays. En effet, l'été 2007, la diplomatie française avait déployé beaucoup d'efforts pour lui faire accepter une intervention humanitaire dans l'Est du Tchad à laquelle il était hostile. Finalement, Paris avait obtenu son assentiment et proposé au Conseil de sécurité de l'ONU un projet de résolution prévoyant l'envoi d'une force européenne pour apporter assistance et protection aux personnes déplacées dans l'Est tchadien et le Nord-Est centrafricain. Le texte devenu résolution 1778, avait été adopté le 25 septembre 2007 à New York. Déby était dans une position difficile pour s'opposer aux intentions françaises. Sans la France, son pouvoir serait tombé, tant il était menacé par son opposition. De plus, l'assistance militaire était telle qu'aucun mouvement aérien que ce soit vers le Tchad ou à l'intérieur de celui-ci n'aurait pu s'effectuer sans l'armée de l'air française. Cette affaire lui a permis de laver l'affront et de remobiliser le pays derrière lui.

Troisièmement, I. Déby se chercherait une nouvelle légitimité. Lorsqu'il a parlé de la «vente» d'enfants, de «pédophilie» ou de «vente d'organes», il chercherait à se repositionner sur la scène nationale. Ainsi il pouvait regagner sa légitimité dans un pays où il ne représente pas toutes les composantes de la population. Il a également pu réapparaître sur la scène internationale, et détourner l'attention jusqu'ici portée aux problèmes que posent les rebelles dans l'est du pays.

Du côté français

On suppose que les autorités françaises s'étaient senties coupables de n'avoir pas tout entrepris pour empêcher cette équipée et que la promotion du droit de l'homme formulée par B. Kouchner, aurait pu avoir créé un climat intellectuel favorable à cette grande première d'«ingérence adoptive». Donc, se sentant confusément responsable, craignant les reproches, un embrasement africain, une récupération par Ben Laden, le gouvernement avait surréagi et en avait rajouté dans la dénonciation. Pour ne pas perdre le soutien de N'Djamena et cacher certains «cafouillages» du côté français, les critiques visant l'Arche de Zoé s'étaient multipliées, faisant de l'association un bouc-émissaire.

3.4.4. Une erreur de traduction/interprétation

Il y aurait eu un problème de traduction/d'interprétation lorsque l'association était partie sur le terrain avec des interprètes pour convaincre leurs proches de laisser partir les enfants. Afin de dissimuler ce qui s'était passé, une autre stratégie identitaire avait été mise en place: le problème de la langue. Les interprètes auraient apparemment omis de leur dire qu'ils emmèneraient les enfants en France: erreur d'interprétation due aux différences culturelles ou manipulation? En effet, Me Gilbert n'avait pas exclu la thèse selon laquelle des chefs de villages auraient trompé ses clients sur le «recrutement» des petits. Ces enfants auraient été kidnappés par des Tchadiens. Car les 91 des 108 enfants vivant dans des villages situés près de la frontière avec le Soudan avaient au moins un parent proche ou éloigné. Il n'en demeure pas moins que l'histoire familiale de ces enfants n'a pas pu être connue. Elle a été manipulée par tout le monde: l'individu ne dit pas parce qu'il le pense mais parce que la situation l'y oblige. Toutes les stratégies discursives ont été au service d'une stratégie identitaire provisoire.

3.4.5. Enjeux d'argent

Une dernière hypothèse a été émise, cette fois du côté des parents de ces enfants: les familles auraient espéré tirer de l'argent de cette affaire. On peut parler de manipulation.

Dans les faits, d'une part, les familles avaient réclamé 103 millions d'euros (1 million par enfant) de dommages et intérêts aux membres de l'Arche de Zoé qu'ils accusaient de ne pas leur avoir dit qu'ils voulaient emmener leur progéniture en France, au cours de l'audition à la Cour criminelle de N'Djamena, le 24 décembre. D'autre part, les familles avaient reçu environ 6,5 millions d'euros (par enfant) des six membres de l'association, ainsi que de deux autres condamnés dans cette affaire, selon le verdict.

3.5. Discussion

Dans cette affaire, bien des zones d'ombres méritent encore d'être dissipées et les véritables enjeux n'ont pas été clairement énoncés. Il ne faut pas oublier que les autorités tant françaises que tchadiennes étaient au courant des agissements de l'Arche de Zoé et donc les zones d'ombres auraient été créées pour que le fond de l'histoire ne soit jamais connu. On voit bien que des stratégies identitaires ont été mises en place pour négocier une partie du pouvoir et que les véritables enjeux sont loin d'être culturels ou éthiques mais plutôt liés au pouvoir et à l'argent. Le culturel est utilisé comme argument de défense, de protection de soi. Sur le plan de la communication, on constate que tous les discours ont été manipulés, à tous les niveaux. Il y a dans cette affaire énormément d'enjeux. La communication a beaucoup joué pour expliquer les malentendus, les incompréhensions, les excuses, soit par malveillance, soit par naïveté.

4. La diversité régionale catalan/castillan dans *L'Auberge Espagnole*

4.1. Synopsis

«L'Auberge Espagnole» est un film hispano-français réalisé par Cédric Klapisch, sorti en 2002. C'est une comédie dramatique. Xavier (Romain Duris), étudiant en sciences économiques, rêve d'être écrivain. Mais son destin semble être d'intégrer le Ministère des Finances grâce à un ami de son père, qui lui conseille d'aller vivre une année en Espagne, afin d'acquérir une spécificité qui favorisera son embauche. Il décide donc de faire une année d'études à Barcelone grâce au programme Erasmus (*European Region Action Scheme for the Mobility of University*). Loin de son amie Martine (Audrey Tautou), il se retrouve à partager en colocation un appartement avec d'autres étudiants étrangers (une belge, un allemand, une anglaise, un danois...). Entre dépaysement, choc culturel, difficulté de la langue, il commence à s'intégrer en profitant de sa vie d'étudiant. Xavier va apprendre bien plus qu'à parler espagnol durant son année barcelonaise.

4.2. Programme Erasmus

Erasmus, lancé en 1987 avec la participation de 11 pays, est le nom donné au programme d'échange d'étudiants et d'enseignants entre les universités et les grandes écoles européennes. Erasmus contribue à la réalisation d'un espace européen de l'enseignement supérieur en

poursuivant plusieurs objectifs opérationnels: la mobilité étudiante et enseignante en Europe, la coopération multilatérale entre établissements d'enseignement supérieur. Avec Erasmus, les étudiants peuvent effectuer une partie de leurs études dans un autre établissement scolaire européen (de trois mois à un an). Ainsi ils développent leurs compétences linguistiques, inter-culturelles et professionnelles et bénéficient alors d'une meilleure insertion sur le marché du travail européen, une réelle plus-value sur un CV.

4.3. Les faits

Le scénario du film s'appuie sur le programme Erasmus, une invention politique et institutionnelle qui débouche, ici, sur un moment de vie d'un étudiant français, Xavier. Ce dernier est parti à Barcelone dans le cadre de ce programme et suit des cours à l'université. Or les cours sont en catalan alors qu'en dehors de l'Espagne on apprend le castillan. Deux situations liées à la diversité régionale catalan/castillan figurent dans le film. Ainsi la Catalogne n'est pas simplement l'Espagne. A la fin des deux scènes, est évoqué l'exemple de la Belgique (état fédéral et multinational composé de la Wallonie francophone et de la Flandre germanophone) qui fait écho au problème précédent: i) une scène entre une étudiante belge (l'actrice Cécile de France) du programme Erasmus et le professeur d'économie de langue catalane lors du cours d'économie dans un amphithéâtre; ii) une scène entre des étudiants catalans et deux étudiants étrangers (français et belge) au café.

4.3.1. Scène 1

L'étudiante belge demande en castillan au professeur d'économie de parler en castillan, elle est debout dans l'amphithéâtre en position élevée alors que le professeur se situe en bas. A partir de ce moment s'enchaîne un dialogue dont l'étudiante étrangère a du mal à comprendre les enjeux. Le professeur lui répond (en castillan) qu'il y a une majorité d'étudiants catalans. Elle répond qu'ils sont 15 étudiants Erasmus et que ce n'est pas un problème pour lui de parler en espagnol. Il lui dit qu'il comprend bien sa situation mais qu'elle doit le comprendre lui. Il ajoute qu'en Catalogne le catalan est la langue officielle et pour finir que si elle veut parler en espagnol, elle n'a qu'à se rendre à Madrid ou en Amérique du Sud (les étudiants se mettent à rire). Le professeur reprend en catalan sur le thème du capitalisme mondial.

4.3.2. Scène 2

Un premier étudiant dit en castillan «Je parle catalan car je suis catalan et que je vis en Catalogne». L'étudiante belge ne comprend pas que l'on puisse défendre le catalan au moment de la construction de l'Europe. Un autre étudiant catalan de couleur noire dit ne pas être d'accord: «On parle d'identités et il n'y a pas qu'une identité valable et d'identités parfaitement compatibles. On parle de respect». Il parle de son exemple personnel: «J'ai deux identités: une identité gambienne, que je porte en moi-même et une identité catalane, ce n'est pas contradictoire de combiner les deux identités». Chaque individu possède autant d'identités que d'appartenances ou, plus précisément, de «sentiments d'appartenance». Un troisième étudiant catalan prend la parole et s'adresse à Xavier, l'étudiant français: «Toi t'es français, pas martien, tu es français et tu gardes ton identité de français», puis il blague en parlant en français et cite Astérix, le fromage... Il reprend en castillan en mélangeant des mots catalans: «Je te donne mon *pan tumaca* [et il traduit, en anglais, *bread and tomato*]. Joan Manuel Serrat, je te donne mon Dali...». Il dit que «L'Espagne ce n'est pas seulement *olé* ou le flamenco; c'est aussi le flamenco et plein d'autres choses, et le catalan en fait partie». Les deux étudiants étrangers reprennent leur chemin et l'étudiante belge remarque que cela doit être déstabilisant d'être entre deux langues. L'étudiant français dit que cela doit être pareil en Belgique entre le flamand et le wallon. La belge dit que cela n'a rien à voir: «Je suis wallonne et je ne parle pas flamand. Quand je vais en Flandre, je me fais passer pour une française alors ils me parlent en français, s'ils comprennent que je suis wallonne, alors là...».

Le maintien des particularismes (catalan, wallon/flamand) est étranger et incompréhensible aux autres membres de l'Union Européenne, notamment aux français (référence à l'État-nation, construit à partir d'un pouvoir centralisé très fort) à l'heure de la construction de l'Europe.

4.4. Analyse des faits

Ce film ne présente pas seulement le séjour d'un étudiant en Espagne, il est une représentation de la réalité qu'il questionne. Les représentations ont une double dimension: ce sont des saisies cognitives du monde, mais ce sont aussi des mécanismes de défense et de justification d'attitudes et de comportements. Tout travail sur les représentations devrait se faire à la fois sur les plans cognitif et psychosocial d'autant que les représentations ne sont jamais les reflets de la réalité mais une interprétation. Cette dernière est en même temps un élément interne, une condition de la production et de la reproduction des rapports sociaux (cf. Abdallah-Preteceille, 2010).

Afin de revendiquer l'identité collective catalane, les personnages ont choisi de mettre en avant leur langue. Si l'identité linguistique n'est qu'une composante des identités individuelles ou collectives, on admettra toutefois que les pratiques langagières sont au cœur des processus d'identification, en ce qu'elles inscrivent le sujet parlant dans des réseaux d'interactions (Le Page & Tabouret-Keller, 1985).

4.4.1. Scène n° 1

Derrière ce point linguistique, se cachent d'autres enjeux que l'étudiante belge ne semble pas voir ou ne veut pas voir (en raison du problème équivalent en Belgique). Des stratégies identitaires sont mises en place; des batailles de pouvoir se profilent au niveau des individus (1) et aussi du pays (2).

(1) Tout d'abord, c'est une jeune femme qui s'adresse à un professeur homme: on pourrait parler de la lutte homme/femme, renforcée par le fait d'être en Espagne (machisme). Elle se tient debout dans la partie supérieure de l'amphithéâtre, ce qui atténue l'aspect masculin du professeur, d'une certaine façon. D'autre part, le professeur fait référence au grand nombre d'étudiants dans l'amphithéâtre: la loi de la majorité. Mais, pour l'étudiante, il est logique que le cours se fasse en castillan car les étudiants catalans et le professeur savent également parler le castillan. Les étudiants Erasmus qui viennent d'un programme de l'Union Européenne (UE) ne savent que parler le castillan, langue étudiée à l'étranger. En outre, elle n'a pas vérifié si le professeur avait accepté l'échange, s'il ne lui était pas imposé par l'université, ce qui pourrait expliquer son attitude récalcitrante. D'une certaine manière, il y a une remise en cause du système Erasmus et donc de l'UE. D'un autre côté, une langue s'apprend avec sa culture, son histoire et non comme une langue véhiculaire. Le professeur utilise la relation maître/élève pour affirmer son pouvoir et lui dit «Je suis le professeur donc le maître dans mon cours», quand il lui répond «vous devez me comprendre moi», c'est-à-dire que ce n'est pas réciproque.

(2) L'attitude du professeur est on ne peut plus ethnocentriste, ce qui est plutôt inattendue chez ceux qui revendiquent la reconnaissance de leur propre altérité et l'accession de leur langue sur la scène internationale.

Quand l'étudiante dit au professeur qu'il parle espagnol, elle ne se rend pas compte de ce qu'elle dit en utilisant le terme «espagnol», car cela ne signifie pas la même chose pour les deux individus. Qu'est-ce que la langue espagnole? Du point de vue de l'étranger faisant partie de l'UE, l'espagnol c'est le castillan.

L'individu n'est pas toujours conscient de tout ce qu'il communique, ce qui suppose l'acceptation d'un décalage et éventuellement d'un désaccord entre la production et la réception culturelles. Or c'est justement dans

ces interstices que se glissent les incompréhensions, et les malentendus qui ne peuvent être surmontés que si les individus acceptent d'une part de reconnaître cet écart et d'autre part d'en parler en faisant appel à une discussion de l'ordre de la «métaculture». (Abdallah-Preteceille, 1996: 132)

Elle a commis une erreur de stratégie, de diplomatie. Finalement, le professeur lui rappelle qu'elle est en Catalogne et que la langue officielle est le catalan, même si c'est l'Espagne. L'usage de la langue catalane est, pour les catalans, une question de principe, un droit non négociable, un élément clef de leur culture, de leur différence. Bref de leur identité. La culture, en réalité, repose sur des systèmes de valeurs profondément enracinés dans l'histoire des collectivités, et qui se manifestent à travers des pratiques (cf. Blanchet, 2000). L'utilisation du catalan a été interdite en dehors du cercle familial et durement réprimée durant les 40 années de la dictature franquiste. En Espagne, le catalan, le basque, le galicien ont été reconnus comme langues nationales par la Constitution espagnole de 1978 et identifient des entités politiques régionales. Ces langues ont fait l'objet de politiques linguistiques qui planifient leur place dans la vie publique (par exemple, les lois de normalisation linguistique de Catalogne de 1983 et 1998). On peut ajouter que la langue identifie des revendications régionalistes ou autonomistes et de mouvements nationalistes. D'une manière générale, la fonction symbolique de la langue régionale tend à se renforcer, voire à concurrencer la langue nationale (Truchot, 2008: 61). Et les catalans ne s'en privent pas. La langue régionale a même fait un retour spectaculaire dans la sphère publique. Depuis 1978, l'Espagne n'est plus un État unitaire comme la France ou la Norvège. L'État espagnol a délégué une partie de ses pouvoirs à des gouvernements locaux: les communautés autonomes (17) avec un statut d'autonomie propre, une sorte de constitution interne. De toutes les communautés autonomes, ce sont surtout la Catalogne, le Pays valencien, les îles Baléares, la Galice et le Pays basque qui se distinguent au plan linguistique. La scène se termine par des rires et le cours se poursuit sur le thème du capitalisme mondial, on note une pointe d'ironie sur le sujet, c'est l'heure de la mondialisation donc d'ouverture alors que les différentes communautés espagnoles se referment. Les catalans cherchent à être reconnus mais font parfois preuve d'intolérance à l'égard des autres (à propos de la langue). Si le communautarisme respecte mieux les cultures, c'est au détriment de la liberté individuelle et, parfois, dans le sens d'une ségrégation (cf. Delannoi, 1999).

4.4.2. Scène n° 2

Cette scène pose la réflexion sur l'identité, or

la réflexion sur l'identité renvoie sur la diversité des cultures et sur la problématique de la différence. Elle s'inscrit dans une série de dilemmes et de paradoxes d'autant plus délicats qu'ils cautionnent des prises de positions psychologiques, éducatives, sociologiques et politiques qui ne sont ni simples, ni neutres. (Abdallah-Preteceille, 1999: 19)

Un des étudiants parle de «respect» et pourtant ce «respect» est à sens unique, il ne favorise pas la communication entre les peuples. Le respect de l'autre fait partie des objectifs interculturels tout comme l'acceptation de la relativité et de la construction sociale de toute croyance et de tout système de comportements. Or la compétence interculturelle est un objectif incontournable de toute formation linguistique (cf. travaux de Byram, Zarate, & Neuner, 1998), au sein du Conseil de l'Europe). Étudier une langue vivante ne consiste pas seulement à acquérir des connaissances et compétences, mais également des valeurs et des comportements. Il est vrai que si l'on regarde comment l'apprentissage d'une langue étrangère est appréhendé dans un contexte institutionnel, on se rend compte que les apprenants sont maigrement armés pour être confrontés à la réalité. Le fait d'admettre que les représentations culturelles s'inscrivent dans un espace social et relationnel nécessite d'avoir recours à une science qui s'intéresse à la compréhension des processus et aux dynamiques. La stratégie adoptée par les étudiants catalans est de mettre en avant l'identité et la langue catalane, mais en fait d'autres enjeux se profilent: des enjeux de pouvoir. Il existe trois finalités identitaires – conformisation, anonymat et assimilation – qui sont valorisées positivement. Mais lorsque les individus ne parviennent pas à atteindre ces finalités, lorsqu'ils les vivent comme des mises en cause de leur existence, les stratégies se modifient. Lorsque la différence et la singularité sont menacées, les individus poursuivent alors des objectifs différents: différenciation, visibilité sociale, singularité ou individualisme. Ici, la différenciation est le but: les individus cherchent de nouvelles façons d'être avec autrui. Face à l'indifférenciation en Europe, la recherche de particularismes régionaux ou nationaux est une réponse. La mise en place de stratégies identitaires vise donc toujours la reconnaissance aux yeux des autres et des siens d'une place qui lui soit propre: la réalisation de soi (cf. Camilleri et al., 1990).

L'étudiant semble dire: «vous êtes sur nos terres et si vous voulez nous comprendre parlez notre langue». Du point de vue catalan, le fondement de l'identité nationale catalane s'explique ainsi: la langue est, non pas l'unique clé, mais assurément une clé majeure de l'être d'un peuple et souvent la plus essentielle. Dans le cas de la Catalogne, la plus fondamentale. C'est la langue catalane qui a contribué de manière décisive à configurer la personnalité collective de la Catalogne. Suite à toutes ces luttes, la Catalogne a acquis sa force et une place, qui n'a pas été cependant sans susciter polémiques et oppositions. Le dialogue entre les étudiants est fondé sur des malentendus et la communication n'est pas l'objectif visé. Il est sûr qu'à l'époque de la construction européenne les questions sur l'avenir de l'Europe ne se

posent pas de la même façon pour les catalans. Du point de vue d'un pays de l'UE, qui n'est pas en proie à ces luttes régionales, le débat catalan/castillan n'est pas compris, car l'étranger ne voit qu'un débat linguistique. Les pratiques de la culture apparaissent aux yeux de tous, y compris des observateurs extérieurs, mais leur signification ne se dévoile que dans l'interprétation qu'en donne chacun des membres (Hofstede, 2001).

Au XXI siècle, on ne peut plus parler d'une identité sauf dans certains cas comme ici où les catalans restent dans une identité prison pour des raisons politiques. Pour les individus extérieurs vivant momentanément dans cette région, il semblerait judicieux de distinguer les «messages silencieux»:

Nous devons apprendre à déchiffrer les messages «silencieux» aussi facilement que les communications écrites ou parlées. C'est seulement par un effort de cette nature que nous pourrons espérer entrer en communication avec les autres ethnies (à l'intérieur comme à l'extérieur de nos frontières), ainsi que nous sommes de plus en plus souvent requis de le faire. (Hall, 1971: 20)

On en vient à s'interroger sur l'UE et la place des communautés linguistiques en son sein. Politiquement, l'UE constitue à la fois un dépassement et une poursuite de la politique de puissance et d'indépendance. Quant aux tensions culturelles, elles sont, en son sein, persistantes, voire en recrudescence (cf. Belgique et Espagne). L'Europe n'a pas encore réglé sa question de principe: héritage géopolitique ou principe cosmopolitique supracontinental? On peut avancer ici que l'avenir des nations composant l'Union passe par une reconsidération préalable du passé (cf. Delannoi, 1999).

Cette scène se termine sur un autre débat de régionalisme entre les flamands et les wallons comme si les débats sur les particularités régionales étaient sans fin. L'étudiante belge revit ce qu'elle a déjà vécu en Belgique, étant wallone: à la fois en tant que sujet dans son pays – elle n'est pas acceptée par les wallons – et en Espagne – elle ne peut pas participer à la vie du pays car elle ne parle, ni ne comprend le catalan. On peut dire qu'elle a été confrontée au concept de «choc culturel»⁶: «Ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité (sociale) dans la mesure où il est repris et analysé» (Cohen-Emérique, 1999: 304). Si elle examine son expérience dans son pays, elle pourra mieux saisir son identité.

⁶ «Une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte ou d'anxiété (...); en un mot, une expérience émotionnelle et intellectuelle, qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger» (Cohen-Emérique, 1999: 304).

4.5. Discussion

Le groupe catalan s'inscrit dans un rapport à l'autre (extérieur au groupe) pour avoir une existence, une identité.

Tout d'abord, pour exister en tant que langue, il faut être dans le dialogue, c'est là que se construit l'identité, même si l'autre le refuse comme dans la scène n° 1. Car l'identité est fondamentalement dialogique puisqu'elle ne se construit que dans le dialogue avec autrui. L'identité est dépendante à la fois de la conscience de soi et de la reconnaissance par autrui (Blanchet, 2000); la langue n'existe donc que dans le dialogue avec l'autre.

D'autre part, les enjeux identitaires rencontrés dans ces scènes ne se situent pas au cœur du groupe catalan mais à leurs frontières (Barth, 1995), là où se négocie l'identification du «mê» et la différenciation par rapport à «l'autre». Le groupe catalan se définit essentiellement au contact d'un autre groupe linguistique/culturel, et ici dans la revendication. Il n'est pas contraint par des frontières immatérielles: ses membres peuvent, en fonction des situations, les modifier. Cela est possible parce que le groupe se définit plus par ses frontières symboliques (et donc par rapport à l'autre), que par des caractéristiques internes (Blanchet, 2000).

Enfin, dans le cas de communautés pratiquant une langue minoritaire/régionale, l'identification à un groupe est déterminée par les choix linguistiques, celle-ci est en effet essentielle pour permettre à ceux-ci de se démarquer par rapport à d'autres. Selon des linguistes et des psychologues sociaux, la vitalité ethno-linguistique⁷ est un concept central dans l'analyse des rapports de force entre communautés linguistiques (cf. Blanchet, 2000). Il semblerait donc que la communauté catalane ait une identité positive qui renforcerait cette vitalité ethno-linguistique. Elle a mis en place des stratégies pour pouvoir maintenir une «société distincte» (comme le Québec, qui est au sein du Canada majoritairement anglophone) et pour continuer à exister non seulement comme langue mais aussi comme culture. En revanche, la Wallonie, communauté francophone périphérique, connaît un déficit identitaire en raison de l'insécurité linguistique manifeste à l'égard du grand voisin français (Francard, Geron, & Wilmet, 1993, 1994). En revanche, les étudiants catalans ont adopté une attitude plus ouverte que le professeur (scène n° 1). Ils ont échangé des idées sur leur culture en castillan avec les étudiants étrangers. Il ne s'agit pas de former à la culture mais plutôt à la rencontre, à l'échange,

⁷ Cette vitalité peut s'appréhender sur la base de facteurs objectifs, en rapport avec les caractéristiques démographiques et aussi sur une évaluation subjective prenant en compte la fonction symbolique de la langue. Dans cette évaluation, les attitudes des locuteurs jouent un rôle essentiel. Les traits linguistiques agissent comme des marqueurs identitaires et sont soumis à diverses appréciations (accent, prononciation). Ces représentations génèrent des attitudes, s'il est important de se démarquer vis-à-vis des autres, il l'est tout autant de pouvoir être comparé avantageusement à ceux-ci. Seule une identité positive renforce cette vitalité.

c'est l'autre qui est premier dans l'échange avant sa culture (Abdallah-Preteceille, 1996). «Tout enseignement/apprentissage des langues est une mise en relation avec d'autres comportements, d'autres croyances, d'autres mémoires» (Beacco, 2000: 15). On part ainsi du postulat que langue et culture ne peuvent être séparées.

Conclusion

On voit bien que chaque partie (étudiant, professeur) met en place une stratégie pour négocier une place, car tout ce qui est culturel et identitaire fait l'objet de stratégie suivant l'intérêt: sociologique, politique, économique. La négociation identitaire se fait chaque jour suivant les enjeux. Car le discours identitaire est un discours de circonstance, il n'est jamais réel. Cependant, il y a des individus qui restent dans des «identités prisons» pour des raisons précises: psychologiques, politiques. Or de nos jours, l'identité est plurielle. L'autre est de plus en plus une énigme pour l'homme, selon Lévinas (1961). Au final, la communication n'est pas linéaire, elle est circulaire, et le plus difficile est de connaître l'origine du conflit. Dans tous les cas, elle est toujours le produit d'interactions présentes, antérieures (résolution 1778, par exemple, dans l'affaire de l'Arche de Zoé, le passé sous Franco pour l'exemple n° 2) et éventuellement futures (l'avenir de l'Europe et la position des catalans en son sein). En réalité, la diversité linguistique, pas plus que la diversité culturelle, n'entraîne inévitablement le conflit identitaire, à condition toutefois de se trouver inscrites dans le champ de la coopération sociale plutôt que dans celui de la compétition. Dans les deux exemples, l'origine des malentendus dans la communication était bien antérieure aux deux situations présentées. Toute tentative de résoudre les conflits de manière objective n'était pas de mise. Les bénévoles et responsables de l'Arche de Zoé ainsi que les étudiants Erasmus étaient devenus des boucs émissaires et se retrouvaient dans des situations inextricables. En fait, chaque partie concernée avait une vision différente des faits et était convaincue du bien-fondé de leur attitude. Quant aux spectateurs (film) et au public (actualité), de par leur position extérieure, ils voyaient les événements de façon plus impartiale. En conséquence, les négociations en vue de sortir du conflit ne pouvaient qu'être longues et parfois peu concluantes. Les connaissances antérieures des interactions passées, présentes et futures sont alors indispensables dans les négociations afin de parvenir à une éventuelle issue.

En bref, le point de départ de la communication n'est pas l'identité car elle va se négocier dans la communication. Les identités sont finalement les produits de la communication. Ce sont les relations qui sont les premières et non pas les identités ou les cultures, ce qui complexifie la communication. La méconnaissance de la langue n'est pas grave si la relation est

bonne, c'est le relationnel qui donne du sens au contraire. Il est donc important de travailler le relationnel à travers des disciplines comme le management culturel ou la communication interculturelle en entreprise. Or, en France on travaille essentiellement le contenu. Alors qu'au Québec, par exemple, l'interculturel s'est constitué comme champ d'études universitaires.

Correspondance: Université Toulouse III – Paul Sabatier – 118 route de Narbonne 31062 Toulouse Cedex – France

E-mail: claire.chaplier@univ-tlse3.fr

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, Martine (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Abdallah-Pretceille, Martine (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergies Brésil*, 2, 145-155.
- Abdallah-Pretceille, Martine, & Porcher, Louis (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Abdallah-Pretceille, Martine, & Porcher, Louis (1999). *Les diagonales de la communication interculturelle*. Paris: Economica/Anthropos.
- Barth, Frederick (1995). Les groupes ethniques et leurs frontières. In Philippe Poutignat & Jocelyne Streiff-Fenart (Eds.), *Théories de l'ethnicité* (pp. 203-249). Paris: PUF.
- Beacco, Jean-Claude (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*. Paris: Hachette.
- Blanchet, Philippe (2000). *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Byram, Michael, Zarate, Geneviève, & Neuner, Gerhard (1998). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Camilleri, Carmel, Kastersztejn, Joseph, Lipansky, Edmond Marc, Malewska-Peyre, Hanna, Taboada-Leonetti, Isabelle, & Vasquez, Ana (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
- Cohen-Emérique, Margalit (1999). Chocs culturels et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux: Formation par la méthode des incidents critiques. *Cahiers de Sociologie Économique et Culturelle*, 2, 183-218.
- Delannoi, Gil (1999). *Sociologie de la nation*. Paris: Armand Colin.
- Eco, Umberto (1992). *La production des signes*. Paris: Livre de poche.
- Francard, Michel, Geron, Geneviève, & Wilmet, Régine (Eds.) (1993). L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques (Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, Vol. 1). *Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain*, 19(3-4).
- Francard, Michel, Geron, Geneviève, & Wilmet, Régine (Eds.) (1994). L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques (Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, Vol. 2). *Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain*, 20(1-2).

- Hall, Edward T. (1971). *La dimension cachée*. Paris: Seuil.
- Hofstede, Geert (2001). *Cultures consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organisations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Human Rights Watch (2006). *Darfur bleeds: Recent cross-border violence in Chad* (Report). New York: Human Rights Watch. Retrieved from <http://www.hrw.org/background/africa/chad0206/>
- Le Page, Robert, & Tabouret-Keller, Andrée (1985). *Acts of identity: Creole based approaches to language and ethnicity*. Cambridge: University Press.
- Lévinas, Emmanuel (1961). *Totalité et infini: Essai sur l'extériorité*. La Haye: M. Nijhoff.
- Lévy, Bruno (Producteur), & Klapisch, Cédric (Réalisateur) (2002). *L'auberge espagnole*. France: Studio Canal.
- Ting-Toomey, Stella (1999). *Communicating across cultures*. New York/London: The Guilford Press.
- Truchot, Claude (2008). *Europe: L'enjeu linguistique*. Paris: La documentation française.
- Vinsonneau, Geneviève (2002). *L'identité culturelle*. Paris: Armand Colin.