

# GiF:on

Giessener Fremdsprachendidaktik: online 4

Florence Windmüller

**«Apprendre une langue,  
c'est apprendre une culture.»  
Leurre ou réalité ?**

**«Apprendre une langue, c'est apprendre une culture»...**

# Giessener Fremdsprachendidaktik : online 4

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Hélène Martinez und Franz-Joseph Meißner

Florence Windmüller

**«Apprendre une langue,  
c'est apprendre une culture.»  
Leurre ou réalité ?**

L'apprentissage de la culture dans l'enseignement du  
Français Langue Etrangère en milieu hétéroglotte

GIESSENER ELEKTRONISCHE BIBLIOTHEK 2015

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://www.dnb.de> abrufbar.



Diese Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative-Commons-Lizenz publiziert: <http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/3.0/de>

ISBN: 978-3-944682-06-8

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-116421>

*A mes amis d'Aubignas,  
ces Ardéchois de cœur.*

*A Pascale,*

*jamais nous ne t'oublierons...*



## PREFACE

*Il était une fois...*

Oui, il était une fois des siècles où régnait une certitude inébranlable en Didactique des Langues étrangères : le professeur présentait des contenus prévus par les curricula, et le rôle de l'élève était d'apprendre les messages du professeur et de reproduire le contenu du manuel. Où sont les neiges d'antan, se disent peut-être les uns ou les autres ? Mais la situation n'est plus la même.

Petit à petit, l'élève a changé de rôle et aussi de nom : il s'appelle *apprenant* ou encore « le s'enseignant », et l'enseignant lui-même devient conseiller ou *coach*, ou encore modérateur. Ces nouvelles étiquettes désignent, ou cachent, les changements qui caractérisent les relations sociales dans les groupes professeur / élèves. Seulement, si l'on n'a pas appris en formation initiale ou continue ce que constitue ce changement, comment peut-on attendre du professeur de se retrouver dans cette situation inhabituelle, et, qui plus est : que faut-il faire pour que l'élève apprenne à « s'enseigner » ?

Cette innovation, aussi complexe soit-elle de par ses aspects sociaux, pédagogiques, psychologiques, n'est qu'un début. Ce qui touche encore davantage à la personnalité de l'enseignant, c'est qu'il découvre que ses compétences en langue et en linguistique se révèlent insuffisantes par rapport à l'enseignement de la communication qui devient le nouvel objectif de l'apprentissage, suite aux changements des besoins sociétaux et suite aussi à une linguistique qui s'ouvre à de nouveaux horizons, pragmatolinguistique, sociolinguistique, psycholinguistique et autres.

Si l'enseignant s'est formé, pendant ses études universitaires, en littérature comme noyau de la culture , il doit prendre connaissance du fait

## II

que la science de la littérature, qui devient plutôt la science du texte, s'intègre au fur et à mesure dans une approche interdisciplinaire (sociologique, psychologique, historique, civilisationniste, etc.), que la notion de culture change de rôle et même de contenu classique pour concéder sa place à des concepts innovants d'interculturalité.

Pour clore cette liste non exhaustive de facteurs qui caractérisent aujourd'hui la situation des acteurs dans le processus enseignement / apprentissage, il faudrait rappeler que les élèves, eux aussi, ont changé, que le pourcentage de jeunes qui ont appris des langues maternelles autres que celle(s) parlée(s) dans leur pays d'accueil augmente sans cesse, que leurs motivations ne sont plus les mêmes et que leur accès à de nouvelles technologies et à l'usage de réseaux sociaux constituent des défis supplémentaires.

On comprend facilement que maints professeurs se sentent un peu perdus face à ces défis. S'ils cherchent un guide qui puisse les accompagner à travers cette situation complexe, ils le trouveront sans aucun doute dans l'ouvrage de Florence Windmüller. L'auteure montre avec clarté le cheminement de la réflexion linguistique en mettant en relief les étapes importantes des sciences du langage pour comprendre l'état actuel de la discussion. Un accent particulier est mis sur les différentes notions de *culture* et d' *interculturalité* de sorte que l'enseignant s'approprie de façon claire et utile des concepts qui se trouvent en concurrence.

Ajoutons un dernier aspect de cette publication en tant que référence pratique pour enseignants et étudiants en formation en didactique des langues : une vue d'ensemble des courants pédagogiques et didactiques présentant une vaste gamme de possibilités pédagogiques et didactiques parmi lesquelles l'enseignant pourra choisir.

Cette publication ne constitue pas seulement un traité formatif, mais représente en même temps un document de recherche. L'analyse de manuels de langues étrangères, la comparaison de courants didactiques et pédagogiques représentés par les grands noms de chercheurs et auteurs essentiellement français, les sondages auprès d'apprenants et d'enseignants constituent une ouverture vers la recherche interdisciplinaire et la réflexion scientifique.

L'esprit critique de l'auteure appliqué à la situation de l'enseignement des langues étrangères, en particulier du français langue étrangère, à l'école et au-delà rend compte du besoin auquel cette publication se destine à répondre. Le terme qui résume le mieux l'objectif que se propose l'auteure est la promotion de ce qu'on appelle la *didactologie des Langues-Cultures*, terme dans lequel apparaît clairement la dichotomie culture / langue, ce qui contribue à une discussion qui ne se termine pas avec cette publication, mais qui ajoute au contraire à la motivation de continuer le discours scientifique et pédagogique pour dépasser la question récurrente : faut-il enseigner la langue et y inclure les aspects culturels, ou faut-il plutôt enseigner la culture en y intégrant la langue ? En effet, aujourd'hui la prise en compte des compétences culturelles dans l'apprentissage des langues est reconnue comme étant indispensable, mais la question du 'comment' demeure encore. Au lieu de se reposer dans le monde d'un conte de fée d'antan, enseignants et chercheurs sont invités à participer à cette discussion loin d'être close, mais qui profite des impulsions que lui prête cette nouvelle publication de Florence Windmüller.

Albert Raasch

Professeur émérite de l'Université de Sarrebruck  
(Allemagne)



## Table des matières

<i>Il était une fois</i> .....	I
AVANT PROPOS.....	7
Quelques anecdotes « interculturelles » pour une entrée en matière... ..	7
INTRODUCTION.....	13
1. Origines du livre.....	13
2. Objectifs et plan du livre .....	14
3. Remarques préliminaires sur les concepts d' « apprentissage » et de « compétence » .....	17
I. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA CULTURE	
ETRANGERE : CADRE THEORIQUE ET EPISTEMOLOGIQUE ...	26
1: Approche conceptuelle de la <i>culture</i> dans l' enseignement/apprentissage du français .....	27
1.1 Les concepts de <i>civilisation</i> et de <i>culture</i> : approche historique et terminologique.....	27
1.2. Les concepts de <i>civilisation</i> et de <i>culture</i> en Didactique des Langues étrangères.....	36
1.3. Le discours sur l'articulation <i>langue-culture</i> .....	39
1.4. Le discours sur l'articulation <i>communication-culture</i> .....	41
1.5. Le discours sur la relation entre l'enseignement de la langue et l'enseignement de la culture étrangère .....	44
2 : Etude diachronique de l'approche culturelle dans les méthodologies de référence du Français .....	49
2.1. La méthodologie traditionnelle : la langue comme procédé de transmission de la culture humaniste .....	49
2.2. La méthodologie directe : langue ou littérature ?.....	51
2.3. La méthodologie active : le document authentique comme support esthétique.....	54
2.4. La méthodologie audio-orale : l'ostracisme culturel.....	56

2.5. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle : l'obsolescence culturelle.....	60
2.6. L'approche communicative : la culture dans la communication.....	67
2.7. L'approche notionnelle-fonctionnelle : la culture anthropologique.....	71
2.8. Réflexions métadidactiques sur la relation aporétique « langue-culture » dans les méthodologies SGAV.....	75
2.9. L'approche actionnelle : vers la co-culture .....	78
3 : Evolution des modèles théoriques de l'enseignement/apprentissage culturel.....	85
3.1. L'approche comparatiste .....	87
3.1.1. L'enseignement de la civilisation française. Principes théoriques .....	87
3.1.2. Contenus novateurs et supports pédagogiques .....	91
3.1.3. L'anthropologie contrastive .....	95
3.1.4. L'apport de notions transdisciplinaires .....	97
3.1.5. Vers un apprentissage culturel ?.....	99
3.2. L'approche interdisciplinaire .....	102
3.2.1. L'approche sociologique .....	103
3.2.2. L'approche anthropologique .....	103
3.2.3. L'approche sémiologique .....	104
3.3. L'approche culturelle .....	106
3.3.1. Vers un savoir culturel .....	107
3.3.2. Vers un savoir-faire culturel.....	112
3.3.2.1. Objectiver la culture maternelle .....	113
3.3.2.2. Le cadre méthodologique pour l'acquisition d'une compétence culturelle.....	115
3.3.2.3. Les contenus et les supports d'apprentissage .....	116
3.3.2.4. Vers une didactique de la culture étrangère ?.....	120
3.3.2.5. Les points à éclaircir... ..	123
3.4. L'approche interculturelle .....	125
3.4.1. Education et pédagogie interculturelle .....	125
3.4.2. Le discours interculturel et son mode d'analyse .....	126
3.4.3. Interaction et construction .....	130
3.4.4. Contraintes d'apprentissage et nouvelle perspective .....	132

3.5. Réflexions conclusives sur les finalités, les objectifs et l'acquisition de compétences dans l'approche culturelle et interculturelle.....	135
3.6. L'intégration des modèles culturels à l'enseignement des langues.....	143
3.6.1. Objectifs et évolution de la dimension socioculturelle dans l'enseignement des langues.....	143
3.6.2. La problématique de la « didactisation » de l'enseignement/apprentissage culturel .....	152
3.7 Universalisation <i>versus</i> contextualisation .....	156

## II. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA CULTURE

### ETRANGERE : CADRE EMPIRIQUE ET METHODOLOGIQUE .....

1 : Etude synchronique de l'approche culturelle dans les méthodologies du français à l'étranger .....	160
1.1 Présentation des objectifs culturels d'apprentissage .....	162
1.2 Présentation des contenus et des démarches d'apprentissage .....	164
1.3 Analyse des contenus culturels .....	168
1.4. La réception de la culture étrangère auprès des enseignants et des apprenants .....	178
1.4.1. Les pratiques pédagogiques des enseignants .....	181
1.4.2. Les apprenants face à la culture étrangère .....	185
1.4.3 La fonction du manuel.....	188
2 : Présupposés didactologiques et reconsidérations méthodologiques pour l'apprentissage de la culture étrangère .....	191
2.1. La question des besoins culturels des apprenants .....	191
2.2. Repenser le rapport isomorphe entre les objectifs communicatifs et les objectifs culturels .....	199
2.3. De la nécessité de resituer les concepts-clés .....	203
2.4. La prise en considération de critères culturels empiriques pour la définition des objectifs didactiques .....	208
2.5. Les objectifs d'apprentissage en Didactologie des Langues-Cultures .....	217

2.6. L'approche linguistico-culturelle, socioculturelle, et interculturelle.....	218
2.7. La compétence culturelle et les capacités d'apprentissage .....	221
2.8. Le rôle méthodologique de la langue maternelle en classe de langue étrangère.....	228
 3 : Orientation interdisciplinaire pour une Didactologie des Langues-Cultures .....	242
3.1. Le langage dans son contexte socioculturel et interpersonnel .....	246
3.1.1 Les références à la lexicologie .....	246
3.1.2 Les références à la sémantique.....	249
3.1.3 Les références à la sémiologie .....	252
3.1.4 Les références à la phonétique .....	255
3.1.5 Les références à la paralinguistique .....	257
3.1.6 Les références à la pragmatique linguistique .....	261
3.1.7 Les références à la linguistique interactionnelle .....	273
3.1.8 Les références à la sociolinguistique interactionnelle.....	289
3.2. L'individu dans le cadre anthropologique et sociologique .....	295
3.3. L'individu dans le cadre psychosocial .....	299
3.4. Vers une mise en œuvre pédagogique interdisciplinaire.....	306
 4 : Aspects pédagogiques de l'approche culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français.....	309
4.1. La formation des enseignants : des contenus novateurs pour de nouveaux objectifs .....	309
4.2. Les exploitations pédagogiques .....	311
4.2.1 Les présupposés didactiques et méthodologiques .....	312
4.2.2 Les supports pédagogiques.....	314
4.2.3 Les activités pédagogiques.....	316
4.3. Vers la légitimation d'une méthodologie culturelle/interculturelle .....	325
Conclusion prospective .....	328
Bibliographie.....	338





## AVANT-PROPOS

## Quelques anecdotes « interculturelles » pour une entrée en matière...

Ma mère a passé son enfance et plus de la moitié de sa vie dans un village du département de la Somme en France. Née en 1928, elle a été confrontée aux déboires, à la peur, à la curiosité et à l'impression d'étrangeté que peuvent vivre et ressentir les habitants d'un petit village au contact de troupes militaires, alliées et ennemies, durant la seconde guerre mondiale. Quand j'étais enfant, et que nous nous rendions en Allemagne, pays dont mon père était originaire, ma mère ne manquait pas, à chaque visite, de réitérer les propos suivants, qu'elle exprimait à peu près dans ces termes :

Qu'est-ce que c'est propre ! Il n'y a pas un papier par terre, tout est net ! Vous en penserez ce que vous voudrez, mais franchement, les Allemands sont bien plus propres que les Anglais ! Et je ne parle pas de leur savoir-vivre et de leur politesse ! Les Allemands en sont le meilleur exemple !

Je connaissais ces propos par cœur. A cette époque-là, j'étais alors encore très jeune et je considérais ces paroles véridiques, immuables, car ma mère « savait de quoi elle parlait ». Lorsque je fus en âge de raisonner, alors que ma mère répétait ces propos une énième fois, devenus de véritables rites de passage une fois la frontière traversée, je lui dis : « Mais comment peux-tu affirmer une telle chose ? Tu n'as jamais mis les pieds en Angleterre et tu ne connais aucun Anglais ! ». C'est alors qu'elle expliqua :

Tu sais que mon père était maréchal-ferrant. Pendant la guerre, notre village a été occupé par les Anglais, puis par les Allemands. Les soldats venaient voir mon père pour réquisitionner la forge, des chevaux, mais ils étaient surtout en quête de nourriture. Il se trouvait que nous avions un poulailler et quelques lapins. Quand un officier anglais entrait chez nous, il ne nous disait pas bonjour, annonçait d'emblée qu'un de ses hommes passerait le jour même pour prendre quelques poules que ma mère devait tuer et plumer, puis il s'en allait. Quand c'était l'officier allemand qui passait, il nous saluait et se disait désolé de faire notre connaissance dans de telles circonstances, expliquait que nos deux pays

étaient en guerre et il s'excusait de ce qu'il avait à nous demander. Il avait besoin de nourriture pour ses hommes et annonçait à ma mère qu'il enverrait quelqu'un prendre quelques poules dans le poulailler. Il ajoutait que si un de ses hommes venait à manquer de respect envers lui, sa femme ou ses enfants, on devait le lui signaler. Il nous saluait et s'excuser encore en se plaignant de la guerre, responsable de sa démarche. De plus, j'ai pu observer ces soldats, Anglais et Allemands, et, crois-moi, ils n'avaient pas la même allure, ni le même comportement. Je me souviens d'un soldat allemand qui avait dû faire dix kilomètres à pied, un sac à dos chargé de pierres, parce qu'il lui manquait un bouton à son manteau. Et je me souviens des Anglais sales, mal rasés, débraillés, fainéants qui se disputaient tous les jours pour savoir qui allait effectuer les corvées du jour... .

Ces propos et bien d'autres sur cette période m'ont été contés si souvent qu'ils sont restés gravés dans ma mémoire. De même que mon père me parlait de sa version de la guerre, celle qu'il avait vécu au jour le jour dans l'armée allemande : l'obligation de défiler à Berlin devant Hitler, son incorporation dans l'armée de l'air, puis de terre, les batailles, Stalingrad et les autres, les blessures par balles et par obus, les hôpitaux, le débarquement, son arrestation par les Américains, et surtout, sa captivité en Bretagne, seule période positive, qu'il racontait avec émotion. Je suis en droit de penser que mon père était objectif dans ses récits, car il s'attachait aux faits et quand il est retourné en Bretagne cinquante ans après la fin de la guerre, il a été accueilli chaleureusement comme il l'avait été en 1944. « Les parents de ces enfants devenus grands », m'a-t-il dit, « m'ont sauvé la vie en me réapprenant à me nourrir. »

Par contre, l'explication que me donna ma mère sur sa description des Allemands et des Anglais, me fit comprendre qu'il s'agissait d'une vérité, liée à une expérience personnelle. Ma mère parlait d'un contexte bien précis qui portait sur le comportement de deux hommes issus de deux cultures différentes. L'unique expérience qu'elle vécut se figea dans sa mémoire et, n'ayant jamais été remise en question, se transforma en un stéréotype, puis en un préjugé. Ma mère qui s'étonnait toujours de la propreté en Allemagne,

faisait spontanément le lien avec l'épisode sous l'occupation militaire qui l'avait tant marquée dans sa jeunesse. Pour elle, cette épisode se généralisa, devint un fait irréversible qui reposa sur l'opinion que les Allemands et les Anglais incarnaient tous l'image de ces quelques hommes qu'elle avait rencontrés pendant la guerre. Représentation stéréotypée qui correspond tout à fait à l'expression populaire répandue « Quand on en a vu un, on les a tous vus ». Ma mère aurait sans doute changé d'avis si elle avait eu l'opportunité de connaître l'Angleterre et des Anglais. Ou peut-être que si elle avait découvert dans ce pays un endroit particulièrement sale pour une raison quelconque, elle aurait maintenu son opinion...

Les guerres franco-allemandes ont engendré beaucoup de préjugés souvent récurrents. Plus d'une personne s'étonne et a du mal à comprendre que je puisse vivre en Allemagne, la plupart des Français jugeant les Allemands comme des gens sérieux, disciplinés, organisés et manquant d'humour. Représentations que je réfute, contre lesquelles je m'emporte, parce qu'elles sont exprimées par des personnes ne vivant pas en Allemagne et ayant peu (ou n'ayant aucune) connaissance sur ce pays, ses habitants et leur langue. Le fait est que les représentations changent, lorsque nous nous trouvons en contact permanent avec des étrangers qui finissent par ne plus l'être. Mais le cas contraire existe aussi. On peut vivre dans un pays un certain temps et c'est alors que les représentations sur ce pays, ses membres et leur culture surgissent... Chacun affirmera, néanmoins, qu'il y a toujours une part de vérité sur les gens que l'on juge. Reste à savoir, si ce qui est vrai, l'est pour l'individu de la culture étrangère dont on parle, ou pour celui qui la juge... En résumé, ne catégorisons-nous pas Autrui sur la base de caractéristiques communes issues de notre culture d'appartenance ?

Ma seconde anecdote renforce, en quelque sorte, l'existence des représentations sur la culture de l'Autre. Mon exemple est, cette fois, issu de la culture allemande.

En 1997 fut organisé en Bavière par le Consulat français de Munich, différents organismes, associations et institutions françaises et allemandes, « Le printemps français en Bavière ». De mars à juin, diverses manifestations culturelles eurent lieu, on fit même venir le TGV à Nuremberg. Un concours de photos fut organisé sur le thème « La France cachée ». Des dizaines de photos furent recueillies : stands de fromages, publicités dans les parfumeries, voitures de la marque Peugeot et Renault dans les rues, présentoirs de journaux français... La plupart des photos montraient des réalités françaises bien connues, d'autres étaient très subtiles, illustrant parfaitement le thème « La France cachée », telle l'enseigne d'une pharmacie représentant une croix verte, enseigne et symbole impropre à la réalité allemande. Mais quelle fut ma déception, lorsque je découvris la photo gagnante du concours : un enfant de trois ans coiffé d'un béret bleu, vêtu d'un pull blanc et d'un pantalon rouge, tenant à la main une baguette ! Photo qui était l'opposée du thème du concours : il s'agissait là d'un cliché flagrant qui confirmait le fait que les stéréotypes étaient bien ancrés dans les mentalités, même les membres du jury du concours s'étaient laissés prendre au piège.

Mes réflexions concernant la première anecdote ont eu lieu à une époque où j'ignorais tout de « l'interculturel ». La deuxième anecdote se déroula lorsque j'enseignais et que je commençais à m'intéresser aux recherches sur l'interculturel. Ce sont, en effet, ma profession d'enseignante de Français

langue étrangère<sup>1</sup>, mes contacts avec les apprenants, l'utilisation de matériels didactiques, mes études en sciences du langage, qui marquèrent mon tout premier intérêt didactique pour l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère. Cet intérêt progressa quand je fus suffisamment familiarisée avec les manuels de français que j'employais pour être en mesure de repérer des inerties, des faiblesses, des incompréhensions et surtout des lacunes dans l'enseignement de la culture étrangère. Je retrouvais ces mêmes manques dans les ateliers pédagogiques auxquels j'assistais. J'aimerais en citer un, qui sera ma troisième et ultime anecdote.

Lors d'un stage pédagogique, le formateur définit la culture comme « un ensemble de valeurs éthiques, esthétiques, véhiculées par la philosophie, la littérature et les arts. » ; la civilisation comme « le caractère unique d'une culture par rapport à une autre ». Certes, on peut être étonnés de ces définitions incomplètes, floues, voire synonymiques, notamment parce qu'elles n'apportent aucune clarté sur le plan didactique. Et c'est le minimum que l'on pourrait s'attendre dans un stage de formation... Le formateur souligna « la nécessité de faire de l'interculturel le plus souvent possible, car il est une des dimensions de la communication et doit être intégré au cours de langue ». Il souligna fort justement que « l'on combat les clichés et les préjugés en s'ouvrant et non en se refermant ». Il donna quelques exemples de supports pédagogiques à utiliser dans ce domaine comme des articles de presse et des émissions télévisées, car « ils sont plus objectifs que l'enseignant » et incita à faire des activités comparatives entre la culture française et la culture allemande. Ce que le formateur préconisa était, en fait, à l'opposé de la méthode d'approche de l'interculturel. Celui-ci ne

---

<sup>1</sup> Dorénavant FLE.

différençiait pas l'approche interculturelle de l'approche comparée des cultures. Les activités qu'il proposa étaient de l'ordre de la comparaison culturelle et linguistique. Cette expérience me montra l'imprécision qui régnait autour de cette approche, que ce soit sur le plan conceptuel, didactique ou pédagogique.

Mes lectures scientifiques en didactique soulevaient aussi régulièrement des problèmes récurrents inhérents à l'enseignement/apprentissage culturel à différents niveaux d'analyse. Je remarquais que « l'interculturel » était une notion ambiguë derrière laquelle se profilaient divers éléments parfois éloignés et contradictoires. Je remarquais cela aussi dans le rapport entre l'enseignement de la langue et celui de la culture. Je me souviens alors des propos de Cortes à ce sujet :

En règle générale, l'enseignant se montre très concerné par les progressions linguistiques, mais fait preuve d'un certain conformisme en ce qui concerne les données culturelles. Il existe à cet égard quelques lieux communs dangereux du type "enseigner la langue, c'est enseigner la civilisation", formule commode pour se dispenser de tout effort sérieux en ce qui concerne les données civilisationnelles puisqu'elles sont réputées incluses dans les données linguistiques. (Cortes, 1987 : 18)

Un des nombreux propos qui m'ont fait déduire que si les enseignants de langue négligeaient l'approche (inter)culturelle dans leurs cours, c'était sans doute parce qu'ils ne possédaient pas les moyens didactiques ni pédagogiques pour la réaliser. C'est alors qu'est née ma quête de recherche, mon désir d'obtenir des réponses et de m'intéresser à la situation d'enseignement/apprentissage dans laquelle je travaillais : l'enseignement du FLE en Allemagne auprès d'adultes et grands-adolescents. Il s'agissait donc d'un public d'apprenants non-captifs pour les premiers, captifs pour les seconds, en contexte d'enseignement/apprentissage hétéroglotte et en très grande majorité monoculturel.

## INTRODUCTION

### 1. Origines du livre

Ce livre constitue en grande partie la rédaction de ma thèse soutenue en 2003 à l'université de Rouen sous la direction du Professeur Jacques Cortes et qui s'intitule :

*Compétence culturelle et compétence interculturelle : pour un apprentissage culturel en classe de FLE.*

*Analyse de matériels didactiques et perspectives méthodologiques*

Ce travail de plus de 600 pages et de 300 pages d'annexes fut d'abord l'objet d'une publication pédagogique en 2011 qui correspond à la partie empirique de ce travail de recherches. Je reparlerai de cet ouvrage au cours de ce livre.

Si j'ai tardé à faire publier cette recherche scientifique, c'est parce que je souhaitais approfondir et élargir cette problématique et suivre l'évolution didactique et méthodologique de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures sur plusieurs années. Pour cette raison, j'ai ajouté à cette étude l'analyse de méthodes<sup>2</sup> de FLE utilisées dans quelques pays européens dont certaines sont issues de la dernière approche méthodologique actuelle, la *perspective actionnelle*. En outre, pour des raisons que le lecteur découvrira à la fin du livre, je souhaiterais poursuivre et concrétiser cette recherche dans un contexte d'enseignement/apprentissage multilingue.

---

<sup>2</sup> J'emploie les notions de « méthode » ou de « manuel » pour désigner le matériel didactique utilisé en classe : livre de l'apprenant, livre d'exercices, guide pédagogiques, matériels complémentaires, etc.

## 2. Objectifs et plan du livre

L'ouvrage se propose de démontrer l'absence de l'apprentissage de la culture étrangère dans les méthodologies de référence pour l'enseignement/apprentissage contextualisé du FLE, puis de dresser un cadre méthodologique pour l'apprentissage culturel et interculturel adapté à ce contexte. L'objectif est à la fois scientifique et pragmatique dans sa finalité, mais il comprend également une démarche empirique incontournable.

La première partie débute par quelques remarques préliminaires sur les concepts de *compétence* et d'*apprentissage*, notions essentielles à cerner pour situer la problématique de la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. Je présenterai, ensuite, par une démarche inductive, l'évolution des concepts de *civilisation* et de *culture* en rapport avec la langue, la communication et l'enseignement/apprentissage des langues dans le but de comprendre la complémentarité qui unit ces notions et qui a constitué l'indissociabilité, mais aussi les ambiguïtés et paradoxes de la relation entre la langue et la culture en Didactique des Langues.

Je présenterai ensuite à travers l'histoire des méthodologies de quelles manières l'enseignement de la culture étrangère a cohabité avec celui de la langue.

Enfin, comme toute méthodologie se conçoit sur les bases de la recherche en didactique et subit l'influence des recherches menées dans d'autres disciplines des sciences humaines, j'exposerai les modèles théoriques qui jouèrent un rôle décisif dans l'évolution de l'approche (inter)culturelle, particulièrement depuis 1970, et qui participèrent à la naissance du concept de « compétence culturelle » et « compétence interculturelle ».

Dans la seconde partie, l'ouvrage présente une analyse des méthodologies récentes utilisées en contexte hétéroglotte et qui se sont appuyées sur les modèles théoriques de référence, mentionnés dans la première partie. J'y analyse les objectifs, les contenus culturels et les activités pédagogiques proposées pour l'approche (inter)culturelle. Je présenterai également les résultats d'une enquête menée auprès des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques relatives à cette approche et sur la réception de cette approche auprès des apprenants.

Cette partie renferme par ailleurs les prémisses d'une méthodologie pour l'acquisition de la compétence culturelle et interculturelle. Elle repose sur les résultats de la recherche empirique de l'analyse des manuels de FLE, de l'enquête auprès des enseignants et des apprenants, mais aussi de mes convictions personnelles. A cela s'ajoute l'étude d'un ensemble de disciplines dont les méthodes d'intervention sont indispensables à l'approche (inter)culturelle, mais aussi essentielles à la légitimation de la Didactologie des Langues-Cultures. Le cadre méthodologique proposé repose sur l'ensemble des critères suivants qui seront détaillés dans cette partie :

- ✓ Les besoins culturels des apprenants
- ✓ Les besoins et le manque de formation chez les enseignants, concepteurs de méthodes et formateurs
- ✓ La redéfinition des concepts de *culture*, *civilisation*, *interculturel*
- ✓ La question de la finalité de l'enseignement/apprentissage des langues : linguistique, communicative ou culturelle ?

- ✓ La remise en question de la communication comme unique objectif dans l'enseignement/apprentissage des langues
- ✓ La prise en compte de critères empiriques pour la définition des objectifs d'apprentissage de l'approche (inter)culturelle
- ✓ La place de la langue, de la communication et des aspects extralinguistiques et communicatifs dans la culture étrangère
- ✓ L'intervention de certaines disciplines annexes de la linguistique, mais aussi issues des sciences sociales et humaines indispensables à la Didactique des Cultures
- ✓ La réhabilitation de la langue maternelle comme langue d'apprentissage
- ✓ La contextualisation de l'apprentissage
- ✓ L'élaboration d'un cadre méthodologique qui prenne en considération les objectifs, les contenus, les activités, et les supports d'apprentissage, ainsi que les capacités d'apprentissage de l'apprenant.

En raison de l'actuelle approche méthodologique, la perspective actionnelle, dont la réception connaît un certain succès dans de nombreux contextes européens, homoglottes et hétéroglottes, depuis quelques années, j'exposerai à la fin de l'ouvrage les raisons pour lesquelles je suis persuadée que l'apprentissage culturel et interculturel, de même que les diverses compétences culturelles (interculturelle, transculturelle, co-culturelle et pluriculturelle) trouveront leur place au sein de l'enseignement apprentissage multilingue des langues-cultures.

Cette conclusion prospective caractérise la prolongation de ma recherche sur la mise en œuvre d'une méthodologie pour l'apprentissage culturel et interculturel susceptible d'être utilisée dans les différents contextes éducatifs européens et qui met l'accent sur le caractère plurilingue et pluriculturel des apprenants de langues aujourd'hui en Europe.

### 3. Remarques préliminaires sur les concepts d' « apprentissage » et de « compétence »

Les notions de « compétence culturelle » et de « compétence interculturelle » seront étudiées et exploitées tout au long de cet ouvrage, car elles constituent l'épicentre de mon étude. Je voudrais cependant dans ce paragraphe rendre compte de la corrélation des concepts d' « apprentissage » et de « compétence »<sup>3</sup> qui forment un binôme indissociable en Didactique des Langues-Cultures.

Le concept d' *apprentissage* recouvre en Didactique des Langues un sens assez ambigu tant il est polysémique.

Cette notion a très longtemps été ignorée dans le système éducatif tant que l'on considéra que la compréhension, la réflexion et l'assimilation des contenus scolaires à transmettre étaient basées sur la capacité de l'élève à mémoriser passivement ce qu'on lui enseignait. Dans une telle situation, ce n'est que par l'enseignement que les savoirs scolaires étaient transmis : prédominance du maître (appellation qui reflétait parfaitement la profession) qui transmettait les connaissances en agissant, face à l'enseigné qui assimilait

---

<sup>3</sup> Bien qu'il s'agisse d'un truisme, notons cependant qu'il est presque inévitable de rencontrer ces deux notions sans autre complément : *compétence linguistique, compétence de communication, compétence culturelle, compétence interculturelle*, etc. ; enseignement/apprentissage des langues, objectifs d'apprentissage, stratégies/styles d'apprentissage, activités, techniques d'apprentissage, apprentissage autodirigé, etc.

ce savoir en apprenant, le plus souvent par cœur. Galisson écrit fort justement à ce propos les conséquences d'une telle pédagogie :

L'obligation dans laquelle l'un [l'élève] se trouvait de restituer fidèlement la parole de l'autre effaçait toute trace de travail mental à l'œuvre et portait à croire qu'il suffisait que le maître enseigne pour que l'élève apprenne. (Galisson, 1989 : 41)

Cette situation a heureusement évolué depuis que les chercheurs se sont tournés vers les fonctions cognitives et affectives dans l'appropriation des connaissances par les élèves. En affirmant que l'apprentissage constitue un processus indépendant de celui de l'enseignement, la position didactique en matière de transmission du savoir change inévitablement d'orientation, notamment en Didactique des Langues. Dans ce domaine, il s'agit d'un changement tardif qui ne fit son apparition que dans les années soixante-dix (avant cette date, la pédagogie portait sur les méthodes, donc sur l'enseignement), époque où le terme « enseigné » disparaît au profit de celui d' *apprenant*, notion référant directement à celle d' *apprentissage* :

- ✓ *apprentissage* en tant que processus dans l'acquisition<sup>4</sup> d'une langue étrangère

Dans le cadre de *l'autonomie de l'apprenant*, la didactique aujourd'hui s'intéresse particulièrement aux recherches relatives aux stratégies d'apprentissage. Elles peuvent être définies par un « Ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. » (Cyr & Germain, 1998 : 5). Dans ce domaine, la

---

<sup>4</sup> Je laisse de côté le débat qui oppose l'acquisition d'une langue étrangère résultant d'un « apprentissage naturel » à celui de l'« apprentissage guidé » qui résulte d'un enseignement. Je considère ici l'acquisition comme l'aptitude à s'exprimer suffisamment correctement dans une langue étrangère dans le but de se faire comprendre, après ou sans avoir suivi un apprentissage.

didactique s'inspire principalement des recherches effectuées par O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs (1985). A partir de recherches réalisées en psychologie et en éducation, ces derniers proposent un modèle théorique dans lequel les stratégies d'apprentissage sont classées en trois catégories : métacognitives, cognitives et socio-affectives. Il faut toutefois préciser que les théories de l'apprentissage des langues étant relativement récentes, elles ne sont que très peu intégrées dans l'élaboration des méthodologies et dans les activités/tâches d'apprentissage en classe.

Il en est de même des styles d'apprentissage « manière individuelle dont est appréhendée et traitée l'information. » (Pendanx, 1998 : 31), surtout lorsque le groupe d'apprenants concerné est trop nombreux pour bénéficier d'un apprentissage individualisé en fonction d'objectifs précis.

Quoiqu'il en soit, il s'avère que tout sujet participant activement au processus d'apprentissage n'en apprend que mieux, et qu'il serait avantageux que les recherches en psychologie cognitive soient davantage intégrées à l'apprentissage des langues.

- ✓ *apprentissage* en tant qu'accès à l'autonomie de l'apprenant, ce qui sous-entend une prise en compte des « objectifs d'enseignement »<sup>5</sup>

En effet, le changement d'orientation en Didactique des Langues concerne aussi, et principalement, l'enseignement « sur le terrain », c'est-à-dire dans la classe. Quand il n'est pas question d'apprentissage naturel, tout apprentissage implique obligatoirement un enseignement. Tardif nous rappelle que « l'enseignement et l'apprentissage sont deux phénomènes

---

<sup>5</sup> En général, ces objectifs comprennent la méthodologie, les contenus d'enseignement, les activités et les moyens pédagogiques, la progression, l'évaluation.

étroitement liés et, dans l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement ainsi que dans la qualité et dans la quantité des apprentissages, il est très important de les concevoir en union continue. » (Tardif, 1992 : 17). Richterich a de son côté très bien exposé la différence essentielle entre « enseignement » et « apprentissage »:

Enseigner est une action qui se termine lorsque l'information est transmise. Apprendre est une action qui se poursuit après la transmission, de diverses façons, et sans qu'on puisse en déterminer avec précision l'achèvement. Les informations, une fois communiquées, cessent d'exister pour l'enseignant alors qu'elles continuent d'être traitées par l'apprenant. (Richterich, 1985 : 36)

Porcher insiste aussi sur ce point à propos de l'apprentissage dans l'enseignement traditionnel :

L'enseignement n'est rien d'autre qu'une aide à l'apprentissage, et il faut le répéter avec force, il n'a aucune autre fonction [...] La didactique et toutes ses instances portent une lourde responsabilité [...] en ayant constamment posé que l'enseignement était plus important que l'apprentissage. (Porcher, 1990 : 5)

On ne peut que confirmer ces arguments péremptoires : tant qu'un apprenant est confronté à un apprentissage en milieu scolaire ou institutionnel, il évolue dans une situation d'enseignement/apprentissage. L'enseignement est « un processus à la charge de l'enseignant, et visant, selon le degré de motivation et d'autonomie de l'apprenant à accompagner, aider, conseiller, guider ou conduire le processus d'apprentissage de celui-ci. » (Galisson & Puren, 1999 : 119).

C'est par conséquent à travers sa relation complexe au processus d'enseignement que nous nous intéressons ici au concept d'apprentissage et, bien entendu, dans son sens pédagogique actuel : si, en effet, les changements didactiques des trente à quarante dernières années ont replacé l'apprenant au centre des préoccupations éducatives, c'est tout un ensemble théorique qui se trouve indubitablement infléchi par un changement de priorité. C'est en

fonction de l'individu en situation d'enseignement/apprentissage guidé que les modèles d'enseignement vont devoir s'adapter.

Ce dont il est question ici concerne au premier plan la méthodologie d'enseignement à mettre en œuvre après que les objectifs d'apprentissage ont été établis ou concerne, plus simplement, le « *comment enseigner* » et le « *comment faire apprendre* » ou encore d'après l'expression de Puren, le « *comment enseigner pour que les élèves apprennent à apprendre* » (ibid. 23). La méthodologie doit plus précisément considérer les paramètres fondamentaux suivants : besoins langagiers des apprenants, choix des contenus d'enseignement et de leur progression, sélection du matériel didactique, ainsi que des activités d'apprentissage et leur mode d'évaluation...

Cet aperçu des composantes de l'enseignement/apprentissage nous aura rappelé que ces deux concepts forment bel et bien un ensemble cohérent, interdépendant, et qu'il n'est pas concevable de les envisager séparément dans un contexte d'enseignement/apprentissage. Si l'emploi du trait oblique (/) entre les deux notions renvoie à une dichotomie sur le plan des deux processus, il se réfère sur le plan pédagogique à une relation de nécessaire complémentarité. Comme je l'ai précédemment mentionné, la didactique n'est plus focalisée sur la « centration » sur les méthodes, mais sur la « centration » sur l'apprenant. Sous le mot « apprenant », nous trouvons, non sans jeu de mots, dans le dictionnaire de la Didactique des Langues « individu en situation d'apprentissage [...] "apprenant" insiste sur l'acte d'apprendre, dont il place l'initiative du côté de celui qui apprend : L'apprenant est quelqu'un qui apprend et non qu'on "élève". » (Galisson & Coste, 1988 : 41). Cette centration sur l'apprenant illustre très nettement le changement d'orientation de la Didactique des Langues qui concède

désormais la primauté à l'apprentissage plutôt qu'à l'enseignement qui se trouve être, pour ainsi dire, à la disposition de celui-là.

Il sera question dans cet ouvrage de considérer la situation d'enseignement/apprentissage dans son ensemble, puisque ces deux composantes en didactique sont corrélatives, mais je rappelle qu'il s'agira de l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère.

Tout apprentissage exige l'acquisition de compétences. Mais avant d'exposer cet axiome, je me dois de rappeler les diverses acceptions de la notion de *compétence*.

Cette notion est apparue pour la première fois dans le couple compétence/performance dans la théorie générative transformationnelle de Chomsky qui définit la *compétence linguistique* comme « un système intériorisé de règles qui permet à un organisme fini (le cerveau) de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés. » (ibid. 105). Les auteurs indiquent que « la mise en œuvre de la compétence linguistique (quand les énoncés sont effectivement produits ou compris) constitue la performance. » (ibid. 106). Cette théorie présuppose indéniablement que tout locuteur produisant et interprétant des énoncés dans un contexte situationnel (performance) devra avoir acquis des connaissances qui dépassent de très loin les règles grammaticales (compétence linguistique). C'est d'ailleurs ce que critiquèrent bon nombre de sociolinguistes, dont Hymes à l'encontre de cette notion de *compétence*. Il existe, selon Hymes, des règles d'emploi de la langue qui dépendent de la situation dans laquelle les énoncés sont produits. Il propose alors d'ajouter à la *compétence linguistique* la notion de *compétence de communication*. Cette dernière inclut les composantes cognitives, psychologiques et socioculturelles qui régissent la production et l'interprétation de la parole d'un locuteur à l'intérieur d'une situation de

communication. La *compétence de communication*, plus complexe que la *compétence linguistique* dans sa connaissance implicite des règles et usages sociaux, comprend différentes composantes ou « sous-compétences » que l'on répertorie ainsi : *compétence linguistique, sociolinguistique, socioculturelle, discursive, et enfin, stratégique*<sup>6</sup>. Toutes ces composantes représentent le savoir, et de surcroît, le savoir-faire de chaque individu dans une situation de communication.

Ce bref rappel de la notion de *compétence* nous révèle un point essentiel de sa signification. La compétence et ses composantes incarnent de toute évidence une « capacité à » : capacité à produire, interpréter, maîtriser, s'approprier, s'adapter... De même que ces diverses compétences, ou aptitudes à la communication, constituent incontestablement les objectifs d'apprentissage en langues vivantes. Que nous restions dans le domaine de la compétence de communication ou que nous étendions ce concept à d'autres compétences, en l'occurrence la compétence culturelle/interculturelle, nous pouvons avancer ipso facto l'argument suivant : si les objectifs des apprenants représentent les habiletés, attitudes, techniques qu'ils auront à maîtriser dans une communauté et/ou dans une langue étrangère, ils auront dû auparavant avoir nécessairement fait l'apprentissage de ces capacités. Dans une situation d'apprentissage non naturel d'une classe de langue, seul l'enseignant, et tout ce qui se rattache à lui en matière de méthodologie et de pédagogie, peut offrir aux apprenants les moyens d'acquérir ces compétences. Ces moyens sont choisis en fonction des objectifs d'apprentissage que les apprenants se sont assignés et comportent toutes les composantes du processus d'enseignement. Nous verrons au cours de cette

---

<sup>6</sup> Je laisserai ici de côté l'étude de ces notions ; mon propos n'est pas d'exposer les fondements théoriques de la *compétence de communication*.

étude que les contenus d'enseignement ont été beaucoup plus étudiés et intégrés dans les procédures pédagogiques que les finalités d'apprentissage dont ils sont issus et que les activités d'apprentissage qui en découlent ; et cela même à l'intérieur de cadres théoriques, certes lacunaires, qu'il s'agisse de « méthodologies », d'« approches » ou d'« orientations » méthodologiques.

Une fois son apprentissage achevé, l'apprenant aura acquis suffisamment de compétences qui se manifesteront à travers la « performance » en langue étrangère de ce dernier. Mais qui (didacticien, pédagogue...) invoque, propose ou affirme « compétence à acquérir », annonce, en toute logique, les « moyens d'y parvenir », d'où, selon moi, la nécessité d'un apprentissage en classe. C'est pour ces raisons que j'ai cité en priorité la notion d'*apprentissage* dans le titre de ce livre, car il forme avec la notion de *compétence* deux domaines d'action que l'on ne peut isoler ou séparer l'un de l'autre au risque de se retrouver dans une situation d'enseignement/apprentissage dépourvue de sens. C'est en prenant véritablement en compte toutes les données que sous-tend la notion de *compétence* que les responsables de l'enseignement pourront établir concrètement des procédures pédagogiques et des activités d'apprentissage qui aideront l'apprenant, une fois en milieu non-captif, à utiliser les compétences qu'il aura acquises pendant son apprentissage.

Je terminerai mon raisonnement par une citation de Hymes qui, à propos de la *compétence de communication* nous éclaire sur la différence entre la « compétence » implicite, mais exprimable, et la « connaissance » implicite, car non-exprimable. Là et toute la différence, à savoir que, sous toute compétence se cache un « savoir-dire », « savoir-faire » et un « savoir-agir ».

« Il y a une différence fondamentale entre ce qui n'est pas dit parce qu'il n'y a pas l'occasion de le dire et ce qui n'est pas dit parce qu'on n'a pas de moyens de le dire. » (Hymes, 1984 : 33).

Pour en revenir au sujet qui nous intéresse ici, à savoir, *l'apprentissage* et la *compétence* culturelle, je me contenterai pour l'instant de citer Porcher en 1988 :

[...] en ce qui concerne l'apprentissage culturel, il me semble qu'on en est encore aux tous premiers balbutiements méthodologiques. Comme si, pour des raisons qu'il sera nécessaire d'élucider, la communauté didacticienne avait fait l'impasse sur ce problème, ou pis, avait fait son deuil de la possibilité d'aider à la construction, par un apprenant, d'une compétence culturelle étrangère. Ce serait, s'il en allait ainsi, un indice supplémentaire et désespérant de l'enfermement des lectures sur elles-mêmes, de l'ethnocentrisme toujours plus fort, malgré (ou grâce à) la planétarisation opérée par les médias. (Porcher, 1988 : 98)

**I. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA CULTURE  
ETRANGERE : CADRE THEORIQUE ET EPISTEMOLOGIQUE**

## 1: Approche conceptuelle de la *culture* dans l'enseignement/apprentissage du français

Le concept de *culture* (et non de *civilisation*) présent dans le titre du livre et de ce chapitre résulte d'un choix dont je vais rendre compte dans les lignes suivantes.

En Didactique des Langues, les concepts de *civilisation* et de *culture* ont longtemps désigné des contenus d'enseignement divergents. Il n'y a rien d'étonnant à cela, puisqu'en tant que notions générales, ces concepts renvoient à des acceptions de nature différente. Sans aucun doute, ces diverses acceptions proviennent des « interférences » sémantiques que produit chaque discipline selon la définition qu'elle leur attribue, mais elles sont également dues à la propre origine culturelle des concepts (qui varient d'un pays/d'une culture à un/une autre et d'une langue à une autre) et, en dernier lieu, à leur évolution historique. Quoi qu'il en soit, tous ces facteurs ont contribué à l'évolution sémantique des deux notions en Didactique des Langues.<sup>7</sup>

### 1.1 Les concepts de *civilisation* et de *culture* : approche historique et terminologique

« Civiliser » est un verbe dérivé de « civil », à savoir « cultivé ». Mais étymologiquement, l'origine du mot « civilisation » est controversée : certaines recherches tendent à montrer que la notion est apparue pour la première fois en 1770 dans l'ouvrage de l'historien anglais E. Gibbon « *La décadence de l'empire romain* », ouvrage considéré comme une des

---

<sup>7</sup> Cette étude porte sur les diverses acceptions des deux notions. La diversité et l'hétérogénéité sémantique de ces notions apportent plus d'éléments significatifs à notre propos didactique qu'un exposé sur leur origine. Je n'ai pas approfondi ce second point pour cette raison.

premières tentatives de travail historique et scientifique. Le linguiste Dauzat fait remonter, quant à lui, l'origine du mot à 1568. Toutefois, de nombreux dictionnaires étymologiques indiquent qu'il fut créé en 1734. En France, à cette époque, les aristocrates définissaient leurs mœurs et leurs attitudes par les adjectifs « civilisé », « cultivé », « policé »... marquant ainsi nettement la frontière avec tous ceux qu'ils jugeaient socialement moins évolués qu'eux. C'est néanmoins le mot « civilisation » qui fut légitimé, sans doute en raison des notions alors opposées comme « barbarie » ou « sauvagerie ». Effectivement, sur le plan historique le mot « civilisation » renvoie à une théorie idéologique conçue par les pays de L'Europe occidentale se considérant plus « évolués » que les pays qu'ils colonisaient. C'est un des sens les plus anciens que l'on trouve dans les dictionnaires contemporains « La civilisation : ensemble des caractères communs aux vastes sociétés les plus évoluées. »<sup>8</sup>. La France occupa le premier rang dans ce rôle « civilisateur ». Beaucoup estimaient qu'elle était la nation-guide des conquêtes coloniales qui se poursuivirent jusqu'à la fin du XIXe siècle.

Même si pendant la révolution française la notion perdit un peu de son sens prestigieux et idéologique pour laisser place à des termes révolutionnaires plus dynamiques, le mot « civilisation » souligna longtemps les entreprises coloniales françaises. Napoléon I déclama à ses troupes avant sa campagne d'Egypte « Soldats, vous vous lancez dans une conquête dont les conséquences seront incalculables pour la civilisation ! ». Face à ce constat, l'on ne peut qu'observer le caractère figé et achevé de ce mot.

Il en va de même pour la plupart des autres définitions de ce concept. Dans la définition de « civilisation », l'apport scientifique, les ressources

---

<sup>8</sup> Robert, P. (1989). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Le Robert, p. 320

matérielles et techniques d'un pays sont accentuées ; on retrace son Histoire et celle de ses grands Hommes. La « civilisation » incarne l'expression de la conscience occidentale et de ses progrès pour l'Humanité. Notons aussi deux définitions plus larges de la « civilisation » : « ensemble de phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) communs à une grande société ou à un groupe de société. » (Le petit Robert, 1989 : 320) ou encore « civilisation : l'ensemble supposé cohérent, des règles de conduite, des croyances, des techniques matérielles et intellectuelles caractéristiques d'un ensemble social. » (Mendras, 1967 : 242). L'aspect « humain » de ces définitions met l'accent sur la société, sur les individus, leurs comportements et leurs modes de vie. Elias a résumé, voire élargi, la complexité et la polysémie du terme :

La notion de "civilisation" se rapporte à des données variées : au degré de l'évolution technique, aux règles de savoir-vivre, au développement de la connaissance scientifique, aux idées et usage religieux. Elle peut s'appliquer à l'habitat et à la cohabitation de l'homme et de la femme, aux méthodes de la répression judiciaire, à la préparation de la nourriture, et à y regarder de plus près – à tout ce qui peut s'accomplir d'une manière "civilisé" ou "non-civilisé" ; c'est pourquoi il est toujours difficile de résumer en quelques mots l'ensemble des phénomènes susceptibles d'être désignés par le terme de "civilisation". (Elias, 1973 : 11)

Difficile, effectivement, de résumer, d'autant plus que cette notion, tout comme dans les deux dernières citations, inclut la notion de *culture*<sup>9</sup>, elle aussi, tout aussi équivoque.

Sur le plan terminologique, rappelons, par exemple, que ce que les Allemands appellent « civilisation », se limite essentiellement aux aspects matériels de la vie d'une société, à tout ce qui est extérieur à l'Homme. Par

---

<sup>9</sup> J'entends « culture » au sens collectif du terme ; je ne traiterai pas ici de la culture individuelle.

contre, la « culture » (*Kultur*) exprime les réalisations de l'Homme, les données et les productions intellectuelles, artistiques et religieuses qui se distinguent des faits sociaux, économiques et politiques. Par rapport au terme français, « civilisation » (dernière citation), le terme allemand « Kultur » a un caractère plus restreint ; cependant, tout comme le terme français « culture », il souligne le caractère humain de la notion, mais seulement au sens strict du terme.

Qu'entendons-nous par « culture » ?

D'origine helléno-latine, la notion de « culture » renvoie chez les penseurs grecs de l'Antiquité à diverses significations. Le terme « *tropos* » désignait les façons d'être que l'on acquiert à travers les générations par la transmission de traditions anciennes et nouvelles. Le terme « *physis* » renvoyait, quant à lui, à la nature constante et stable, alors que « *ethos* » désignait, pour Isocrate, l'« esprit » ou le « souffle » ; ce terme soulignant l'idée de progression, de remise en question des savoirs acquis. Enfin, le terme « *padeira* », dont le mot « pédagogie » tire son origine, caractérisait l'éducation des enfants et visait le développement intellectuel de l'homme et son intégration dans son milieu social.

Le sens de « culture » intègre l'ensemble de ces différents éléments qui se réfèrent à la fois à la biologie, la vie sociale, l'éducation et aux valeurs traditionnelles. Le concept même de « culture » a été créé par Cicéron. Il mentionna le premier l'existence d'une « culture de l'esprit » (*animi cultura*) d'après la désignation « culture du sol » (*agri cultura*). Le mot « culture » renferme dès lors deux significations, une terrestre (« colere » signifiant « cultiver la terre »), une autre spirituelle (« *cultus* » renvoyant à « l'adoration des Dieux »).

Tout comme pour la « civilisation », la culture comporte également une définition stricto sensu. Apparue au XVI<sup>e</sup> siècle, elle désigne la « culture » cultivée. Elle « est relative aux œuvres de l'esprit plus particulièrement à celle produite par la littérature et les beaux-arts et ce qui en résulte dans l'esprit de celui qui élabore ces œuvres, qui les étudie ou qui les fréquente assidûment. » (Besse, 1993 : 42). Cette culture humaniste, que l'on nomme aussi « culture savante » ou « sur-culture », constitue la somme des savoirs principaux transmis essentiellement dans l'ensemble du système éducatif.

A cette conception de la culture s'oppose une « culture de masse » ou « culture ordinaire ». Elle « est en principe partagée par tous les membres d'une société donnée [...] La culture ordinaire peut s'acquérir sans être enseignée ou "cultivée", elle se transmet et évolue de génération en génération [...] au sein de la société qui se reconnaît ou est reconnue par elle. » (ibid. 42). Ces deux conceptions sont interdépendantes l'une de l'autre ; elles coexistent au sein d'une communauté dont les membres partagent une culture commune. Elles tendent à créer une culture et une identité nationales, mais elles ne suffisent pas à caractériser une société. Il faut ajouter à cela une définition beaucoup plus subjectiviste que la première et qui désigne la « culture » des individus d'une même communauté ; ce que Galisson appelle la « culture partagée ». Il s'agit là d'une conception globalisante de la culture que l'anthropologue Taylor définissait en 1871 d' « ensemble complexe qui inclut la connaissance, la croyance, l'art, la morale, le droit, la coutume et toutes autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société. » (Taylor, 1871 : 9). Nous remarquons dans cette citation certaines similitudes avec la définition plus

contemporaine de « civilisation » de Elias. Citons enfin, in extenso, une définition plus étendue du sens anthropologique de « culture » :

La signification qui est couramment donnée en anthropologie se réfère à un groupe ou à un peuple. Elle correspond à une structure complexe et interdépendante de connaissances, de codes, de représentations, de règles formelles ou informelles, de modèles de comportements, de valeurs, d'intérêts, d'aspirations, de croyances, de mythes. Cet univers se réalise dans les pratiques et comportements quotidiens : usages vestimentaires, culinaires, modes d'habitat, attitudes corporelles, types de relations, organisation familiale, pratiques religieuses. La culture recouvre le vivre et le faire. La genèse de cette structure complexe s'opère dans les transformations techniques, économiques et sociales propres à une société donnée dans l'espace et dans le temps. Elle est le résultat de la rencontre des trois protagonistes de la vie : l'homme, la nature et la société. (Perroti, 1994 : 84)

Plus dynamique et plus vaste que « civilisation », sur le plan des composantes, le terme « culture » englobe donc toutes les formes d'expression d'une société. Alors qu'au sens sociologique, l'analyse culturelle portera essentiellement sur les relations entre l'ensemble des faits sociaux et les individus qui composent une société, l'anthropologue privilégiera l'étude des comportements et des manières de vivre de cette société.

Sociologues, anthropologues, historiens et philosophes se sont penchés sur l'étude des composantes et des contenus d'une culture. Linton (1930), puis Kroeber, Kluckhohn (1951) sont, entre autres, des pionniers dans ce domaine. Ils ont tenté de dresser une liste d'items relatifs à la culture, entreprise certes difficile, étant donné le caractère illimité du concept. Kroeber et Kluckhohn ont, à titre d'exemple, classé la culture en cinq rubriques :

- ✓ Les opérations psychiques
- ✓ Les types de comportement

- ✓ Les savoir-faire
- ✓ Les produits de ces savoir-faire
- ✓ Les institutions et les modes d'organisation

Cette classification a souvent été critiquée pour son aspect lacunaire, parce qu'elle « désigne non pas la culture elle-même, mais ses effets » (Camilleri, 1989 : 24). D'autres chercheurs essaient encore de cerner la problématique des contenus d'une culture. Camilleri préfère le terme de « significations culturelles » partagées par un groupe, plutôt que celui de « classifications », plus arbitraire. Ces significations concrétisent le rapport que les individus ont avec leur environnement et qui se manifeste par des représentations et des comportements communs. Le problème dans l'étude d'une culture est que cette dernière est abstraite et qu'elle renferme non pas *un* système de significations, mais de nombreux sous-systèmes. Une culture est constituée de valeurs, de normes, de sanctions sociales, bref, de « modèles » dont il faut rendre compte pour la comprendre. Il existe des modes de conduites qui sont, par exemple, normatifs, susceptibles d'être décrits, évalués, et qui constituent la « culture explicite » : coutumes, techniques, etc. Celle-ci est composée de divers éléments qu'un observateur extérieur à une culture donnée peut décrire. Mais il existe également des formes de « culture implicite » que l'on ne peut décrire et dont les représentants mêmes d'une communauté n'ont pas conscience : les attitudes inculquées dès l'enfance, ou encore les valeurs communes aux membres d'une même communauté.

La culture est faite de savoirs partagés qui s'expriment explicitement, symboliquement, mais aussi tacitement. Toutes les significations culturelles sont intégrées à la vie sociale et forment en quelque sorte les modes de relations entre les individus « La culture d'un groupe, si l'on en croit

l'anthropologie, n'est autre que l'inventaire de tous les modèles sociaux du comportement ouvertement manifestés par tout ou partie de ses membres. » (Sapir, 1967 : 96).

C'est effectivement ce qu'entreprirent de faire Sapir, Wissler et Kroeber, à la suite de Malinowski, pour lesquels la culture est le fondement des structures sociales qui se révèlent dans un système de comportements. Sapir indique aussi que « Le véritable de la culture, ce sont les interactions individuelles et, sur le plan subjectif, l'univers de significations que chacun peut se construire à la faveur de ses relations avec autrui. » (ibid.). Soulignons ici l'aspect humain et relationnel de l'approche d'une culture. Ce point de vue nous rappelle qu'une culture n'est pas un ensemble de significations ou de traits culturels figés, mais qu'elle évolue et se modifie sans cesse. « La culture est essentiellement un phénomène sociopsychologique. Elle est véhiculée par les entendements individuels et ne peut s'exprimer que par l'intermédiaire des individus. » (Linton, 1968 : 319). Une culture ne se construit que par l'intermédiaire des hommes qui la font. « [...] la culture est cette partie de son milieu que l'homme a lui-même créée. » (Kluckhohn, 1968 : 25).

Pour ces raisons, force est de constater que les sociétés industrialisées sont composées d'un ensemble de sous-cultures et de sous-systèmes. Rares sont les pays aujourd'hui dont les valeurs et les représentations sont stables. L'apparition de sous-groupes sociaux, formant des sous-cultures, entraîne souvent leur détachement au système culturel commun, ce qui d'ailleurs peut parfois mener à des conflits sociaux plus ou moins graves. Il ne s'agit que d'un exemple, mais de nombreux facteurs, voire de phénomènes vécus au quotidien, nous montrent à quel point la réalité culturelle est variée, mouvante et pas toujours palpable. Ajoutons qu'un individu n'est jamais en

contact direct avec la culture dans sa globalité. Même s'il partage des valeurs communes avec le reste de la société, il circule continuellement à travers des sous-groupes et des sous-cultures dont il s'imprègne plus ou moins. Nous sommes ici à la croisée de l'identité individuelle et de l'identité collective...

Bon nombre d'ouvrages sont consacrés à l'étude de la « culture ». J'ai, pour ma part, tenté de cerner la complexité terminologique qui ressort des notions de *civilisation* et de *culture*.

La « civilisation », pour des raisons historiques, renferme en partie un sens quelque peu dithyrambique. Quand elle est employée par des individus faisant référence à leur propre nation, ce mot, de par son contenu idéologique, caractérise souvent un sentiment de fierté nationale (qu'il soit sincère ou feint). Le sens plutôt « monolithique » de « civilisation », exposé plus haut, doit peut-être son maintien grâce au suffixe « -isation » qui a donné naissance à de nombreux néologismes « démocratisation », « centralisation », « mondialisation », et qui souligne très nettement un aspect progressif. Selon Benveniste, la création même du concept de « civilisation » lui confère, grâce à son suffixe, un certain dynamisme.

Le terme de « culture » est plus appropriée au monde actuel : changements sociaux, mélanges culturels, émergence de sous-cultures, d'opinions de plus en plus éclatées et qui tendent à dépasser les valeurs et les traditions de notre patrimoine culturel. Remarquons que l'adjectif « culturel » souligne parfaitement le caractère évolutif et global de la culture. Comment pourrait-il en être autrement d'après la vitesse à laquelle les nouvelles tendances et les nouveaux phénomènes culturels apparaissent ? De ce point de vue, le mot « civilisation » également immuable sur le plan sémantique, ne connaît aucun adjectif qui aurait été susceptible de rendre compte des néologismes émanant de la réalité culturelle actuelle, toujours en mouvement.

Par conséquent, je suis d'avis que le concept de *civilisation*, trop statique, même dans son sens le plus élargi, ne peut faire ressortir l'ensemble des données subjectives d'une communauté culturelle. Je lui préfère, par conséquent, le concept de *culture*, au sens anthropologique du terme, car il permet de par son sens abstrait et son aspect global, d'intégrer ce que j'ai défini par *civilisation*.

Il nous reste maintenant à découvrir si ces deux concepts, en tant que notions spécifiques de la Didactique des Langues, reposent sur un ensemble de significations similaires.

## 1.2. Les concepts de *civilisation* et de *culture* en Didactique des Langues étrangères

L'enseignement de la « civilisation » au sens strict du terme, a longtemps été l'apanage de la littérature. « L'enseignement des civilisations était fortement marqué par la littérature, l'histoire, les "hauts faits" de la civilisation. L'accent était, et est encore, mis sur les réalisations monumentales, les dates, les "grands" auteurs, les productions artistiques..., et autres symboles de la civilisation. » (Chalaron, 1993/94 : 32). Cette approche par les « fondements » est encore majoritaire dans le cadre de l'enseignement universitaire auprès d'étudiants en Langue et Littérature française/francophone ou dans les cours de FLE pour apprenants avancés. C'est surtout dans le cadre universitaire que la notion de *civilisation* reflète au mieux sa conception étroite de *culture cultivée*.

Longtemps présente dans les manuels de français, la *culture cultivée* disparut peu à peu au lendemain de la seconde guerre mondiale sous la critique du caractère élitiste de cet enseignement.

Quant à l'enseignement de la *culture*, il se limite, d'une part, à une définition stricto sensu de la notion : la *culture cultivée* ou la *culture savante* (littérature, Histoire, beaux-arts, etc.). Cette culture humaniste constitue la somme des savoirs primordiaux transmis aux apprenants dans tout système éducatif.

A cette conception de la culture s'oppose, d'autre part, une conception plus globalisante qui renferme toutes les formes d'expression d'une société : comportements et manières de vivre d'un groupe culturel qui se réalisent dans les habitudes quotidiennes, les usages vestimentaires, les traditions culinaires, les modes d'habitat, etc.

La culture d'un pays, c'est non seulement sa manière propre d'agir, de réagir et de penser. C'est sa façon de vivre et sa mentalité, son aspect scientifique au cours des âges et ses grands hommes. C'est surtout cela qui doit constituer le contenu culturel d'un cours de langue. La culture, c'est aussi la manière de chanter sa joie ou sa peine, la manière de manger et de se distraire, le cricket, le rugby ou la bicyclette. (Benadava, 1982 : 298)

Enfin, la culture revêt aussi un sens sociologique qui repose sur la réception des phénomènes sociaux, économiques et politiques par les membres d'une société.

Dans l'enseignement des langues, c'est la *culture* au sens anthropologique qui tend de plus en plus à englober la *civilisation*, notion trop idéologique sur le plan historique et moins dynamique sur le plan didactique. Toutefois, les deux notions existent et c'est dans les méthodologies constituées pour l'enseignement/apprentissage des langues qu'il est possible de vérifier la dichotomie *civilisation-culture*.

Il faut d'abord préciser que les contenus culturels retenus comme matière d'enseignement n'existent pas indépendamment des contenus linguistiques. Leur sélection dépend des options méthodologiques

sélectionnées pour l'apprentissage de la langue étrangère et, corollairement, de l'évolution des options idéologiques.

Depuis 1970 environ, les manuels de langue privilégient les contenus culturels au sens strict mais aussi anthropologique du concept de *culture* : littérature, Histoire, géographie, modes de vie, rites sociaux, comportements culturels et langagiers, etc. au détriment de la *civilisation*. C'est aussi depuis cette époque que la fonction sociale de la langue est prise en compte à travers des dialogues qui mettent en présence des locuteurs d'origine sociale différente dans des situations de communication diversifiées.

Force est de constater que la divergence terminologique originelle des deux notions n'a aucune influence sur le choix des contenus culturels à adopter dans les méthodologies de langue. La problématique qui se pose réellement relève du mode d'acquisition de ces contenus et, par conséquent, de la démarche didactique adoptée. S'agit-il de transmettre ces contenus sous forme de connaissances culturelles à acquérir ou s'agit-il de développer chez les apprenants de langue des capacités, des savoir-faire culturels qui leur permettront d'évoluer dans des contextes situationnels étrangers aux leurs ?

La problématique autour de la dimension culturelle dans l'enseignement des Langues réside donc dans la dichotomie enseignement/apprentissage. La culture étrangère dans l'enseignement des Langues est-elle traitée dans la perspective de l'enseignement ou de l'apprentissage ? Question à laquelle je tenterai de répondre tout au long de cet ouvrage...

### 1.3. Le discours sur l'articulation *langue-culture*

Comme l'enseignement d'une culture étrangère est interdépendant de celui de la langue étrangère, l'axiome selon lequel langue et culture impliquent une relation d'appartenance réciproque peut se vérifier aisément.

Selon Lévi-Strauss, cette relation peut être étudiée sous trois points de vue « Une langue peut être considérée, soit comme un produit de la culture ordinaire dans laquelle elle est en usage, soit comme une partie de cette culture, soit comme condition de celle-ci. » (Lévi-Strauss, 1958 : 78). Effectivement, une langue est en elle-même un produit culturel. Elle naît et évolue grâce à un groupe social qui la reconnaît, l'utilise et continue à la transmettre. La langue est une partie de la culture, car les individus se servent de la langue pour codifier et caractériser les composantes culturelles de leur société. La langue est aussi un objet culturel essentiel dont de nombreuses institutions assurent sa diffusion dans le monde entier. Elle est en outre une pratique sociale au moyen de laquelle la culture s'exprime et se transmet, car c'est à travers la langue que nous étudions et pensons une culture.

Sur le plan sociolinguistique, la langue permet à tout individu d'affirmer son appartenance sociale. La langue et ses variations linguistiques l'autorisent à faire des choix lexicaux et discursifs dans le but de manifester son adhésion à certaines normes, valeurs ou, au contraire, à s'en éloigner.

La langue nous confère également la possibilité d'affirmer notre identité culturelle par l'utilisation de dialectes ou de langues régionales. Elle reflète aussi une certaine vision du monde. Au XIXe siècle l'anthropologue allemand von Humboldt affirmait que chaque langue transmettait une façon spécifique de voir le monde (« *eigentümliche Weltsicht* »). Plus tard, les ethnolinguistes Sapir et Whorf introduisirent la notion de *vision du*

*monde* (« Worldview »). Pour ces scientifiques, la vision du monde est caractérisée par les représentations qu'un groupe culturel perçoit dans le monde réel qui l'entoure. Ainsi, une même réalité est interprétée de manière différente par des groupes culturels distincts.

La langue et la culture sont aussi interdépendantes sur le plan lexical. C'est ce que nous constatons si nous recherchons la portée culturelle que les mots ont dans une langue. Galisson (1988) précise que les mots sont porteurs d'une « charge culturelle partagée ». Il s'agit de valeurs propres à chaque langue issues de la culture de référence. En France, le mot « Toussaint », par exemple, évoque « cimetière » et « chrysanthème ».

Un certain nombre de mots ont une signification historique profonde. Ils nous permettent de comprendre et d'interpréter certaines constances ou certains faits culturels qui ont existé dans le passé et qui ont aujourd'hui disparu. Ils témoignent aussi de faits de société actuels. C'est le cas des néologismes. Les termes de « nouveau pauvre », « SDF », par exemple, que nous devons différencier de « clochard », ne nous apportent aucune information sur le plan linguistique ; nous devons y ajouter une explication d'ordre social, celle de la situation socioprofessionnelle en France, pour appréhender leur portée et leur signification culturelle. Il existe également des mots qui évoluent en même temps que le contexte social et culturel. Le « travail », par exemple, alors qu'il a été longtemps synonyme d'effort, de moyen de vivre et de survivre, tend de plus en plus à désigner aujourd'hui la reconnaissance sociale.

La langue incarne et dévoile l'ensemble des valeurs, des significations et des manifestations d'une culture qu'elle désigne par un ensemble de vocables. Elle ne peut jamais s'employer vide de sens. Elle constitue donc le

moyen d'accès à la culture. Corollairement, elle est elle-même un phénomène culturel à travers lequel toute une culture se manifeste.

Ces quelques exemples constituent une des raisons pour lesquelles une majorité de personnes concernées par l'enseignement des langues s'accorde à dire que l'objectif prioritaire de l'enseignement des langues est la découverte d'autres horizons culturels. Si la culture est dans la langue et si la langue est le reflet de la culture, nous saisissons mieux l'importance du binôme langue-culture maternelle et langue-culture étrangère. Mais il reste encore à découvrir dans quelles mesures cet enseignement conjoint de la langue et de la culture est vérifiable, réalisable et indispensable sur le plan didactique. Ici encore, tout dépend des choix didactiques et méthodologiques retenus, plus exactement, de la place accordée à l'objectif *langue* et à l'objectif *culture* dans l'enseignement des langues.

#### 1.4. Le discours sur l'articulation *communication-culture*

Les échanges communicatifs quotidiens sont particulièrement riches d'expression culturelle, car tout échange met en jeu des moyens linguistiques et paralinguistiques qui ne sont pas universels.

Tout individu engagé dans une interaction verbale doit prendre en considération le rôle et le statut social de son interlocuteur, de même que le type de relation qu'il entretient avec ce dernier dans la situation de communication qui les réunit. Ces facteurs impliquent certains choix linguistiques et certaines formes langagières inhérentes à la situation de communication : salutations, formules d'adresse, énoncés conventionnels et ritualisés qui enveloppent les messages verbaux et qui sont caractéristiques d'un contexte de communication spécifique.

Les échanges sont également ponctués d'allusions culturelles dont l'interprétation nécessite un décodage sémantique. C'est le cas des connotations culturelles qui, sous forme d'expressions, de jeux de mots, etc. véhiculent un contenu implicite qui manifeste l'adhésion du locuteur à sa communauté. Les allusions et les connotations s'inscrivent dans une trame infinie de références culturelles partagées par les membres d'un même groupe culturel. L'assertion suivante, par exemple, « Et bien, si demain vendredi nous sommes le 1<sup>er</sup> avril, ce sera bel et bien le jour du poisson ! » exige la connaissance de la coutume populaire du locuteur et de son destinataire pour être compréhensible. Chaque collectivité est ainsi en possession d'un ensemble de mots, de proverbes, de vers, etc. qui constituent les références hagiographiques de la culture implicite.

La rencontre de la culture dans la communication ne se situe pas seulement sur le plan verbal. Les analyses de Hall ont révélé l'importance du « langage silencieux » (1984) dans la communication. Tout message verbal est accompagné de gestes, de mimiques, de postures, d'un ensemble d'éléments kinésiques et proxémiques qui accompagnent la communication verbale. Ces éléments paraverbaux peuvent quelquefois se substituer à la parole (la poignée de main pour dire bonjour, par exemple) mais ce sont dans les interactions verbales qu'ils sont les plus significatifs : ils complètent la fonction verbale du message en réduisant les ambiguïtés sémantiques, ils colorent et scandent le rythme verbal des énoncés. Tout comme la compétence linguistique en langue maternelle, la communication paraverbale est inculquée dès l'enfance. Les gestes sont eux aussi une pratique sociale, un acte culturel hérité que Porcher caractérise de *phénomène social total*. Ils peuvent être imposés par les normes sociales ou témoigner d'une partie de l'héritage culturel d'une communauté. Dans ce dernier cas, leur signification est plus implicite, car leur caractère inné fait qu'ils sont interprétés de

manière systématique par le locuteur et le destinataire sans qu'ils aient à avoir recours à un discours explicatif. Par contre, dans une situation de communication interculturelle, dans laquelle deux individus appartiennent à deux groupes culturels différents, l'ensemble du contenu du message peut désorienter le locuteur étranger. Une mauvaise interprétation des signes paraverbaux peut parfois conduire à un dysfonctionnement de la communication quand l'interprétation d'une attitude renvoie à deux significations divergentes au sein de deux cultures étrangères, ce que l'on appelle *l'homonymie culturelle*. Le locuteur étranger en situation de communication interculturelle peut aussi attribuer des significations erronées à certaines attitudes, lorsque ces dernières sont inexistantes dans sa culture d'origine. Les codes paraverbaux, ainsi que les codes linguistiques et communicatifs, sont des révélateurs de pratiques communicatives spécifiques des cultures.

Aux facteurs kinésiques s'ajoutent des facteurs proxémiques, tels l'espace et le temps qui, soumis à des variables culturelles, jouent un rôle considérable dans les interactions interculturelles. Des études ont montré, par exemple, que les Méditerranéens se tiennent proches de leurs interlocuteurs quand ils conversent. En revanche, les cultures nordiques préféreraient une certaine distance corporelle et n'apprécieraient pas les contacts tactiles.

Certes, il existe de nombreux pays possédant une langue identique et plusieurs cultures. Le dysfonctionnement dans la communication renferme aussi un caractère intraculturel.

En outre, ce n'est pas la méconnaissance des signes culturels qui, seule, est susceptible d'entraver la communication interculturelle. Toutefois, il est certain qu'une meilleure connaissance des éléments paraverbaux d'une langue ne peut que faciliter la communication. La connaissance des normes

régulant les comportements et les conduites au sein des échanges aide assurément à éviter certains blocages interactifs.

J'avancerai ici, pour conclure, que si la connaissance des implicites culturels, des codes paraverbaux et des variations linguistiques constitue la condition indispensable à la maîtrise et à la gestion de toute situation de communication en contexte intraculturel, il est alors indispensable que la Didactique des Langues étrangères prenne en considération l'ensemble de ces paramètres, afin d'amener les apprenants de langue à mieux comprendre et à mieux vivre les contacts avec les membres d'une culture étrangère.

### 1.5. Le discours sur la relation entre l'enseignement de la langue et l'enseignement de la culture étrangère

La langue et la culture ont toujours joué un rôle éducatif dans l'enseignement des langues, mais plus que l'objectif formatif, c'est aujourd'hui l'objectif relationnel qui est visé : l'intercompréhension et les échanges transculturels entre les différents peuples. La résolution du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe du 25 janvier 1969 estimait déjà que « la diversité linguistique fait partie du patrimoine culturel européen », et que « par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes, on parviendra au resserrement des liens et à la multiplication des échanges internationaux dont dépend de plus en plus le progrès économique de l'Europe » (Olbert, 1978 : 12). Depuis, la mondialisation et l'internationalisation des échanges ont fait surgir de nouveaux défis. Les compétences linguistiques sont également essentielles pour l'intégration et la cohésion sociale de tous les citoyens, ainsi que l'exercice de la citoyenneté démocratique de ces derniers dans les sociétés multilingues en Europe. L'action du Conseil de l'Europe vise, par conséquent, à renforcer, approfondir et consolider la compréhension mutuelle au sein des Européens.

Mais si les langues contribuent à l'enrichissement culturel européen, quelles seraient les finalités didactiques et méthodologiques d'un tel enseignement ?

Byram avance qu'« Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ; par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture » (Byram, 1992 : 67). L'auteur précise aussi que « L'apprentissage des langues, dit-on souvent, „élargit les horizons" et, si tel est le cas, il possède une vertu éducative. La véritable signification de cette expression est que l'apprentissage de la culture qui résulte de l'apprentissage de la langue élargit les horizons » (ibid. 18). Nous l'aurons compris, la langue est le moyen essentiel pour acquérir une culture étrangère. Dans le même ordre d'idées, Galisson souligne que

Si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette *langue*, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un *moyen* pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre. Donc que la *culture*, en tant qu'au-delà de la langue est la *fin* recherchée. (Galisson & Puren, 1999 : 31)

Le fait de considérer la langue comme le moyen de transmission d'une culture étrangère est fondamental en didactique, quand il s'agit de définir les objectifs d'enseignement/apprentissage linguistiques. Ce sont effectivement ces objectifs qui impliqueront, ou non, l'étude de la culture étrangère. Pour expliquer ce point de vue, résumons le rapport didactique et méthodologique qu'entretiennent langue et culture dans l'apprentissage des langues aujourd'hui :

- ✓ la culture est étudiée après l'apprentissage de la langue ou en même temps que celle-ci

- ✓ les contenus culturels à enseigner relèvent de la culture savante, de l'anthropologie culturelle, de la sociologie ou encore de l'ethnographie de la communication
  
- ✓ plus récemment, de nouveaux contenus culturels ont été introduits dans les méthodologies résultant de l'introduction de nouveaux concepts didactiques tels que *la compétence de communication* ou *la centration sur l'apprenant* ou encore *la compétence socioculturelle*.<sup>10</sup> Ce qui est fondamental ici, c'est de souligner que l'apparition des nouveaux concepts didactiques a mis en exergue le fait que la culture étrangère doit être appréhendée à la fois en tant que composante sociolinguistique de la langue, mais aussi en tant que composante socioculturelle. Le fait est que l'enseignement des Langues se situe actuellement dans l'ère de la communication et qu'il a tendance, a fortiori, à ne privilégier que l'étude des pratiques langagières. Beaucoup de didacticiens nous ont mis en garde contre l'aspect réductionniste qui caractérise la seule dimension sociolinguistique et pragmatique de la langue. Beacco rapporte que

Cette prééminence accordée à l'appropriation des normes socio-langagières éclipse d'autres formes de connaissance d'une société, précisément parce qu'elles ne sont pas fondamentalement de nature langagière et qu'elles ne sont pas reconnues comme légitimes en classe de langue. (Beacco, 2000 : 143)

Clivage didactique qui reflète très bien les diverses positions et opinions au sujet de l'imbrication de l'enseignement linguistique et culturel.

---

<sup>10</sup> Je reviendrai en détails dans la seconde partie de cet ouvrage sur ces notions qui ont contribué à l'évolution des méthodologies de langue.

- ✓ l'enseignement de la culture implique aussi pour l'apprenant l'acquisition d'un savoir factuel, le plus souvent organisé sous forme de thèmes : le chômage, l'éducation, le travail, etc. Ces savoirs factuels ne mettent aucunement l'accent sur la réalisation d'objectifs communicatifs, mais sont des éléments culturels constitutifs d'une société et font partie, par conséquent, des savoirs à acquérir par des apprenants de langue étrangère. En effet, « Si on ne communique que pour demander le chemin de la poste ou l'heure du prochain train, on ne va pas très loin dans l'initiation d'une culture étrangère. » (Girard, 1989 : 26).

Le rapport entre langue et culture dans l'histoire de la didactique a incontestablement évolué, mais les ambiguïtés et les paradoxes à propos de la place de la culture dans l'enseignement de la langue demeurent : faut-il enseigner de front langue et culture ? Leur intégration méthodologique est-elle envisageable ? Quels seraient les objectifs d'un tel enseignement ? Quels en seraient les contenus ? La progression ? Peut-on analyser les besoins culturels des apprenants ? Peut-on les évaluer ? Etc.

Cette problématique autour de la place accordée à la culture dans l'enseignement des langues ne repose pas uniquement sur des considérations d'ordre didactique, mais aussi idéologique. Elle relève d'une question cruciale sur ce que signifie la langue : un outil de communication efficace pour produire et comprendre des « messages » dans un but fonctionnel ? Ou un outil de communication qui vise une meilleure compréhension/connaissance des membres d'une culture étrangère ?

Pour mieux comprendre le statut didactique et méthodologique de la culture étrangère en didactique des langues, il faut se pencher sur l'évolution de la place impartie à la culture dans les différentes méthodologies des

langues, ainsi que sur les modèles théoriques qui ont été avancés pour la mise en place d'un apprentissage culturel. C'est en effet à partir des renouvellements méthodologiques et des réflexions menées autour de l'objet *culture* et de la légitimation « d'une » Didactique des Cultures étrangères que nous pouvons aujourd'hui mieux travailler à la construction d'un curriculum pour l'approche culturelle en didactique des Langues.

Les deux prochains chapitres traiteront de cette évolution.

## 2 : Etude diachronique de l'approche culturelle dans les méthodologies de référence du Français

Une méthodologie est un ensemble cohérent et stable construit à partir d'éléments qui ont contribué à la sélection et à l'élaboration d'un modèle didactique : les théories de références, les objectifs généraux, les contenus linguistiques et culturels, les situations d'enseignement, etc. font partie de ces éléments. A cela s'ajoute un ensemble de techniques, de procédés et de méthodes qui constituent l'ensemble des activités d'apprentissage que les apprenants auront à réaliser en cours de langue. En raison de nombreux facteurs éducatifs, sociaux et politiques et compte tenu des progrès scientifiques constants, les méthodologies se succèdent les unes aux autres et subissent régulièrement, plus ou moins radicalement, des variations dans les principes d'enseignement et d'apprentissage.

L'évolution des méthodologies permet d'appréhender la place dévolue aux contenus culturels au gré des changements didactiques et méthodologiques qui jalonnent d'hier à aujourd'hui l'histoire des méthodologies.

### 2.1. La méthodologie traditionnelle : la langue comme procédé de transmission de la culture humaniste

Les progrès effectués dans le commerce et l'industrie, ainsi que le développement des échanges internationaux engendrèrent une demande sociale accrue pour l'apprentissage des langues modernes au XVIIIe siècle. L'enseignement des langues vivantes fut introduit par plusieurs décrets révolutionnaires dès 1795, mais c'est par l'ordonnance de Charles X du 26 mars 1829 que l'enseignement scolaire des langues vivantes se généralisa, sur lequel on plaqua le « modèle didactique » du latin.

Le latin était au Moyen-âge une langue vivante : langue véhiculaire, langue du commerce, langue des relations internationales, langue de l’Eglise, mais aussi langue littéraire et scientifique. Or, dès la Renaissance, l’enseignement à finalités pratiques du latin évolua vers un enseignement à finalités formatives et plus tard, humanistes. L’enseignement du latin classique continua à se développer jusqu’au XVIIe siècle, mais le français s’imposa de plus en plus en tant que langue de communication. Apparurent alors des œuvres littéraires et des grammaires bilingues. Certes, la lecture de textes renvoyait à des contenus de civilisation, mais qui n’étaient pas pris en compte dans l’enseignement. Seuls les contenus linguistiques importaient : les textes étaient expliqués (vocabulaire et grammaire) et traduits (thèmes et versions). Il faut cependant observer que de nombreux textes et ouvrages étaient censurés, donc inexploitable, car leur contenu s’opposait à l’idéologie de l’époque.

Les rééditions régulières de manuels de langue destinés d’abord à un public adulte, puis scolaire, firent perdurer cet enseignement classique des langues vivantes jusqu’au début du XXe siècle. Il s’agissait de cours de « grammaire/traduction » (explication de règles grammaticales et d’exercices écrits), puis de cours de « traduction/grammaire » (dans ce cas, c’est à partir du texte que la grammaire était expliquée) qui portaient le nom du concepteur.

Il est évident qu’un tel enseignement était destiné à former l’esprit, à développer le goût de l’esthétique et à forger le raisonnement des élèves à travers la culture littéraire. « La France, c’est la culture ; la culture française, c’est la littérature ; pour accéder à la littérature, il faut connaître la langue française et celle-ci n’est rien d’autre que la langue de la littérature française » résume Porcher (1986 : 47).

Cette conception de l'enseignement prévalut tant que l'on envisagea les langues comme des disciplines scolaires dont les principes et les objectifs d'enseignement étaient éducatifs, et non pratiques. Dès que la langue vivante fut considérée comme un instrument de communication, que l'enseignement classique céda la place à « l'enseignement moderne », la littérature perdit peu à peu son statut hégémonique littéraire dans l'enseignement des langues. Toutefois, il faudra attendre le milieu du XXe siècle pour que ce changement d'orientation ait lieu.

## 2.2. La méthodologie directe : langue ou littérature ?

La période de transition qui sépara la méthodologie traditionnelle de la méthodologie directe n'est pas dépourvue d'intérêt pour l'enseignement culturel.

A la fin du XIXe siècle, on opta pour un enseignement pratique oral dans la langue étrangère : exercices de prononciation, introduction du « thème oral » (un thème écrit répété oralement), listes de vocabulaire regroupant le lexique de la vie quotidienne et maintien de la méthode « grammaire/traduction ».

La grammaire est exploitée au moyen de textes littéraires fabriqués à partir desquels un nouvel exercice est créé, la « conversation sur le texte » : le professeur pose des questions aux élèves sur le texte pour vérifier la compréhension écrite. L'enseignant apporte également quelques rudiments de l'histoire littéraire que l'on commence à regrouper dans des manuels. Cette pédagogie basée sur les textes littéraires posa rapidement problème aux concepteurs de manuels qui s'interrogèrent sur le bien-fondé de l'enseignement simultané de la langue et de la culture. Effectivement, les enseignants étaient d'avis que la production linguistique et la compréhension

écrite risquaient d'être freinées par l'étude de la littérature, ce qui aurait entraîné une compétence linguistique insuffisante des élèves. Par ailleurs, on s'accordait à penser que la maîtrise de la langue suffisait à elle seule pour apprécier la beauté d'un texte littéraire. Pour toutes ces raisons, les instructions officielles préconisèrent un enseignement séparé de la langue et de la littérature : la priorité fut donnée à l'objectif linguistique, l'objectif littéraire étant reporté à plus tard, lorsque les élèves auraient acquis un niveau de compétence nécessaire. Ne discernons-nous pas ici le maintien des principes formatifs de la méthodologie traditionnelle ?

Les thèmes de civilisation, quant à eux, apparurent timidement, surtout en Allemagne. On s'efforça de former les élèves à la culture matérielle du pays étranger en utilisant des cartes géographiques ou des plans de villes, par exemple. Mais pour beaucoup de réformateurs, c'est le texte qui sert de base à la découverte de la civilisation, et c'est le texte qui sert de prétexte à l'étude de la langue... Nous retrouvons la problématique de l'enseignement conjoint de la langue et de la culture au sein de la méthodologie directe.

C'est en 1902 que naît officiellement la première méthodologie des langues vivantes. Sa création est en partie due au développement des grandes puissances industrielles, économiques et coloniales. L'apprentissage des langues vivantes devint un enjeu économique, politique et stratégique. Un autre facteur, non moins important, se situe dans le champ didactique. La formation des enseignants s'améliore, des revues spécialisées apparaissent, la diffusion des langues connaît un essor considérable. C'est d'ailleurs à cette

époque que l'enseignement du FLE vit le jour.<sup>11</sup> La méthodologie directe, pourtant peu plébiscitée par les enseignants, constitua une véritable évolution, voire révolution méthodologique.

Dans le premier cycle, elle est caractérisée par la dimension orale de son enseignement au moyen de la lecture de textes non-littéraires. Dans le second cycle, la « lecture expliquée » (explication de textes) de textes littéraires sert de base à l'enseignement linguistique et culturel. Les textes se rapportent à la découverte du pays étranger et de ses habitants. Cependant, l'évolution de la méthodologie directe finit par réfuter l'idée d'un enseignement de la culture matérielle. On mit en cause l'aptitude des enseignants, non formés à l'histoire, à la géographie, à l'art ou à la culture technique et scientifique et on remarqua de plus en plus l'hétérogénéité des niveaux de compétences chez les élèves entre la maîtrise linguistique et les connaissances littéraires. L'intégration progressive du texte littéraire s'étendit alors peu à peu dans les deux cycles. Le texte littéraire devint le support pédagogique privilégié et se substitua à l'approche civilisationnelle, considérée comme insuffisamment « humaniste ». Pour vérifier la compréhension des textes, on imposa des exercices de « *version* » et on enseigna l'histoire littéraire aux élèves les plus avancés.

Langue et civilisation sont donc considérées comme deux disciplines distinctes, mais la conception de l'éducation de cette époque et la formation quasi-littéraire et linguistique des enseignants ne permirent pas de prendre en considération l'enseignement culturel à part entière. La culture est une culture de l'esprit qui s'exprime exclusivement au moyen de la langue littéraire.

---

<sup>11</sup> Marchand, L. (1920). *Méthode Marchand. Le premier livre de français. La famille Dupont*. Paris : Editions F.E.L.F.

Toutefois, la langue, objectif pratique de la méthodologie directe, occupa une position privilégiée à côté de la langue littéraire, essentielle à l'étude de la littérature. Même si l'objectif formatif demeura, on vit se profiler un élément primordial en didactique qui posa et pose encore problème aujourd'hui en didactique : les limites de l'interdépendance entre l'objectif pratique de la langue et celui de l'objectif culturel.

La méthodologie directe n'a jamais pu effacer la prédominance de la méthodologie traditionnelle, mais ses principes influencèrent les choix des méthodologies ultérieures. C'est, en outre, sur l'apport oral de la méthodologie directe que la méthodologie active se construit.

### 2.3. La méthodologie active : le document authentique comme support esthétique

L'état d'esprit qui régna au lendemain de la première guerre mondiale déclencha une renaissance des valeurs traditionnelles et culturelles qui eut pour conséquence une réorientation des instructions officielles dans l'enseignement de 1925 à 1969.

La méthodologie active fut caractérisée par un renforcement et des modifications de la méthodologie directe. La première période innovatrice se situe vers 1950 lorsque les méthodologues imposèrent pour la première fois un « schéma de classe ». Il s'agissait de la « lecture expliquée » d'un texte reposant sur une approche précise et répétitive : lecture, commentaire, traduction, grammaire, exercices. La seconde période se situe vers 1960 avec l'introduction de supports pédagogiques sonores et visuels : reproductions d'images, gravures artistiques, chansons, émissions de radio, poèmes enregistrés, etc. qui illustraient une facette de la civilisation étrangère mais

dont le rôle se limitait à celui de supports complémentaires sans visée pédagogique.

Toutefois, la méthodologie active, bien que cohérente, évolua entre les réformes de tendance traditionnelle et directe. Une fois de plus, les objectifs formatifs ou pratiques étaient retenus selon les réformes. Il y eut des manuels orientés vers l'objectif pratique de l'enseignement de la langue usuelle dans lesquels les textes littéraires faisaient fonction de « lecture complémentaire » aux unités. Ces manuels étaient conçus pour des publics multilingues et sont à l'origine des manuels universalistes conçus en France pour l'ensemble des apprenants de langue française.<sup>12</sup> Par ailleurs, la revalorisation de la langue littéraire mentionnée dans les instructions officielles de 1925 donna parallèlement naissance à des manuels qui privilégièrent l'objectif culturel. Le document principal des unités était constitué d'un texte littéraire complété de notes explicatives pour favoriser la compréhension.

Bien que la méthodologie active proposât une approche plus moderne et plus dynamique de l'enseignement du français, les discussions sur la place de la langue usuelle et de la langue littéraire continuaient à être débattues, de même que l'influence de la tradition scolaire était encore très imprégnée chez les pédagogues. Dans la préface du *Mauger bleu*, M. Blançpain affirmait que si les élites étrangères apprenaient le français :

---

<sup>12</sup> Deux manuels de référence de la méthodologie active :

- Robin, C. & Bergeaud, C. (1962). (1<sup>ère</sup> éd. 1941). *Le Français par la méthode directe*. Paris : Hachette.
- Mauger, G (1953). *Mauger bleu, cours de langue et de civilisation françaises*. Paris, Hachette.

Ce n'est pas pour nouer, entre eux, des échanges rudimentaires. Ce n'est pas pour rendre plus commodes leurs voyages ou leurs plaisirs de touristes. C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées. (G. Mauger, 1953 : VI)

Ainsi, qu'elles que soient les modifications effectuées dans les méthodologies, leur évolution montre que les objectifs furent continuellement indexés sur les principes et les objectifs scolaires. L'enseignement des langues connut très longtemps ce clivage croissant entre l'objectif pratique de son enseignement (la langue) et l'objectif formatif qui lui était assigné (la littérature). Cette conciliation fut plus théorique qu'opératoire, il suffit de se pencher sur la cohérence des objectifs et des contenus méthodologiques pour s'en persuader : aucune méthodologie ne parvint à intégrer un modèle linguistique et littéraire qui eût évité la dichotomie entre les deux enseignements. L'évocation de la séparation des deux disciplines, langue et culture, n'est pas sans rappeler les problèmes méthodologiques que les enseignants de langue rencontrent aujourd'hui, lorsqu'ils sont confrontés au niveau de compétence linguistique insuffisant de leurs élèves, alors qu'ils commencent l'étude des textes littéraires.

Les manuels de FLE actuels révèlent que l'évolution méthodologique des langues s'est faite au profit de la langue usuelle et aux dépens de l'objectif culturel. A partir du milieu du 20e siècle, des siècles de traditions cultivées vont laisser place à des conceptions plus modernes de l'enseignement des langues.

#### 2.4. La méthodologie audio-orale : l'ostracisme culturel

La méthodologie audio-orale fut développée aux Etats-Unis entre 1940 et 1960 dans le but de former des spécialistes de langue dans l'armée américaine durant la seconde guerre mondiale. Pour la première fois,

l'enseignement des langues se réclame, non plus d'idéaux pédagogiques, mais de connaissances scientifiques appliquées à l'enseignement des langues : la linguistique structurale (linguistique distributionnaliste) et la psychologie du comportement (behaviorisme), des « Théories psychologiques du comportement à fondement expérimental, qui établissent une relation directement observable et mesurable entre des stimuli émanant du milieu extérieur et les réactions de réponses (spontanées ou acquises) qu'ils entraînent de la part de l'organisme. » (Galisson & Coste, 1988 : 67). C'est à partir de cette théorie que Skinner conçut la connaissance de la langue comme un ensemble de comportements et de productions linguistiques susceptibles d'être appris par automatismes et réflexes conditionnés.

La convergence de la linguistique structurale et de la psychologie béhavioriste se caractérise par une approche qui ne laisse aucune place à la réflexion. C'est ce conditionnement qui, sous forme d'exercices réalisés dans un laboratoire de langue, provoque chez les élèves des réponses automatisées dont le contenu grammatical minimise interdit toute erreur grammaticale. Nous pouvons caractériser la méthodologie de la manière suivante :

- ✓ disparition de toutes activités langagières (dialogues, dramatisations...). Nous passons d'une méthodologie centrée sur l'élève à une méthodologie centrée sur la langue.
- ✓ emprunt à la méthodologie directe de la méthode imitative et répétitive. Le procédé essentiel repose sur l'imitation et la mémorisation de dialogues oraux ou de structures, issues de listes « d'énoncés modèles ».
- ✓ les contenus linguistiques sont transmis au moyen d'« exercices structuraux ». Les élèves sont invités à transformer les structures

énoncés sur l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique de la chaîne parlée.

Exemple :

- Exercice de substitution (axe paradigmatique)

*Ma mère jouait du piano*

.....jouait du piano

*Ma tante.....du piano*

*Ma tante a joué.....*

- Exercice de transformation (axe syntagmatique)

(Il s'agit de transformer des phrases en changeant la structure de base : une énonciation en une exclamation ou passer du mode actif au mode passif, par exemple)

*Jean garde les moutons*

*Les moutons sont gardés par Jean*

En 1960, la linguistique structurale fut une théorie de référence en France, même si la méthodologie audio-orale n'engendra aucune méthode de langue. Par contre, les exercices structuraux, la progression grammaticale, la limitation lexicale, les dialogues fabriqués, les activités de répétition et de mémorisation, influencèrent directement la méthodologie structuro-globale audio-visuelle française. Cette méthodologie centrée sur l'apprentissage systématique de structures linguistiques ne prévoyait aucune place à la fonction communicative de la langue, ce que Chomsky critiqua vivement.

C'est sur cette réalité de la communication (et non plus de la langue) que va s'élaborer la méthodologie audio-visuelle.

Ce qui est frappant ici, c'est la coupure culturelle manifeste qui sépare la méthodologie audio-orale des précédentes. Aucune progression des contenus linguistiques et lexicaux relatifs à la compréhension et l'expression écrite ne fut proposée au niveau 2 et au-delà, de même qu'aucun enseignement littéraire par la lecture de documents authentiques. Il est vrai que la méthodologie audio-orale, conçue pour un public d'adultes visant des objectifs spécifiques, n'incluait pas de fonction formative comme dans l'enseignement scolaire. En outre, l'objectif pratique à des fins utilitaires qui était poursuivi, excluait l'enseignement littéraire, superflu au regard du public à former. C'est ainsi que la présence des textes littéraires ne relevait d'aucune stratégie, d'aucun principe, définis au préalable. En seconde année d'apprentissage, « simultanément, selon une tactique qui tient plus du parachutage que de la progression graduée, les élèves lisent des textes de Maupassant et de La Fontaine, en même temps que le manuel. » (Tallot, 1959 : 474).

Si les méthodologues directs tentèrent d'opérer une progression linguistique du premier au second cycle par l'introduction de textes littéraires, qui, certes, posaient des problèmes de compréhension, la lente progression de l'apprentissage grammatical et l'absence de programme au niveau 2 dans la méthodologie orale, ne concéda aucun rôle pédagogique à la littérature. Sa présence fut secondaire, voire insignifiante. Nous pouvons en déduire que le changement méthodologique s'opéra ici dans le domaine de la langue : les objectifs pratiques gagnèrent du terrain, la langue écrite céda le pas à la langue orale, l'objectif formatif disparut et l'enseignement littéraire avec lui.

Toutefois moins accentué, nous retrouverons dans la méthodologie audio-visuelle, ce recul de l'enseignement culturel et de la langue écrite.

## 2.5. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle<sup>13</sup> : l'obsolescence culturelle

La nouvelle méthodologie qui s'installe en France dans les années cinquante est en grande partie issue de la politique linguistique française. En effet, l'arrivée massive d'immigrants et les problèmes d'intégration linguistique de ces derniers, amenèrent les Ministère des Affaires Etrangères et de l'Education Nationale à créer divers projets et organismes dans le but de favoriser l'implantation de la « linguistique appliquée » en France :

- ✓ 1951, création du Centre d'Etude du *Français élémentaire*, langue française de base facilement assimilable par tous publics. Le Français élémentaire remanié en 1959 parut ensuite sous le nom de *Français fondamental*. Cette liste de 1445 mots (premier degré) et de 1600 mots (second degré) sera exploitée par les méthodologues des premiers cours audio-visuels de français, dont *Voix et Images de France* pour lesquels l'enseignement de la langue authentique était prioritaire, car « [...] l'élève devait consacrer tous ses efforts à apprendre, à écouter, à imiter, et à employer aussi spontanément que possible la langue parlée familière » (Gauvenet et al., 1961 : 21)<sup>14</sup>
- ✓ Vers 1958, création du CREDIF et du BELC, deux organismes de recherches et de diffusion du français

---

<sup>13</sup> Dorénavant SGAV

<sup>14</sup> Gauvenet, H. et al, (1961). *Voix et images de France*. Paris : Crédif.

- ✓ 1961, naissance de la revue *Le Français dans le monde* qui va vulgariser la linguistique appliquée sous la forme de publications d'articles et d'exemples d'exploitations pédagogiques pour la classe
- ✓ Etc.

Les méthodologies SGAV françaises prirent pour référence le modèle SG développé par Guberina et Rivenc. Il est fondé sur une psychologie de l'apprentissage qui prend en considération l'ensemble des facteurs intervenant dans la communication orale : facteurs verbaux, non-verbaux, individuels, sociaux, psychologiques et physiques, d'où l'adjectif « structural ». Selon les auteurs, l'élève doit restructurer la totalité de ces facteurs, lesquels « mobilisent l'activité conjointe de tous les sens, et plus particulièrement la vue, l'ouïe, d'où les épithètes *audio* et *visuelles* » (Besse, 1985 : 43). La méthodologie SGAV implique par conséquent une linguistique de la parole en situation : les caractéristiques de la langue parlée, mais aussi les phénomènes intonatifs, les gestes, les mimiques, ainsi que la situation spatio-temporelle et le contexte social dans lequel la parole a lieu, sont des éléments paralinguistiques intrinsèquement liés aux composantes verbales de tout discours interactionnel.

La méthodologie audio-visuelle, par l'association étroite de l'image et du son, est en mesure de présenter aux élèves les comportements requis conjointement à la parole.

Tentons de rendre compte dans quelles mesures les principes méthodologiques audio-visuels se sont intéressés à la présence de la culture dans la communication.

Pour comprendre le rapport « communication/culture », il faut d'abord examiner les principes de base de la méthodologie SGAV. Les différentes phases<sup>15</sup> des leçons se succèdent de la manière suivante :

- ✓ présentation du dialogue enregistré et des images fixes
- ✓ explication du dialogue par séquences. L'enseignant travaille à partir de la situation, des personnages, de leurs relations, de leur statut social, afin de permettre aux élèves l'accès au sens de la situation
- ✓ répétition et mémorisation des énoncés au moyen de bandes magnétiques et correction phonétique
- ✓ exploitation des énoncés à partir d'images ou d'exercices structuraux. Cette dernière phase vise l'appropriation des éléments nouveaux qui sont ainsi systématisés, puis réemployés dans des situations similaires à celles des leçons
- ✓ transposition portant sur une plus large réutilisation des données linguistiques acquises.

Le premier cours SGAV *Voix et Images de France* fut élaboré par des méthodologues du CREDIF. Ce fut la méthode SGAV de référence, tout aussi bien pour le français que pour d'autres langues. Dans sa dernière version, les auteurs y exposent leur conception de la langue :

- ✓ la langue doit être enseignée en tant que moyen de communication entre les différents groupes sociaux

---

<sup>15</sup> Les phases canoniques peuvent varier d'une méthode à une autre.

- ✓ la langue est un moyen d'expression et de communication qui inclut les attitudes corporelles, les intonations et les rythmes du dialogue parlé
  
- ✓ tout langage est lié à une civilisation

Le dernier point nous interpelle, car il émet l'hypothèse que la parole structure un présupposé culturel dans la langue qui l'engendre et qui participe au contenu de la communication. Nous pouvons alors nous interroger sur la manière dont la réalité culturelle est présentée dans une situation de communication visualisée. Les gestes et mimiques sont-ils assez explicites pour être « culturellement » traduits, afin de comprendre le sens global de la communication ? Que se passe-t-il si les objets mis en situation sont inconnus de l'élève ou ont une fonction différente dans sa culture maternelle ? Peut-on rendre la valeur exacte d'un signe sémiotique d'une langue à l'autre ? Pour toutes ces raisons, il nous semble judicieux de nous pencher sur le seul élément qui permette l'accès au sens sans la méthodologie SGAV : l'image audio-visuelle.

Les premières méthodes SGAV utilisèrent des *images codées* ou de *transcodage*. L'image visualise la relation entre le dialogue enregistré et les éléments qu'elle représente : objets, personnages accompagnés de gestes et de mimiques. Le code utilisé est très simple : une croix en guise de négation, un point d'exclamation pour la surprise, etc. L'image est toujours décontextualisée et dépouillée de sa situation socioculturelle. Parfois, la situation présentée ne facilite pas la compréhension des dialogues, le code est universaliste, les gestes, statiques. *De vive voix* (1972)<sup>16</sup> qui succéda à *Voix et*

---

<sup>16</sup> Moger, M. T. ; Argaud, M. ; Boudot, B. & Martin, B. (1972). *De vive voix*. Paris : Didier/Hatier.

*Images de France* introduisit « l'image-illustration » et un autre procédé d'utilisation du rapport dialogue/image dans lequel l'image visualise les situations dans leurs dimensions communicatives en présentant le cadre socio-temporel de la situation et en dévoilant les relations entre les personnages. Les dialogues sont ainsi plus réalistes, moins explicites, indirectement illustrés par les images. Seuls les gestes et les comportements qui se succèdent au fur et à mesure rendent possible l'interprétation des énoncés. Plus tard, en 1975, les auteurs modifièrent le travail sur l'image en sollicitant les élèves à s'exprimer sur l'image avant l'écoute de la bande magnétique : percevoir la situation d'énonciation, repérer le statut et le rôle des interlocuteurs, proposer des dialogues. Les images permettaient une interprétation polysémique des situations présentées et la phase de « transposition » suscitait les participants à produire des paraphrases communicatives dans des situations voisines de celles qu'ils avaient rencontrées. Toutefois, ces pratiques inauthentiques et guidées n'autorisaient pas les élèves à s'impliquer dans la situation du discours ni dans le contexte spatio-temporel dans lequel ils se trouvaient.

Certes, *De vive voix* présente une langue proche de la réalité en respectant les composantes socioculturelles et psychologiques de la communication. Néanmoins, si les auteurs soulignent la relation intrinsèque entre la langue et la culture, il suffit d'écouter les dialogues pour s'apercevoir que la langue manque de naturel et que les dialogues, fabriqués en fonction des structures à transmettre, sont très ancrés dans la démarche didactique. Les diverses composantes de la communication ne structurent pas la méthode, mais nous pouvons tout de même y déceler les premiers signes de *l'approche communicative*.

Toute approche culturelle est absente au premier niveau des méthodes SGAV, les auteurs n'ont d'ailleurs jamais formulé d'objectifs culturels, ce qui n'est pas surprenant compte tenu de la place accordée à la langue orale et à son paysage sonore. Ceci marque une rupture radicale avec les méthodologies *plus* traditionnelles.

Néanmoins, en analysant les méthodes qui ont proposé un curriculum basé sur la progression des niveaux de langue, nous constatons la présence de contenus civilisationnels. Voici quelques exemples empruntés à la méthode *La France en direct* (1969-1972)<sup>17</sup>

Niveau 2<sup>18</sup> :

- ✓ ensemble de reproductions de prospectus, de photos, d'extraits d'articles de presse, de publicités, qui servent d'illustrations aux textes, d'exercices de compréhension écrite qui poursuivent un but linguistique ou fonctionnel
- ✓ des «dossiers culturels» composés d'informations historiques, géographiques et touristiques, de coutumes et sélection de produits régionaux
- ✓ textes fabriqués portant sur les représentations que les Français ont du Français moyen. Notons que la présence de ces auto-stéréotypes est

---

<sup>17</sup> Capelle, J. & Capelle, G. (1970). *La France en direct* 2. Paris : Hachette.

<sup>18</sup> Le niveau de langue 1 correspondait à l'acquisition des connaissances fondamentales du français aux apprenants débutants. Le niveau 2 (intermédiaire) s'adressait aux apprenants ayant acquis les connaissances de base ou possédant déjà de bonnes connaissances linguistiques. Au niveau 3 (avancé) et 4 (maîtrise) les apprenants approfondissaient leurs connaissances linguistiques.

absente des méthodes actuelles, à moins de viser volontairement une approche interculturelle syncrétique.

Les textes fabriqués illustrent une certaine réalité française, mais transmettent des états de fait et des opinions non-fondées qui, en définitive, n'apportent rien de concret sur la société française et ses problèmes. Il arrive, en outre, que les opinions exposées soient trop banalisées pour être convaincantes. L'exploitation des contenus est le plus souvent d'ordre lexical : les élèves doivent répondre à des questions ou réemployer les dialogues. Nous sommes dans le domaine de l'exploitation de la langue.

Le niveau 3 est composé d'extraits littéraires et d'articles de presse « transformés », afin de rendre leur compréhension plus accessible. Ici aussi, l'ensemble des leçons est d'ordre linguistique : exercices lexicaux, grammaticaux, rédactions, résumés...

Le niveau 4 renferme des thèmes de civilisation présentés chronologiquement et traités exclusivement sous forme d'extraits littéraires. Les exercices correspondent à ceux qui sont effectués par des élèves français en cours de Lettres : explications de textes, dissertations, exercices de style, etc.

Ces deux derniers niveaux rétablissent l'objectif formatif de la langue en réunissant enseignement linguistique et enseignement culturel.

Notre objectif, dans cette partie, fut d'illustrer, par quelques exemples, la présence explicite des contenus de civilisation et la quasi-absence de leur exploitation pédagogique. Il est effectivement primordial de révéler les manques dans ce domaine, avant de poursuivre l'évolution des méthodes SGAV. Celles-ci vont de plus en plus se démarquer de l'emprise

structurale et vont conduire les didacticiens et les méthodologues à réfléchir sur une intégration de l'enseignement/apprentissage culturel.

## 2.6. L'approche communicative : la culture dans la communication

La méthodologie SGAV des années soixante-dix maintient la priorité de la langue orale, l'utilisation des images fixes et de dialogues comme input aux leçons, mais elle s'éloigna des principes suivants :

- ✓ neutralité de la langue
- ✓ contenu linguistique issu du Français Fondamental
- ✓ utilisation exclusive de documents fabriqués
- ✓ activités langagières centrées sur les contenus de la méthode
- ✓ absence de liberté d'expression
- ✓ quasi-exclusion des contenus culturels

Les nouvelles méthodes sont élaborées d'après le postulat selon lequel l'enseignement doit être dorénavant considéré en fonction de l'élève, rebaptisé, à cet égard, « apprenant », car participant à la construction de son savoir. Les principaux principes novateurs sont les suivants :

- ✓ élaboration des unités d'après des objectifs communicatifs déterminés
- ✓ diversification des thèmes, des situations et des personnages, plus proches de la réalité socioculturelle des apprenants
- ✓ prise en compte des variétés de la langue parlée

- ✓ introduction de documents authentiques
- ✓ procédures pédagogiques plus souples
- ✓ enseignement de la grammaire inductive explicite et exercices de conceptualisation
- ✓ approche rythmique, intonative et expressive, phonétique
- ✓ réintroduction de l'écrit
- ✓ volonté de ne pas séparer la civilisation de la langue<sup>19</sup>

La première méthode de référence du nouveau courant méthodologique fut pendant longtemps *C'est le printemps* (1975)<sup>20</sup>. Prenant en compte les exigences communicatives des apprenants, plutôt que les contenus linguistiques, elle propose un programme de langue « communicatif », dont les contenus et les procédés pédagogiques tendent à la définir comme une méthode de transition, voire comme une première *approche communicative*. Elle y ressemble notamment par son approche par « syllabus », des inventaires caractérisant les contenus d'enseignement sous forme de « fonctions de communication », et non plus de « structures ». Ce fait constitue un changement radical avec les premières méthodes SGAV :

- ✓ en référence à l'une des six fonctions du langage établies par Jakobson, les auteurs priorisent la « fonction expressive » du langage, fonction centrée sur l'expression affective et émotive que le locuteur manifeste quand il parle. Le développement d'une compétence

---

<sup>19</sup>Nous examinerons en particulier pour quelles raisons le dernier point intéressera didacticiens et méthodologues.

<sup>20</sup> Montredon, J. & al. (1975). *C'est le printemps*. Paris : Nathan Clé international.

expressive rend les apprenants plus autonomes, d'autant plus que la méthode prend en considération les besoins d'expression de ces derniers. La méthode renferme également des séances de discussion libre, de communication authentique, portant sur des événements d'actualité, mais aussi sur des discussions pédagogiques relatives au cours de langue

- ✓ des «images-situations» implicites provoquent la discussion dans le groupe-classe. On décèle, en outre, des images « complémentaires » non-accompagnées de dialogues
- ✓ les objectifs sont décrits en termes de situations de communication (rechercher une chambre, entrer en conflit avec les propriétaires et en parler, etc.). S'appuyant sur la linguistique de l'énonciation, les auteurs offrent une large place aux embrayeurs (maintenant, tout de suite, demain...) et aux modalisateurs (peut-être, pas mal, heureusement...)
- ✓ différents registres de langue sont introduits pour traduire la réalité sociolinguistique de la langue reflétant les sous-codes employés en fonction du sujet de la conversation, des relations entre les interlocuteurs et de leur origine socioculturelle
- ✓ la recherche d'authenticité se situe aussi dans les thématiques des unités dans lesquelles les situations sont ancrées dans la société de l'époque : racisme, conflits interprofessionnels, problèmes entre générations...
- ✓ présence de documents authentiques dans un livret d'une cinquantaine de pages : tableaux, petites annonces, publicités, manchettes de

journaux, plans, cartes... Les documents constituent une banque de données pour le professeur qui pourra les utiliser comme bon lui semblera. De même que pour les méthodes et méthodologies précédentes, les contenus culturels ne sont pas intégrés à l'unité didactique et ne font pas l'objet de traitement pédagogique.

Contrairement à *De vive Voix*, c'est dans les démarches pédagogiques, ainsi que dans les objectifs et les contenus à enseigner que la nouvelle méthode se trouve modifiée.

Si nous considérons maintenant les notions de *parole en situation*, *situation de communication*, *contexte socioculturel*, *fonction sociale de la langue* qui ont innervé les méthodes audio-visuelles, nous ne pouvons que réaffirmer ici l'intention didactique d'accréditer la place qu'occupe la culture dans la communication, plus exactement la maîtrise des stratégies de communication et les éléments socioculturels et psychosociologiques qui les sous-tendent. D'ailleurs, les approches communicatives qui concluront l'ère audio-visuelle dans les années quatre-vingts, intégreront les fonctions communicatives de la langue qui seront concrétisées et théorisées par un nouvel objectif d'enseignement *la compétence de communication* que Benadava définit alors comme « avoir une connaissance empirique des règles linguistiques, psychologiques et socioculturelles qui commandent la production et l'interprétation de la parole à l'intérieur d'une communauté donnée » (Benadava, 1984 : 43).

Le premier pas qui fut franchi dans *C'est le printemps* vers les composantes socioculturelles de la communication s'avéra plus théorique que pratique dans le sens où elles ne furent pas partie intégrante du cours. Nous ne savons que trop bien qu'il est plus aisé de mettre en œuvre un programme

d'enseignement des contenus linguistiques et communicatifs, que de définir des contenus socioculturels à enseigner et à pratiquer en classe.

La dernière génération des méthodes SGAV va s'éloigner des méthodes antérieures par ses principes et ses apports théoriques, ainsi que par sa conception pédagogique.

## 2.7. L'approche notionnelle-fonctionnelle : la culture anthropologique

Cette approche considère le langage comme un moyen d'action, d'où la prise en compte d'une nouvelle discipline de référence, la pragmatique, révélée dans la philosophie du langage d'Austin, puis de Searle, et que Galisson et Coste définissent comme l' « usage que peuvent faire du langage des interlocuteurs en interaction de communication » (Galisson & Coste, 1988 : 430).

Nous exposerons les changements notoires opérés dans la dernière méthodologie SGAV à travers l'étude d'*Archipel* (1976, 1983)<sup>21</sup>, méthode conçue par des chercheurs du CREDIF. Les options d'*Archipel* ont été réalisées à partir de sondages effectués auprès du public de l'Institut de la Mission laïque française de Thessalonique. Les options retenues furent :

- ✓ une compétence de communication minimale
- ✓ un apprentissage grammatical
- ✓ la découverte des aspects culturels propres à la communauté française

---

<sup>21</sup> Courtillon, J. & Raillard S. (1982). *Archipel*. Paris : Didier/Crédif.

La langue est analysée en termes d'identités pragmatiques et sémantiques. Elle rend compte de l'usage que font les interlocuteurs du langage dans une situation de communication. La méthode se réfère, par conséquent, au concept d'*actes de parole* qui souligne l'action et les effets qui accompagnent la parole ou, plus exactement, qui l'accomplissent. Les contenus linguistiques sont étudiés en rapport avec la situation de communication dans laquelle ils sont utilisés : l'élément grammatical est dès lors envisagé de manière *fonctionnelle*, car il est considéré en relation avec le contexte communicatif dans lequel il sera pratiqué. Empruntons aux auteurs d'Archipel l'exemple suivant :

[...] la forme je voudrais..., vous avez..., vous n'auriez pas..., tu me passes..., passe-moi..., servent à exprimer des demandes. Elles font partie du paradigme fonctionnel de la demande. [...] Dans une approche fonctionnelle, on rapprochera des formes différentes parce qu'elles sont utilisables pour un même acte de parole. (Courty & Raillard, 1982 : 20)

L'approche théorique de la grammaire est de nature sémantique, les contenus grammaticaux sont regroupés sous les *notions générales* qui correspondent à des domaines d'expérience fondamentales dans l'ensemble des discours (*ici, moi et maintenant*). La sélection des contenus de la méthode est donc déterminée par des objectifs fonctionnels associés à des objectifs notionnels qui présentent une progression reposant sur l'association de notions grammaticales avec leur rôle et leur fonction en situation de communication. L'enseignement du présent de l'indicatif, par exemple, est associé à l'expression des habitudes ou des modes de vie. « J'habite à Marseille », « nous travaillons en ville » renvoient à la notion d'habitude et d'état selon le sémantisme du verbe. Plus motivante pour les apprenants, la méthode propose des activités à dominante fonctionnelle et notionnelle comme des canevas et des jeux de rôle. Les principes d'apprentissage sont également intégrés à la visée communicative en ayant pour référence le constructivisme

de Piaget sur l'appropriation du langage. Les auteurs d'*Archipel* soulignent que le sujet apprenant construit lui-même sa compétence dans l'apprentissage. Nous sommes à l'opposé des principes behavioristes des premières méthodes SGAV. L'apprentissage devient plus important que l'enseignement et les contenus de la méthode.

Les contenus sont organisés en « unités capitalisables » indépendantes les unes des autres et dont les dialogues, linguistiquement variés et naturels, accompagnent des images véhiculant des informations situationnelles et culturelles. La communication est authentique, car les échanges sont avant tout symétriques, tout comme les interactions entre les apprenants.

La dimension culturelle de l'apprentissage repose sur une approche ethnologique, contrairement à l'enseignement de la culture savante qui faisait foi jusqu'alors. La culture, employée ici dans son sens moderne, rassemble à la fois les habitudes quotidiennes, les modes de vie et de pensée, la littérature et la civilisation. Des documents authentiques sont intégrés dans les unités et sont subordonnés à la cohérence fonctionnelle-notionnelle des dossiers thématiques. A l'unité 11, par exemple, l'objectif fonctionnel est l'expression (souhait, hypothèse, sentiment, pronostic, désaccord). Les objectifs linguistiques associés à la fonction sont le futur, le conditionnel, la subordonnée introduite par « quand » et « si », les modalités de l'appropriation, etc.). La diversité des supports proposés, une bande-dessinée de Bosc, la page météorologique du Figaro, une BD de Brétecher, un dessin de Sempé et un sondage de la Sofres sur les valeurs « En quoi les Français ont-ils confiance ? », une chanson « Le temps des cerises », un poème d'Hélène Martin « L'amour a cassé sa pipe », etc. reflète la réalité française et incite les apprenants à échanger leurs points de vue sur des sujets culturels ou d'actualité. Les documents sont également un moyen d'information sur la

société française. Des énoncés tels « Elle est syndiquée », « Ils sont de gauche », exigeront de la part du professeur la transmission de données informatives et l'explicitation des connotations et des sous-entendus.

L'étude des contenus culturels d'*Archipel* nous amène aux questions et réflexions suivantes :

- ✓ l'adéquation des interactions en l'absence d'apprentissage des données sociolinguistiques et socioculturelles de la communication : il est difficile d'imaginer que les apprenants puissent interpréter et exprimer des énoncés adéquats sans aucun apprentissage systématiques de ces composantes
- ✓ la transmission des informations culturelles ponctuelles par le professeur : les méthodologues comptent sur le charisme personnel de l'enseignant en matière de pédagogie culturelle
- ✓ la rareté des activités reposant sur la culture maternelle de l'apprenant
- ✓ aucune activité portant sur les connotations culturelles. Quand ces dernières sont présentes, elles sont expliquées par le professeur en vue de leur décodage linguistique et non d'un travail d'interprétation. Ce point mériterait pourtant d'être pris en considération étant donné le caractère universaliste de la méthode qui met en présence des apprenants issus d'horizons différents
- ✓ malgré la pléthore de documents authentiques, les activités portant sur la culture étrangère ne sont pas systématisées ni systématiques : aucun contenu culturel préétabli, aucune typologie d'exercices selon les thèmes des unités, par exemple. En cela, les documents culturels suivent bel et bien les objectifs fonctionnels-notionnels des unités.

D'ailleurs, les activités proposées sont intégrées dans des rubriques comme « A lire et à découvrir » qui ne constituent pas un passage obligé dans l'apprentissage. Les auteurs précisent ici qu'il s'agit de documents linguistiques complémentaires ou d'ajouts à caractère culturel qui ne sont pas à exploiter : « C'est pourquoi on ne retrouvera pas d'indications d'exploitation de cette rubrique dans le livre du professeur. » (Courty & Raillard, 1982, livre du professeur : 7).

Si les contenus, abordés en fonction de critères communicatifs, et si l'introduction de la communication authentique et de l'interaction en classe, sont à considérer comme les critères d'apprentissage dominants et à retenir comme les éléments novateurs dans l'ère audio-visuelle, il en va différemment pour l'approche culturelle.

Les méthodes audio-visuelles qui succédèrent à *Archipel* accordèrent de plus en plus une utilisation non-audiovisuelle du matériel. Ces méthodes constituèrent une sorte de synthèse méthodologique originale du structuralisme et du communicatif. Le mélange des diverses pratiques qui les caractérisent débouchèrent sur la théorie de *l'éclectisme méthodologique* sur laquelle je reviendrai. Ce fut le cas de la méthode *Cartes sur table* (1981-83)<sup>22</sup> qui mêla supports oraux, visuels, scripto-visuels et écrits.

## 2.8. Réflexions métadidactiques sur la relation aporétique « langue-culture » dans les méthodologies SGAV

L'enseignement culturel a constitué pendant très longtemps l'objectif formatif de l'enseignement des langues, second objectif prioritaire, à côté de celui de l'objectif pratique, à savoir la langue orale.

---

<sup>22</sup> Richterich, R. & Suter, B. (1981). *Cartes sur table*. Paris : Hachette FLE.

L'apparition de nouveaux publics d'apprenants cautionna l'enseignement de la langue usuelle dont l'enseignement fut renforcé par l'utilisation des moyens audio-visuels. Il s'opéra alors un déplacement des contenus culturels. Les textes littéraires perdirent peu à peu de leur importance et les documents authentiques d'origine anthropologique et sociologique firent leur entrée dans les méthodes. L'intégration de nouveaux types de documents, plus proches de la langue orale, fut considérée pour beaucoup comme le moyen de relier l'enseignement de la langue à de celui de la culture étrangère. S'agissait-il d'une intégration des contenus culturels sur le plan méthodologique ? Ou d'une réintégration de l'objectif formatif ? Il est plutôt question, à vrai dire, d'une sensibilisation à la culture étrangère à travers les composantes sociolinguistiques et socioculturelles de la communication.

En effet, les théories visant à définir les composantes de la *compétence de communication* ne purent faire abstraction de la dimension culturelle dans l'enseignement de la langue étrangère, plus exactement de la *composante sociolinguistique*. Celle-ci est composée de rituels langagiers caractéristiques d'une communauté culturelle : manières de saluer, de se présenter, de remercier, de prendre congé, etc. Cet ensemble d'usages verbaux et non-verbaux déterminés en fonction du contexte social dans lequel se déroule la communication s'inscrit dans un contexte socioculturel qui diffère selon les cultures. Moirand a défini la *composante socioculturelle* comme « la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. » (Moirand, 1982 : 20).

On comprend l'enjeu que les *compétences sociolinguistique* et *socioculturelle* représentent lors de rencontres interculturelles. Contrairement au natif, l'étranger aura besoin de repères culturels explicités au préalable pour pouvoir interpréter des messages adéquats en contexte. Corollairement, l'on conçoit aussi dans quelles mesures la Didactique des Langues assigne les *compétences sociolinguistique* et *socioculturelle* à la *compétence de communication*. L'objectif de l'apprentissage d'une langue ne repose-t-il pas sur la compétence à communiquer dans le but de se comprendre par l'intermédiaire de la langue ?

Au regard des méthodologies audio-visuelles de niveau 1, l'importance des composantes culturelles dans la communication est soulignée à diverses reprises sur le plan théorique. Sur le plan pédagogique, ces composantes sont négligées. Sous l'apanage de la pragmatique linguistique, la compétence à communiquer a été traduite de manière plus langagière que culturelle. Les contenus langagiers des méthodes furent représentés par une panoplie de moyens d'expressions, d'actes de parole et de fonctions de langage aux dépens de la diversité des contextes culturels dans lesquels ils ont été produits. La relation langue-culture semble avoir été invalidée. Sur le plan sociolinguistique, on ne trouve pas trace d'une introduction succincte des normes de la communication sociale qui consisterait, par exemple, à montrer différents types de discours et diverses stratégies discursives en langue étrangère.

Ces problèmes inhérents à l'enseignement conjoint de la langue et de la culture se sont particulièrement manifestés lors de la création du niveau 2 des méthodologies SGAV dans les années soixante-dix, dans lesquelles s'est posé le problème de l'intégration des contenus culturels aux méthodologies.

23

Les *approches communicatives* et *fonctionnelles-notionnelles* que nous rencontrons aujourd'hui ont gardé une orientation communicative. Toutefois, chaque méthode privilégie souvent un objectif personnel, un fil conducteur qui la distingue des autres méthodes, dont le plus actuel est *l'autonomie de l'apprentissage* et la *centration* sur l'apprenant. A ce sujet, une nouvelle approche méthodologique, *la perspective actionnelle* tend depuis les années 2000 à élargir l'approche communicative en opérant un déplacement de la dimension culturelle dans l'apprentissage de la langue.

## 2.9. L'approche actionnelle : vers la co-culture

Les auteurs du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) définissent la nouvelle approche :

de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant de langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (CECRL, 2005, chap.2.1. 15).

Cette nouvelle approche vise une optique plurilingue et pluriculturelle et s'inscrit dans le prolongement de *l'approche communicative*. Elle étend

---

<sup>23</sup> Voir chapitre 3. Evolution des modèles théoriques de l'enseignement/apprentissage culturel

davantage la dimension culturelle dans l'apprentissage des langues par l'introduction d'une nouvelle notion opératoire, « l'action sociale » : dans la *perspective actionnelle*, les apprenants de langue sont des acteurs sociaux ayant à accomplir des « tâches d'apprentissage » langagières et non langagières dans un contexte social précis, celui de la classe de langue. Nous pouvons dès lors affirmer que la perspective actionnelle vise effectivement un objectif social, puisque l'action collective menée par les apprenants, lors de la réalisation d'activités par les tâches, va leur permettre de développer une compétence culturelle qu'ils pourront mettre en œuvre en agissant au quotidien dans la classe, à l'étranger ou dans le pays des apprenants, avec des membres de divers horizons culturels. Pour désigner cette dimension collective de l'action sociale basée sur le principe de la construction de valeurs partagées, Puren propose la notion de *compétence co-culturelle* qu'il définit comme « la capacité à construire une culture commune d'action avec les autres, et 'co-culture' cette culture commune constituée de l'ensemble des conceptions partagées élaborées conjointement par et pour l'action collective » (Puren, 2008 : 3).

Une des premières méthodes de référence de l'approche actionnelle a été *Rond-Point* (2004)<sup>24</sup>. L'apprentissage par les tâches et la dimension culturelle sont présentés dans l'introduction de la méthode :

Les tâches permettent de s'appuyer sur le contexte et la réalité sociale de la classe, tout en valorisant le bagage linguistique, culturel et personnel de chaque apprenant. Le plaisir d'être ensemble et la dimension interactionnelle sont ainsi favorisés. Les énoncés du livre sont donc plus que des instructions de travail sur la langue : ils créent un contexte où l'apprenant ne doit pas seulement travailler sur la langue, mais aussi résoudre un problème authentique, comme

---

<sup>24</sup> Labascoule, J ; Lause, C. & Royer, C. (2004). *Rond-Point 1*. Paris : Maison des langues.

l'organisation d'une fête, d'un voyage d'affaires ou l'élaboration d'un guide de santé. » (Rond-Point 1, 2004 : 3)

Les activités sont réalisées en tandem ou en petits groupes en langue étrangère. Par exemple : « A quelle table allez-vous les placer [personnes invitées à un mariage] ? [ ...] Vous devez expliquer et justifier votre distribution à toute la classe » (Rond-Point 1, Unité 2 : 23)<sup>25</sup> ; « Quel est le candidat que vous choisissez et pourquoi ? Expliquez votre choix au reste de la classe » (Rond-Point 2, 2004, Unité 2 : 23). Notons que les contenus de la rubrique renferment les informations matérielles nécessaires à la réalisation des activités.

Outre les tâches ciblées, les auteurs proposent la rubrique *Regards croisés* avec pour objectifs : contacts avec les valeurs et la vie quotidienne de différents pays francophones, questions sur la culture maternelle sous forme de comparaison : « Voici quatre aspects de la culture musicale française. Existe-t-il des équivalents dans votre pays ? Qu'en pensez-vous ? » (Nouveau Rond-point 1 A1/A2, 2011, Unité 4 : 49). Des thèmes de société sont présentés dans des documents authentiques ou didactisés, illustrés de photos ou de dessins et suivis d'exercices. Les questions sont orientées vers le désir de découverte ou d'élargissement culturel. Les apprenants sont invités à donner leur opinion sur le contenu des documents, mais les activités recherchent aussi, explicitement ou implicitement, à apporter des connaissances supplémentaires. Exemple : « En vous aidant des informations sur les congés payés des Français, pouvez-vous dire à quelle époque cette chanson a été probablement écrite ? » (Rond-Point 2, unité 5 : 55). Ce sont toutefois, les activités communicatives reposant sur la comparaison de faits culturels entre la culture-cible et la culture-source qui sont les plus

---

<sup>25</sup> Flumian, J. ; Labascoule, J. & Royer C. (2004). *Rond-point 2*. Paris : Maison des langues.

nombreuses : « Avez-vous des émissions semblables dans votre pays ? » (Rond-Point 2, unité 5).

Le tableau des contenus des unités renferme une rubrique « Compétences (inter)culturelles » qui rassemblent les thématiques de chaque unité à partir desquelles l'apprentissage linguistique, communicatif, grammatical, lexical, la tâche finale et les supports pédagogiques sont traités. Par exemple, sous « Compétences (inter)culturelles » de l'unité 11 (Nouveau Rond-Point 1, 2011), il est mentionné dans le sommaire « Les bons plans pour dîner » et « Les Français et les brocantes ». (Nous découvrons ici un bon exemple d'ambiguïté relatif à l'emploi et à la terminologie de « compétence ».)

Rappelons ici que *Rond-point* est une méthode universaliste que l'on peut utiliser à la fois dans un contexte homoglotte (l'apprentissage du français en France, par exemple) ou hétéroglotte dont les apprenants sont en majorité issus d'une même langue/culture (l'apprentissage du français en Allemagne, par exemple). Ici se pose aussi la question de la prise en considération des représentants des cultures-sources /de la culture source dans *l'approche actionnelle*.

Dans *Rond-Point 3* (2007, niveau B2)<sup>26</sup>, la rubrique « Regards croisés » n'est plus intégrée à chacune des unités mais est située en fin d'ouvrage sous « Regards croisés sur les textes ». Il s'agit de documents (récits historiques, extraits littéraires, articles de presse, etc.) qui visent la réflexion sur la langue française, la découverte des spécificités linguistiques, textuelles et culturelles francophones. Les apprenants sont amenés à analyser

---

<sup>26</sup> Capucho, F. ; Denyer, M. ; Labascole, J. & Royer, C. (2007). *Rond-Point 3*. Paris : Maison des langues.

les différents genres textuels, à travailler la production écrite et orale. L'apprentissage de la langue française par les textes doit sensibiliser les apprenants aux subtilités textuelles, « car parler une langue, c'est être capable de manier efficacement les textes qui transmettent cette culture. » (Rond-Point 3 : 67). Nous retrouvons ici l'approche culturelle traditionnelle dans l'apprentissage de la langue étrangère dans laquelle la culture sert de vecteur dans l'apprentissage linguistique.

Plus récemment, la méthode de français *Version originale* (2009 – 2011, niveau A1 à B2)<sup>27</sup> met en œuvre l'agir social dans toutes les unités dans lesquelles l'ensemble des tâches se répartissent sous deux formes :

- ✓ « réalistes » dans la mesure où elles correspondent à des enjeux de société et qu'elles aboutissent à des projets réels ou simulés en vue d'être réalisés ultérieurement en dehors de la classe
- ✓ « fictives » dans la mesure où elles font appel à la créativité, à l'émotion, etc.

*Version originale 4*, (2012)<sup>28</sup>, a été le premier niveau B2 qui proposa une approche cohérente de la *perspective actionnelle*.

Dans *Version originale*, les contenus culturels sont rassemblés dans chaque unité sous la rubrique « Outils culturels ».

---

<sup>27</sup> Denyer, M. ; Garmendia, A. & Olivieri, M.-L. (2009). *Version originale 1*. Paris : Maison des langues. (Version originale 2, 2010). Denyer, M. ; Perrichon, E. & Olivieri C. (2011). *Version originale 3*. Paris : Maison des langues.

<sup>28</sup> Wuattier, S.; Kleszewski, C.; Perrichon, E. & Barthélemy, F. (2012). *Version originale 4*. Paris : Maison des langues.

Cette rubrique concerne à la fois les tâches finales qui leur [les apprenants] sont proposées – il s’agit alors de « culture d’action sociale » – et la « culture d’apprentissage » telle qu’on peut la rencontrer en particulier dans les systèmes scolaires des différents pays. » (Version originale 4 : 5).

A partir des contenus des documents, les apprenants donnent leur avis en répondant à des questions qui concernent la culture française/francophone et leur propre culture. Ces documents et activités les font réfléchir sur certains thèmes qui les aideront à réaliser la tâche finale de l’unité.

Au moment où j’écris ces lignes, nous vivons les prémises d’une nouvelle orientation méthodologique qui suscite déjà bon nombre d’interrogations. En ce qui concerne plus particulièrement la dimension culturelle, nous sommes en droit de nous demander dans quelles mesures la compétence co-culturelle peut-elle favoriser une meilleure intégration des apprenants dans le pays dont ils apprennent la langue ? Dans la perspective actionnelle, l’« agir actionnel » conduit à la construction d’une compétence culturelle commune et c’est au sein du groupe-classe que les apprenants, en partageant les mêmes valeurs et conceptions de l’action, vont acquérir un ensemble de savoir-faire leur permettant de s’adapter à un milieu culturel et socioprofessionnel étranger ou identique au leur, dans lequel ils auront à agir et à évoluer avec des étrangers. Nous constatons l’évincement qui peut être opéré ici envers la culture étrangère dont les apprenants font l’apprentissage. Dans une telle approche, l’hétérogénéité culturelle des apprenants les amènera davantage à acquérir une compétence multiculturelle et moins à acquérir des compétences dans une culture étrangère précise et pour laquelle ils auront à développer des savoirs et des savoir-faire. Reste encore à savoir si un véritable apprentissage de la culture étrangère est pris en compte dans l’approche actionnelle.

Nous verrons, dans la seconde partie de cet ouvrage, la manière dont les objectifs et les contenus culturels des méthodologies universalistes de référence ont été repris et traités en milieu hétéroglotte, mais pour l'heure, je conclurai ce chapitre sur la prise en compte progressive de la dimension culturelle dans l'évolution des méthodologies.

L'intérêt croissant pour l'approche culturelle dans les méthodologies a parallèlement correspondu à une réflexion de fond menée sur l'enseignement de la culture étrangère. C'est à partir des années soixante-dix que les didacticiens commencèrent à travailler sur des modèles théoriques et des principes méthodologiques propres à l'enseignement culturel. Nourries de nouvelles disciplines scientifiques, privilégiant, selon les chercheurs, soit une approche thématique, soit une approche méthodologique de la culture, à l'écoute des besoins et des intérêts changeants des publics, les recherches dans ce domaine évoluèrent, et évoluent encore actuellement, tout en prenant des directions diverses. L'ensemble des recherches menées présentent toutes des avantages et des inconvénients d'adaptation éducative et/ou méthodologique que nous découvrirons. Elles sont imprégnées des différents contextes didactiques des trente-cinq dernières années, depuis l'intérêt croissant pour l'enseignement conjoint de la langue et de la culture, jusqu'à la volonté de « marginaliser » progressivement celui-ci. Les modèles théoriques révéleront la conception de la culture inhérente aux différentes méthodologies et les variations, voire les profonds changements qui ont été apportés à la dimension culturelle en Didactique des Langues depuis plus de trois décennies.

### 3 : Evolution des modèles théoriques de l'enseignement/apprentissage culturel

La progression linguistique du niveau 1 au niveau 2 d'une méthode nécessite l'utilisation de matériels plus élaborés sur le plan de la difficulté linguistique, mais aussi sur le plan culturel. Sur le plan linguistique, le degré de difficulté croissant de la langue correspond à la progression des contenus linguistiques de la méthode. Les supports pédagogiques doivent impérativement apporter suffisamment d'éléments quantitatifs et qualitatifs pour permettre aux apprenants de s'exprimer sur des sujets variés. Les « informations » que ces documents renferment, regroupent nécessairement un aperçu de la culture étrangère et doivent présenter un contenu motivant pour les apprenants, afin de leur donner l'envie de découvrir le pays dont ils apprennent la langue. Ce second point, peut, d'ailleurs, constituer la raison principale de leur apprentissage. La rencontre simultanée de contenus linguistiques plus approfondis et de contenus culturels, amènera indubitablement les apprenants à être confrontés aux problèmes de la compréhension et de l'interprétation de références culturelles émises dans la langue étrangère. Cette situation a posé problème aux concepteurs du niveau 2 des méthodologies SGAV. Coste écrivait en 1970 à ce propos :

Les cours audio-oraux et audio-visuels existant aujourd'hui conduisent rarement l'élève au-delà de ce qu'il est convenu d'appeler le "niveau 1" de l'apprentissage (maîtrise active d'un contenu correspondant à celui du Français fondamental 1, environ 400 heures de classe). La pratique de structures plus complexes et plus délicates que les mécanismes de base, la compréhension et la production d'énoncés plus longs ou de registres plus variés que ceux qui sont proposés aux débutants, l'approche de textes littéraires, la découverte réflexive d'un contenu de civilisation sont autant de domaines que les méthodes nouvelles n'ont abordé qu'avec prudence et lenteur. Les hypothèses convenant aux premières années de l'apprentissage doivent en effet être modifiées ensuite. (Coste, 1970 : 16)

L'enseignement dont Coste fait ici mention va obliger les méthodologues à intégrer des documents authentiques en sus du matériel audio-visuel. C'est à cette époque que les didacticiens se penchèrent sur la signification des notions de *civilisation* et de *culture*.

Je me suis intéressée aux ouvrages et articles qui sont à l'origine des différentes positions didactiques actuelles sur l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère. Ces modèles théoriques, échelonnés sur plusieurs années, sont à l'origine de la « présence » de la culture étrangère dans les méthodes de FLE, dans ce qu'il est courant d'appeler aujourd'hui *l'enseignement/apprentissage des Langues-Cultures*, notion qui reflète la volonté d'intégrer la dimension culturelle à l'apprentissage des langues.

Les modèles que j'ai considérés être les plus pertinents sont les suivants<sup>29</sup> :

- l'approche comparatiste
- l'approche interdisciplinaire
- l'approche culturelle
- l'approche interculturelle

---

<sup>29</sup> Les ouvrages de référence étudiés pour présenter ces modèles relèvent d'un choix personnel. Il en existe d'autres.

### 3.1. L'approche comparatiste

#### 3.1.1. L'enseignement de la civilisation française. Principes théoriques

L'ouvrage de synthèse *L'enseignement de la civilisation française* a été publié sous forme d'articles à la suite du Symposium de Santiago du Chili qui s'est tenu entre le 16 et le 28 juillet 1970. Le sujet du colloque portait sur l'enseignement de la civilisation à l'Université. Critiquant l'enseignement traditionnel, trop longtemps confondu avec celui de la littérature, les intervenants examinèrent la notion de *civilisation* comme synonyme de *culture* : « Ensemble de caractères propres à une société quelconque. » (Reboulet (Dir.), 1973 : 10). Soucieux de travailler sur des critères qui correspondaient mieux à la réalité française contemporaine, ces chercheurs voulurent adapter l'enseignement de la civilisation à la langue étudiée sur le plan des contenus et des méthodes. Dans cet enseignement, qu'ils qualifièrent d' « anthropolinguistique », le langage est envisagé comme un fait social.

Le programme du Symposium comportait différents sujets de recherche, mais l'ouvrage de synthèse fait surtout référence aux points suivants :

- ✓ le principe d'une méthodologie de l'enseignement de la langue et de la civilisation
- ✓ le rapport langue et civilisation
- ✓ les convergences et les différences culturelles entre deux cultures étrangères
- ✓ le matériel pédagogique à employer

- ✓ la pédagogie de l'enseignant

En regard du sujet que je traite ici, deux démarches me semblent particulièrement pertinentes :

- ✓ l'analyse des différents niveaux de civilisation
- ✓ l'enseignement comparatif en civilisation

Le Symposium a retenu comme hypothèse de travail trois niveaux dans l'étude d'une civilisation<sup>30</sup> :

- ✓ A) Un « substrat » constitué par ce qui peut être identifié comme les « réalités » de la civilisation. Pour la civilisation française, par exemple, la répartition des Français en population active et non active, la situation de l'économie, etc.
- ✓ B) Les « manifestations » de la civilisation (ou réalisations plus ou moins individualisées selon les différents sous-systèmes sociaux – génération, classe sociale, situation professionnelle, milieu urbain ou rural – auquel appartient l'individu). Par « manifestations » nous entendons des « attitudes concrètes » (en face de la vie, de la tradition, du changement, etc.) ; des habitudes ou des « comportements » (à l'égard des hommes en général, des concitoyens ou des étrangers, en famille, dans le milieu professionnel, etc.) ; l'usage d'un « outillage mental » (la notion de temps, la notion d'espace, la langue en tant qu'elle se réalise dans les discours individuels).

---

<sup>30</sup> Je reprends ici pour l'essentiel les propos des auteurs (Reboulet, 1973 : 18-20)

- ✓ C) Un « système », conçu comme un ensemble supposé cohérent, propre à chaque communauté, qui pourrait être dégagé à travers les manifestations, et au-delà d'elles.

Cette hypothèse implique :

- ✓ que chaque niveau peut faire l'objet d'une étude cohérente :
  - au niveau A, cette cohérence sera celle inhérente aux sciences qui font du substrat l'objet de leur étude : sociologie, histoire, géographie, sciences économiques, etc.
  - au niveau B et C, la cohérence sera celle du système culturel sous-jacent aux manifestations, et susceptible de les expliquer.
- ✓ qu'à chaque niveau, on doit pouvoir mettre en évidence des ensembles structurés dont les éléments sont solidaires et interdépendants.
- ✓ que les interactions entre chaque niveau devront être recherchées.
- ✓ que cette affirmation d'une cohérence ne doit en aucun cas cacher ce qu'il peut y avoir de dysfonctionnel et de conflictuel dans toute civilisation à un moment donné.

Cette analyse à trois niveaux doit être appréhendée avec la langue dans une même dynamique :

- ✓ sur le plan des réalités, les auteurs soulignent la relation intrinsèque entre la langue et la communauté qui la parle. Réciproquement, toute langue impose une certaine vision du monde à la communauté.

- ✓ sur le plan du système culturel, la langue autorise des jeux de langage et des clichés qui imprègnent la langue maternelle.
- ✓ les « manifestations » permettent la confrontation des approches A et C à travers les individus qui parlent la langue et manifestent la culture. C'est au niveau B que le rapport langue/civilisation est le plus riche méthodologiquement.

Les trois niveaux cités peuvent être étudiés au moyen de différents types de communication :

- ✓ la communication usuelle, riche en allusions, en implicites, scandée par les gestes et les mimiques des interlocuteurs, relève des manifestations culturelles. Elle obéit à un certain nombre de conventions sociales compte tenu des circonstances, des thèmes abordés et des rapports entre interlocuteurs. Dans ce type de communication, civilisation et langue sont constamment imbriquées. Les clichés et les implicites culturels varient d'une culture à une autre, il convient donc de les enseigner dans des discours étroitement liés aux phénomènes de civilisation.
- ✓ la communication scientifique, langue objective et rigoureuse, entretient des liens évidents avec le niveau A. Les réalités scientifiques font partie des réalités de civilisation et ces dernières peuvent faire l'objet d'études sur le plan scientifique.
- ✓ la communication poétique est une manifestation culturelle qui évoque les rêves, les valeurs, les mythes de certaines époques. La poésie permet un enseignement des phénomènes culturels qui ne sont pas en rapport avec la langue littéraire.

Les intervenants du colloque concluent que la priorité de l'enseignement de la civilisation doit être accordée au niveau B, aux « manifestations » de la civilisation, car c'est là que les « comportements, modes de vie et de pensée trouvent des réalisations diversifiées et où des phénomènes linguistiques ont leur place. » (Labadie, 1973 : 25).

En ce qui concerne la progression linguistique, la langue doit évoluer du plus simple au plus complexe, de même que le type de communication. Corollairement, la progression des contenus culturels est parallèle à la progression linguistique. Les contenus de civilisation sont abordés en fonction de la thématique de la leçon et du degré de difficulté de la langue. A ce sujet, les auteurs mentionnent un critère didactique novateur, voir révolutionnaire : l'étude du niveau A peut se dérouler dans la langue maternelle des apprenants. Au niveau 2 et 3 de l'apprentissage linguistique, des thèmes de civilisation peuvent être conçus en dehors de la méthode. Les auteurs sont conscients de la fonction tributaire de la civilisation dans l'apprentissage de la langue. Santoni exprime à ce propos « [...] en attendant que l'étude de la civilisation fasse partie intégrante de l'apprentissage d'une langue, un enseignement systématique de la civilisation présente une solution et tient une place importante dans nos programmes. » (Santoni, 1973 : 235).

### 3.1.2. Contenus novateurs et supports pédagogiques

Si la relation étroite langue/civilisation a toujours été accentuée dans les cours magistraux, l'enseignement de la civilisation fut longtemps considéré comme un enseignement marginal.

Les auteurs de *La civilisation française* vont se pencher sur une approche reflétant cette double réalité. Debyser propose pour les cours de débutants :

- ✓ l'explication de connotations culturelles pour éviter les interférences linguistiques et lexicales
- ✓ la comparaison des divergences culturelles entre la culture-source et la culture-cible
- ✓ une approche lexicale thématique : faire ressortir les diverses significations sémantiques de mots synonymiques en rapport au référent social d'un mot. Exemple : « maison », « appartement », « chambre », en ville et à la campagne
- ✓ un travail sur les interférences linguistiques engendrées par certains vocables et qui renvoient à des représentations différentes selon la conception que les communautés culturelles adoptent face à ces mots : « petit », « grand », « étage » pour la « maison », par exemple
- ✓ un travail sur les clichés que renferment les dialogues. « Je vais chercher un bon vin à la cave », par exemple, prononcé par un Parisien résidant dans un immeuble, renferme rarement une valeur dénotative

Au niveau 2 de l'apprentissage, l'auteur privilégie la fonction culturelle de la langue. L'approche doit être cohérente et présenter une vision organisée des faits de civilisation contemporains en mettant l'accent sur le groupe et ses traditions qui caractérisent la culture d'une communauté :

- ✓ rechercher la cohérence entre les faits de civilisation, relier une caractéristique de comportement à des faits de la vie quotidienne
- ✓ présenter et décrire les faits objectivement

- ✓ travailler à partir des réactions culturelles des Français pour tenter de mettre à jour leurs comportements
- ✓ étudier le passé historique des Français, afin de faire ressortir les clichés nationaux

Coste ajoute, pour sa part :

- ✓ l'initiation aux mythes et aux réalités de la civilisation française contemporaine
- ✓ la perception du fonctionnement et des valeurs du système connotatif qui relève du système culturel
- ✓ la présentation de situations conflictuelles entraînant des prises de position et des discours différents et comparaison avec d'autres systèmes culturels
- ✓ des exemples de personnages en situation de communication polémique, exprimant divers sentiments, attitudes et points de vue

Des documents authentiques caractéristiques de la thématique étudiée viennent compléter les informations reçues sur le plan dénotatif (textes de spécialité) ou connotatif (textes littéraires). Le document authentique, destiné à l'origine aux Francophones, présente l'avantage d'apporter un acquis réel dans son usage et son contenu. Il est introduit à la suite des textes fabriqués, correspondant ainsi à la progression parallèle des trois niveaux de civilisation et des types de communication allant du plus simple au plus complexe. Cette approche est spécifique des « dossiers », matériels pédagogiques élaborés pour le niveau 2. Le dossier de civilisation permet de traiter un point de civilisation de manière organisée. Les apprenants disposent d'informations historiques, économiques, socioculturelles, etc. dont l'utilisation permet tout

d'abord une pratique active des apprenants, mais aussi l'interprétation des faits de civilisation et le dépassement des représentations stéréotypées.

Voici, à titre d'illustration, un exemple de « dossier » :

Quatre catégories de texte sont distribuées aux élèves: un texte informatif, un texte polémique, un texte littéraire et un texte publicitaire.

- ✓ Le premier document est issu d'une Table ronde à la radio intitulée « Où va la cuisine française ? ». Le texte a pour but de déclencher un débat sur le sujet.
- ✓ Le second document est un montage de deux textes dans lesquels un Français juge la cuisine anglaise et un Anglais la cuisine française. La première partie (subjective) met en relief les valeurs divergentes dans les deux pays : se nourrir est une nécessité pour l'Anglais, un art de vivre pour le Français. Ces deux points de vue sont incarnés dans le lexique employé par les antagonistes : « conserves », « poulet à l'hormone », « pilules digestives », etc., ce qui trahit les représentations que les membres des deux cultures concernées ont à ce sujet. La seconde partie (objective) présente les causes de l'évolution de la cuisine française vers une cuisine internationale, ainsi que les raisons de la baisse de la qualité des produits alimentaires dans les restaurants. L'étude du texte expose également les points de résistance aux changements culinaires : ville/campagne, jeune génération/personnes âgées, etc.
- ✓ Le troisième document « On appelle ça sortir » est un extrait littéraire traitant du comportement social au restaurant. Il s'agit ici

d'un endroit traditionnel et simple. La langue est familière, elle dénote le style de langue de jeunes issus de la bourgeoisie.

- ✓ Le dernier texte est une publicité pour « Ducros », « Ce sont les recettes les plus simples... ». La publicité dévoile une photo représentant une pintade rôtie entourée de pommes et de chou, ainsi que des ustensiles de cuisine en bois et des assaisonnements qui connotent l'aspect traditionnel culinaire. La publicité rend compte implicitement du dilemme de la femme française attirée par la vie moderne, mais aussi en proie à la tradition. Au centre du texte se trouve le slogan publicitaire : « si la cuisine gastronomique n'est plus possible aujourd'hui, la grande cuisine existe encore par la confection de recettes simples d'inspiration campagnarde » ; d'où le rôle des épices provençales qui « ensoleillent » et font « chanter » les viandes et les poissons. L'authenticité de « Ducros » est prouvée par la présence d'une recette placée à droite de la publicité. L'analyse du texte consiste en un va-et-vient entre le champ lexical et son rapport à la réalité.

Cette démarche pédagogique est particulièrement décrite dans la seconde partie de l'ouvrage. Il s'agit de « l'enseignement comparatif ».

### 3.1.3. L'anthropologie contrastive

Reboulet part de l'idée que l'étude d'une culture étrangère doit tenir compte, tout comme dans la linguistique contrastive, des interférences et des transferts dus à la culture-source. Nous entrons ici dans le domaine de « l'anthropologie contrastive ». La visibilité des cultures est apparente et les valeurs culturelles d'une communauté sont difficilement décelables, car elles sont inconscientes aux membres de la culture maternelle. Pour Reboulet, il

faut formuler des hypothèses d'études à partir des objectifs de l'enseignement de la civilisation. L'auteur s'intéresse particulièrement aux divergences culturelles, car elles risquent d'entraîner un obstacle linguistique ou un malaise relationnel, d'où la nécessité de les dépister systématiquement :

- ✓ il peut s'agir d'une réalité culturelle dans la culture d'origine qui n'a pas d'équivalence dans la culture-cible. Le terme « évêque », par exemple, ne renvoie à aucune réalité au Japon. Il peut aussi s'agir de deux réalités proches qui interfèrent, car elles ne sont pas identiques : le mot « pain » en France et « bread » en Angleterre entraînent des implications différentes dans ces deux pays (casser la croûte, le croûton de pain, le casse-croûte...)
- ✓ il règne aussi des divergences sur le plan des « réalités de civilisation ». Le système scolaire, par exemple, et les différents établissements dont la fonction change d'une culture à une autre : « lycée » et « collège » en France, « Highschool » aux Etats-Unis, « Gymnasium », « Hauptschule », « Realschule » en Allemagne.... Les champs lexicaux autorisent une étude des réalités culturelles ; « le lait en Hollande », « le thé en Angleterre », « le vin en France »... renvoient à des réalités et des attitudes diverses
- ✓ les divergences portant sur les « manifestations » sont très riches, mais sont aussi les plus difficiles à étudier, car elles sont caractérisées par un réseau de significations implicites. Il est fait référence ici au système connotatif du langage que sont les représentations collectives ou les mythes. Le décryptage des signes culturels est inéluctable pour comprendre la culture étrangère à partir du moment où il n'est plus compris ni accepté de tous. Ces signes peuvent être iconiques. Chaque Français connaît, par exemple, le slogan publicitaire pour le poulet

dans les magasins « Carrefour », qui accompagné de l'image du roi Henri IV, connote, « la poule au pot », référence historique et tradition française

- ✓ une étude comparative est aussi le moyen de faire découvrir la culture maternelle aux apprenants qui repose, rappelons-le, sur un système composé d'implicites inconscients. Reboullet propose l'étude de textes contenant des hétérostéréotypes (ce que disent les Suédois des Français, par exemple). Le stéréotype (l'idée que l'on se fait de..., l'image qui surgit spontanément lorsqu'il s'agit de...) conduit les apprenants à réfléchir sur leurs représentations. Reboullet propose également l'étude de « textes croisés » ou de journaux de pays différents traitant un même thème : l'étude de l'image de l'Allemagne, par exemple, dans des manuels scolaires français de langue, d'histoire, de géographie, etc. (et inversement).

Mais la comparaison est insuffisante si cette approche ne tient pas compte des réactions de l'apprenant face à l'apprentissage qui lui est soumis, d'où la réalisation de mimes, de jeux de rôle, dans le but de faire surgir les stéréotypes. Pour l'auteur, la compréhension repose sur l'observation, dans le cas contraire, nous restons dans le domaine folklorique et pittoresque de la civilisation, terrain propice aux préjugés.

#### 3.1.4. L'apport de notions transdisciplinaires

*L'enseignement de la civilisation française* est un ouvrage tout à fait novateur dans les contenus d'enseignement qu'il prône, car il se tourne davantage vers l'intérêt des individus qui apprennent, que sur les contenus à transmettre. En outre, l'enseignement comparatiste poursuit des objectifs qui permettent à l'approche culturelle de se libérer quelque peu de l'emprise de la

langue. Les auteurs introduisent bon nombre de notions néologiques, sur le plan de l'enseignement culturel, qui joueront un rôle primordial dans l'élaboration des modèles ultérieurs pour l'enseignement de la culture étrangère :

- ✓ la place attribuée à la *culture anthropologique* pour mieux rendre compte de l'unité et de la diversité des faits, relations et représentations « vivantes » d'un pays, plutôt que la tradition littéraire et humaniste
- ✓ la présence des différents registres de langue pour mettre en évidence la variété des groupes sociaux en France. Les auteurs font ici explicitement référence aux travaux de Ducrot et Todorov en ethnolinguistique, « *Etude des rapports entre le langage et la société à partir de l'hypothèse que le langage joue le rôle de cause et la société celui d'effet.* » (Reboulet, 1973 : 266). L'ethnolinguistique et la sociolinguistique deviendront quelques années plus tard les disciplines-phares incontournables des approches communicatives
- ✓ de nombreux textes dévoilent des réalités culturelles à partir desquelles sont extraits de la langue des connotations et implicites culturels. Ils sont avec la dimension paralinguistique de la langue le reflet de phénomènes culturels. Grâce à la sémiologie différentielle, la lecture du non-dit peut être révélée aux apprenants, ce qui les rendra capables d'éviter de provoquer des faux-sens, des contresens, face aux analogies ou aux faux-amis rencontrés
- ✓ l'approche comparatiste repose aussi sur les théories issues de la psychologie sociale, principalement sur les études des clichés et stéréotypes. Ces derniers permettent une réflexion sur la relation entre

l'acquisition des savoirs linguistiques et culturels et les représentations sur ces savoirs. En outre, une approche des stéréotypes fait ressortir leur fonctionnement et leurs conséquences sur le plan social et humain

- ✓ les auteurs prennent en considération le problème de l'altérité. Admettre les différences et savoir les gérer permet aux apprenants de relativiser leurs jugements
- ✓ les auteurs font référence au phénomène d' « acculturation atténuée » à laquelle les apprenants sont soumis en situation d'enseignement hétéroglotte. Le contact avec la culture étrangère est partiel et sélectif. Une fois que l'apprenant se retrouve plongé dans sa culture maternelle, il est à nouveau confronté aux représentations qu'il a de la culture-cible. De plus, cette culture est transmise par un enseignant qui, soit partage la culture de l'apprenant, soit est issu d'une culture étrangère. Dans les deux cas, son enseignement court le risque d'être influencé par la position qu'il occupe. S'il a vécu une expérience négative ou positive dans la culture étrangère, il peut adopter un comportement plus ou moins ethnocentrique à l'égard de sa culture maternelle. Les données culturelles à transmettre peuvent alors s'avérer inexactes, ou exotiques.

### 3.1.5. Vers un apprentissage culturel ?

Cet ouvrage nous plonge dans le débat autour de l'intégration de l'enseignement de la culture étrangère à celui de la langue.

- ✓ Au niveau 1, Debyser cite l'« initiation occasionnelle. » Soulignons, en effet, l'impact de la dimension linguistique dans la transmission des contenus culturels. Les auteurs rappellent souvent aux professeurs

de prendre en compte, dans leurs explications en français, le niveau linguistique de leurs apprenants. L'ensemble des instructions pédagogiques est d'ordre lexical. Les enseignants ont à relever des termes, des dialogues, des phrases possédant une valeur culturelle certaine et à les expliquer. Ici se pose donc la question du degré de connaissance de la langue étrangère face à la compréhension des connaissances culturelles et susceptibles d'empêcher les apprenants d'intervenir. Les savoirs culturels transmis par les enseignants sont assimilés au moyen de comparaisons implicites et non-extériorisées. La cohérence et le mode de présentation des contenus culturels, ainsi que les procédés pédagogiques, ne sont pas aussi bien expliqués que les contenus linguistiques. Seul le professeur doit faire preuve d'initiative. Toutefois, il est clair qu'une attention évidente est accordée à la dimension culturelle, même si elle est limitée par le monopole de la langue-cible en classe.

- ✓ Au niveau 2, l'objectif devient culturel et non plus linguistique pour des raisons d'« harmonisation méthodologique », mais les auteurs soulignent cependant qu'une progression thématique des contenus culturels est difficile à mettre en place, ainsi que les types de discours et les situations choisies en fonction des contenus. Dans les « dossiers », il s'agit de traiter avant tout un cours de langue qui autorise une démarche culturelle grâce à la maîtrise linguistique satisfaisante des apprenants.
  
- ✓ La problématique de l'objectif culturel n'est jamais posée, seul l'objectif thématique est pris en considération. Au point de vue méthodologique, nous assistons donc à un enseignement culturel à partir de la langue, plus exactement de l'approche lexicale (niveau 1)

et des valeurs culturelles (niveau 2). Néanmoins, les contenus culturels ont l'avantage d'exister et ils forment un ensemble cohérent quand ils sont étudiés pour eux-mêmes. Un très bon exemple nous est donné dans le « Cours de civilisation française au niveau universitaire » et Santoni spécifie que les professeurs de langue ont suivi une formation dans les disciplines relevant des Sciences sociales. Ce cours regroupe une progression thématique de contenus de civilisation et s'achève par une évaluation.

Nous concluons ce paragraphe en soulignant que l'ouvrage traduit le début d'une réelle recherche théorique et méthodologique sur l'enseignement/apprentissage culturel. Déjà les principes anthropolinguistiques évoquent ce que sera plus tard l'ethnographie de la communication, discipline dont les bases théoriques sont issues de la sociolinguistique et dont les recherches ont pour but de dégager les fonctions de la communication en tant que système culturel. Un certain nombre de notions, telles *altérité*, *acculturation*, *stéréotype*, renvoient directement aux notions-clés qui caractériseront ultérieurement l'*approche interculturelle*. Cet ouvrage est un des premiers à ouvrir l'enseignement à l'étude de la communication sociale et à l'*approche comparative*. Sur le plan pédagogique, les activités rappellent celles utilisées dans les méthodes actives au début du vingtième siècle. En outre, elles seront préconisées dans les démarches pédagogiques ultérieures dans le cadre des recherches sur l'acquisition de la compétence culturelle et interculturelle, voire même co-culturelle. La notion de *tâche* dans laquelle la langue est un moyen d'apprentissage et non une fin est déjà évoquée par les auteurs en 1973.

Cet ouvrage fait ressortir quelques aspects didactiques complexes, mais essentiels pour la compréhension de l'évolution de la didactique des langues-cultures :

- ✓ le problème de la langue d'enseignement dans les manuels de langue de niveau 1 et de la sélection des contenus culturels à transmettre
- ✓ le problème de l'universalisme des méthodes de langue et de leur inadéquation aux différents publics (contexte d'enseignement et intérêts et objectifs multiples du public)
- ✓ le problème de la définition des objectifs culturels et de la sélection des contenus dans les cours de langue dans lesquels l'objectif linguistique est prioritaire
- ✓ le problème des choix didactiques et méthodologiques dans l'enseignement/apprentissage culturel en milieu homoglotte et hétéroglotte
- ✓ le problème de la confrontation de la culture-source et de la culture-cible dans le cas d'un enseignement comparatif en contexte hétéroglotte dans lequel les représentants sont majoritairement issus d'une seule culture (la culture-source)

### 3.2. L'approche interdisciplinaire

En 1975, Debyser publia *L'étude de la civilisation, principes et méthodes*, qu'il reprit en 1981 sous le titre *Lecture des civilisations*. Dans cet article, l'auteur nous soumet trois perspectives de l'approche culturelle en classe de langue : *l'approche sociologique, anthropologique et sémiologique*.

### 3.2.1. L'approche sociologique

*L'approche sociologique* aborde le thème étudié dans sa dimension économique, sociale, démographique et politique. En prenant l'exemple du sport en France, l'auteur explique que l'étude doit d'abord porter sur la recherche de données statistiques sur les sports pratiqués, le nombre de clubs et de fédérations, la place que le sport occupe dans le cadre scolaire, la pratique du sport dans les différentes couches sociales de la population et catégories professionnelles, le développement des équipements collectifs sportifs, ainsi que sur le rôle et la politique des pouvoirs publics. L'approche sociologique établit la relation entre les données brutes (statistiques), les données sociales, économiques et politiques, et l'ensemble du système social français dans un but d'objectivation.

Au moyen de documents authentiques (statistiques, articles de presse, enquêtes...), cette approche s'achemine vers une étude contrastive impartiale avec d'autres sociétés. Cette « pédagogie de la découverte » des faits de civilisation permet une participation active des apprenants qui accèdent par leurs propres moyens à la compréhension de la culture étrangère. C'est pour cette raison que Debyser insiste sur la « Lecture des civilisations » et non pas « l'enseignement ». « La didactique de l'étude de la civilisation est une affaire de méthodes actives d'approche par les étudiants et non de techniques expositives magistrales. » (Debyser, 1981 : 18).

### 3.2.2. L'approche anthropologique

Elle concerne les questions de civilisation dans la réalité quotidienne et dans les habitudes individuelles des Français. Il s'agit ici d'étudier le rapport direct qu'entretient un fait culturel avec la population. En ce qui concerne le thème évoqué ci-dessus, *l'approche anthropologique*

s'intéressera aux pratiques des Français, aux représentations qu'ils ont envers certains sports (qui diffèrent selon les catégories sociales), à leurs réactions devant les grands événements sportifs nationaux et internationaux, à leurs comportements plus ou moins « chauvins » lors de ces événements, etc. Cette approche est, par conséquent, de nature subjective, car elle privilégie les relations qui interagissent entre les membres d'une communauté et les manifestations sociales. Les supports pédagogiques authentiques doivent être représentatifs des habitudes et des comportements.

La cohérence d'une culture repose dans la vision du monde des Êtres Humains et révèle en cela les particularités qui la rendent originale par rapport à d'autres cultures. Cette approche tend donc vers l'analyse contrastive entre différents pays.

### 3.2.3. L'approche sémiologique

Elle repose sur l'étude des connotations et ensemble de signes culturels qui aideront à interpréter et à mettre en relation les significations culturelles véhiculées dans les supports étudiés. Le signe culturel est souvent utilisé dans les médias ou les publicités qui s'adressent à un public de masse. *L'approche sémiologique*, adaptée au monde du sport, pourrait, par exemple, faire comprendre le mythe du champion chez les Français : le coureur cycliste Poulidor et le mythe de « l'éternel second » indiqueraient que les Français s'identifient, sur le plan international, à un héros malchanceux de n'être jamais parvenu à terminer premier, bien qu'il l'eût mérité, mais qu'ils considèrent être meilleur que le vainqueur. L'approche sémiologique, grâce la sémiologie contrastive ou référentielle, autorise aussi une étude contrastive des cultures en relevant ce qui est identique et ce qui est divergent dans les signes culturels.

Cette approche offre une lecture en profondeur du non-dit et permet de relier les faits et les discours exprimés dans la vie sociale et individuelle. Dans l'enseignement de la culture étrangère, l'étude des indices culturels contribue à la compréhension culturelle.

Les trois approches citées par Debyser avancent les principes d'une pédagogie active opposée à une pédagogie basée sur la transmission des savoirs sous forme de synthèses informatives dans lesquelles les apprenants sont considérés comme des consommateurs passifs. Face à la pléthore des résumés informatifs des manuels de langue, l'auteur prône des activités sous forme d'« enquêtes » menées par les apprenants :

On n'apprend pas à quelqu'un en lui faisant la lecture, ni en lisant à sa place. Les élèves doivent être les auteurs et les chercheurs dans les démarches d'approche que nous avons évoquées plus haut, l'enseignant devant se limiter à être une aide, un guide et un conseiller en matière de recherche, de sélection, de traitement et d'interprétation des informations. » (ibid. 18)

Sans le mentionner expressément, car la notion n'était pas encore créée à cette époque, l'auteur adhère ici à un apprentissage basé sur *l'autonomie de l'apprenant*.

Si les approches sociologiques et anthropologiques servent de cadre de référence aux contenus culturels des manuels, les auteurs ne font jamais mention à la démarche d'enseignement à adopter. Dans sa démarche active, Debyser opte pour la « construction d'un savoir culturel ». En outre, par l'analyse sémiologique, l'auteur propose une méthodologie pour la « compréhension culturelle ». Ces deux critères seront de plus en plus développés dans les recherches qui succéderont à l'orientation interdisciplinaire.

C'est par conséquent sur le plan des contenus et des supports d'apprentissage que réside ici la démarche pédagogique de l'auteur. Nous verrons que d'autres auteurs seront plus précis dans la recherche des finalités et des objectifs d'une approche de la culture étrangère.

### 3.3. L'approche culturelle

Je souligne ici *l'approche culturelle* par analogie avec *l'approche communicative*. Alors que cette dernière a pour objectif la *compétence de communication*, *l'approche culturelle* vise la *compétence culturelle* de l'apprenant. Néanmoins, contrairement à l'enseignement/apprentissage de la langue dans sa dimension fonctionnelle et communicative, la première approche ne constitue pas d'ensemble méthodologique exploité en classe de langue. A vrai dire, ces deux approches n'ont en commun que la notion de *compétence* qui traduit le regain d'intérêt que théoriciens et praticiens accordèrent progressivement à la culture étrangère. Deux des raisons majeures à cela, furent la dévalorisation de la dimension culturelle en classe de langue et le fort ancrage du «communicatif» sur le culturel. Les «partisans» du culturel souhaitèrent revenir à la dichotomie langue/civilisation en posant la *compétence culturelle* comme compétence prioritaire au même titre que la *compétence linguistique* et *communicative*.

Il est dès lors incontournable de déterminer ce qui caractérise la *compétence culturelle*. Et il est tout aussi inévitable de vérifier dans quelles mesures cette compétence relève, ou ne relève pas, de la compétence de communication. Je me suis penchée sur quatre auteurs dont les points de vue sont significatifs des divergences subsistant dans ce domaine.

### 3.3.1. Vers un savoir culturel

Dans un article de 1984 *La civilisation dans la communication*, Benadava s'interroge sur la dimension culturelle dans les situations de communication en face à face. Il rappelle que la langue et la culture possède, indépendamment l'une de l'autre, leur propre spécificité. La compétence de communication peut varier d'une culture à une autre dans une même communauté linguistique, sans que celle-ci ne partage la même culture. L'auteur cite l'exemple de l'Argentine et de la Bolivie et de pays africains, ce qui l'amène à poser la compétence de communication en termes culturels, et non linguistiques. Ces divergences culturelles se manifestent dans la communication par un ensemble de ratés linguistiques et paralinguistiques issus de la production ou de l'interprétation erronées d'énoncés émanant du locuteur étranger. Afin que celui-ci puisse s'appropriier les composantes socioculturelles et comportementales dans la communication, l'auteur est d'avis que celles-ci doivent être intégrées à l'acquisition d'une compétence de communication. Benadava mentionne quelques exemples des connaissances essentielles à maîtriser :

- ✓ connaissances minimales historiques, populaires exprimées implicitement dans le discours et renvoyant à des faits culturels connus de la culture-cible
- ✓ savoir minimal des conventions sémiologiques pour pouvoir interpréter les signes culturels
- ✓ connaissance des règles sociolinguistiques et socioculturelles qui régissent les interactions verbales : rapport entre les interlocuteurs, lieu de parole, nature du sujet de conversation ou de transaction, stratégies communicatives, forme de politesse, normes de conduite, etc.

- ✓ connaissance des représentations collectives à travers le lexique, les proverbes, les mythes

La *compétence culturelle* désigne cet ensemble de connaissances et de repères culturels qui, en sus de la maîtrise linguistique, ne pourront qu'améliorer l'intercompréhension entre membres de culture différente en situation de communication.

C'est par conséquent dans la perspective communicative que se situe l'approche culturelle dans laquelle les rôles de l'apprenant et de l'enseignant sont remis en cause. L'auteur parle de « réhabilitation » de l'enseignant qui devra rendre ses apprenants plus autonomes, mais qui devra lui-même se rendre plus autonome face à l'application trop rigide des manuels de langue et face à sa formation disciplinaire qui impliquerait, par exemple, une bonne compréhension du fonctionnement de la communication et de la culture sémiolinguistique.

Trescases dans son article *Propositions pour une compétence culturelle de l'enseignant et de l'apprenant* (1983) est plus précis en ce qui concerne la formation des enseignants. Pour l'auteur, l'enseignant doit également acquérir une *compétence culturelle* qui se situe à quatre niveaux :

- ✓ une compétence superficielle des signes linguistiques, paralinguistiques et iconiques pour être en mesure de les interpréter et les expliquer
- ✓ une maîtrise des expressions les plus courantes présentes dans les interactions (entrer en contact, prendre congé, prendre la parole...) et, corollairement, une maîtrise des activités de jeux de rôle, de simulation et de créativité, d'exercices d'association pour montrer les pratiques sociolinguistiques dans un cadre situationnel précis.

- ✓ une connaissance des notions élémentaires concernant la géographie, l'histoire et les thèmes traités dans les manuels de français (loisirs, éducation...) dans le but d'approfondir le lexique anthropologique de l'enseignant
- ✓ une compétence « profonde » des aspects contemporains de la France et la façon de vivre des Français, connaissances essentielles pour le « cours de civilisation traditionnel ».

En ce qui concerne les apprenants, Trescases propose l'élaboration d'un *Français Fondamental culturel* centré sur les principaux types d'interaction qui privilégient les rapports sociaux à travers, par exemple, l'étude du tutoiement et du vouvoiement. Partageant les mêmes conceptions didactiques que Benadava, Trescases élargit l'enseignement de la communication par l'introduction des différents registres de langue du français à travers l'étude de situations de communication socialement déterminées.

D'autres auteurs ont souligné la finalité communicative de la compétence culturelle. Holec dans *L'acquisition de compétence culturelle. Quoi ? Pourquoi ? Comment ?* (1988) considère la compétence culturelle comme nécessaire aux besoins d'une compétence langagière. Il insiste lui aussi sur la reconnaissance des « sous-entendus » dans les discours, ainsi que sur les règles socioculturelles et les conventions sociolinguistiques qui doivent être exploitées en classe au moyen d'une pédagogie dans laquelle l'apprenant aura à exercer son sens critique et un certain talent de médiation.

Dans cette optique, le savoir culturel est essentiellement un savoir-faire langagier qui ne peut se réaliser que par l'acquisition de connaissances. Pour Porcher *Remises en question* (1986), les savoirs sont indispensables à condition qu'ils soient contextualisés. « Le but n'est pas que l'élève sache

quelque chose *sur*, mais d'abord et surtout qu'il soit capable de s'orienter *dans* (les pratiques culturelles en France, même s'il ne vient jamais dans le pays).» (16-17). La compétence culturelle renvoie à des capacités langagières que l'on peut comparer à une série de connaissances spécifiques selon des *champs*, concept que l'auteur emprunte à Bourdieu :

- ✓ la connaissance des objets du champ
  - Pour sa démonstration, l'auteur prend l'exemple de la gastronomie : le « cassoulet », objet du champ « gastronomie » implique la connaissance de sa composition, de son allure, de sa représentativité en tant que produit (nécessaire, facultatif...).
  
- ✓ la connaissance des discours
  - Il s'agit de reconnaître, d'identifier, de comprendre et d'utiliser les discours répandus sur un champ. Ainsi, les discours sur le « cassoulet » n'offrent pas la même réalité que l'objet lui-même.
  
- ✓ la connaissance des positions dans le champ
  - Il est question ici de reconnaître les différents points de vue des spécialistes d'un champ, afin de comprendre son fonctionnement.
  
- ✓ la connaissance des enjeux
  - Des enjeux organisent l'activité du champ. Au sujet de la gastronomie, ils peuvent être gustatifs, commerciaux, éditoriaux, journalistiques, diététiques, etc.

- Il est enfin important de connaître les instances qui légitiment chaque champ, afin de pouvoir maîtriser la complexité du jeu des pratiques culturelles et sociales.
- ✓ la connaissance structurale du champ
  - Elle délimite le contexte de communication. En effet, un champ exerce une influence sur les aspects langagiers de la communication qui sont marqués par les aspects culturels propre à ce champ.

Pour Porcher, la compétence culturelle est profondément ancrée dans la langue. Elle est une condition nécessaire aux capacités proprement linguistiques dans la mesure où la langue est une pratique sociale.

L'ensemble des auteurs s'accordent à penser que la compétence culturelle et une *compétence culturelle de communication* ou encore une *composante culturelle de la communication*. Si l'approche de Porcher est avant tout sociologique et que celle de Benadava, Trescases et Holec est davantage de nature sociolinguistique, elles se rapprochent dans le fait que toute composante culturelle est inhérente aux pratiques langagières que tout locuteur engagé dans un contexte socio-communicatif doit maîtriser.

Il est évident que les propositions émises par les auteurs tendent vers une approche maximaliste de la compétence de communication : une approche qui initierait les apprenants (tous niveaux de langue confondus) aux composantes sociolinguistiques et socioculturelles de la communication. Elle dépasserait l'approche minimaliste établie par le *Niveau Seuil* dont l'objectif visait l'acquisition d'une compétence de communication minimale pour « survivre » lors de séjours de courte durée en France. Une approche

maximaliste autoriserait l'établissement de contacts sociaux temporaires ou durables et franchirait le cadre réduit des interactions les plus courantes.

Nous constatons que le problème qui se pose sur le plan didactique ne réside pas dans la déclaration de principes, mais dans le rapport entre la théorie et la pratique. Porcher écrit à ce sujet que « [...] dans ces conditions en enseignant la langue, on enseignerait nécessairement aussi un certain nombre de fonctionnements et de valeurs culturels, même sans le savoir, même sans le vouloir. Donc, didactiquement, il vaut mieux le savoir et, même l'explicitier. » (Porcher, 1986 : 34). L'auteur pose clairement le problème d'un curriculum adapté à l'approche culturelle.

Sur le plan didactique, quelques questions fondamentales se posent au regard des approches retenues par les auteurs ci-dessus : sur quelles bases, dans la perspective d'une compétence de communication, doit reposer l'approche culturelle, si celle-ci est étudiée en symbiose avec l'enseignement de la langue ? Existe-t-il des objectifs culturels qui ne soient pas de nature fonctionnelle ? Existe-t-il une compétence culturelle qui ne relève pas de l'acquisition de savoirs ?

Nous trouverons des éléments de réponse dans la prochaine orientation.

### 3.3.2. Vers un savoir-faire culturel

Je me propose, dans ce chapitre, de présenter le concept de *compétence culturelle* que Zarate a développé dans son ouvrage *Enseigner une culture étrangère* (1986).

Partageant la même conception humaniste que Reboullet et l'approche par savoir-faire de Debyser, l'auteure oriente son étude vers une

« perspective interculturaliste » de l'enseignement de la culture étrangère. La démarche adoptée est résolument didactique. Elle réunit un ensemble de critères favorisant la constitution d'une Didactique des Cultures à l'instar de la Didactique des Langues.

Zarate part de l'axiome selon lequel l'apprentissage d'une culture maternelle a peu de points communs avec celui d'une culture étrangère en raison de la nature différente du processus de socialisation de cette dernière. Cette constatation amène l'auteure à considérer l'approche d'une culture étrangère à partir d'une réflexion sur « l'incommunicabilité » entre les membres de cultures différentes.

### 3.3.2.1. Objectiver la culture maternelle

Le savoir culturel que tout individu acquiert dans sa communauté d'origine se construit de façon pragmatique et naturelle à l'insu de celui-ci. Chaque individu évolue dans un ensemble cohérent dont les principes de fonctionnement « vont de soi », car l'individu en a acquis une connaissance implicite et subjective. Cette subjectivité enfouie dans la mémoire collective renferme une connaissance et une maîtrise des règles du jeu social qui permettent au locuteur de s'adapter au contexte interactionnel tout en sachant que son attitude influencera celle de son partenaire et vice-versa. Cet ensemble cohérent de connaissances implicites n'est pas universel. Un Etranger observe la culture étrangère à travers la vision du monde et les références à sa culture maternelle. Par conséquent, quand une personne est exposée à l'altérité, elle est de surcroît confrontée à un système culturel autre que le sien, ce qui peut engendrer des dysfonctionnements dans sa relation avec l'Autre. En effet, les membres d'une même aire culturelle ne ressentent jamais le besoin d'expliquer, d'interpréter et d'objectiver leur vision du monde. Le natif évalue intuitivement les savoirs nécessaires à une situation

donnée et même si, parfois, il ne parvient pas à restituer ou à identifier la signification des référents implicites observés, cette méconnaissance ne l'empêchera pas de s'adapter à la situation.

Il en va différemment pour un non-natif pour qui la quête du sens est primordiale dans un contexte communicatif. Zarate affirme à bon droit que s'il existe des grammaires linguistiques, il n'existe malheureusement pas de grammaire des cultures qui décrirait tout ce qu'il est possible de dire ou ne pas dire. Sur le plan didactique, l'approche descriptive est par conséquent inopérante dans ce cas, d'autant plus qu'elle présente l'inconvénient d'exclure l'expérience de l'apprenant dans son apprentissage.

Le second problème qu'un individu rencontre au contact de la culture étrangère, réside dans le savoir qu'il aura acquis dans sa culture maternelle et qui lui sert de mode d'évaluation et d'interprétation pour juger de la conformité ou de la non-conformité de la culture-cible. Pour Zarate, il est alors fondamental que l'acquisition de la *compétence culturelle* vise au préalable la découverte des mécanismes qui entraînent l'adhésion aux valeurs de la culture maternelle. Sur le plan didactique, cela implique :

- ✓ de redéfinir l'identité maternelle et ce qui met en relation les deux cultures
- ✓ de reconnaître des différences culturelles entre la culture-source et la culture-cible, ainsi que la production des jugements de valeur sur la supériorité ou l'infériorité d'une culture par rapport à une autre. Cela implique que l'acquisition d'une culture étrangère doit passer par l'apprentissage de la relativité. Seule une démarche permettant de dépasser les effets de l'ethnocentrisme des individus autorise cet objectif

- ✓ la prise de conscience de l'identité nationale dans le but de faire réfléchir les apprenants sur les mécanismes qui construisent leur propre identité et qui entraînent une hiérarchie entre les cultures

### 3.3.2.2. Le cadre méthodologique pour l'acquisition d'une compétence culturelle

L'auteure traite l'ensemble de ces principes dans un cadre méthodologique dont l'objectif vise la compétence culturelle de l'apprenant. Cette méthodologie repose sur :

- ✓ une démarche d'apprentissage
- ✓ une réflexion sur les contenus culturels à faire découvrir
- ✓ une sélection de documents pour l'apprentissage

Une partie de la démarche a pour objet l'analyse des dysfonctionnements des systèmes culturels à travers la découverte de malentendus. L'analyse sensibilisera les apprenants au passage d'une culture à une autre en leur présentant des documents révélant la complexité des phénomènes identitaires.

Identifier les représentations, les confronter à celles d'autres cultures, réfléchir sur son identité, représentent les objectifs qui doivent être atteints par l'apprentissage incontournable des auto- et hétéro-stéréotypes si l'on souhaite établir une relation objectivée et relativisée entre les cultures. Cette démarche est pertinente, car elle autorise l'emploi de la langue maternelle en classe dans les cours de débutants. Elle confirme aussi les principes de l'auteure de distinguer la *compétence linguistique* de la *compétence culturelle*. Cette position est renforcée quand l'auteure aborde les problèmes de l'évaluation culturelle. La langue est certes une pratique sociale, mais elle

n'exclut en rien l'approche culturelle de posséder ses objectifs propres. Dans ce cas, une évaluation est souhaitable, mais elle doit correspondre à la logique de la démarche basée sur la découverte. L'évaluation sommative, par exemple, qui consiste à contrôler les savoirs acquis des apprenants, est inadéquate dans la présente démarche dans laquelle la compétence culturelle n'y est pas sollicitée. Il s'agirait plutôt de mettre en place une évaluation formative qui interviendrait pendant l'apprentissage et serait assurée par l'apprenant, l'enseignant ou des natifs francophones.

### 3.3.2.3. Les contenus et les supports d'apprentissage

L'auteure insiste sur les approches thématiques et l'utilisation de documents qui amènent des variations dans le domaine des représentations à l'intérieur de la culture maternelle et étrangère comme la « nouvelle Histoire » :

Elle est l'histoire des mouvements lents : évolution des techniques, des structures économiques et sociales, des formes politiques, des mœurs et des mentalités. Elle est l'histoire du quotidien plutôt que de l'exceptionnel : elle saisit les mutations des sociétés humaines dans les transformations des mœurs, de l'alimentation, du vêtement, des gestes, des pratiques symboliques. C'est une histoire qui se combine avec l'ethnologie, la sociologie, l'économie, la psychologie et regarde même du côté de la biologie ou de l'écologie, dans une démarche interdisciplinaire. (Le Goff. Dans : Michaud, 1981 : 157)

L'histoire des mentalités offre l'opportunité de relever les divergences culturelles à l'intérieur d'une même communauté. Les manuels d'histoire présentent des interprétations multiples, selon les époques ou selon l'histoire nationale d'une communauté culturelle par rapport à une autre. En outre, les figures mythiques historiques (Jeanne d'Arc, Vercingétorix, etc.) sont des repères essentiels à l'apprentissage, car ils fonctionnent comme des images auto-stéréotypées fréquemment employées sous forme

d'allusions dans le discours. C'est aussi le cas de la représentation de l'espace de s'inscrire dans une pluralité de visions du monde. C'est la relation qui unit l'individu à son espace culturel qui détermine la perception qu'il aura de l' « ailleurs ». L'espace peut être lié à l'identité de l'individu, à son appartenance régionale ou sociale. Cette dernière intègre l'héritage culturel transmis par l'école et la famille, par exemple.

La démarche doit privilégier l'utilisation de documents qui favorisent les activités de découverte, mais aussi des contenus qui demandent la réflexion, la mise en pratique de la relativité, la prise de conscience de l'identité nationale et des relations conflictuelles entre les cultures. En effet, les documents authentiques sont féconds de par leur véracité et leur crédibilité, mais ils posent problème dans le cas où ils sont choisis en conformité avec les impératifs de la description pédagogique du système scolaire. Il est nécessaire de laisser l'initiative aux apprenants dans l'interprétation des contenus à transmettre, de même que dans la sélection des documents. Il existe, par exemple, des sujets tabous en France susceptibles de jouer un rôle important dans une autre culture. Un autre point essentiel est d'éviter les descriptions générales : celles-ci sont perçues comme caractéristiques, donc, typiques pour l'Etranger, alors qu'elles seront insignifiantes pour le natif.

Les documents ne doivent pas être choisis dans une perspective universaliste. Il existe, selon l'auteur, trois types de supports appropriés à la découverte d'une culture étrangère :

- ✓ le récit de vie. Il valorise la représentation des pratiques culturelles sur le plan individuel, donc, subjectif. Il contient bon nombre d'expériences diverses que l'apprenant peut comparer avec son propre vécu. Mais pour que le récit de l'expérience individuelle soit représentatif du groupe social auquel il appartient, il devra être complété par des données culturelles d'origine sociologique
  
- ✓ des témoignages et tout document relatant l'entrée en contact avec une culture étrangère. Ce genre de document existe sous forme de « guides touristiques », mais ils ont le désavantage de présenter la culture étrangère à travers des règles, des préceptes à appliquer, tels « il faut », « il ne faut pas » qui donnent l'impression de créer des modèles théoriques définitifs et qui s'opposent aux principes de découverte. Mieux vaut donc utiliser des témoignages qui racontent le passage d'une culture à une autre. Ce « passage » est posé comme une confrontation à une situation nouvelle à laquelle l'étranger doit s'adapter. C'est justement ce que cachent les guides touristiques et les manuels de savoir-vivre qui ne livrent aucune stratégie d'adaptation et qui donnent l'illusion d'une transparence des faits culturels
  
- ✓ Le dernier type de document révèle la vie quotidienne à travers ses « fractures ». Il s'agit du « drame social », notion explicitée par Reboullet en 1977 dans un article intitulé *Le drame social : une nouvelle notion en civilisation ?* Il est constitué :
  - d'une action
  
  - à laquelle participent des personnages

- réglée d'après un rituel social
- rituel qui autorise des variantes, selon l'évolution des milieux socioculturels (influence de l'époque, d'autres cultures, etc.)
- qui est composé de phénomènes langagiers oraux et écrits

A titre d'exemple : la vie familiale, dont les drames sociaux les plus significatifs seraient le mariage et le décès ; la vie économique, représentée par une réunion du comité d'entreprise ou une grève, etc.

Pour que la notion de *rupture* garde toute sa pertinence, explique Zarate, il importe que les documents soient contextualisés dans le temps et dans l'espace et qu'ils invitent l'apprenant à analyser et à décoder des indices sociaux qui lui permettent de passer de l'implicite à l'explicite.

Pour conclure provisoirement sur la démarche méthodologique de Zarate, je citerai la définition que l'auteure donne de la classe de langue :

Lieu où s'explicite l'implicite, où s'enseignent des leçons d'un certain silence – savoir observer, savoir écouter. La familiarité avec une culture étrangère tient, dans ce cas, moins de l'accumulation de connaissances – une définition du contenu d'enseignement gouvernée par l'intention réaliste – que de la maîtrise du processus d'interprétation : la priorité est dans ce cas accordée aux outils d'analyse, aux retours critiques sur la constitution de l'information, aux rapports symboliques qui gouvernent un espace culturel donné. »  
(Zarate, 1986 : 153)

Cette citation résume parfaitement la conception novatrice de l'auteure sur l'apprentissage d'une culture étrangère.

### 3.3.2.4. Vers une didactique de la culture étrangère ?

L'approche culturelle de Zarate tend à développer une didactique de l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère. Elle est en effet novatrice pour les raisons suivantes :

- ✓ sur le plan déontologique et humaniste l'auteure souligne le fait que tout individu possède des préjugés envers une culture autre que la sienne. Par conséquent, pour remédier au problème d'incommunicabilité ou d'intolérance, la compréhension de l'Autre doit de prime abord effectuer un passage par la compréhension de soi. De ce point de vue, la culture étrangère est reconsidérée du fait qu'elle devient une culture-sujet et non plus une culture-objet, ce qui implique une tout autre approche de la culture étrangère sur le plan didactique et méthodologique
- ✓ sur le plan didactique, l'auteure propose un curriculum de l'approche culturelle reposant sur la définition d'objectifs, de contenus, de procédures d'apprentissage et un mode d'évaluation. La démarche centrée sur l'acquisition d'une *compétence culturelle* est particulièrement judicieuse, quand on sait que la plupart des propositions pédagogiques dans le domaine de l'enseignement de la civilisation, sont presque exclusivement définies en matière de contenus. Ce problème est particulièrement récurrent dans ce domaine dans lequel on privilégie la recherche de contenus sans se demander quels seraient les objectifs visés d'un tel enseignement
- ✓ sur le plan méthodologique, ce ne sont pas uniquement des idées ou des orientations pédagogiques qui servent de fil conducteur à l'apprentissage. De nombreuses activités sont proposées dont la

démarche est décrite en fonction des objectifs à atteindre. En outre, les apprenants ont besoin, comme pour la langue, d'avoir recours à des stratégies cognitives d'apprentissage pour réaliser les activités. Les stratégies relevées ici sont basées sur l'inférence à travers lesquelles l'apprenant doit vérifier des hypothèses sur le sens à donner aux faits culturels ou élaborer des hypothèses qui lui permettent d'accéder au sens. La démarche est, par conséquent, de type actif et constructif

- ✓ sur le plan épistémologique, Zarate réintègre l'emploi de la langue maternelle en classe. C'est à juste titre que les recherches en psycholinguistique confèrent à la langue maternelle un rôle primordial dans le processus d'acquisition de la langue étrangère et bon nombre de théoriciens déclarent que le recours de l'apprenant à la langue première est un processus fondamental dans l'apprentissage. « Ce n'est pas l'apprentissage qui "guérit" l'apprenant de l'influence de sa langue première, c'est plutôt le recours à la langue première qui constitue une des conditions de l'apprentissage. » (Giacobe, 1990 : 122). Il en est de même dans l'approche d'une culture étrangère, si nous considérons l'importance que l'auteure accorde à la réflexion sur l'identité. Il est, d'ailleurs, incontestable, que c'est en langue maternelle que les apprenants, même non-débutants, seront en mesure de s'exprimer sur leur identité culturelle. Dans le cas contraire, leurs paroles risquent de fausser le contenu sémantique de leurs propos dans la production de savoir-faire ou dans l'interprétation de données verbales et non-verbales.
- ✓ la *compétence culturelle* conçue en termes de « savoir-faire » est considérée comme le moyen, pour un apprenant étranger, de

s'orienter dans une culture autre que la sienne grâce à une « démarche compréhensive » : développer des capacités de compréhension (de l'Autre et de soi), de réflexion (sur les modes de pensée, de jugement et sur l'apprentissage à acquérir), de décentration et de relativisation (en mettant l'accent sur la pluralité, l'hétérogénéité et la prise de conscience de l'altérité), et d'interprétation (reconnaissance des valeurs et des référents socioculturels de l'Autre et de soi)

- ✓ la *compétence culturelle* poursuit un double objectif : d'une part, elle vise la capacité du locuteur étranger à s'adapter dans une culture autre que la sienne et, d'autre part, elle se doit d'évoluer à travers d'autres objectifs d'apprentissage, définis par des compétences intermédiaires relevant du cadre didactique et méthodologique. Effectivement, si l'apprenant souhaite acquérir un « savoir-faire » ou un « savoir-interpréter » dans la culture-cible, il aura préalablement à développer un « savoir-apprendre » et un « savoir » en cours de langue. Ces compétences entretiennent un rapport étroit avec les types de documents et de tâches à réaliser, tels l'identification de stéréotypes ou la contextualisation de références qui mettent en relation des opinions avec celles des différentes personnes ou institutions qui les partagent. La compétence culturelle se vérifie, en premier lieu, dans le cadre d'un apprentissage en milieu captif, puis dans une situation d'immersion ou lors de contacts avec des représentants de la culture étrangère dans un contexte maternel

La compétence culturelle est une compétence sociale, relationnelle et intersubjective. Elle vise à développer une compréhension mutuelle par un processus de relation en miroir, d'où une démarche pédagogique exprimée en termes de représentations, de frontières et d'incommunicabilité. Dès lors,

nous pouvons affirmer que la *compétence culturelle* tend vers le dialogue interculturel. C'est à travers l'interaction que l'apprenant sera apte à juger in vivo sa capacité globale à comprendre l'Autre et à y mesurer sa compétence du « savoir-être » et du « savoir-agir » en actes.

### 3.3.2.5. Les points à éclaircir...

J'aimerais conclure la présentation de l'ouvrage de Zarate par quelques réflexions qui demandent à être explicitées dans une perspective méthodologique.

- ✓ L'auteure explique, à juste titre, que la formulation d'objectifs culturels peut rencontrer des oppositions dans le système éducatif institutionnel. C'est en effet un des (nombreux) critères qui pose problème à l'approche culturelle aujourd'hui. Il faut savoir que même si la dimension (inter)culturelle revêt une certaine importance dans le CECRL, elle n'est mentionnée que vingt-quatre fois dans les 196 pages que comporte l'ouvrage d'élaboration du CECRL (2005). Il semblerait que cette compétence soit très peu représentée dans les manuels de langue. Ce problème réside dans la dichotomie langue-culture, que nous avons déjà évoquée, et dans le quasi-monopole de la *compétence de communication*. En outre, la formulation d'objectifs nous amène à poser la question des « besoins culturels » des apprenants qui ne font pas non plus l'objet de recherches dans les programmes officiels ou dans les manuels de langue.
  
- ✓ L'ouvrage ne nous informe pas sur les moyens de mettre en œuvre des contenus d'apprentissage ni de définir des objectifs selon les contextes d'apprentissage. Mais la démarche envisagée ne relève pas d'un public étranger en particulier. Ce qu'il faut à nouveau souligner

ici, c'est le problème de l'universalisme. Il est manifeste que toute démarche non-contextualisée n'engendrera que des difficultés d'application. Tant que l'ensemble des paramètres didactiques ne sera pas défini dans un cadre d'apprentissage précis, il ne sera pas concevable de poser globalement les jalons d'une méthodologie.

- ✓ L'identification des points de dysfonctionnements entre les cultures, la connaissance des implicites culturels ou des allusions dans le discours, demeureront toujours incomplets, car ils sont dépendants de situations variables. Par contre, s'agissant des connaissances à acquérir, il est tout à fait pertinent de limiter les connaissances à la maîtrise de références culturelles (géographiques, historiques, économiques, etc.) qui sont, certes, propres à la culture étrangère, mais qui sont aussi les plus fréquentes dans la relation entre deux cultures. Rappelons que la complémentarité entre les « savoirs » et les « savoir-faire » doit reposer sur une démarche dans laquelle une sélection des contenus a été effectuée. Ces contenus ne peuvent constituer un ensemble clos comme pour les contenus langagiers. Même si un individu vit en immersion depuis un certain temps, il ne peut devenir bilingue *culturellement*, comme il peut le devenir *linguistiquement* (si le cas existe bel et bien au sens linguistique et non sociolinguistique du terme). La culture met en jeu trop de paramètres identitaires et subjectifs pour qu'un individu soit capable de se comporter dans sa culture maternelle et sa culture étrangère d'adoption de manière impartiale et immuable. Dans ce cas, « savoir, n'est pas pouvoir ».

De ce point de vue, comment définir et prendre en compte des éléments à acquérir dans le cadre d'un apprentissage qui vise la capacité

d'adaptation d'un individu dans une culture étrangère ? La *compétence culturelle* ne peut alors être qu'une compétence partielle, mais elle n'est en aucun cas superficielle ; voie vers l'intercompréhension, la sensibilisation et la tolérance, la reconnaissance de ses propres valeurs et de celles des autres, la *compétence culturelle*, définie par Zarate, s'inscrit dans une pédagogie interculturelle.

### 3.4. L'approche interculturelle

C'est pour remédier aux problèmes d'intégration scolaire des enfants de migrants en France que l'éducation interculturelle a vu le jour au début des années soixante-dix dans le cadre de classes d'« initiation » et d'« adaptation » ainsi que de *Centres d'études pour la formation et l'information sur la scolarisation des enfants de migrants*. Dès 1977, le *Conseil de la Coopération Culturelle de l'Europe* amorça une politique de diffusion de l'interculturalisme dans les systèmes éducatifs pour lutter contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance. Aujourd'hui, l'éducation interculturelle est un ensemble pédagogique plutôt cohérent caractérisé par la volonté de mettre en valeur les différentes identités culturelles tout en reconnaissant le droit à la diversité culturelle.

#### 3.4.1. Education et pédagogie interculturelle

La pédagogie interculturelle s'est progressivement étendue à d'autres domaines que l'enseignement scolaire. Le concept d'*interculturel* fit son entrée en Didactique des Langues-Cultures dans les années quatre-vingts lors de l'avènement de *l'approche communicative*. L'apport de nouvelles disciplines qui enrichissent la réflexion didactique permet de repenser l'objet « culture » sous de nouveaux angles, notamment à travers les individus qui composent la culture étrangère plutôt qu'à travers la civilisation du pays

étranger. C'est dans l'ouvrage de référence de Abdallah-Preteceille, *Vers une pédagogie interculturelle* (1986) que sont largement définis le concept et la démarche interculturelle.

*L'approche interculturelle* n'est ni un système explicatif ou descriptif. Elle est au contraire un mode d'analyse, de réflexions, de recherches et d'interrogations dans lequel les (re)constructions et les remises en question sont permanentes. C'est pourquoi la pédagogie interculturelle ne saurait être en aucun cas une discipline close et cohérente des cultures, mais bien plutôt une recherche de stratégies dans le but d'interroger et de comprendre les difficultés inhérentes à la complexité culturelle. Contrairement à l'approche culturaliste de la culture, *l'approche interculturelle* recherche dans la culture des individus, les irrégularités, les convergences, les fractures et les dysfonctionnements qui permettent d'amorcer tout processus d'apprentissage. C'est donc sur le plan des ruptures relationnelles qu'il faut envisager la pédagogie interculturelle, puisque c'est dans les situations de contacts, d'interférences et d'interactions entre systèmes culturels différents qu'éclatent les conflits. Dans cette démarche, les « résultats » cèdent la place au « processus », l'intersubjectivité se substitue à l'objectivité. Le travail d'échanges, de mise en relation, sur lequel est basé l'approche interculturelle, commence au sein même des personnes, entre *Moi* et *Autrui*. Le préfixe « inter » recouvre ici la valeur de « mise en rapport ».

### 3.4.2. Le discours interculturel et son mode d'analyse

Comme l'a souligné Zarate, la notion de *représentation* nous renseigne sur la manière de penser des individus. Elle nous informe sur la façon dont les membres d'une culture donnée se représentent les membres d'une autre culture. Abdallah-Preteceille ajoute sur ce point que la prise en compte de notre propre subjectivité entraîne une approche plus objective dans

la relation à l'Autre. « Les représentations qu'un individu ou un groupe d'individus ont d'un autre groupe informent davantage sur celui qui est l'objet de la formulation. » (Abdallah-Preteille, 1983 : 43). Dans une pédagogie interculturelle, le point de départ est alors l'identité de l'apprenant. En découvrant sa culture maternelle, il est amené à comprendre les mécanismes de toute autre culture grâce à la connaissance des critères implicites de sa propre culture. Dès lors, c'est aux mécanismes cognitifs qui sous-tendent les représentations auxquelles il faut s'intéresser dans l'apprentissage, plus exactement à l'analyse des préjugés et des stéréotypes.

Je compléterai ici le point de vue de Zarate par l'analyse plus nuancée que Abdallah-Preteille fait des stéréotypes.

- ✓ Les stéréotypes sont généraux et réducteurs, ils enferment la culture étrangère dans un ensemble de catégorisations, de traits caricaturaux figés et simplifiés. La « catégorisation » est chargée d'affectivité et peut refléter l'état des relations positives et négatives qu'entretiennent deux cultures. Dans le second cas, elle peut donner naissance à des connotations péjoratives, voire racistes. Quoi qu'il en soit, la catégorisation entraîne un effet d'assimilation en accentuant les ressemblances et en effaçant les différences au sein d'un même groupe culturel. Lutter contre les stéréotypes, c'est opérer une réflexion sur les mécanismes de la pensée qui engendrent les représentations en mettant en évidence les fonctionnements sociocognitifs de la pensée. L'auteure illustre ses propos en proposant des activités issues d'un programme éducatif de l'Unesco visant la « compréhension internationale ». Il s'agit de « situations expérientielles » qui mettent en scène des enfants dans un nombre de situations en classe et à l'extérieur de

la classe. Il leur est demandé de comparer leur expérience personnelle à d'autres expériences en décrivant, non sans difficultés, les processus qui les ont amenés à avoir tel ou tel jugement, ce qui les conduit à développer leur sens critique.

Un autre critère d'apprentissage essentiel est la prise de conscience de la *relativité*.

- ✓ Bon nombre d'études ont montré que l'identité individuelle ou ethnique se construisait sur la différenciation entre les individus et leur confrontation. Par conséquent, la reconnaissance de l'*altérité* remet en question l'idée que chacun se fait de soi et de sa culture maternelle. Il est alors nécessaire d'aborder une culture étrangère à partir de réflexions basées sur le principe de la relation en miroir, c'est-à-dire, sur la perception qu'une culture projette sur une autre culture, et réciproquement.

Il ne s'agit pas d'opposer Moi aux Autres, eux aux nous, le subjectif et l'objectif, l'individuel et le collectif,... mais de percevoir ces binômes comme autant de paramètres susceptibles de favoriser la compréhension de phénomènes sociaux, notamment ceux liés aux contacts inter-individuels et inter-groupes. (ibid. 68).

Cette démarche visant la compréhension et l'identification du Moi et de l'Autre est une démarche *empathique* qui s'avère être ardue, puisque la confrontation identitaire fait ressortir inéluctablement des tendances ethnocentriques.

- ✓ Tout comme pour les représentations, seule la recherche des mécanismes cognitifs inhérents à la pensée ethnocentrique peut conduire à réduire notre subjectivité. L'*ethnocentrisme* est un des principaux mécanismes qui autorise l'évaluation de la culture

maternelle par la prise de conscience de la subjectivité et la *décentration* des individus par rapport au groupe de référence. Si les individus n'opèrent pas cette décentration, la seule prise en compte de la différence peut cautionner des attitudes de distanciation, voire de la discrimination envers les membres d'autres cultures. L'auteure rappelle que la différence constitue une norme, alors que la singularité relève d'une approche intersubjective qui, au moyen d'une analyse des rapports et des problèmes interrelationnels, aspire à établir un discours à l'Autre.

Pour résumer, l'auteure caractérise *l'approche interculturelle* autour de trois axes :

- ✓ la reconnaissance et l'introduction de l'individu tant dans l'acte d'appropriation d'une connaissance que dans la perception de l'objet lui-même
- ✓ la réciprocité des perspectives, consécutive de la valeur accordée au « je », consécutive à la problématique *identité/altérité* et concrétisée par une approche interactionniste et situationnelle
- ✓ la dialectique *diversité/universalité* qui structure la découverte de l'Autre ainsi que le rapport à l'Autre

Ces trois axes soulignent à la fois :

- ✓ l'objet privilégié de *l'approche interculturelle* : l'Être humain au contact d'autres Êtres humains
- ✓ l'objectif de la pédagogie interculturelle : la *compréhension* entre personnes de cultures différentes

- ✓ le moyen de parvenir à la compréhension par une démarche réflexive, interrogative et dynamique

Abdallah-Preteceille a exprimé dans diverses publications l'enjeu éducatif de *l'approche interculturelle* :

Plus qu'une connaissance au niveau des savoirs, nous cherchons à développer une compréhension des cultures. D'une démarche descriptive, nous tentons de passer à une démarche réflexive dont l'objet serait de percevoir à travers des hommes, des mœurs, des comportements, des habitudes... l'expression d'une culture. Cette orientation délibérément active et subjective suppose une élaboration, une construction personnelle, en opposition avec un enseignement de type magistral et disciplinaire. Plus que des contenus notionnels sur...nous essaierons de développer des modes d'appropriation qui permettent une meilleure lecture des cultures. Celles-ci constituent, par définition des entités dynamiques, mouvantes, instables, en perpétuelle mutation et ne peuvent donc être totalement appréhendées et analysées. (ibid. 41).

### 3.4.3. Interaction et construction

C'est intentionnellement que je ne rendrai pas compte des domaines extra-éducatifs dans lesquels l'*interculturel* constitue aussi une approche significative. Mon discours concerne *l'approche interculturelle* en Didactique des Langues-Cultures, plus précisément en FLE. Il m'était dès lors impossible de faire l'impasse sur les origines et les fondements pédagogiques dans le milieu éducatif où cette approche est apparue. Il s'agit, effectivement, de pédagogie, et non de méthodologie, d'un discours ouvert propre à un ensemble de disciplines. En ce qui concerne l'enseignement d'une langue/culture étrangère, connaître et étudier une culture ne signifie pas obligatoirement opter pour une démarche interculturelle ; tout dépend de la manière dont la « culture » est appréhendée.

Pour agir sur les représentations et les comportements ethnocentriques, *l'approche interculturelle* se fonde sur des pratiques

dynamiques visant l'introspection, la sensibilisation, l'observation, l'objectivation, la relativisation, ou encore les stratégies de négociation provoquant des réactions individuelles face aux expériences vécues in vivo au contact de l'altérité. L'ouvrage *Vers une pédagogie interculturelle* comporte de nombreuses activités et réflexions pédagogiques renvoyant à l'apprentissage de ces pratiques. Je ne les mentionnerai pas ici pour la bonne raison qu'elles s'apparentent aux activités que Zarate a décrites dans *Enseigner une culture étrangère* et que j'ai présentées précédemment. Ces deux ouvrages s'appuient sur une *pédagogie interactionniste* dans laquelle apprenants et enseignants ont à acquérir un certain nombre de capacités essentielles dont la décentration, l'attitude positive face à l'altérité, la connaissance et la reconnaissance des valeurs culturelles maternelles. Puren a écrit sur la démarche interactionniste de l'approche interculturelle qu'elle

opère un nouveau et radical renversement de perspective, puisque la question didactique essentielle n'est plus la définition des contenus culturels étrangers, mais d'une part les effets formatifs que l'on souhaite voir se produire chez les élèves au contact de la culture étrangère (développement de l'ouverture et de la tolérances, correction des stéréotypes, meilleure connaissance de sa propre identité culturelle...) et la préparation des élèves à la gestion des contacts interculturels auxquels ils seront de plus en plus confrontés à l'avenir. La question culturelle n'est plus tant "enseigner quoi ?" ni même "apprendre quoi ?" que "apprendre pour quoi et pour quoi faire ?" (Puren, 1998 : 44).

Le postulat basé sur la « construction identitaire » de l'apprenant est largement développé par Abdallah-Preteuille. Elle insiste sur le fait que la simple volonté, la tolérance et l'ouverture d'esprit ne suffisent pas à infléchir les attitudes ethnocentriques. Pour ces raisons, il est manifeste que *l'approche interculturelle* en Didactique des Langues-Cultures, ne puisse opérer sans le recours de disciplines issues des Sciences Humaines et Sociales. Il apparaît, à juste titre, imparable, que l'apprentissage de stratégies cognitives, seul, permette aux apprenants d'accroître leur compréhension et

d'avoir une ouverture d'esprit plus large envers les individus issus d'un autre groupe culturel. D'autres chercheurs se sont penchés sur ce sujet. Ouellet résume la compréhension d'une culture étrangère à trois éléments :

- ✓ *chercher à comprendre de l'intérieur l'univers symbolique des membres d'une culture*
- ✓ *chercher à interpréter et à expliquer les divers aspects de cette culture du point de vue transculturel d'une discipline scientifique*
- ✓ *chercher à effectuer cette activité de compréhension dans un esprit critique et en reconnaissant la relativité de cette culture* (Ouellet, 1984 : 50).

#### 3.4.4. Contraintes d'apprentissage et nouvelle perspective

Au regard de cette étude, plusieurs questions nous viennent à l'esprit quant à l'apprentissage de l'acquisition d'une *compétence interculturelle*.

Je pense en premier lieu aux difficultés de mettre en place des activités pédagogiques qui révéleraient les stratégies cognitives de compréhension des apprenants. Un premier obstacle réside dans la formation des enseignants de langue qui, fondamentalement et traditionnellement spécialisés en linguistique et en littérature, ne sont pas formés dans d'autres disciplines, comme la psychologie sociale, par exemple. En outre, il est incontournable de poser l'apprentissage de la *compréhension interculturelle* de manière plurielle, selon plusieurs critères, telle la présence des cultures étrangères concernées dans la classe, les rapports qu'elles entretiennent entre elles et avec la culture « enseignée » : s'agit-il de cultures proches, de cultures éloignées ? Les individus maintiennent-ils des contacts épisodiques avec cette culture ? Ou sont-ils dans une situation d'acculturation ? Tant

qu'une réflexion sur une formation à *l'interculturel* n'aura pas été menée et qu'une conjonction interdisciplinaire n'aura pas été envisagée, je suis d'avis que l'approche interculturelle se confinera à un rôle secondaire dans l'apprentissage limité à la sensibilisation de la différence.

L'apprentissage interculturel en tant qu'apprentissage subjectif est d'ordre relationnel, et c'est avant tout ce postulat qu'il convient de retenir dans la pédagogie interculturelle visant un public scolaire ou non-scolaire. Néanmoins, une divergence essentielle dans les finalités d'apprentissage apparaît dans le second cas : la pédagogie interculturelle s'est élaborée en émergence avec le phénomène de la « pluralité culturelle » dans les sociétés. C'est dans cette réalité sociale qu' Abdallah-Preteille définit l'interculturel. Il en va différemment en Didactique du FLE, domaine d'apprentissage dans lequel la notion d'*interculturel* s'atrophie la plupart des cas en une approche *biculturelle* en contexte hétéroglotte. Dans ce cas précis, la présence culturelle dans la classe se limite à la culture-source (le public d'apprenants) et à la culture-cible (la culture d'apprentissage). En outre, la « présence culturelle » de la culture-cible, réduite à la présence de l'enseignant, si toutefois ce dernier est originaire de la culture dont il enseigne la langue, n'autorise le plus souvent qu'une présence matérielle de la culture étrangère. Cet état de fait ne modifie en rien les finalités éducatives de *l'approche interculturelle*, mais cette situation d'enseignement peut permettre une réelle réflexion sur les contenus d'apprentissage, alors que ces derniers ne sont pas pris en compte. Les raisons à cela viennent, d'une part, des fondements propres à *l'interculturel* qui reposent, comme je l'ai évoqué, sur une dynamique intersubjective et interrelationnelle, et d'autre part, sur l'impossibilité didactique de concevoir une approche méthodologique dans un domaine qui ne constitue pas une discipline, mais qui repose sur un

processus actif d'appropriation pouvant être menés dans une classe auprès d'apprenants issus de cultures diverses.

Sachant que cette démarche plurielle et relativisée fait ressortir tout problème interrelationnel, je pense, par conséquent, que l'origine et la connaissance de ces problèmes sont plus facilement analysables dans une situation d'enseignement/apprentissage mettant en présence deux cultures préalablement définies. Un travail pré-didactique peut être effectué sur les connaissances et les représentations des enseignants et des apprenants sur la culture étrangère, ainsi que sur les *besoins* et les *motivations* des apprenants envers cette culture, afin de travailler sur la définition d'*objectifs* dans une optique interculturelle. Il faut bien reconnaître que, jusqu'alors, la polarisation des contenus a toujours pris le pas sur celui des modalités de l'apprentissage. Les *contenus* culturels doivent être conçus dans un rapport étroit avec le public d'apprenants concerné, de même que le contexte d'enseignement. Je suis d'avis que ceci est particulièrement concevable et vérifiable dans une *approche interculturelle contextualisée* qui mettrait en relation deux cultures. Il est alors plus accessible de travailler sur les différentes sources d'incompréhension et de conflits, patents ou latents, de même que sur la prise de conscience des valeurs propres des apprenants, puisque ces deux pôles peuvent être directement reliés à une culture étrangère et une culture maternelle toutes deux identifiées.

Du point de vue pédagogique, cette orientation permettrait de ne pas s'en tenir au niveau de la sensibilisation à l'altérité, mais d'amorcer une approche plus opérationnelle et opérante, plus construite sur le plan didactique et, prospectivement, sur le plan individuel. En effet, toute rencontre conduisant à une remise en cause de ces attitudes envers l'Autre, ne peut être possible que par une expérience privée.

L'étude des modèles théoriques a permis de constater que *l'approche culturelle* repose sur des orientations qui relèvent, au premier plan, de la perspective d'enseignement/apprentissage dans laquelle elle est envisagée.

J'aimerais conclure ce chapitre sur un bilan et un élargissement des démarches présentées et leurs finalités d'enseignement, ainsi que sur un essai de clarification des principales notions-clés rencontrées. Elles sont nécessaires pour la lecture de ce livre.

### 3.5. Réflexions conclusives sur les finalités, les objectifs et l'acquisition de compétences dans l'approche culturelle et interculturelle

Rappelons en premier lieu l'impact que les disciplines sociales ont créé dans la remise en question de la notion de *culture* dans l'enseignement de la civilisation. La sociologie, l'anthropologie et la psychologie ont contribué à introduire la dimension humaine au centre des apprentissages, sans toutefois lui octroyer une place considérable, à l'instar des disciplines connexes de la linguistique. En fait, force est de constater que les démarches orientées vers les individus et la société ont leur part d'existence dans les manuels, selon la plus ou moins grande importance que les auteurs leur accordent. En effet, les spécialistes des langues n'affirment-ils pas, à propos du clivage langue/culture, que « l'une est dans l'autre et l'autre dans l'une » ? Opinion qui tend à prouver le manque de clarté didactique qui règne autour de la question. Quoi qu'il en soit, *l'approche culturelle* et *interculturelle* restent des démarches « marginalisées » et mal définies ; c'est en-dehors des méthodologies de langues que la dimension culturelle trouve une certaine cohérence. En fait, tout est affaire de perspective et de position didactique. Doit-on se placer du côté de la langue ou de la culture ?

Les orientations culturelles présentées dans les précédents paragraphes nous ont révélé quelles étaient les positions didactiques dominantes et nous ont ouvert quelques pistes de réflexions et d'ouverture didactique.

Il y a tout d'abord ce que l'on pourrait appeler *une perspective linguistico-communicative de l'approche culturelle*. Elle fait référence à la sociolinguistique, plus particulièrement au domaine qui étudie les variations linguistiques et sociales au sein des communautés linguistiques. La sociolinguistique a joué un rôle déterminant en Didactique des Langues-Cultures, particulièrement depuis que Hymes y a introduit la notion de *compétence de communication*. Seuls le contexte communicatif et la capacité à évaluer l'environnement social permettent au locuteur étranger de faire des choix langagiers appropriés et de rechercher les stratégies communicatives adéquates. C'est l'ensemble de ces conduites communicatives qui sont retenues dans *l'approche culturelle à visée linguistico-communicative*, avec une attention particulière accordée à la communication non-verbale, à la proxémique et à la kinésique, paramètres incontournables de la communication. Dans cette approche, l'accent est mis sur le fait que le caractère culturel de la communication suppose que chaque culture détient certaines caractéristiques et normes culturelles qui lui sont propres et qui pourraient engendrer des dysfonctionnements communicatifs entre personnes issues d'une aire culturelle différente. La connaissance de ces normes est définie par la *compétence culturelle de la communication*. Dans cette optique, l'objectif de l'enseignement repose sur le niveau de culture de l'apprentissage et non sur *la compétence de communication* à l'intérieur de la langue. Il s'éloigne, par conséquent, de la fonction utilitariste de la langue issue de l'emprise fonctionnaliste des approches communicatives. De nombreux

chercheurs ont critiqué cette instrumentalisation de la communication au détriment de la dimension humaine de la communication.

Toutefois, si nous regardons de plus près les méthodologies des langues, nous constatons que la perspective sociolinguistique conçoit la culture surtout en tant qu'objet, en tant que réalité palpable. Les contenus sont regroupés en des composantes culturelles issues de la communication verbale (registres de langue, connotations, rites d'interaction...), non-verbale (gestes, mimiques), sociologiques et anthropologiques (cadre de référence sémantique et encyclopédique à la conversation). Il est clair que l'objectif visé ici est d'apprendre à communiquer.

La question de l'apprentissage des contenus culturels, qu'il s'agisse des contenus sociolinguistiques ou socioculturels, est abordée dans une *perspective culturelle de l'approche culturelle*. Cette orientation repose sur l'acquisition d'une *compétence culturelle* dont la définition varie selon les auteurs. Pour Porcher, elle est la capacité pour un Etranger d'anticiper le déroulement d'une situation, ce qui implique une nécessaire et incessante remise en question des connaissances culturelles. Cain et Briane, pour leur part, caractérisent la compétence culturelle comme la capacité d'interpréter des phénomènes sociaux que les apprenants rencontreront au contact, direct ou indirect, de la culture étrangère. Ce qui est intéressant de souligner dans ce point de vue, c'est que la compétence culturelle concerne à la fois, la dimension culturelle de la communication, la dimension objectale de la culture et, *last but not least*, exclusivement la culture étrangère. De ce fait, elle repose sur un ensemble de savoirs, mais qui demeurent insuffisants dans l'accès au sens d'une culture étrangère, d'où un élargissement conceptuel de la démarche. Celle-ci tend à orienter *la compétence culturelle* vers un questionnement relatif au fonctionnement de la culture maternelle et la

culture étrangère par la participation active des apprenants dans leur apprentissage de « capacités » et de « savoir-faire » que de « connaissances ». Nous passons d'une *culture-objet* à une *culture en actes* dans laquelle l'individu est placé au centre de la démarche. Nous sommes au cœur de *la perspective interculturelle de l'approche culturelle*. Mais de toute évidence, que *l'approche culturelle* repose sur l'acquisition de *savoirs* ou de *savoir-faire*, il est certain qu'il ne s'agit pas d'un choix à faire, mais d'une approche à adopter. Dans le cadre de l'enseignement d'une langue, les *savoirs* et les *savoir-faire* sont complémentaires et non opposés. En outre, les finalités de l'apprentissage d'une langue-culture ont pour but d'aider les apprenants à évoluer et à s'orienter dans une culture étrangère dans laquelle les *savoirs* et *savoir-faire* se rejoignent, ce qui sous-entend :

- ✓ d'acquérir des connaissances linguistiques, sociolinguistiques et socioculturelles pour communiquer avec les représentants d'autres cultures
- ✓ d'établir des rapports équilibrés et harmonieux avec ses interlocuteurs pour éviter tout dysfonctionnement relationnel

Il est crucial que les apprenants soient préparés à la communication « in vivo », car les pratiques culturelles impliquées dans la langue sont toujours exercées à des fins communicatives par les locuteurs qui ne se limitent jamais à des règles établies, mais qui aiment jouer avec les normes du langage et du comportement. C'est ce qui définit la compétence interculturelle :

Elle seule, en effet, permet l'accès au sens véritable de communication, quand l'autre, la compétence culturelle, n'ouvre la voie qu'au sens de culture. On peut certes nuancer ces propos et dire qu'il n'est évidemment pas question de dénier toute utilité à la connaissance qu'on peut avoir de la culture de l'Autre ; il n'en demeure pas moins vrai que

ce savoir n'a pas dans une perspective communicative, le même pouvoir opérationnel qu'une attitude "interculturelle". (Louis, 1996 : 111-112)

En s'efforçant de développer une compétence d'analyse et une démarche d'ouverture vers l'Autre, *la compétence interculturelle* est une approche indispensable dans les méthodologies des langues : l'intersubjectivité, les représentations sociales ou la reconnaissance identitaire, sont des critères qui interviennent régulièrement dans la communication et sont un moyen déterminant, pour les individus engagés dans une interaction, d'appréhender les façons dont ils utilisent la langue et le langage pour communiquer. Ces critères renvoient à un ensemble de phénomènes complexes relevant de pratiques issues du rapport que l'individu entretient avec sa culture maternelle et la culture étrangère. Cette approche de la subjectivité remet l'Homme, et non le savoir, au centre de l'apprentissage interculturel dans une intention humaniste.

Je terminerai ce paragraphe sur un avis personnel quant aux concepts et conceptions d'apprentissage présentés par les auteurs des diverses orientations et que j'ai retenues comme modèles théoriques significatifs de l'évolution vers une Didactique de la Culture étrangère.

Je préfère la notion de *compétence culturelle* pour désigner les objectifs d'apprentissage exprimés en termes de *savoirs* et de *savoir-faire*. Face à la présence dominante des « descriptions » de contenus, les *savoirs culturels* (qu'elle que soit leur nature) doivent faire partie intégrante d'une pédagogie de la découverte et d'une construction de l'apprenant, à l'exemple des *savoir-faire*. Pour cette raison, les *contenus culturels* de type informatif, majoritaires dans les manuels de langue, sont pour moi, secondaires, s'ils ne sont utilisés qu'à des fins d'apprentissage linguistique. Les *savoirs* à définir doivent renfermer des savoirs essentiels, non pas dans une perspective

linguistique, mais dans une perspective culturelle. L'approche thématique dans les manuels de langue, qui revient à donner des *contenus* pour *objectifs d'enseignement*, doit être repensée par une réflexion méthodologique d'apprentissage et une réflexion cognitive qui placeraient ainsi *la compétence culturelle* comme objectif spécifique de l'enseignement des langues. Il s'agit de développer un apprentissage culturel dans le cours de langue, mais aussi interculturel, à des fins de communication.

En ce qui concerne la notion de *communication interculturelle*, une citation de Besse exprime très bien le problème contextuel du concept, même si les propos de l'auteur ne concernent ce sujet que partiellement :

Dans la classe de langue, la communication n'est pas toujours interculturelle. Il y a souvent communication intraculturelle quand enseignant et enseignés ont même langue/culture d'origine : on parle alors dans la langue-cible, et on se comprend dans la culture commune. Mais bien entendu, il peut y avoir communication interculturelle, si on travaille, par exemple, sur un document qui relève authentiquement de la langue-culture enseignée, ou si le professeur est un natif, ou se comporte en natif de celle-ci. (Besse, 1984 : 46)

Ces propos sont particulièrement révélateurs de la situation de l'enseignement en contexte hétéroglotte dans laquelle la culture maternelle est majoritairement représentée dans la classe. En outre, l'auteur dévoile, à son insu, car là n'était pas son objectif, le problème de la sacro-sainte utilisation de la langue-cible évinçant la culture maternelle. Enfin, le fait de se comprendre dans « la culture commune » est pour moi l'exemple révélateur de l'impact et du rôle inconscient, mais déterminant, que l'identité culturelle joue dans l'enseignement d'une langue.

Il y a, sinon, dans ces propos, deux points qui prêtent à discussion.

Le premier point concerne le comportement du professeur non natif. Si ce dernier se comporte en natif, il simule une culture qui n'est pas la

sienne. La communication interculturelle est faussée, elle n'est donc pas « interculturelle ». En outre, contrairement à la langue, qui obéit à des règles susceptibles d'être apprises et maîtrisées, il en va tout autrement de la culture, qui ne peut faire l'objet d'activités de simulation. L'empathie est, certes, un critère essentiel dans *l'approche interculturelle*, quand il s'agit de tenter de comprendre ce qu'un Etranger ressent, pourquoi il réagit de telle ou telle manière, mais non quand il s'agit de se « comporter en natif », plus exactement, de prendre l'identité culturelle d'un Autre culturel. Cela revient à faire « comme si l'on était un Etranger ». Comment serait-il possible de se mettre à la place de quelqu'un que nous ne sommes pas, de faire comme si l'apprenant, ou le professeur de culture non francophone, avait le don de s'approprier une culture autre que la sienne ? Cela n'est pas sérieux, et pourtant cette démarche pédagogique existe bel et bien.

Le deuxième point de mon désaccord concerne la notion même de *compétence interculturelle*. C'est l'engagement interactionnel mettant en relation des individus de cultures différentes qui définit la communication interculturelle.

Le travail pédagogique dans la démarche interculturelle sur l'inattendu, les représentations, les problèmes inhérents aux situations de contact, relève de l'apprentissage interculturel. Il permet de chercher à comprendre, comment chaque individu se sert de la culture pour exprimer quelque chose, pour se dire quelque chose, comment et pourquoi nous adoptons et interprétons telle ou telle attitude, etc. Cette démarche exige une formation à l'analyse qui peut s'effectuer dans le cadre de la classe et viser des compétences culturelles d'apprentissage, dans le sens de « capacités à ». La notion de *compétence interculturelle*, en tant qu'objectif de l'apprentissage interculturel, est, pour les apprenants, la concrétisation de cet

apprentissage à travers les relations interculturelles qu'ils vivent, en dehors de l'espace classe. La notion de *communication interculturelle* se révèle alors être un truisme, en ce sens qu'elle est inopérante, quand la culture étrangère n'est pas représentée humainement. Elle peut l'être dans un contexte homoglotte parmi des apprenants d'origine multiculturelle, mais elle l'est nettement moins dans un contexte hétéroglotte, ni même dans une classe biculturelle si la situation renvoie à la seule présence d'un représentant (l'enseignant) de la culture étrangère. Il ne faut pas omettre que l'enseignant et les apprenants sont engagés dans une situation de communication tronquée, puisqu'il s'agit d'une communication dont les finalités sont didactiques. De surcroît, le professeur étranger n'est pas le mieux placé dans un contexte dans lequel il est le seul à parler de sa culture avec *ses* propres représentations, valeurs, etc.

Enfin, c'est une gageure de croire que l'on peut « vivre » une communication interculturelle entre des personnes et des documents pédagogiques ou de la faire vivre par le biais de documents entre eux. Un texte « parle sur quelque chose » en « agissant » unilatéralement et ne peut réagir rétrospectivement au lecteur, contre-argumenter ses propos, et encore moins interagir avec lui, ce serait surréaliste. La communication interculturelle entre apprenants et documents, dont parle Besse, est une communication uniquement basée sur le mode digital (d'où l'importance du message écrit, du « signifié »). Le texte communique quelque chose uniquement dans le but d'exprimer un contenu. Or, comme la communication interculturelle est synonyme d'interaction entre personnes, elle fonctionne avant tout sur le mode analogique de la communication (rapport permanent « signifié » et « signifiant ») ; il est impossible de concevoir une relation sans la présence de ces deux modes de communication. L'apprentissage que l'on réalise au moyen de documents et les « enseignements » que l'on en tire,

relèvent de *la compétence culturelle*. Il ne pourrait en être autrement. Encore une fois, toutes les démarches entreprises doivent être explicitées et contextualisées pour éviter une confusion ou une inadéquation des concepts.

### 3.6. L'intégration des modèles culturels à l'enseignement des langues

Avant de rendre compte du degré de prise en compte des modèles culturels dans les méthodologies actuelles, je souhaiterais d'abord présenter les grandes lignes d'un ouvrage officiel de référence qui atteste l'intérêt croissant des institutions éducatives, des chercheurs et des pédagogues pour la dimension culturelle dans l'enseignement des langues.

#### 3.6.1. Objectifs et évolution de la dimension socioculturelle dans l'enseignement des langues

Les travaux du *Conseil de la coopération culturelle* constituent une étape-clé dans le domaine qui nous intéresse. Ce conseil a été créé le 1<sup>er</sup> janvier 1962 par le comité des ministres du Conseil de l'Europe avec pour objectif d'« encourager la compréhension, la coopération et la mobilité entre Européens en améliorant et en élargissant l'apprentissage des langues vivantes pour toutes les catégories de la population » (Richterich & Chancerel, 1977 : page d'introduction). Les travaux auxquels je ferai référence adhèrent au même état d'esprit et au prolongement de l'ouvrage cité ci-dessus. Il s'agit du *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues vivantes* dont les recherches s'accroissent sans cesse. Le Cadre élabore des « Guides » pour l'ensemble des praticiens de langues. Un des sujets étudiés concerne *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Ce projet consiste en une étude des *objectifs culturels*, ainsi que leur mode d'évaluation. Plusieurs articles et ouvrages ont été publiés sur le sujet

et le Cadre continue à diffuser un large éventail de guides destinés aux enseignants et formateurs. Nous nous focaliseront ici sur les références relatives à la compétence en communication interculturelle. Dans l'ouvrage-phare que j'ai retenu, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (Byram et al., 1997), l'apprentissage culturel est envisagé en rapport avec la langue étrangère, mais aussi indépendamment de celle-ci :

- ✓ la compétence socioculturelle est liée à la compétence sociolinguistique : l'expression des conventions sociales, les formules de politesse, les connotations culturelles spécifiques d'une culture, sont exprimées en langue étrangère
- ✓ le langage non-verbal, la kinésique et la proxémique, relèvent d'une culture spécifique, mais peuvent être acquis au moyen de la langue maternelle
- ✓ l'apprentissage interculturel est indépendant de la langue, puisqu'il repose sur l'intersubjectivité des individus. Les auteurs expliquent qu'

[...] il existe des attitudes et des savoirs pratiques que l'on peut acquérir dans le contexte d'une langue particulière, mais qui ne sont pas propres à cette langue, par exemple, la volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs personnelles, ou l'aptitude à servir d'intermédiaire entre des personnes appartenant à sa propre culture et celles appartenant à une culture étrangère. (Byram et al., 1997 : 11)

La culture est considérée comme l'objectif privilégié de l'enseignement des langues selon les principes suivants :

- ✓ l'apprenant doit être encouragé à la mobilité géographique, à la pratique multilingue des langues et aux situations d'échanges, à la découverte de contextes linguistiques et culturels
- ✓ la description des relations entre le pays de l'apprenant et celui/ceux de la langue enseignée doit inclure les dysfonctionnements dans la communication interculturelle dans les procédures d'apprentissage. La culture ne doit pas être considérée dans une perspective culturaliste, mais interrelationnelle ; une « description » de la culture n'est pertinente que si elle fait l'objet d'un apprentissage visant une compétence communicationnelle
- ✓ l'apprenant est un intermédiaire culturel. Son aptitude à gérer la relation entre sa culture et la culture étrangère doit être évaluée dans une situation de communication. La culture est synonyme d'interaction entre les individus

Nous sommes loin d'un enseignement de la civilisation étrangère et de la transmission de savoirs scolaires. Dans ce contexte, la construction des *savoirs culturels* nécessite une transformation des attitudes, des représentations initiales de l'apprenant, si bien que l'évaluation de *la compétence socioculturelle* doit être mesurée non seulement en termes de savoirs, mais aussi de savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.

Ces quatre compétences sont d'une importance cruciale dans l'apprentissage culturel. Les auteurs les définissent ainsi :

- ✓ le *savoir-être* est la « capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et aptitude

cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère » (ibid. 14). Cette compétence repose sur une maîtrise comportementale dans un contexte relationnel dans lequel l'apprenant aura une capacité d'action en tant qu'interlocuteur, mais également en tant qu'*intermédiaire culturel* : il sera en mesure d'intervenir dans une situation conflictuelle entre deux partenaires (ou plus) originaires de culture différente. Le savoir-être peut être développé en relation avec l'apprentissage d'une langue précise, mais il est indépendant des contenus d'une langue étrangère donnée. Ce point est important, car il renforce à mes yeux, la primordialité d'une reconnaissance de la Didactique des Cultures.

- ✓ le *savoir-apprendre* est l' « aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétatif qui met à jour des significations, des croyances, et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues, appartenant à une langue et à une culture avec lesquelles on est familiarisé ou non. » (ibid. 16). Cette compétence est d'ordre interprétatif et concerne l'apprentissage culturel et linguistique en classe de langue. Il s'agit d'apporter à l'apprenant des méthodes ethnographiques d'enquêtes, ou encore d'interprétations culturelles et linguistiques qui lui permettront d'interpréter et de reconnaître les connotations et les implicites culturels partagés par une communauté. Cette compétence est aussi d'ordre instrumental : elle est l'aptitude à gérer les pratiques culturelles en fonction des représentations temporelles et spatiales des membres de la culture étrangère, ainsi qu'en fonction des rites sociaux. Les auteurs soulignent le fait que cette dimension n'est pas encore prise en compte dans la pédagogie de l'apprentissage des langues,

mais qu'elle devrait toutefois pouvoir définir des objectifs et des pratiques explicites dans le but d'enseigner des méthodes de découvertes et d'analyse.

- ✓ le *savoir* est le « système de références culturelles qui structurent le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère » (ibid.). Il est ici question des connaissances à acquérir sur la culture étrangère, pensée en tant que lieu d'interactions. Ces connaissances regroupent des savoirs historiques, géographiques, sociologiques, politiques, et culturels. Soulignons l'influence anthropologique au sein de ces savoirs. L'Histoire y est étudiée en relation avec le système de valeurs et les hétéro-stéréotypes sur les membres de la culture étrangère ; la géographie comprend les dimensions proxémiques spécifiques d'une communauté et les faits de société portent sur l'étude des prises de position des individus par rapport aux décisions institutionnelles... Un point essentiel à retenir ici est la préconisation des auteurs pour la constitution de contenus d'enseignement après l'analyse des besoins particuliers des apprenants. Il ne s'agit donc pas d'une liste de sujets à aborder mais à utiliser à travers les autres compétences. L'évaluation est formative, son but est de vérifier les connaissances de l'apprenant à travers l'expérience qu'il aura vécue dans la culture étrangère ou de ce qu'il en aura acquis dans son pays d'origine. C'est à partir de cette évaluation que les contenus culturels sont envisagés.

✓ le *savoir-faire* est « la capacité à intégrer savoir-être, savoir-apprendre et savoirs dans des situations spécifiques où des contacts biculturels s'établissent (c'est-à-dire entre la/les culture(s) de l'apprenant et celle(s) de la langue cible) » (ibid. 20). Cette compétence constitue la capacité à mettre en œuvre l'ensemble des compétences dans une situation interculturelle. Les savoir-faire sont d'ordre :

- relationnel : l'apprenant doit pouvoir maîtriser une situation de contact biculturel en ayant pris connaissance des conflits régnant entre les deux cultures et entretenir un contact de longue durée avec des personnes de la culture cible

- interprétatif dans le domaine culturel : savoir contextualiser des références culturelles par rapport à un document, un groupe social déterminé, savoir repérer les traits d'humour, les stéréotypes, etc.

- interprétatif dans le domaine paralinguistique : savoir interpréter les sigles, les symboles, les logos, les différentes gestuelles... entre les deux cultures

- comportemental : il s'agit de capacités de genre productif. Elles autorisent l'apprenant à agir et interagir dans une situation en utilisant les connaissances acquises dans sa propre culture et dans la culture étrangère. Il sera ainsi en mesure d'expliquer certains faits ou parti pris culturels et de se comporter dans un environnement social étranger

- géopolitique : il est question de connaissances historiques, politiques, économiques propres à l'histoire commune des deux cultures ou caractéristiques des situations de contacts culturels.

Notons la différenciation qui est effectuée entre la notion de *capacité* et de *compétence*. La première fait l'objet d'une évaluation en classe, la seconde porte sur les attitudes que les apprenants auront à adopter lors de contacts interculturels. Les compétences ne sont pas soumises à une évaluation, mais elles peuvent être intégrées à un apprentissage interculturel en classe.

Plusieurs programmes internationaux ont traité de l'enseignement/apprentissage de la culture et de sa place dans l'enseignement. Le modèle de Byram, Zarate et Neuner propose un ensemble cohérent d'objectifs généraux et spécifiques qui prend aussi en considération la dimension affective des apprenants. Il s'agit d'un ensemble de points de vue qui ne concordent pas nécessairement avec les définitions d'objectifs ou de compétences que l'on pourrait déceler chez d'autres auteurs, ce qui atteste une fois de plus la complexité et les difficultés inhérentes à un tel apprentissage. Nous constatons d'ailleurs cette problématique sur le plan des modalités d'évaluation qui sont fréquemment laissés de côté dans d'autres travaux. Il est vrai que les institutions ont longtemps préféré évaluer les savoirs académiques des élèves plutôt que leurs compétences sociales. Porcher a expliqué fort justement à ce propos qu' « on évalue beaucoup plus l'enseignement que l'apprentissage, la conformité que la compétence, l'académique que le savoir-faire. C'est moins ce que l'élève est capable de faire, qui est contrôlé, que la manière dont il est capable de reproduire le cours suivi. » (Porcher, 1990 : 27). Toutefois, l'évaluation dans le domaine

culturel est particulièrement délicate, si l'on considère les *objectifs culturels* en tant qu'objectifs à part entière dont la mise en relation avec la langue n'est que partielle. Les auteurs du Cadre européen sont parvenus à établir des types d'évaluation correspondant aux compétences retenues. *La compétence socioculturelle* entretient un rapport direct avec les compétences linguistique et communicative et doit être par conséquent considérée comme un des objectifs clés de l'enseignement des langues, qu'elle que soit l'approche retenue. Toutefois, la recherche *d'objectifs d'apprentissage* et de leur *évaluation* ne constitue pas l'ensemble des finalités didactiques propres à *l'approche culturelle*. En effet, si je suis convaincue que *l'approche culturelle* ne ressort pas simplement de l'« optionnel », une typologie des compétences se révèle être insuffisante. Il est inéluctable de s'interroger sur l'ensemble des choix fondamentaux spécifiques d'un enseignement/apprentissage culturel.

Les modèles théoriques ont le mérite et l'avantage d'élaborer un ensemble de références utiles aux responsables de programmes, aux éditeurs et aux auteurs de manuels. Certains chercheurs ont ainsi pu parvenir à établir une symbiose entre la culture et la langue en travaillant sur des projets qui ont été reconnus dans les programmes nationaux officiels. C'est le cas de l'ouvrage *Culture et éducation de la langue et de la culture en Grande-Bretagne* (1992) dans lequel Byram propose un modèle intégré de l'enseignement de la langue et de la culture étrangère en Grande-Bretagne. L'auteur développe une répartition de l'apprentissage de la langue et de la culture sur un cursus de cinq ans à la fin duquel le temps consacré à la culture dépasse de 20% celui de la langue. Cette approche, même incomplète, a le mérite de remettre en question la « sainte » position de la matière langue.

En 2003, le CECR publie *La compétence interculturelle*. Cet ouvrage rassemble un ensemble d'articles traitant de l'acquisition de la *compréhension interculturelle* considérée comme condition indispensable à la communication et à l'interaction entre les citoyens européens vivant aujourd'hui dans un espace multilingue, et dans lequel l'éducation est cruciale pour l'intégration sociale et le développement économique.

En 2008, les Editions du Conseil de l'Europe publient *Le livre blanc sur le dialogue interculturel*. Cet ouvrage définit le dialogue interculturel comme un échange de points de vue qui repose sur la compréhension et la tolérance entre individus et groupes ethniques d'origine différente. Le problème qui ressort à la lecture de cet ouvrage, c'est la manière dont les enseignants vont faire acquérir à leurs apprenants les compétences nécessaires au dialogue interculturel. Il faut avouer que les modèles théoriques qui apparaissent régulièrement depuis une vingtaine d'années sur *la compétence interculturelle* donnent lieu à diverses conceptualisations et la production des outils et des matériels pédagogiques fait défaut.

En général, les modèles théoriques déclinent les composantes essentielles à l'acquisition de *la compétence interculturelle* en termes d'*attitudes*, de *capacités*, de *savoirs*, *savoir-faire*, *savoir-être*, qui n'ont pas été réellement rendus opérationnels ni validés dans la recherche empirique. En outre, les outils qui ont été créés pour être exploités en classe de langue ne sont pas des outils élaborés pour les contextes culturels spécifiques des différentes situations d'apprentissage.

Il semblerait, par conséquent, que les modèles théoriques n'ont pas eu l'effet didactique qu'ils auraient dû produire dans les manuels de langue et dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures.

Extérieur au contexte d'enseignement/apprentissage dont il est question dans ce livre, il est toutefois primordial de mentionner la nette évolution didactique qui s'est produite dans les recherches en Didactique du Plurilinguisme, plus exactement dans ce que l'on appelle « les approches plurielles des langues et des cultures ». Il s'agit d'approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement/apprentissage renfermant plusieurs variétés de langues et de cultures. Ces approches reposent sur :

- ✓ l'approche interculturelle
- ✓ l'éveil aux langues
- ✓ l'intercompréhension des langues apparentées
- ✓ la didactique intégrée

On peut citer, comme ouvrage de référence dans ce domaine, le CARAP [Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures] (Chandelier et al., 2012). Je reviendrai sur cet ouvrage ultérieurement quand je mentionnerai *l'approche interculturelle* dans les contextes éducatifs multilingues.

### 3.6.2. La problématique de la « didactisation » de l'enseignement/apprentissage culturel

Dans l'enseignement/apprentissage des langues, les concepts de *progression*, *contenu* ou encore d'*évaluation* constituent l'« ossature » de toute méthodologie, audio-visuelle, notionnelle/fonctionnelle ou encore communicative.... Ces concepts arborent une toute autre dimension quand il s'agit de les situer dans l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère, puisqu'une Didactique des Cultures ou des Langues-Cultures (au sens opérant et opérationnel du terme) est inexistante.

Des chercheurs ont porté leur attention sur les choix fondamentaux à mettre en œuvre dans l'établissement d'un curriculum de l'enseignement des cultures et sur la façon dont une analyse systémique pourrait être menée dans ce domaine. Peut-on, en effet, traiter la « matière » culture comme la « matière » langue ? Néanmoins, ces réflexions ne font que renforcer une volonté réelle d'intégrer une méthodologie de la culture étrangère à celle de la langue tout en soulevant bon nombre de questions :

- ✓ l'identification des besoins : peut-on répertorier des *besoins culturels* de la même manière que pour la langue ? Le concept de *centration sur l'apprenant* est-il opératoire en sachant qu'il constitue un leurre, puisque les concepteurs de méthodes établissent les contenus d'enseignement sur les descripteurs linguistiques et communicatifs du CECRL, sur la comparaison de méthodologies et de méthodes de langue ayant fait leur preuve antérieurement ? Jamais la centration sur l'apprenant n'a donné aux apprenants les moyens institutionnels de prendre part aux décisions les concernant
  
- ✓ la définition des objectifs : il est indispensable de considérer les objectifs et leur évaluation dans une même dynamique. C'est ce que Byram, Zarate et Neuner ont fait en s'interrogeant sur les niveaux de compétences et sur leurs modes d'évaluation (1997). Des objectifs sans évaluation ne constituent pas des objectifs, mais de vagues intentions. Ce point soulève le problème de l'influence du contexte institutionnel sur la méthodologie employée, mais aussi, dans un cadre plus large, sur les relations politiques régnant entre la culture-source et la culture-cible. Sur le plan didactique, le problème de l'adéquation des objectifs et de leur évaluation devrait être pensé selon les types de publics et les lieux d'apprentissage : contexte

maternel ou étranger ? Dans les deux cas, les besoins des apprenants varieront, car ces derniers auront à «utiliser » la culture de manière différente et pour des raisons tout aussi distinctes. Les besoins et, corollairement, les objectifs à atteindre, ne relèveront pas du même intérêt ou de la même nécessité, s'il s'agit d'un apprentissage culturel vécu dans un contexte didactisé ou bien dans une situation authentique. Pour l'heure, faute d'analyse de besoins culturels, les objectifs sont définis à partir d'une idéologie pédagogique et restent identifiés à la langue, objet à acquérir, ou aux contenus langagiers à transmettre.

- ✓ le contexte d'enseignement : les contenus sont définis d'après les objectifs retenus, par conséquent, d'après le contexte d'apprentissage. C'est le cas, par exemple, des méthodes de français, dites « universalistes » élaborées pour un public d'apprenants étrangers étudiant le français en France. Toutefois, ces méthodes sont utilisées pareillement dans un contexte international dans lequel elles s'avèrent être culturellement neutres
- ✓ la progression des contenus : il faut s'interroger ici sur l'évolution thématique et les niveaux de langue dans les unités didactiques. Peut-on envisager un programme similaire pour les contenus culturels ? Seraient-ils sélectionnés en relation avec les thèmes des unités ou auraient-ils leur propre cohérence ? Constitueraient-ils des niveaux allant du plus simple au plus complexe ?
- ✓ la recherche du matériel pédagogique : les documents authentiques et fabriqués de nature sociologique ou encore historique ne fournissent aux apprenants et aux enseignants qu'un certain nombre d'informations et sont en majorité utilisés indépendamment des

méthodologies. Se pose ici la question des *activités* pour l'apprentissage culturel. Comment créer des activités, des tâches culturelles, qui reposeraient sur des objectifs qui n'existent pas encore ou qui ne sont que partiellement exprimés et, de surcroît, dans des activités pédagogiques insuffisamment contextualisées ?

- ✓ l'établissement d'un *curriculum* et l'adoption d'une démarche didactique dont nous avons vu plusieurs exemples dans la présentation de modèles théoriques : la sociologie, l'anthropologie aptes à offrir une démarche relevant de savoirs objectifs sur des réalités concrètes ; *l'approche interculturelle*, centrée sur l'éducation des apprenants et sur leurs contacts avec les membres de la culture étrangère. Peut-on néanmoins faire l'impasse sur les *contenus* d'enseignement/apprentissage dans une méthodologie ? Comment rendre compte de l'indissociabilité langue/culture retenue dans *l'approche sociolinguistique* ? Le problème réside dans la faculté de maintenir un équilibre méthodologique entre les deux enseignements et dans la probabilité de concevoir la culture autrement que sous le seul aspect linguistico-communicatif
- ✓ l'apprentissage : parmi les diverses orientations que nous avons pu découvrir dans les modèles théoriques, s'agirait-il de développer des compétences reposant sur des *savoirs* sur la culture de l'Autre ou des *savoir-faire* en situation de communication ? Et dans le but de viser une *compétence culturelle* ou *interculturelle* ? Doit-on privilégier les connaissances ou les comportements visant un changement dans les représentations de l'apprenant ?

Le problème est présent et demeure, car les solutions apportées restent lacunaires. Elles ne traitent que d'une partie de la problématique ; les

contenus, les objectifs, la progression, ou alors l'approche à privilégier. Elles se heurtent à l'emprise linguistique, au fait irrévocable que *l'approche culturelle* demeure une option dans la méthodologie des langues, même si l'on tente de l'asseoir sur des principes épistémologiques. Ces derniers restent confinés dans des repères théoriques ou sont illustrés par des activités pédagogiques sporadiques et non systématisées.<sup>31</sup> Quoiqu'on en pense, la *centration sur l'apprenant* n'a pas infléchi la *centration sur la méthode* au profit de l'apprenant et de ses besoins.

### 3.7 Universalisation *versus* contextualisation

La culture n'a jamais cessé d'être considérée comme un enrichissement de la langue. Les enseignants n'enseignent pas la langue en tant que culture, mais la culture dans la langue ou encore la culture et la langue. Reste encore à savoir dans quelles mesures cette approche peut-elle être compatible avec les valeurs culturelles, éducatives et pédagogiques des apprenants des différents pays, chacun pris dans sa singularité ? De ce point de vue, je pense que l'enseignement/apprentissage culturel intégré dans les *méthodologies universalistes* est une utopie, ne serait-ce que par la mise en présence d'une culture-cible (celle de la langue enseignée) et d'une culture-source « quelconque ». Une telle méthodologie est un leurre culturel, car les auteurs sont dans l'incapacité de prendre en considération le type de public auquel elle est destinée. Certes, il existe des méthodes universalistes adaptées à un public donné, mais elles ne le sont que sur le plan pratique, à savoir que la présentation de la méthode, les consignes, les explications grammaticales sont traduites dans la langue maternelle du public.

---

<sup>31</sup> Je traiterai ce sujet dans la partie II.

C'est dans la perspective d'un apprentissage de la culture que je considère *l'approche culturelle*. La *centration sur l'apprenant* doit faire l'objet d'un programme de recherche qui repose sur une identification des *besoins des apprenants* dans le but de définir des *objectifs d'apprentissage*, mais aussi des *contenus*, des *tâches d'apprentissage*, des *supports d'enseignement*, etc. afin que l'apprentissage culturel et interculturel soit adapté à la spécificité de la situation d'enseignement/apprentissage.

Certes, une telle méthodologie a le plus de chance de voir le jour dans un contexte d'enseignement/apprentissage hétéroglotte reposant sur un mode binaire inhérent à deux cultures et deux langues, source et cible, de même que dans un cadre institutionnel qui privilégierait l'apprentissage et non l'enseignement.

Si l'analyse des différents principes méthodologiques et orientations théoriques de *l'approche culturelle et interculturelle* est incontournable dans la prise en compte de l'apprentissage culturel en Didactique des Langues-Cultures, elle reste néanmoins incomplète. Il faut effectivement se pencher sur les critères qui font actuellement défaut à l'approche culturelle/interculturelle qui sont, d'une part, les *motivations*, les *intérêts* et les *besoins* du public d'apprenants concernés par cet apprentissage et, d'autre part, *l'analyse* de l'approche culturelle/interculturelle dans les méthodes contextualisées pour l'enseignement du français.

Dans quelles mesures ces méthodes abordent-elles la dimension culturelle dans l'enseignement /apprentissage du FLE ? Prennent-elles en considération la langue et la culture maternelle des apprenants ? Illustrent-elles sur le plan méthodologique et pédagogique l'ensemble ou une partie des critères didactiques issus des recherches scientifiques qui ont été menées sur

la *compétence culturelle et interculturelle* ? En bref, en quoi consiste la contextualisation des méthodes sur le plan culturel ?

**II. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA CULTURE  
ETRANGERE : CADRE EMPIRIQUE ET METHODOLOGIQUE**

## 1 : Etude synchronique de l'approche culturelle dans les méthodologies du français à l'étranger

Dans l'enseignement du français en contexte hétéroglotte, le choix de la méthode d'apprentissage repose sur sa réception auprès des enseignants et des apprenants. Les manuels universalistes furent longtemps préférés au niveau 2 de l'apprentissage pour leur apport culturel varié et contemporain, mais depuis une vingtaine d'années, les éditeurs nationaux produisent régulièrement des méthodes de FLE *contextualisées*. Ces dernières prennent en compte la langue des apprenants, le public auquel elles s'adressent, mais aussi le cadre institutionnel dans lequel elles s'inscrivent. Les méthodes s'adressent donc à un public partageant une langue commune (autre que la langue enseignée), ce qui implique le recours à une culture de référence, celle de la langue commune. Même si le groupe-classe est composé d'apprenants issus d'une culture autre que celle du pays dans lequel le français, langue étrangère, est enseignée, c'est la culture et la langue de ce pays, qui sont considérées comme culture et langue de référence. Ainsi, les apprenants étrangers à la langue et la culture du pays dans lequel ils apprennent une langue/culture étrangère (un Italien, par exemple, qui apprend le français en Angleterre) ont pour référence une langue et une culture qui ne sont pas la leur, mais qu'ils maîtrisent ou tentent de s'approprier sur une courte ou longue durée. Tout dépend des raisons de la présence de ces apprenants dans le pays étranger. On voit ici surgir la question de la place réservée à la culture d'origine qui, si elle n'est pas prise en considération dans les manuels, devrait l'être en tout cas au sein de la classe. La diversité des publics et des lieux d'apprentissage est donc un critère que les concepteurs de méthode et les enseignants n'ont pas à négliger. Cependant la réalité nous montre qu'il n'en est pas ainsi...

Je me suis penchée sur l'étude de quelques manuels nationaux de français de niveau 1 (A1/A2 du CECR), 2 (B1) et 3 (B2) pour apprenants grands adolescents et adultes, utilisés en Allemagne/Autriche, au Royaume-Uni, en Espagne et en Italie entre 1996 et 2014. Mon intention n'est pas de faire un exposé détaillé de chaque méthode, mais d'effectuer un compte-rendu synthétique des éléments communs recueillis dans ces méthodes concernant *l'approche culturelle*.

Même si deux de ces méthodes se définissent comme relevant de *l'approche actionnelle* ou de *l'approche communicative*, elles sont à vrai dire caractérisées par une dominante *éclectique*. Parfois, les entrées thématiques sont superposées aux entrées fonctionnelles, les fonctions langagières sont amalgamées à l'apprentissage traditionnel de la grammaire ; les activités d'apprentissage reposent sur l'association d'une pédagogie de l'activité et de la motivation de l'apprenant dans son parcours d'apprentissage. Les plus récentes insistent sur le fait de développer la personnalité des apprenants et de les éduquer à la citoyenneté européenne.

Voici les méthodes consultées :

- ✓ Allemagne/Autriche :
  - *Facettes, Facettes Plus*, Max Hueber Verlag, 1998-2002
  - *Pont Neuf*, Klett Verlag, 1996-98
  - *Voyages Neu*, Klett Verlag, 2013-14
- ✓ Royaume-Uni : *Elan*, Editions Oxford, 2008-11
- ✓ Espagne : *Essentiel et plus*, Editions Santillana, 2010-12.

✓ Italie : *Vol à voile*, Edizione compatta, 2014

## 1.1 Présentation des objectifs culturels d'apprentissage

C'est principalement dans les *approches communicatives* que la forte intention de rendre la découverte de la « civilisation » attractive est évoquée : thèmes culturels portant sur des faits de société, des événements politiques, sociologiques, historiques, géopolitiques, combinés à la rédaction de synthèses informatives, présentation de la vie quotidienne et de coutumes, apport d'informations variées et contrastées sur la France et la Francophonie, présentation d'extraits littéraires...

L'introduction de la présentation des objectifs est souvent complétée de la notion d'« ouverture interculturelle » ou de « travail permanent sur l'interculturel » ou de « visée interculturelle », ou encore de « compétences de base – dimension sociale et culturelle ». Parfois les objectifs interculturels sont présentés plus clairement : « confronter la culture maternelle et étrangère dans le but de relativiser sa propre culture » etc. Dans le cas de la méthode anglo-saxonne *Elan*, la dimension culturelle n'est pas mentionnée.

Dans ces manuels, les contenus de la dimension culturelle et interculturelle fait quelquefois l'objet d'une partie indépendante, « Doc. Lecture », par exemple, ou encore « découvertes socioculturelles ». Pour élargir l'acquisition des savoirs, approfondir l'étude de la civilisation, certaines méthodes disposent de matériels complémentaires ; les « cahiers de civilisation » dans la *collection Plus de Essentiel et Plus*, par exemple. Mais dans la plupart des cas, les contenus sont intégrés aux unités thématiques à travers des extraits d'articles de presse, des extraits littéraires, des biographies de personnalités historiques, des reportages, des enquêtes statistiques, des publicités, des petites annonces, mais aussi des photos, des

images, des reproductions de prospectus, de tickets de métro, etc. Les documents écrits et oraux sont en partie authentiques, mais ils ont été didactisés (réécrits ou abrégés). D'autres documents ont été fabriqués, dialogues et témoignages, entre autres.

En résumé, nous retenons dans la formulation des objectifs/contenus (les deux sont souvent confondus) des manuels :

- ✓ la présentation d'une France contemporaine et vivante, plutôt que des images touristiques et folklorisantes
- ✓ une démarche d'apprentissage active à partir de la prise de connaissance d'informations culturelles sur la France
- ✓ une approche comparative entre la culture-cible et la culture-source
- ✓ une réflexion sur l'identité culturelle de l'apprenant

Dans les méthodes relevant de *l'approche actionnelle*, la dimension co-culturelle n'est pas précisée de manière explicite. L'accent est surtout mis sur le fait que la réalisation des *tâches* s'effectue par la langue étrangère qui n'est pas utilisée à des fins linguistiques, mais comme le moyen de réaliser une tâche spécifique dans une communication réelle.

Les méthodes communicatives présentent fréquemment les *contenus socioculturels* en tant que thématiques à partir desquelles sont organisés les contenus des unités. Par exemple :

- ✓ contenus culturels : la santé au quotidien

- ✓ objectifs communicatifs : exprimer un conseil ou une obligation...  
exprimer une condition, décrire votre mode de vie...
- ✓ grammaire : l'hypothèse, les pronoms *en* et *y*, les pronoms indéfinis...
- ✓ lexique : les produits alimentaires, les repas, le sport...
- ✓ savoir-faire : exposer un problème, développer des savoir-faire...

## 1.2 Présentation des contenus et des démarches d'apprentissage

Nous décelons quatre types d'approche :

### ✓ **La transmission de savoirs culturels sur la culture cible**

Les unités thématiques de l'ensemble des différents niveaux sont innervées d'une pléthore d'informations présentées sous forme de textes et d'illustrations dans le livre de l'apprenant et fréquemment d'encadrés/résumés explicatifs dans le guide pédagogique. Ces données sont d'origine socioculturelle, historique, anthropologique, littéraire, etc. Les informations suivent la thématique des unités et sont, par conséquent, rassemblées de manière hétéroclite : des indications sur la signification des « codes postaux » et des « timbres » peuvent être suivies d'une présentation des « départements d'Outre-mer ». Quelques manuels ciblent en particulier l'origine et la fonction de phénomènes quotidiens : « l'enseigne du bureau de tabac », « les habitudes à table », « les magasins populaires » (Monoprix)... On trouve aussi des anecdotes historiques dans l'origine de la « tarte Tatin », de la « moutarde », du « croissant », etc.

Dans les niveaux 1 des manuels, les données culturelles sont essentiellement de nature touristique et pratique : présentation de « sites touristiques », « adresses d'offices du tourisme », « de points de ventes pour cartes de recharge pour téléphone portable », etc. Elles sont aussi de nature anthropologique : « les us et coutumes en France », « les habitudes alimentaires », « les loisirs », etc. A partir du niveau 2 de l'apprentissage, les informations portent davantage sur des contenus sociologiques : « le monde du travail », « l'éducation », mais aussi géopolitiques et linguistique : « les langues régionales en France », « la Francophonie », « la féminisation des professions masculines », etc. L'on observe quelques données sociolinguistiques : le fait de ne plus appeler un serveur « *garçon* », par exemple, ou « les règles d'association et d'usage entre le prénom, le nom, un titre, accompagnés de salutations ». Les extraits littéraires sont rares...

Les unités de niveau 3 sont constituées de contenus culturels thématiques qui ont pour objet la présentation de faits de société contemporains : « l'évolution de la famille d'hier à aujourd'hui », « la réduction du temps de travail », « le stress au travail », « les modes de communication », « les problèmes et les intérêts des jeunes », « l'héritage culturel », etc.

C'est aussi dans *la transmission des savoir culturels* qu'est intégrée une approche multiculturelle des sociétés : « les différentes formes d'habitat en Europe », « les diverses formes de salutation dans différents pays », « les divers usages dans la consommation de boissons, comme le café ». Le but est d'amener les apprenants à juger ce qui leur semble « familier », « normal » ou « anormal ».

### ✓ **Le comparatisme culturel**

Nous définirons le *comparatisme culturel* dans les manuels par un ensemble de données sociétales, d'habitus sociaux, de valeurs, de coutumes et de représentations culturelles présentés comme intrinsèques de la culture-cible et qui font l'objet de comparaisons avec la culture-source de l'apprenant au moyen d'activités pédagogiques.

Nous décelons deux niveaux d'activités comparatives entre la culture-cible et la culture-source :

- la présence de données culturelles communes à deux cultures, mais dont la portée sémantique est différente d'un pays à l'autre : le thème de la « voiture », par exemple, dans les manuels nationaux allemands. Les représentations que les Français et les Allemands ont de l'objet « voiture » en tant que véhicule utilitaire ou statut social. Ou encore les problèmes liés à l'environnement et les efforts que font quelques municipalités en France pour aménager des pistes cyclables (un sujet qui n'en est pas un en Allemagne, puisque chaque ville a ses pistes cyclable).
- le second niveau de comparaison concerne des faits et des événements culturels présents en France et inconnus dans la culture source : le phénomène de « la rentrée » en France, par exemple, que ce soit dans le domaine éducatif, politique, médiatique, éditorial... ou encore les coutumes autour des fêtes religieuses et païennes, les traditions culinaires, etc.

Les contenus exposés donnent lieu à des questions comparatives entre les données informatives mentionnées sur la culture-cible et la connaissance des apprenants sur le même sujet relatif à leur propre culture.

### ✓ **L'approche interculturelle**

*L'approche interculturelle* repose sur les phénomènes de contact qui opèrent dans l'interrelation entre les membres de deux cultures différentes, ou davantage, et dont le contact contraint à la prise de conscience de la culture de référence. La compréhension et la connaissance d'une culture étrangère s'appuie par conséquent sur la sensibilisation et la découverte du système de référence de la culture maternelle.

Au niveau 1 et 2 de l'apprentissage, nous constatons essentiellement la présence d'activités sur les hétéro-stéréotypes. Prenons un exemple : les apprenants prennent connaissance des représentations qu'un journaliste français a sur l'Angleterre. Ce dernier énumère : « le thé », « la bière brune », « les pâtés de porc en croûte », « le retrait d'argent liquide aux caisses des supermarchés », « des gens très patients faisant la queue » ... Le document proposé est un support fabriqué à partir duquel aucune approche pédagogique n'est avancée. C'est seulement sur l'initiative de l'enseignant que le support pourra faire l'objet d'une activité pédagogique. Autre exemple : dans une unité consacrée au « savoir-vivre », il est demandé aux apprenants italiens de se mettre dans la peau d'un Français qui vient pour la première fois en Italie.

Au niveau 3, les activités portant sur l'approche des stéréotypes sont rares. En général, quelques données théoriques sont introduites comme les « rites culturels dans les conversations » ou « le langage paraverbal », par exemple. Les textes donnent lieu à une lecture suivie d'une consigne portant sur une demande d'explication comparative avec la langue maternelle des apprenants.

### ✓ **L'approche co-culturelle**

Les manuels qui s'identifient comme relevant de la *perspective actionnelle* ne le sont qu'en partie. Les entrées didactiques ne sont pas présentées sous forme d'« unités d'action » comme on pourrait s'y attendre, mais par des unités très majoritairement thématiques : « rencontres », « en voyage », « les loisirs », « fêtes et festivals »... Les *tâches* communes à réaliser en tandem ou en petits groupes à l'écrit comme à l'oral, sont des mini-projets qui couvrent souvent moins d'une ou deux pages d'activités. Ce sont des mini-tâches insérées parmi d'autres qui n'exigent aucune préparation, ne fournissent aucun support pédagogique (textes, photos, adresses de site web,...) permettant la réalisation de tâches-étapes ou de tâches finales : « rédiger un texte publicitaire », « organiser un week-end à Paris », etc. Quelques-unes exigent des recherches sur internet. Ces activités sont davantage orientées vers l'action communicative et authentique, plus que vers la communication simulée, comme c'est le cas dans les approches communicatives. Quant à l'apport culturel, il s'agit surtout d'approches comparatives et de données informatives.

### 1.3 Analyse des contenus culturels

La présentation et la description des *contenus d'apprentissage* culturels étudiés dans les manuels de FLE m'a permis d'établir un profil des contenus d'apprentissage que je répartirai en cinq domaines d'analyse :

- l'approche interculturelle
- le comparatisme culturel
- la place de la culture dans l'ancrage communicatif des manuels
- la place de la culture d'enseignement et de la culture d'apprentissage dans les manuels

- les conséquences didactiques de la compétence co-culturelle dans l'apprentissage

### ✓ **L'approche interculturelle**

Il nous faut, en premier lieu, aborder la problématique autour de la notion d' *interculturel* observée dans les manuels nationaux. Dans l'enseignement des langues, *l'approche interculturelle* s'appuie sur les recherches menées en sciences sociales grâce auxquelles les concepts d' *ethnocentrisme*, de *relativisation*, d' *empathie* ou encore de *décentration* ont été introduits. Les concepteurs de manuels sont conscients de l'importance de ces concepts qu'ils mentionnent fréquemment dans la présentation de leur méthode. Toutefois, le sens que la notion d' *interculturel* recouvre annihile la notion opératoire du concept qui porte, rappelons-le, sur une démarche réflexive axée sur l'Autre et avant tout sur soi-même. Or, dans les méthodes, plutôt que d'être orienté vers l'acception de l'Autre et vers la compréhension mutuelle par des activités visant à démontrer et démonter les mécanismes de la subjectivité culturelle, le concept d' *interculturel* revêt la signification de *culture comparée* s'appuyant sur la culture-objet. La confusion entre les deux notions donnent lieu à des abus de langage dans la présentation des objectifs tels que « un point de vue interculturel sur la civilisation », « civilisation interculturelle », « éléments interculturels » ou encore « comparaisons interculturelles sur les différentes occasions d'inviter chez soi » (sic !).

En ce qui concerne les activités sur les hétéro-stéréotypes, l'absence de la culture- source comme culture de référence et comme culture d'apprentissage, de même que l'absence de démarche réflexive, conduisent à des artefacts d'apprentissage. Dans les exemples d'activités citées plus haut, par exemple, portant sur la prise d'identité française par un apprenant italien, nous sommes amenés à nous poser les questions suivantes : dans quelle

situation l'Italien se trouve-t-il ? Que sait-il du savoir-vivre français pour pouvoir le comparer au savoir-vivre italien ? Et surtout comment penser comme un Français confronté à des indices culturels italiens ? Si l'objectif de l'exercice est éventuellement de répertorier les différences nommées par l'enseignant dans une activité antérieure, il s'agit alors pour l'apprenant d'exprimer mécaniquement les erreurs culturelles contraires à celles décelées dans l'exercice précédent. Il est alors manifeste que cette démarche ne vise pas la prise de conscience des erreurs culturelles, de leur origine, dans le but de mieux les saisir, les comprendre et les manipuler, mais qu'elle vise une activité d'expression orale.

En second lieu, nous devons aussi mentionner la problématique autour de la communication interculturelle en contexte exolingue.

Puisque la langue et la culture étrangère sont absentes en dehors du groupe-classe, on serait en droit d'attendre d'un manuel qu'il comble l'absence des membres de la culture-cible par des activités relevant des spécificités de la communication interculturelle : les stratégies communicatives, par exemple, les règles qui gouvernent les tours de parole, la dimension comportementale (comment intervenir dans une discussion), la dimension affective (les diverses façons de réagir), mais aussi l'intégration de dialogues intraculturels qui dévoileraient les divergences et les ressemblances des deux cultures sur le plan sociolinguistique et socioculturel.

Dans les manuels nationaux, il semblerait que la compétence de communication ait été abordée dans une perspective de neutralité linguistique. *L'approche interculturelle*, quant à elle, présente dans les pré-supposés didactiques, est bien dissimulée dans les exploitations pédagogiques.

### ✓ **Le comparatisme culturel**

Ce qui surprend dans les activités comparatives est l'absence de données sur la culture-source. Les comparaisons portent sur les informations ayant trait à un sujet de la culture-cible qui sont ensuite comparées avec les connaissances réelles, fortuites ou intuitives que les apprenants possèdent sur leur culture maternelle. Par conséquent, les comparaisons concernent davantage le récit d'expériences personnelles vécues, des opinions sur la question, que d'une véritable mise en relation objective des deux cultures par le biais d'informations comparatives et d'activités visant des savoir-faire.

Nous rencontrons aussi, à l'opposé, des activités dans lesquelles les apprenants donnent leur avis à partir d'une opinion qui n'est pas la leur. Ils sont invités, par exemple, à s'exprimer sur la télévision française à partir de témoignages de journalistes étrangers. L'opinion des apprenants repose ici sur une perception tronquée, puisque ces derniers n'ont pas personnellement d'idée sur la télévision française (du moins, c'est ce point de vue qui est considéré dans le manuel), mais doivent s'exprimer sur ce point à partir de ce que pensent d'autres personnes sur le sujet. Nous sommes ici dans la logique communicative de l'approche du même nom où la langue reste un moyen et une fin en soi.

Sont aussi absents des manuels, les thèmes spécifiques de la culture-source traités et présentés d'un point de vue français : « le carnaval » et ses répercussions dans les milieux professionnels en Allemagne, ou aux îles Canaries, par exemple, ou un thème plus sérieux, comme la « mentalité allemande » à l'est et à l'ouest du pays depuis la réunification.

### ✓ **La place de la culture dans l’ancrage communicatif des manuels**

Les manuels contextualisés reflètent une logique applicationniste de l’enseignement des langues dans lequel langue et culture sont indifférenciées sur le plan de l’apprentissage. Toutes les activités pédagogiques révèlent que l’ensemble des données culturelles, quelle que soit l’approche utilisée, poursuivent un seul but : l’acquisition de *la compétence de communication*.

Nous aurions pu penser que la *composante socioculturelle* et *sociolinguistique* pourtant considérée comme partie intégrante de la *compétence de communication*, auraient amené les auteurs à intégrer l’objectif culturel dans les approches communicatives, mais cette option n’a pas été retenue. Nous ne décelons aucun exemple, même très simple, des modes d’ouverture et de clôture dans les échanges intra- et interculturels. Les méthodes posent bien le postulat de l’inséparabilité de la langue et de la culture, mais cette corrélation n’est jamais démontrée dans la pratique. Ce postulat sert plutôt de raison implicite à la présence de contenus culturels dans les manuels. En outre, aucune approche métacommunicative n’autorise une réflexion sur les relations entre les comportements culturels et les situations ou les intentions de communication. *L’approche communicative* offre davantage un aperçu restreint des diverses formes de la langue de communication qu’un apprentissage en vue de l’acquisition de la compétence culturelle de communication.

Enfin, il faut admettre que les *contenus culturels* dans l’ensemble des manuels sont sous l’emprise de la fonction communicative et fonctionnelle de la langue. Les contenus culturels servent de support pédagogique à l’exploitation linguistique au niveau 1 et à l’entraînement à la communication simulée ou authentique au niveau 2 et 3 de l’apprentissage. Les finalités des divers exercices et activités illustrent cette logique communicative, et,

d'après l'observation de manuels publiés récemment, il semblerait que les objectifs d'enseignement/apprentissage ne risquent pas d'évoluer vers des objectifs plus humanistes. Il faut reconnaître que l'acquisition d'une *compétence culturelle/interculturelle*, même introduite et reconnue sur le plan théorique, n'est jamais présentée comme un des objectifs principaux méthodologiques. Ce sont d'autres critères didactiques qui semblent prendre le pas, comme la motivation de l'apprenant et l'autonomie d'apprentissage. Devons-nous en conclure que la didactique des cultures est loin d'être légitimée ?

✓ **La place de la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage dans les manuels**

Un des plus grands obstacles à *l'approche culturelle et interculturelle* dans les manuels nationaux est l'absence de la culture-source en tant que culture d'apprentissage. Cependant, la référence à la culture de l'apprenant est essentielle si l'on souhaite aborder une approche basée sur la reconnaissance de la culture-source et de la culture-cible à travers l'étude des auto- et hétéro-stéréotypes et à travers une démarche réflexive intraculturelle. Il en est de même si l'on vise l'étude des problèmes spécifiques de la communication interculturelle, ou encore, si l'on souhaite introduire un apprentissage reposant sur le comparatisme culturel. Ces trois approches, pour ne désigner que les plus répandues, nécessitent l'apport d'éléments de comparaison et de moyens d'étudier les spécificités culturelles propres à chaque culture. Il est évident qu'un contexte monoculturel se prête aisément à l'apprentissage exolingue, mais paradoxalement, aucune tentative vers la mise en place d'une méthodologie culturelle adaptée à ce contexte n'a encore été envisagée.

En outre, la tendance méthodologique actuelle, très focalisée sur la fonction communicative de la langue, ne sollicite pas les habitudes culturelles d'apprentissage des apprenants : le profil linguistico-culturel, les stratégies d'apprentissage, les modes d'enseignement dans la culture-source, les techniques de l'argumentation, les types d'épreuves proposées aux examens...

En conclusion, nous pouvons avancer que l'apprentissage indifférencié de la langue et de la culture étrangère dans les manuels contextualisés peut se résumer aux trois démarches suivantes :

- la culture est présente implicitement dans les contenus thématiques et donne lieu à une exploitation pédagogique à visée linguistique et communicative. Il s'agit de la culture « avec et par la langue »
- la culture est présente explicitement dans les contenus thématiques et donne lieu à des discussions sur un sujet socioculturel le plus souvent argumentées par les connaissances intuitives des apprenants
- la culture d'apprentissage est absente des manuels, seule la culture-cible est mise en valeur dans l'enseignement/apprentissage de la langue et de la communication.

Dans les trois cas, nous assistons à une interpénétration de la culture dans la langue. La subordination de la culture à la langue empêche toute démarche méthodologique ou pédagogique spécifique d'une approche culturelle et interculturelle.

✓ **Les conséquences didactiques de la compétence co-culturelle dans la dimension culturelle de l'apprentissage**

Actuellement, en contexte exolingue, il est encore trop tôt pour juger du profil méthodologique des manuels qui relèvent de la *perspective/approche actionnelle*. Il s'agit, pour l'heure, d'un élargissement de la *compétence de communication* reposant sur l'utilisation de la langue authentique dans la réalisation de tâches et moins sur le réemploi de ressources langagières dans des activités communicatives simulées, comme ce fut souvent le cas dans les approches communicatives. En outre, la *compétence co-culturelle* qui vise à développer, à l'instar des méthodes universalistes, un objectif social d'action commune entre les apprenants, est peu visible.

Se pose ici la question de la définition des *objectifs culturels* dans la perspective actionnelle. Je conçois que l'agir actionnel conduise vers la construction d'une compétence culturelle commune et collective. Je suis également persuadée que le fait que les apprenants partagent ensemble les mêmes valeurs et conceptions de l'action favorise l'action sociale au sein du groupe-classe. Je doute néanmoins que la compétence co-culturelle puisse faciliter l'accès à la compréhension culturelle.

*La perspective actionnelle* repose sur le postulat que l'action commune, le fait d'agir avec les autres, va amener les acteurs sociaux, que sont les apprenants, vers une meilleure compréhension et connaissance mutuelle. Si ce postulat s'avère exact, il concerne avant tout les apprenants eux-mêmes en interaction avec les autres apprenants et je qualifierai alors cette compétence d'*interrelationnelle*. Mais nous savons d'après la philosophie du CECRL que l'agir actionnel a pour but de former les apprenants à devenir des citoyens européens grâce au partage d'un ensemble

de conceptions communes. Dans ce cas, les contenus des tâches d'apprentissage collectives réalisées en classe doivent être rigoureusement sélectionnés en fonction des situations culturelles dans lesquelles l'apprenant sera appelé à co-agir en situation authentique.

En contexte exolingue, l'action collective à laquelle l'apprenant participe en classe ne ressemble guère à la diversité culturelle dans laquelle l'apprenant évoluera en tant que citoyen européen. Comment pourra-t-il alors développer une meilleure compréhension de l'Autre étranger si ces partenaires sociaux sont issus de la même culture que lui ? Nous nous retrouvons ici face aux mêmes problèmes, aux mêmes dilemmes que *l'approche interculturelle* rencontre dans *l'approche communicative*. Si la *perspective actionnelle* ne propose pas de contenus inhérents à l'objectif culturel qu'elle s'est assigné et ne les adapte pas au contexte d'enseignement/apprentissage dans lequel elle a lieu d'être, nous risquons d'être à nouveau confrontés au même leurre méthodologique que dans les approches communicatives : *l'approche culturelle/interculturelle* sera évincée au profit de la communication d'autant plus que la présence de la culture étrangère dans les manuels présente le même rapport de dépendance de la culture à la langue sur le plan de l'apprentissage.

*La perspective actionnelle* sera-t-elle l'approche qui intégrera ou qui, plus modestement, privilégiera une réelle *compétence culturelle* et *interculturelle* dans sa conception didactique, dans sa logique méthodologique et ses propositions pédagogiques ? Car telle est bien la question fondamentale à se poser, à moins que la nouvelle approche ne réoriente dorénavant l'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures vers une toute nouvelle compétence culturelle dirigée vers les cultures étrangères en général, et non vers une culture-cible en particulier,

comme ce fut le cas jusqu'à présent. Comment alors légitimer la présence des méthodes nationales ? Bien entendu, privilégier un ensemble de cultures, correspondrait à l'objectif pluriculturel que préconise actuellement le CECRL. Il s'agirait alors d'une approche universaliste des cultures qui soulèverait bon nombre de questions éthiques dans une société qui prône la reconnaissance de la diversité culturelle en Europe. Mais qu'est-ce qui risque de se passer si la *compétence co-culturelle* prend le chemin d'une compétence qui ne reconnaît pas une culture étrangère en tant que culture particulière ? Comment définir en effet ce qui est en train de se produire dans la nouvelle approche des langues-cultures ? Rappelons que l'objectif de l'apprentissage dans les manuels repose actuellement sur une langue en particulier (ici rien de nouveau) et sur aucune culture en particulier, mise à part celle de la culture sociale de la classe.

Nous avons constaté l'absence d'apprentissage culturel et interculturel dans les différentes approches méthodologiques que nous avons présentées. Dans *la perspective actionnelle*, par contre, il y a bien bel et bien une *compétence culturelle* prise en compte dans l'apprentissage, *la co-culture*, mais elle se focalise davantage sur la culture sociale de la classe que sur l'apprentissage de la culture-cible. Pourtant, la reconnaissance de la culture étrangère ne peut être atteinte que si l'enseignement/apprentissage des langues-cultures conçoit la culture étrangère en tant que culture particulière au sein d'autres cultures particulières. Il est donc urgent ici d'agir sur le plan didactique (pour reprendre cette notion dans un autre contexte) en introduisant un *agir culturel* qui, à l'instar de *l'agir actionnel*, amènerait les apprenants à connaître et à comprendre la culture étrangère dont ils font l'apprentissage. Cette démarche engendre bien entendu un certain nombre de questions à prendre en considération dans une optique d'apprentissage et qui ne peut que nous laisser songeur et sceptique : en quoi et comment *la*

*compétence co-culturelle* pourrait-elle engendrer une attitude positive des apprenants de même culture auprès de représentants d'une culture étrangère ? Pourrait-on envisager une approche co-actionnelle dans laquelle des *tâches d'apprentissage* seraient ciblées sur la culture-source et la culture étrangère afin de conférer à l'enseignement/apprentissage une dimension interculturelle ? Une telle approche est-elle possible sachant que l'apprentissage implique l'absence des membres de la culture-cible dans le groupe-classe ? Est-ce que les tâches sur lesquelles les apprenants travailleront pourront être véritablement dirigés vers des objectifs, des actions futures qui auront lieu dans la culture-cible ? Dans quelles mesures est-ce que *la compétence co-culturelle* aidera un apprenant à évoluer dans une culture étrangère pour laquelle ils auront effectué l'apprentissage dans un espace socio temporel déterminé (la classe) à l'aide d'acteurs sociaux non-issus de la culture étrangère susnommée ? Mais peut-être que *la compétence co-culturelle* ne peut être adaptée qu'au seul contexte d'enseignement-apprentissage multiculturelle... Je reviendrai sur ce point.

En tout cas, toutes ces questions ne sont pas sans rappeler une similarité avec la problématique de *l'approche culturelle* et *interculturelle*, comme nous l'avons défini plus haut.

#### 1.4. La réception de la culture étrangère auprès des enseignants et des apprenants

L'objectif de l'enquête<sup>32</sup> que j'ai menée auprès des enseignants et des apprenants a porté sur deux thèmes centraux : les pratiques pédagogiques et les conceptions méthodologiques inhérentes à la dimension culturelle dans l'apprentissage du français.

---

<sup>32</sup> Voir les détails de l'enquête au chapitre suivant (1.4.1.)

En premier lieu, l'enquête reposa sur le rapport des objectifs culturels, des contenus et de leurs modes de traitement dans le manuel de langue utilisé et de leur réception auprès des professeurs et des apprenants. Ces mêmes paramètres ont été ensuite confrontés avec les programmes et les pratiques conçus par les enseignants eux-mêmes auprès des participants. Cette partie du questionnaire « Pratiques pédagogiques dans la classe » a été pour cette raison divisée en deux parties :

- ✓ les cours de français avec un manuel
- ✓ les cours de français sans manuel

L'objectif visait aussi la collecte d'informations sur les représentations et les conceptions d'enseignement/apprentissage que les deux publics avaient sur le sujet.

La seconde étape chercha à établir les positions et les opinions des enquêtés face à l'apprentissage culturel proposé dans les manuels de français, de même que les souhaits et les centres d'intérêts des deux publics. Ce dernier point a été introduit par la mention didactique « conceptions méthodologiques » pour les enseignants et sous une forme plus pragmatique « souhaits pédagogiques » pour les apprenants.

Cette partie reposa aussi sur le récit d'expériences culturelles des enquêtés, d'ordre méthodologique pour les professeurs et de l'ordre du vécu pour les apprenants.

L'enquête consistait en un questionnaire écrit (méthode heuristique efficace) dans lequel les deux thèmes centraux ont été adaptés à chacun des publics. Le questionnaire était constitué de :

- ✓ questions ouvertes totales, dans le but de faire émerger les points de vue personnels en donnant le moyen aux enquêtés de s'investir dans leurs réponses
  
- ✓ questions orientées (fermées). Questions préliminaires pour identifier le parcours formatif et linguistique des enquêtés. Puis questions les amenant à prendre directement position sur des réalités observées qui ne conduisaient à aucune ambiguïté. Les questions fermées ont en outre permis à l'enquêteur de prendre en compte l'éventuelle hétérogénéité des réponses à différents niveaux : nuances et divergences entre les principes théoriques du manuel et leur mise en pratique dans la classe ; absence de concordance entre les options du manuel ou de l'enseignant, et les besoins et intérêts des apprenants ; conceptions divergentes entre les contenus d'enseignement du manuel et leur réception auprès des professeurs et des apprenants ; absence de conjonction entre la réalisation des principes théoriques d'un apprentissage culturel émis par les enseignants et leur capacité matérielle et/ou formative à les effectuer, etc.
  
- ✓ questions complémentaires plus précises sur les objectifs, les contenus, les pratiques et les souhaits pédagogiques des publics concernés. Ces questions sont cruciales, car elles permettent d'obtenir des éléments de réponse sur des fondements, des principes, des besoins d'origine divers et rarement exprimés
  
- ✓ questions à choix multiples («questions-caféteria»). Ce type de question a été déterminant pour hiérarchiser l'ensemble des contenus et des pratiques d'enseignement/apprentissage et pour faire ressortir ce qui est réalisé et non-réalisé dans ce domaine.

Le questionnaire a été rédigé en français pour les enseignants et en langue maternelle pour les apprenants. Les questions fermées ont été additionnées les unes aux autres et le résultat a été calculé en pourcentage. Les questions à choix multiple offraient une série d'indicateurs représentant un degré de fréquence ou de priorité noté : 0, 1 ou 2. Les réponses ont été évaluées en comptabilisant les points recueillis en fonction du degré le plus élevé et en opérant par ordre décroissant. Cette enquête n'a pas été menée de manière scientifique dans laquelle des méthodes d'analyse des données et statistiques ont été utilisées. Mon objectif était de faire émerger des pratiques et des opinions en mesurant le niveau d'information que les sujets possédaient sur les questions abordées et en leur donnant l'opportunité de s'exprimer librement. Je souhaitais aussi comparer les pratiques d'enseignants formés et travaillant sur des aires géographiques différents.

#### 1.4.1. Les pratiques pédagogiques des enseignants

Je présenterai ici le résultat des pratiques pédagogiques des enseignants relatives à l'approche culturelle et interculturelle. Cette enquête a été menée entre 2002 et 2007, puis entre 2010 et 2012 auprès d'une cinquantaine de professeurs de FLE travaillant pour la plupart en Allemagne, en Suisse, en Autriche, et en Angleterre. Les questionnaires ont été distribués sur place en Allemagne par moi-même et envoyés à une tierce personne dans chacun des autres pays nommés qui était chargée de distribuer, puis de collecter les résultats. En sus de l'objectif de cette micro-enquête, je visais également une prise de conscience des enseignants sur leur formation dans le domaine culturel et interculturel.

Il s'agissait de professeurs enseignant le français à des adolescents en milieu scolaire ayant le niveau A1 à B1 du CECRL ou à des adultes à

l'université ou en formation pour adultes ayant le niveau A1 à B2. Dans ce dernier cas, la majorité des professeurs était de nationalité française.

Je présenterai les résultats de l'enquête dans les trois domaines suivants : les pratiques liées à l'utilisation d'un manuel, les pratiques sans l'utilisation d'un manuel, les conceptions méthodologiques des professeurs sur l'apprentissage culturel.

- ✓ Les enseignants déclarent la présence d'un partage équilibré entre l'apprentissage culturel et l'apprentissage linguistique. J'avance ici l'hypothèse qu'il réside une confusion entre la notion d'*apprentissage* et celle de *contenu d'enseignement* en raison de l'analyse des manuels effectuée et qui ont révélé que les contenus culturels servaient à la fois à la transmission des connaissances sur la culture étrangère et à l'exploitation linguistique. Le traitement des contenus culturels mené par les professeurs indépendamment de la méthode tend à renforcer cette constatation. Les enseignants jugent de la pertinence des activités et des contenus pédagogiques du manuel en fonction de la motivation, de la personnalité et du niveau des apprenants sur une base intuitive. Les enseignants déclarent que les apprenants expriment rarement leur opinion sur le manuel ni sur les pratiques de classe et leurs demandes culturelles sont orientées vers l'actualité et les informations d'ordre pratique.
  
- ✓ Les résultats concernant les cours conçus sur l'initiative des enseignants dévoilent quelques contradictions : les cours thématiques visent à approfondir les connaissances culturelles des apprenants, mais le traitement du contenu tend vers l'entraînement des quatre compétences langagières. En ce qui concerne le choix des contenus, nous observons une forte similitude avec les thématiques des unités

des manuels. La démarche utilisée pour l'exploitation des documents est le plus souvent une comparaison entre le contenu de plusieurs documents et les réactions qu'ils suscitent chez les apprenants. A propos des approches culturelle qu'ils utilisaient, les enseignants ont répondu en évoquant des types de support. Néanmoins, quand le questionnaire proposait certaines approches comme *l'approche socioculturelle*, *sociolinguistique*, *sémantique* (etc.) avec des exemples concrets, il s'est avéré que quelques-unes étaient connues, voire utilisées par les professeurs. Nous en concluons que si ces approches sont effectivement employées, elles le sont de manière sporadique. Pourtant, elles n'ont jamais été mentionnées dans les questions ouvertes « *Autre(s) : ...* ». C'est exactement le cas de *l'approche interculturelle*, mentionnée par la plupart des enseignants, mais pas ou très peu exploitée.

Certaines contradictions sont dues en partie à l'absence de définition des objectifs culturels. Les enseignants exploitent ce qui leur est connu et ont une certaine retenue pour ce qui ne leur est pas familier. Cette attitude est parfaitement légitime si nous considérons le fait que la formation initiale et continue des professeurs n'intègre pas des disciplines essentielles à *l'approche culturelle/interculturelle*. C'est alors une gageure de mettre en œuvre des pratiques à partir de conceptions et de démarches sans vraiment savoir comment les réaliser, faute de moyens.

- ✓ *Les approches interculturelle et socioculturelle* ont été caractérisées par les enseignants comme primordiales, mais elles n'ont toutefois pas été retenues dans leurs objectifs d'apprentissage. Cette contradiction trouve son origine dans la définition des enseignants sur

l'objectif de l'enseignement d'une langue : elle sert en premier lieu à développer des savoirs sur la culture étrangère, ce qui place l'objectif interculturel au second plan.

- ✓ Les enseignants préfèrent dissocier l'apprentissage de la culture et de la langue dans les cours de débutants. Il est pour eux préférable, si l'on souhaite accorder une place à la dimension culturelle de l'apprentissage, que celui-ci se fasse dans la langue maternelle des apprenants. Dans ce cas de figure, où les apprenants ont tout à découvrir, la langue est prioritaire et la culture nécessaire.
- ✓ Dans les groupes-classe de niveau avancé, l'avis des professeurs est partagé : faut-il donner la priorité à la culture étrangère (ce qu'ils ont signalé dans leurs objectifs) ou faut-il continuer à privilégier la langue sans négliger la culture ? Ce dualisme révèle incontestablement le « malaise » qui règne autour du flou didactique et méthodologique dans l'apprentissage culturel/interculturel.

Que pouvons-nous conclure de cette enquête ? Les résultats du questionnaire destinés aux enseignants dévoilent la présence de la dimension culturelle en tant qu'objectif d'apprentissage, mais nous constatons que cet objectif n'est jamais atteint : aucune relation entre les démarches, les contenus, les supports et les objectifs. Soulignons aussi le fort mimétisme dans les exploitations du manuel et les thèmes choisis sur l'initiative des professeurs. L'impression générale qui se dégage de cette enquête tend à montrer que la notion d'*objectif* est confondue et assimilée à celle de *contenu* et de *support pédagogique*. Nous pensons que les supports pédagogiques sont choisis et traités en fonction de leur contenu et non pas comme moyen d'atteindre des objectifs. Nous retrouvons ici l'idée répandue selon laquelle un document est déjà une réalité culturelle en lui-même et que son utilisation est donc justifiée

culturellement. Le choix de la démarche n'a pas été non plus abordé par les enseignants. En outre, nous avons observé que les aspects culturels donnent lieu à une approche qui privilégie les activités communicatives.

#### 1.4.2. Les apprenants face à la culture étrangère

L'enquête auprès des apprenants a été réalisée sur une plus grande échelle, puisqu'elle concernait environ une centaine d'apprenants participant pour la plupart aux cours de langue des enseignants contribuant à cette même enquête.

Dans cette partie de l'enquête, il m'a paru particulièrement important de recenser, d'une part, les apprenants bilingues et, d'autre part, les apprenants étrangers au pays dans lequel ils suivaient le(s) cour(s) de langue. En effet, leurs réponses pouvaient révéler un ensemble de remarques différentes de celles émanant des apprenants majoritairement monolingue/monoculturel. Il était aussi primordial de demander aux enquêtés la fréquence de leurs séjours en France, les impressions et représentations ressenties après un tel séjour étant susceptibles de varier considérablement.

- ✓ Pour les apprenants, la langue occupe la première place pour des raisons d'ordre fonctionnel. On constate qu'ils font bien la différence entre les notions de *transmission de connaissance* et d'*apprentissage* et partagent l'idée que les contenus ne sont pas assez informatifs et ne les concernent pas suffisamment. Malheureusement, très peu se sont exprimés sur la place accordée aux contenus culturels dans les manuels. Les apprenants sont toutefois d'avis que les scènes de la vie quotidienne leur apporteront suffisamment de renseignements au moment voulu. Sans doute pensent-ils que la pertinence dans la

sélection des contenus va s'accroître avec l'évolution de leurs intérêts ou de leurs besoins.

- ✓ On relève une très forte contradiction dans les réponses des enseignants et des apprenants concernant la sélection des thèmes à étudier. Selon les apprenants, la majorité de leur professeur choisit le thème sans les concerter, alors que les professeurs affirment le contraire. S'agit-il ici d'une opinion traduisant le désir des enseignants de valoriser ou de modifier leur approche pédagogique ou du désir des apprenants d'être plus autonomes ?...
- ✓ La langue maternelle joue un rôle important dans l'apprentissage, quand il s'agit de pallier les problèmes de compréhension linguistique et communicative. Les apprenants parlent entre eux dans leur langue maternelle en aparté dans un besoin urgent d'explication ou de traduction se rapportant au cours. Par contre, la langue maternelle n'est pas utilisée pour discuter de la thématique étudiée en cours.
- ✓ Les difficultés rencontrées en français sur le plan culturel portent sur les expressions idiomatiques, les faux-amis, la polysémie lexicale, les abréviations, mais aussi sur les problèmes d'interprétation d'énoncés dus aux allusions qui exigent la compréhension de connaissances contextuelles, historiques, etc.
- ✓ Quant aux intérêts ou les besoins des apprenants, on décèle des sujets ayant trait au savoir-vivre, aux comportements sociaux, à l'emploi des formes de politesse, et à des exemples très précis de différences culturelles à appliquer dans la vie quotidienne.

- ✓ Nous remarquons, comme pour les enseignants, un intérêt moins important ou inexistant envers des approches culturelles pas ou peu répandues, ce qui est logique.<sup>33</sup>

*L'approche interculturelle* apparaît moins importante pour les apprenants que pour les enseignants, ce qui est légitime. Nous relevons ici une conséquence logique de l'absence de prise de conscience de l'enjeu de l'interculturel dans les cours de langue et la méconnaissance des pratiques. Aussi bien chez les apprenants que chez les enseignants, *l'approche interculturelle* est pensée indépendamment de la culture maternelle. Il semble que cette approche, telle qu'elle est pratiquée en classe, est orientée vers une présentation ou une énumération de représentations que les membres de la culture-source partagent et projettent sur les membres de la culture-cible, sans passer par une démarche réflexive ou une tentative de recherche des origines.

En dépit des contradictions constatées dans les réponses des apprenants, trois points ressortent de l'enquête qui demandent réflexion :

- ✓ un intérêt même faible pour l'utilisation de la langue maternelle en classe dans un but d'échanges d'opinion personnels
- ✓ un intérêt certain pour des thématiques liées directement aux demandes des apprenants indépendamment du « programme »
- ✓ un intérêt pour une meilleure connaissance et compréhension des mentalités

---

<sup>33</sup> Je reviendrai ultérieurement en détails sur ces approches.

- ✓ une critique des contenus culturels considérés comme trop généraux et aléatoires

En conclusion, il est certain que les résultats de l'enquête auprès des apprenants requièrent une analyse d'autres critères que ceux retenus pour les professeurs. Les apprenants ne sont pas en mesure de juger des manques méthodologiques et des pratiques pédagogiques qui font défaut en classe. Par contre, ils peuvent exprimer ces manques en relatant leurs expériences en classe et lors de visites en France ou dans un pays francophone. Les situations communicatives et socioculturelles, ainsi que les expériences linguistiques décrites implicitement et explicitement par les apprenants, nous aident à détecter et catégoriser les problèmes rencontrés et nous fournissent un premier recensement des besoins culturels.

Les différences objectives citées par les apprenants peuvent faire l'objet de comparaisons et de recherches d'explication entre les cultures, mais la présence de représentations et de stéréotypes évoqués indirectement souligne l'importance de travailler dans le sens d'une approche interculturelle ne serait-ce que pour l'apport d'éléments pédagogiques aux professeurs où règnent confusions et manques de pratique dans ce domaine.

### 1.4.3 La fonction du manuel

Le manuel renferme des activités de connaissance plutôt que de reconnaissance. La primauté est accordée à la langue à laquelle est imbriquée l'information culturelle. Les contenus culturels constituent donc le corpus et la matière d'apprentissage de l'objectif linguistique/communicatif. Cette constatation concerne aussi les contenus élaborés par les enseignants en dehors du manuel : déclarations de principes et d'objectifs dont l'exploitation ne vise pas à atteindre une compétence culturelle. Ce fait nous est révélé à

travers l'utilisation des supports et l'exploitation des contenus qui reflètent l'objectif communicationnel, mais dont l'apprentissage, par le biais de situations, ne permet pas un transfert direct sur *la compétence culturelle*. La définition de l'objectif culturel est du domaine de la fiction.

Le second problème qui surgit face à l'utilisation des supports et des contenus est la question du *Comment* de l'apprentissage. Quels moyens pédagogiques pertinents utiliser pour une telle approche ? Les contenus doivent aussi tirer leur logique des choix des apprenants. L'enquête nous a révélé un décalage entre les choix des apprenants et ceux des professeurs. Dans le cas de *l'approche culturelle*, la *centration sur l'apprenant* n'est pas prise en considération comme elle l'a été dans *l'approche communicative* de la langue. Les contenus et les supports sont toujours élaborés par homothétie aux contenus des manuels.

Un apprentissage centré sur l'apprenant exige inéluctablement une liberté d'action de l'enseignant. Cette liberté d'action doit être amorcée par une conciliation entre la pédagogie des enseignants et une approche méthodologique de la culture étrangère. Celle-ci doit être fondée et cohérente dans ses principes, ses objectifs, ses contenus et dans l'exploitation pédagogique de ces derniers.

Les analyses ont fait ressortir la nécessité de construire une telle cohérence à partir de données linguistiques et extralinguistiques. La didactique n'est ni une science ni une technique, mais une praxéologie. Il est grand temps qu'elle s'approprie des savoirs en sciences humaines et sociales et qu'elle les reconsidère du point de vue de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures.

Les chapitres suivants exposeront les prémisses et les critères nécessaires à cette cohérence méthodologique.

## 2 : Présupposés didactologiques et reconsidérations méthodologiques pour l'apprentissage de la culture étrangère

La *didactologie*, concept fondé par Galisson en 1985, est une

discipline d'intervention prioritairement ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures. *L'action proposée est une fin et la théorie un moyen indispensable à la maîtrise de la fin. La théorie mise en œuvre est interne, c'est-à-dire construite à l'intérieur de la discipline [...] qui la sensibilise au complexe et l'amène à travailler dans la singularité alors que ses devancières travaillaient dans l'universalité.* (Galisson & Puren, 1999 : 118-119)

Etant donné que mon approche didactique est contextuelle, et non universelle, et que les résultats de mes recherches sont l'aboutissement d'analyses scientifiques et empiriques effectuées dans un cadre d'enseignement/apprentissage préalablement défini, je préfère utiliser la notion de *didactologie* qui rend mieux compte de la diversité et la complexité (au sens de Morin) des situations d'enseignement/apprentissage.

### 2.1. La question des besoins culturels des apprenants

Les *besoins* des apprenants est un sujet qui relève très à propos de la problématique de l'enseignement/apprentissage universaliste des langues.

Depuis les années soixante-dix, la notion de *besoins* a été maintes fois traitée en Didactique des Langues, particulièrement dans le domaine de la formation pour adultes. Il faut spécifier que les recherches menées à cette époque ne concernaient que les besoins langagiers. L'analyse des besoins reposait sur l'inventaire de comportements langagiers observés dans des contextes de communication authentiques. L'ouvrage de Richterich et de Chancerel (1977) fut fort longtemps la référence en la matière. Néanmoins, Richterich expliquera quelques années plus tard dans une publication du Conseil de l'Europe (1985) à propos de l'identification des besoins, que

l'analyse de ces derniers n'existe pas. Il s'agit d'un objet construit pour l'élaboration d'approches pédagogiques et imposé aux apprenants, puisqu'ils ne participent aucunement à la prise de décisions relative à la mise en place de cet inventaire. En outre, l'auteur explique que beaucoup d'enquêtes n'ont pas été exploitées pédagogiquement pour des raisons financières, institutionnelles et politiques. Pourtant, en 1977, Porcher affirmait déjà la nécessité d'associer les apprenants face à l'acte d'apprentissage et aux démarches globales de la formation. Quant à Richerich, il souligne dans son analyse des besoins langagiers qu'

avec le développement de la méthodologie structuro-béavioriste et des approches communicatives, la pédagogie et la Didactique des Langues, depuis plus de vingt ans, ont trop souvent ignoré que l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère participaient à la formation générale des individus. En tant que personnes, acteurs sociaux et apprenants, ils doivent aussi pouvoir enrichir par la langue étrangère, leurs facultés cognitives et affectives, leurs possibilités d'agir socialement et leurs stratégies d'apprentissage. (Richerich, 1985 : 133)

Ouvrons ici une parenthèse pour rappeler qu'il aura fallu attendre vingt ans et *l'approche actionnelle* pour considérer l'apprenant comme un acteur social...

Depuis les années quatre-vingts, avec l'apparition de *l'approche communicative* et de la notion de *centration sur l'apprenant*, la définition des besoins langagiers recouvre aussi l'étude des publics d'apprenants : leurs motivations, leurs raisons d'apprendre une langue étrangère, leur profil professionnel, leur représentation de la langue, l'usage qu'ils souhaitent en faire, etc. Est-ce à dire que les besoins sont pris en compte en méthodologie ?

Dufeu, affirmait en 1999 que

de nombreuses approches pédagogiques anticipent les besoins des apprenants en programmant les contenus linguistiques, les thèmes, les situations, les actes de paroles, les informations culturelles... Elles mettent l'accent sur une ou plusieurs de ces composantes suivant leur

orientation didactique. Le plus souvent elles utilisent à cette fin un manuel qui constitue la référence centrale et parfois unique du cours. Elles créent inexorablement un décalage entre les contenus déterminés par des personnes extérieures au groupe, d'une part, et les besoins, les désirs et intentions d'expression des apprenants dans le groupe en présence, d'autre part. La plupart du temps les apprenants ne peuvent s'identifier à ce qu'ils disent. Ils sont confrontés à une double aliénation qui a un impact négatif sur la compréhension, la rétention, l'intégration des contenus et leur motivation. (Dufeu, 1999 : 115)

La complémentarité de ces points de vue nous laisse perplexe et interrogateur quant aux choix didactiques et aux démarches opérées par les concepteurs de méthodes...

L'analyse des besoins est un préalable incontournable, puisque c'est sur l'identification des besoins que reposent la définition des objectifs et des contenus d'apprentissage, la sélection des supports, l'élaboration de programmes, le choix des méthodes d'enseignement et l'évaluation. Le CECRL stipule, en effet, que le rôle du Cadre commun est

de prendre en compte **l'évolution des besoins** des apprenants et du contexte dans lequel ils vivent, étudient et travaillent. Il existe, à un niveau au-delà du niveau seuil, un besoin de qualifications générales que l'on peut situer par rapport au Cadre commun, à condition que ces qualifications soient bien définies, adaptées aux situations nationales, et qu'elles couvrent des domaines nouveaux, notamment culturels et plus spécialisés. En outre, les modules, ou groupes de modules, adaptés aux besoins, aux caractéristiques et aux ressources spécifiques des apprenants vont probablement jouer un rôle considérable. (Le CECRL, 2001 : 12)

L'outil que propose le CECRL, constitué d'une série mobile de seuils fonctionnels définis par des descripteurs appropriés, doit être assez flexible pour contenir l'ensemble des besoins des apprenants. C'est pourquoi les rédacteurs du CECRL demandent aux utilisateurs de réfléchir à la transmission des contenus « Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les thèmes que les apprenants auront besoin de manipuler/dont ils auront besoin... » (CECRL, paragraphes 4.4 et 5.5.). Au chapitre 4.3.2. on lit par ailleurs « Il faudrait également amener les

apprenants à réfléchir sur leurs besoins en termes de communication, les entraînant ainsi à une prise de conscience de leur apprentissage et à l'autonomie ».

Le lecteur aura remarqué qu'il existe une très grande marge entre ces déclarations de principes, ces incitations à agir, et leur réception auprès des intervenants pédagogiques. Particulièrement quand il s'agit d'enseignants qui, la plupart du temps, disposent de peu de liberté et de moyens d'action.

Cette brève analyse des *besoins langagiers* nous laissent songeurs quant à la question de l'analyse des *besoins culturels*. Que stipule le CECRL à ce propos ?

Au chapitre 5 « Les compétences de l'utilisateur/apprenant », le cadre décline les compétences à acquérir en *savoirs*, *savoir-faire*, *savoir-être* et *savoir-apprendre*. Dans la liste des *savoirs*, six lignes sont consacrées à la *prise de conscience interculturelle* :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre "le monde d'où l'on vient" et "le monde de la communauté cible" sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous forme de stéréotypes nationaux. (ibid. 83)

Certes, ces propos définissent indubitablement la conscience interculturelle. Les indications sur le traitement didactique à mener par les utilisateurs du cadre complètent ces propos :

Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :

- quelle expérience et quelle connaissance antérieures l'apprenant est censé avoir ou tenu d'avoir
- quelle expérience et quelle connaissance nouvelles de la vie en société dans sa communauté ainsi que dans la communauté cible l'apprenant devra acquérir afin de répondre aux exigences de la communication en L2
- de quelle conscience de la relation entre sa culture d'origine et la culture cible l'apprenant aura besoin afin de développer une compétence interculturelle appropriée. (ibid.83)

Si l'on compare les critères didactiques établis par le CECRL, nous constatons un écart fondamental (pour ne pas dire un « gouffre ») entre ces critères et leur reprise sous forme d'objectifs et de contenus dans les méthodes de langue que nous avons étudiées. L'absence de ces critères témoigne non seulement de l'absence de la recherche des besoins, mais aussi de la carence d'un apprentissage caractéristique. Sur le plan de l'apprentissage interculturel, le CECRL mentionne dans la liste des aptitudes et *savoir-faire* à acquérir :

Les aptitudes et savoir-faire interculturels comprennent :

- la capacité d'établir **une relation** entre la culture d'origine et la culture étrangère
- la **sensibilisation** à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées (ibid. 84)

Sur le plan méthodologique et pédagogique relatifs aux savoir-faire, le cadre précise que

les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :

- quels rôles et fonctions d'intermédiaire culturel l'apprenant aura besoin de remplir ou devra remplir ou pour lesquels il devra être outillé pour le faire
- quels traits de la culture d'origine et de la culture cible l'apprenant aura besoin de distinguer ou devra distinguer ou devra être outillé pour le faire
- quelles dispositions sont prévues pour que l'apprenant ait une expérience de la culture cible
- quelles possibilités l'apprenant aura de jouer le rôle d'intermédiaire culturel (ibid.84)

Ce qui frappe dans ces préceptes et cette énumération détaillée, c'est l'expression des termes « l'apprenant aura besoin de /afin de... » ; « l'apprenant est censé acquérir » ; « l'apprenant devra être outillé pour... », etc. qui insistent nettement sur la nécessité de définir des *besoins d'apprentissage* et les *moyens* d'y parvenir. Pourtant, nous avons pu constater que la réalité didactique et méthodologique est très éloignée de ces déclarations de principes.

Il est certes plus difficile pour un apprenant d'exprimer des besoins en termes de culture que de communication, tant que l'utilisateur ignore ce dont il a besoin pour évoluer dans la culture étrangère, notamment s'il n'est pas habitué à ce genre d'expériences. En effet, il est plus aisé d'anticiper ses besoins langagiers en début d'apprentissage, car comparables aux besoins utilisés dans la culture maternelle, mais aussi à un niveau plus avancé, quand l'apprenant connaît les raisons de son apprentissage. Dans le cadre d'un apprentissage captif, il est alors envisageable de diriger les besoins vers un éventail précis de situations, puis de contenus.

Par contre, on ignore tout de la dimension culturelle avec laquelle et dans laquelle l'utilisateur va devoir agir et réagir. C'est le contact avec la situation elle-même qui le renseignera sur les besoins escomptés.

Ainsi, dans mon enquête, les apprenants ayant déjà vécu une expérience dans une culture étrangère ont évoqué certains aspects des besoins :

- ✓ ils sont originaires de la méconnaissance ou la non-reconnaissance de phénomènes observés ou vécus en interaction. Ce sont des besoins concrets, explicites, mais aussi implicites
- ✓ ils sont issus de jugements et de représentations à propos d'usages rencontrés ou ayant trait à la mentalité étrangère. Ces besoins sont ici abstraits, subjectifs et implicites
- ✓ ils portent sur des situations que les apprenants ne jugent pas problématiques au premier abord. Ce n'est que par l'observation d'une personne extérieure, témoin de la situation ou dans le cadre d'une analyse scientifique de la situation (filmée pour les besoins d'une recherche, par exemple), que des convergences et des distinctions apparaissent parmi les traits culturels observés. Dans ce cas, nous pouvons aussi parler de l'émergence de besoins abstraits, subjectifs et implicites

Notons que le premier exemple peut être exprimé par les apprenants, les deux autres sont des besoins non-exprimés, mais qui ressortent de l'analyse.

Ce que nous concluons de cette classification succincte, c'est que la Didactologie des Langues-Cultures ne peut occulter une recherche sur les objectifs et les contenus d'apprentissage culturels et interculturels. Le résultat de ces recherches devra nécessairement :

- ✓ préparer l'apprenant à agir et à réagir dans un ensemble de contextes culturels diversifiés, communicatifs, verbaux et paraverbaux
- ✓ former l'apprenant à pallier les problèmes ou les confrontations d'ordre linguistique et paralinguistique inhérents aux contacts interculturels
- ✓ entraîner l'apprenant à interpréter et à produire des données culturelles diversifiées dans un ensemble de contextes culturels variés
- ✓ former l'apprenant à négocier et à maîtriser un ensemble de situations culturellement variées
- ✓ entraîner l'apprenant à utiliser ses connaissances culturelles dans un ensemble de situations diverses, connaissances comportementales, discursives, sociales...
- ✓ amener l'apprenant à reconnaître, à accepter entièrement ou partiellement, mais surtout à comprendre les membres de la culture étrangère en tant qu'individus appartenant à une culture spécifique et existant parmi d'autres cultures tout aussi spécifiques, y compris celle de l'apprenant
- ✓ former l'apprenant à mieux comprendre sa culture maternelle pour mieux relativiser ses spécificités culturelles dans un but d'intercompréhension ethnique

L'analyse des *besoins culturels* effectuée en contexte hétéroglotte autorise, sans aucun doute, à mieux cerner les critères d'apprentissage

relatifs au contact culturel que dans les contextes homoglots. Le fait est que le public d'apprenants est plus homogène sur le plan de son origine linguistique et culturelle, donc mieux ciblé. Ainsi, dans ce cas précis, il est effectivement plus aisé de faire ressortir le décalage existant entre les attentes du public et les contenus que leur offrent les manuels d'apprentissage et les enseignants ; de même que de faire émerger des centres d'intérêt, explicités ou non, dans le but de travailler sur l'élaboration d'une approche méthodologique qui prenne en considération les besoins culturels des apprenants.

## 2.2. Repenser le rapport isomorphe entre les objectifs communicatifs et les objectifs culturels

J'ai déjà évoqué, sur le plan diachronique, comment sont nées les relations entre la langue et la culture dans l'enseignement des langues, ainsi que l'évolution de la notion de *civilisation* et de *culture*. J'aimerais maintenant rappeler le flou didactique qui a toujours englobé *l'objectif culturel* et qui a contribué à obstruer sa légitimation dans l'enseignement des langues en le subordonnant aux objectifs langagiers. L'absence de recherche des besoins langagiers est aussi une des raisons de cette occultation.

L'enseignement des langues a longtemps contribué à enrichir la culture de l'esprit et la culture générale. C'est d'ailleurs dans le cadre de la formation générale des élèves que se place encore aujourd'hui l'ensemble des disciplines scolaires, dont celle des langues vivantes. Dans ce dernier cas, les objectifs généraux des officiels de l'enseignement scolaire français insistent particulièrement sur le fait que la pratique progressive de la langue et la lecture de textes de qualité initient les élèves aux civilisations des pays dont ils étudient la langue et aux aspects les plus représentatifs de leurs cultures. L'élève est conduit à faire l'expérience des différences et ressemblances

culturelles, économiques, géographiques et sociales pour qu'il acquière une ouverture d'esprit qui est une composante essentielle de l'éducation civique.

En sus de cet objectif éducatif, nous savons que l'enseignement des langues poursuit aussi un autre objectif utilitaire dans lequel les composantes culturelles et interculturelles sont intégrées comme objectifs d'enseignement/apprentissage, impliquant ainsi la reconnaissance d'une pluralité de systèmes de valeurs. Néanmoins, la Didactique des Langues-Cultures est loin d'avoir résolu le problème de l'objectif culturel. Même si les « communicativistes » réintègrèrent l'objectif culturel aux approches communicatives dans leurs objectifs fondamentaux, il serait inexact d'affirmer qu'il s'agit là d'une intégration didactique.

Le débat sur ce sujet a fait couler et fait encore couler beaucoup d'encre. Les objectifs déclarés ne correspondent pas toujours aux contenus des programmes ni aux modes d'évaluations. En fait, l'absence d'objectifs explicites et planifiés fait que les enseignants recourent au matériel dont ils disposent ou qui leur est imposé et les contenus et les supports des manuels deviennent les objectifs d'apprentissage. Ceci est particulièrement vrai et spécifique des « objectifs culturels ». Il suffit d'observer, par exemple, ce qui est mentionné dans le guide des sujets du DELF : « [...] dans les unités de DELF 1<sup>er</sup> degré, *la compétence culturelle* est partie intégrante des savoir-faire requis pour chaque épreuve, et ne peut donc pas être évaluée séparément » (Dayez, 2001 : 17). Il s'agit en fait de savoir-faire langagiers fonctionnels. Rappelons que dans les niveaux communs de référence du CECRL, il est question de l'acquisition *des compétences communicatives langagières*, dont *la compétence sociolinguistique de la communication*, mais en aucun cas de *la compétence culturelle, voire interculturelle*.

Néanmoins, un point crucial essentiel à *l'objectif culturel* est celui de la compréhension des cultures. Or, nous savons que les tenants de *l'approche communicative* n'ont pas exploré cette dimension qui n'est pas au centre de leurs préoccupations. Il est courant de constater que la dimension pragmatique du langage assimile la composante interculturelle à la communication et que la dimension interculturelle dans les manuels est réduite à la culture comportementale (kinésique et proxémique) en contexte communicatif et à l'inventaire de quelques stéréotypes. Pourtant, si *l'interculturel* consiste à apprendre la rencontre avec l'Autre, et non la culture de l'Autre, et par conséquent, à se décentrer de sa propre culture pour objectiver son propre système de valeur, *l'interculturel* a peu de points communs avec la compétence fonctionnelle de communication. La culture n'est pas seulement affaire de langue et de communication, elle recouvre d'autres dimensions. Retenons les propos de Galisson :

Je soutiens que tout n'est pas communication (avec l'autre, ou avec soi-même) [...]. La culture la plus courante, la plus automatisée, la plus intériorisée, donc la plus muette, prend en charge des actes, des réactions, des réflexes solitaires, qui échappent à la réflexion et au dialogue, avec soi-même, ou avec les autres. (Galisson, 1995 : 87)

Les enseignants eux-mêmes sont persuadés que la compréhension d'une culture étrangère contribue à réduire les préjugés, mais le fait est que l'on avance trop rapidement que l'apprentissage d'une langue amène spontanément à l'apprentissage de la culture. La culture doit être envisagée dans sa dimension extralinguistique, extra communicative et intraculturelle également.

Qu'il soit explicité ou non, qu'il soit reconnu ou ignoré, l'enseignement des langues poursuit un objectif culturel. Si certains affirment le contraire, ils doivent néanmoins se rendre à l'évidence que la langue n'existe pas indépendamment de la culture et que

l'enseignement/apprentissage ne peut se passer aujourd'hui d'une réflexion didactique sur les *objectifs culturels* et leur *apprentissage*.

Il est en effet indéniable qu'il n'y a pas de langue sans culture et que la langue est imprégnée de la culture qu'elle exprime. Ce truisme devient un argument didactique dans le CECRL qui souligne que la langue n'est pas uniquement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. L'indissociabilité de la langue et de la culture fait d'ailleurs partie de la philosophie du CECRL :

C'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et limiter les préjugés et la discrimination. (CECRL, 2001, p. 10)

Observons que les auteurs avancent que la meilleure connaissance des langues favorisera la compréhension réciproque et limitera les préjugés et la discrimination. L'objectif de la politique linguistique du Conseil de l'Europe est de faire de l'apprenant de langue un citoyen européen à part entière. C'est pour cette raison que les auteurs du Cadre soulignent l'importance des notions de *citoyenneté*, d'*interculturalité* et de *plurilinguisme*.

Que nous dit exactement le Cadre sur *l'interculturalité* ? Le cadre insiste sur le fait que l'étude d'une langue peut conduire l'apprenant à des réactions ethnocentriques négatives susceptibles de conforter les stéréotypes et les préjugés. Aussi dans un souci de développer la diversité linguistique et culturelle en Europe et de répondre aux besoins d'une Europe plurilingue, la dimension interculturelle occupe une place de choix dans le CECRL. La notion d'*interculturalité* est présentée en termes de « prise de conscience interculturelle », d'« aptitudes et de savoir-faire interculturels », de

« développement d'aptitudes interculturelles » ou encore de « personnalité interculturelle ».

L'objectif du cadre est certes explicité, mais il ne dévoile rien sur la démarche à adopter pour parvenir à acquérir une compétence interculturelle. Il n'a d'ailleurs pas été créé dans ce but. Mais comment répondre aux besoins d'une Europe multiculturelle, comment doter les apprenants de compétences leur permettant d'agir et d'interagir dans ce contexte si aucun moyen d'initiation et d'apprentissage n'est intégré à l'enseignement/apprentissage des langues-cultures ? Ces objectifs sont des préceptes et des recommandations que les didacticiens, concepteurs de manuels, formateurs et enseignants ont à charge de construire et de développer.

### 2.3. De la nécessité de resituer les concepts-clés

L'introduction de la culture anthropologique, des marqueurs sociaux dans la langue, ou encore la considération de la culture sous l'angle de la pluralité, ont permis de faire la distinction entre la *culture savante* et la *culture courante*. A quel concept doit-on alors avoir recours en Didactologie des Langues-Cultures en sachant que les matériels pédagogiques emploient les notions de *culture* et de *civilisation* dans la plus grande indifférenciation, ce qui crée des confusions flagrantes dans l'utilisation de ces concepts. *La civilisation* peut être mentionnée dans le sommaire d'un manuel et présenter des données culturelles dans la méthode qui relève du cadre de l'anecdote et non de la société.

Il en va de même avec la notion d'*interculturel*, d'*interculturalité*, devrais-je écrire, car cette notion insiste sur le fait que ce ne sont pas seulement des individus qui interagissent, mais également le désir commun de dynamiser cette interaction dans une perspective humaniste. Toutefois, le

concept est surtout utilisé dans sa forme adjectivale. La notion a causé beaucoup plus de confusions dans son application à l'enseignement des langues que dans son champ d'action en sciences sociales. *L'interculturel*, processus centré sur l'interaction, l'échange, est une notion opératoire qui s'étend à plusieurs disciplines et qui est rarement défini contextuellement. La didactique offre plusieurs exemples de ce flou terminologique. Le préfixe « inter » suggère l'idée d'interrelations, de rapports entre les cultures. Nous sommes donc bien dans un contexte de communication. Toutefois, il ne s'agit pas ici du rapport entre les cultures, mais entre les individus qui font, créent, véhiculent les rapports entre les cultures. La notion est ici relativement claire.

Elle devient opaque quand elle sert de référent complémentaire à d'autres notions. Nous savons, d'après l'origine de ce concept, que la notion d'*interculturel* a été pensée en termes de méconnaissance des cultures pour permettre à des groupes minoritaires de s'intégrer à des groupes culturels majoritaires et de faire prendre conscience à ces derniers du caractère pluriculturelle et pluriethnique de la société. Cette approche est, sans conteste, formative. Elle vise à développer un sentiment de relativité de ses propres convictions et valeurs, d'assumer son identité culturelle tout en reconnaissant celle des autres.

La confusion remonte à l'apparition de *l'approche communicative* dans les années quatre-vingts et qui favorisa l'entrée de *l'approche interculturelle*. Les erreurs terminologiques employées alors pour désigner la démarche interculturelle, tels la « comparaison interculturelle » ou « l'approche comparative interculturelle » annihile la définition du concept relatif aux personnes et, de surcroît, renforce la confusion avec la notion déjà existante de *comparaison des cultures*, *comparaison culturelle* ou *civilisation*

*comparée*... Néanmoins, même si « inter » signifie « entre », les objectifs de ces deux approches sont relativement différents.

Il arrive toutefois que *l'approche interculturelle* trouve sous la dénomination « comparaison interculturelle » l'approche subjective qui la caractérise dans ses fondements : on ne peut pas percevoir son environnement culturel ni celui des autres sans faire de comparaison. Mais il faut alors que la comparaison amène à comprendre l'Autre, puis à reconsidérer sa culture maternelle pour en discuter les principes, les valeurs. En effet, la démarche interculturelle est une pédagogie interactionniste et constructiviste qui conduit l'apprenant à effectuer un apprentissage vers l'Autre mais surtout envers lui-même. C'est une approche subjective qui considère l'attitude, les valeurs des individus, les représentations sociales dont Lipiansky affirme qu'elles sont

enracinées dans une histoire, faites de stéréotypes, de mythes et de symboles à travers lesquels chaque communauté définit son identité et situe l'autre dans sa similitude ou la différence, la proximité ou la distance, l'attraction ou le rejet. Le point de vue est alors ici celui d'une inter-subjectivité relationnelle. (Lipiansky, 1989 : 30-31).

*L'approche interculturelle* ne peut être confondue avec le *comparatisme culturel* avec lequel elle ne partage aucun point commun : centré sur l'étude de la culture comme objet, celui-ci repose sur des comparaisons de faits, de pratiques, de coutumes, etc. *L'interculturel* s'oriente au contraire vers les relations qui s'instaurent entre des groupes culturels différents. Il s'agit là d'une confrontation, d'une rencontre, qui s'opère dans l'interrelation, car elle contraint les individus à prendre conscience de ce qui fait leur culture, de ce qui rend arbitraire leur système de référence par une analyse subjective de la culture.

Mieux vaut alors éviter la désignation de *comparaison culturelle* pour parler de *l'approche interculturelle* dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures.

La seconde confusion dans la notion d'*interculturel* porte sur l'extrapolation de cette notion à celle de *communication interculturelle* qui désigne la communication et l'interaction verbale et non-verbale quand des personnes de culture différente entrent en contact. *L'approche communicative* ne considérait au départ que la fonction utilitaire de la communication et c'est l'introduction de *l'approche interculturelle* qui amena les discours sur la communication interculturelle. En effet, *la compétence de communication* a très longtemps été considérée sous l'angle de la linguistique, plus exactement, de la pragmatique linguistique et a été envisagée par l'approche d'actes et de fonctions langagières plutôt que par les contextes culturels dans lesquels ces actes/fonctions s'effectuent. Il est donc manifeste de constater la nette tendance à prendre en compte la dimension linguistique de la langue sans la dimension culturelle intersubjective. Certes, l'apprentissage de *la compétence de communication* prend en compte la composante culturelle de cette dernière (*compétence sociolinguistique*), car la communication est envisagée dans sa dimension sociale, mais seulement dans les principes théoriques sans la mise en place de critères d'apprentissage. En outre, l'apport des sciences sociales, souvent nommées comme disciplines de références dans *l'approche communicative* dont la démarche interculturelle est issue, est inexploré. Il faut se rendre à l'évidence, *l'approche communicative* vise la *compétence de communication*, mais il ne s'agit pas d'une communication interculturelle, même si les ingrédients théoriques tendent à le faire croire.

Nous nous heurtons ici à la question du monopole de l'enseignement de la langue aux dépens de celui de la culture. *L'interculturel* est une notion trompeuse en didactique : elle est substituée à des notions déjà présentes, elle est extraite de son contexte d'apparition pour être intégrée dans un domaine qui la confine dans des présupposés théoriques qui, en fin de compte, ne sont pas exploités. La raison de ces inerties vient du fait que les considérations sur la culture ne sont appréhendées qu'à travers les deux points suivants :

- ✓ l'aspect linguistique et communicatif de la langue : les expressions idiomatiques, les faux-amis, les connotations, les actes non verbaux, la kinésique et la proxémie, les symboles, les signaux, etc. sous forme de déclaration de principes et de présentations synthétiques
- ✓ considérée en dehors de la langue, la dimension culturelle porte sur la description des cultures et sur les connaissances socioculturelles. Dans cette perspective, la culture est un adjuvant de la langue qui sert de matière d'apprentissage à cette dernière, mais on lui reconnaît également une fonction formative qui repose sur l'acquisition de savoirs objectifs.

Il me paraît important dans le cadre d'une Didactologie des Langues et des Cultures, de repenser le concept de *culture* non plus en fonction de ses références disciplinaires ou historiques ni en fonction de la suprématie de la langue, mais selon les modes d'existence de la culture dans la culture étrangère et selon les domaines d'utilisation de celle-ci. Cette démarche permet de cerner les finalités de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures ou, plus précisément, d'intégrer pleinement l'apprentissage de la culture étrangère à celle de la langue et de justifier pleinement la notion de Didactologie des Langues-Cultures par la création d'une méthodologie culturelle/interculturelle.

## 2.4. La prise en considération de critères culturels empiriques pour la définition des objectifs didactiques

Si nous considérons que l'acquisition d'une culture étrangère est la condition *sine qua non* pour comprendre les membres d'une culture étrangère, connaître leur culture d'appartenance et pouvoir évoluer au sein de celle-ci, nous devons faire la distinction entre la *culture* en tant qu'objet et la *culture* en tant que l'expression d'un groupe social en particulier. Ces deux réalités doivent être appréhendées séparément sur le plan didactique, car elles devront reposer sur des démarches méthodologiques différenciées.

Nous allons nous pencher en premier lieu sur les points de contacts que l'apprenant aura avec la culture étrangère en contexte authentique. Je me limiterai à une présentation schématique dans le but de montrer les « formes » culturelles les plus manifestes du contact interculturel.

- ✓ La culture en tant qu'objet
  - Elle est présente au contact de la langue étrangère à travers la lecture sémiotique (mots, signes, symboles, dessins, images, caricatures...). Elle est aussi présente à travers la lecture de discours émanant de la culture étrangère qui se fait également par la perception orale et visuelle à travers les supports médiatiques
  - Elle est présente dans l'environnement immédiat à travers la perception auditive, visuelle, mais aussi olfactive et gustative. Ces perceptions placent l'apprenant au centre de réalités auxquelles il participe ou non : il rencontre des objets inconnus ou dont il ne reconnaît pas la fonction, il rapproche un fait vu ou vécu à une signification (ou ne décèle aucun rapport). Le contact visuel est la forme préliminaire de l'expérience de l'altérité

Dans les deux cas ci-dessus, si l'apprenant se révèle être curieux et intéressé par ce qu'il découvre, une interprétation de l'expérience vécue est nécessaire pour interpréter la situation culturelle. Cet effort peut être effectué par une recherche personnelle (accès à l'information par le biais de documents) ou par une recherche interactive au moyen de la communication et de la médiation (demande d'informations, d'explications à un membre de la culture-cible). Dans ce dernier cas, comme dans toute situation interactive, d'autres critères que l'interprétation entrent en jeu dans le contact interculturel.

- ✓ La culture en tant que l'expression d'un groupe social
  - Elle est présente dans la langue à travers la communication non-verbale (gestes, mimiques, comportements, contacts physiques, distance corporelle...).
  - Elle est présente dans la langue à travers la communication verbale. Il nous faut ici distinguer deux niveaux de contact culturel : linguistique et communicatif :
    - niveau linguistique : connotations culturelles, expressions idiomatiques, notions dénotatives et leur polysémie sémantique, lexique soumis à des variations sociolinguistiques, notions grammaticalement influencées, car tributaires de valeurs sociales (féminin, masculin), emprunts étrangers et faux amis corrélés à la diversité interculturelle des représentations culturelles ou sociales, utilisation de variations linguistiques, etc.

- niveau communicatif : implications conversationnelles (jeux de mots, insinuations, sous-entendus, euphémismes, métonymies...), implications conventionnelles (adéquation aux paramètres du contexte communicatif et utilisation de messages implicites), langage analogique (messages dénotatifs impliquant une large marge d'interprétations), tours de parole, stratégies de communication, implications des rituels dans les échanges, discours formel et informel, etc.

Dans les deux niveaux, l'apprenant est amené à interpréter et à produire des données culturelles.

- ✓ La culture en tant que caractéristique de l'identité ethnique

Elle se réalise par un contact culturel au moyen de la langue étrangère ou en l'absence de cette dernière : comportements sociaux dans la vie quotidienne dans des situations de communication en face à face ou par le biais d'un canal de communication, utilisation de rites sociaux entre personnes du même groupe social, marques de différenciation dans les relations hiérarchiques, présence de rituels sociaux entre les hommes et les femmes, manifestations des opinions et des représentations collectives en rapport avec les diverses identités dans le groupe, relations sociologiques du groupe à travers ses conduites culturelles et ses marques de solidarité ou de complicité, présence d'habitudes culturelles liées aux valeurs et aux croyances du groupe, découverte de créations et d'actes culturels (techniques, scientifiques, culturelles, sociologiques, historiques...), etc.

Cette troisième « forme » culturelle est à la fois présent dans la « culture-objet » et la « culture-expression ». Les caractères socioculturels sont effectivement inhérents aux différentes marques culturelles qu'elles soient comportementales, intralinguistiques ou intra-communicatives, qu'elles aient à être interprétées ou produites.

Ainsi, l'apprenant aura à interpréter les données culturelles au contact de l'objet culturel, à agir et à réagir à son contact, de même qu'il aura à comprendre et à produire « de la culture » au contact des membres de la culture cible. Interpréter, produire, deux fonctions qui ne peuvent se réaliser que par la maîtrise de connaissances et de capacités d'actions socioculturelles (décrites dans la troisième forme culturelle).

Rappelons que la capacité à produire et interpréter la dimension culturelle caractérise les finalités de l'enseignement/apprentissage tel que nous l'avons défini : comprendre et connaître la culture dans sa dimension objective et subjective. *Comprendre* fait référence à la culture en tant que représentante des personnes qui la font. Cette « forme » culturelle devra donc porter, dans l'apprentissage en classe, sur la compréhension des individus en tant que « sujets culturels ». Cette dimension de la compréhension ne sert pas seulement de référentiel aux fonctions interprétatives et productives citées ci-dessus, mais elle constitue l'ultime objectif d'un enseignement/apprentissage des Langues-Cultures : l'intercompréhension des individus et la reconnaissance et le respect de leur(s) culture(s). C'est dans cette optique que la démarche interculturelle a un rôle à jouer dans l'apprentissage. Seule cette démarche a pour vocation de rapprocher des personnes de culture différente, tout en permettant aux sujets de la culture-source de se décentrer de leur

position ethnocentrique et de favoriser une plus grande disposition d'esprit et une plus grande tolérance face à l'ensemble des cultures étrangère en général.

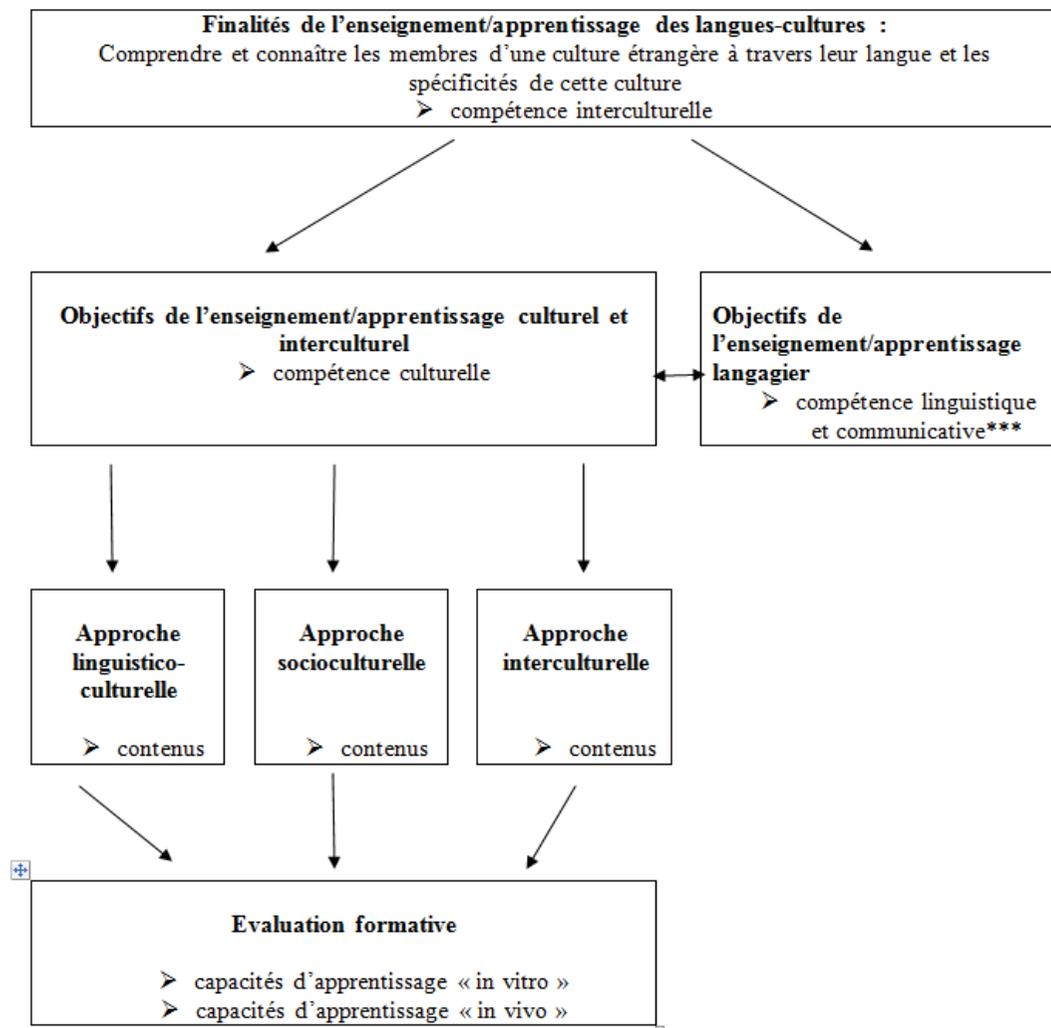
La question se rapportant à l'appropriation du concept de *culture* ou de *civilisation* n'est donc pas pertinente dans notre propos. La question de savoir si tel contenu d'apprentissage relève du domaine du culturel ou du civilisationnel, si les thèmes attribués à la *civilisation* se trouvent associés aux thèmes ethnographiques ou encore si les méthodologies actuelles ont intégré la dimension anthropologique de la culture, constitue un débat inutile, puisque la Didactique des Cultures est évincée des méthodologies. Par contre, si nous voulons légitimer la Didactique des Cultures, la désignation de la notion de *culture* et son mode de traitement actuel doivent être remis en question. Il nous faut déterminer les objectifs à atteindre et les pourvoir de contenus d'apprentissage. Si nous voulons élaborer une méthodologie élaborée à l'instar de celle de la langue, il est nécessaire de différencier les composantes d'apprentissage qui ressortent du domaine anthropologique, ethnoлингistique ou interculturel, pour ne citer que ceux-là, car les approches devront être diversifiées. Reste la question délicate de l'évaluation de *l'apprentissage interculturel*. Si nous considérons que la reconnaissance de l'Autre constitue une approche délicate, complexe et très hétéromorphe, il est inconcevable d'évaluer les jugements subjectifs émis sur une culture étrangère, alors qu'il est courant de le pratiquer dans l'évaluation des savoirs déclaratifs sur une culture étrangère. L'apprentissage fait ici place à un travail constant et soutenu de réflexion, de remises en question, de changements d'opinion, d'engagement, etc. dont les contenus seront évalués en terme de *savoir-faire procéduraux* ou de *capacités d'apprentissage* dont l'objectif visera la rencontre interculturelle. Ces derniers seront réinvestis dans des situations de communication authentique dans lesquelles l'apprenant

n'hésitera pas à faire appel à des stratégies socio-affectives pour comprendre et se faire comprendre.

Dans le cadre d'un apprentissage culturel et interculturel et de son évaluation en classe, je pense que l'on aurait tout intérêt à préconiser la réalisation de *tâches complexes* telles qu'elles sont conçues dans la démarche actionnelle.

Voici à titre illustratif un schéma conceptuel provisoire qui présente un ensemble de choix didactiques retenus en tant qu'objectifs d'apprentissage des langues-cultures dans une méthodologie pour l'enseignement/apprentissage culturel et interculturel.

### Tableau conceptuel d'une méthodologie de l'enseignement/apprentissage culturel et interculturel



\*\*\* Les pointillés indiquent les objectifs didactiques pris en compte actuellement en méthodologie.

### Commentaires du tableau

- ✓ Les objectifs d'apprentissage langagiers ne sont pas reportés dans le tableau, car ils sont largement connus et en didactique des langues.
- ✓ Ce schéma témoigne des objectifs d'apprentissage considérés selon la perspective de la culture en tant qu'objet et en tant que forme d'expression d'une collectivité.
- ✓ La démarche d'apprentissage est orientée en fonction du domaine culturel envisagé : domaine linguistico-culturel, socioculturel ou interculturel. Les contenus sont sélectionnés d'après les besoins et les centres d'intérêts des apprenants, d'après la fréquence et l'importance des « points de contact culturel », mais aussi d'après le rôle social que les apprenants auront à tenir avec les natifs de la culture-cible. Il nous semble effectivement primordial de limiter les contenus d'apprentissage à des critères relevant de l'intérêt des participants, des spécificités liées à la culture-cible et à ses membres, mais aussi des difficultés inhérentes aux cultures en contact. En ce qui concerne la communication, par exemple, il nous faudra rechercher les différences communicatives qui posent problème dans les interactions langue-culture-source /langue-culture-cible. Je reprends ici les paroles toujours actuelles de Maisonneuve pour illustrer mon propos :

Il apparaît que l'altération des communications entraîne de multiples vicissitudes : la séparation, le malentendu ou le conflit ; le passage de l'un à l'autre étant toujours virtuellement possible, et constamment renforcé par l'emprise de la stéréotypie sur nos attitudes et nos comportements. (Maisonneuve, 1980 : 180)

Cela permettra d'éviter de retomber dans l'atomisation des données culturelles, spécifiques des manuels de langue. Les contenus seront inhérents aux trois orientations mentionnées ci-dessus.

- ✓ La *compétence interculturelle* constitue l'objectif ultime de l'apprentissage ; elle ne peut être réellement évaluée par l'apprenant qu'au contact de la culture étrangère. En classe, le terme d'« évaluation de capacités d'apprentissage » est à mon avis plus pertinent. Toutes les capacités ne pourront être soumises à une évaluation, cela dépendra du domaine de référence des contenus. Une culture étrangère n'est pas matière à évaluation si celle-ci vise une meilleure reconnaissance des représentants de cette culture ou une meilleure intercompréhension entre les membres de la culture-source et de la culture-cible. C'est dans une situation d'échanges ou de médiation au contact de cette culture que cette compétence pourra être vérifiée, car l'apprenant aura à se comporter dans l'immédiat, de manière expérientielle. Par conséquent, l'évaluation de l'apprentissage portera sur la capacité de l'apprenant à gérer du mieux qu'il pourra sa relation avec la culture étrangère (réagir et agir à bon escient en utilisant un certain nombre de connaissances et de capacités induites).
- ✓ Quant aux savoirs relevant de faits socioculturels, ces derniers ne constituent pas un ensemble de contenus thésaurisés à acquérir, mais une aide, un moyen heuristique d'accès à la connaissance pour une meilleure compréhension, interprétation et respect de l'Autre et de sa culture. Ils doivent être ciblés et donner lieu à une évaluation différencié et non-systématique. Il ne s'agit pas ici de transmettre des savoirs encyclopédiques décontextualisés et sans objectifs précis. Comment déterminer au préalable de quels savoirs l'apprenant aura-t-il besoin, puisqu'il nous est impossible de nous représenter l'ensemble des situations authentiques dans lesquelles il évoluera? Mieux vaut donc sélectionner les savoirs en fonction des approches et

des contenus retenus et cibler le mode d'évaluation sur certaines stratégies d'apprentissage en respectant la culture d'apprentissage des apprenants plutôt que sur l'acquisition de connaissances.

- ✓ Ce qui importe le plus dans un domaine aussi peu palpable, vaste et hétérogène qu'est la culture étrangère, c'est de mettre en place des domaines d'apprentissage établis, dans lesquels la progression visera la relation positive entre le sujet-apprenant et la culture étrangère.

## 2.5. Les objectifs d'apprentissage en Didactologie des Langues-Cultures

En didactique, il est d'usage d'admettre l'indissociabilité entre la langue et la culture. Nous nous devons d'extrapoler cette évidence en ajoutant que toute personne en tant que membre d'une culture donnée se trouve être à la base de la langue et de la culture : c'est elle qui produit la culture et c'est elle qui produit la langue ; elle exerce une influence directe sur leur évolution et sur leur emploi. En outre, sur le plan diachronique, l'histoire de la langue et de la culture exerce également une influence sur l'Homme : celui-ci est élevé au sein d'une société parmi ses pairs qui vont lui inculquer implicitement et explicitement des modèles collectifs (notion plus connue sous le terme de *cultural patterns* [Linton] ou de *Pattern of social life* [Benedict]), des valeurs, des traditions, des façons de penser et de s'exprimer, des règles, des normes, des attitudes, déterminées par le statut social ou le contexte social dans lequel la personne se situe, etc. Eléments culturels et sociaux issus de la lente évolution de la société dont chacun de nous fait partie. La constitution de l'identité se fait donc au contact des personnes évoluant dans la même culture ou originaires d'autres environnements culturels à l'intérieur ou à l'extérieur de cette culture. Il existe ainsi un ensemble vaste de composantes jouant un rôle spécifique dans une culture et qui, de par leur connexion les unes aux autres, forment un ensemble cohérent.

C'est à partir de cette perspective multidimensionnelle que nous devons considérer *l'approche interculturelle* qui conçoit la prise en compte du sujet-culturel de la culture-cible et du sujet-culturel-apprenant de la culture-source. Il est également contradictoire de ne tenir compte de la culture que sous son aspect objectif, car les données culturelles, quelles que soit leur origine, ne peuvent être détachées des fonctions ou du statut que les individus leur attribuent. Enfin, la langue en tant que pratique sociale renfermant une fonction explicative, descriptive et interprétative, est marquée de références et de traits culturels.

Il est primordial dans un but didactique de traduire ces données en *objectifs d'apprentissage* tout en effectuant une sélection parmi les choix retenus au préalable et la définition que nous donnons aux finalités de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures que je réitère : comprendre et connaître des personnes d'une culture étrangère à travers leur langue et les spécificités de cette culture.

Je vais maintenant présenter de manière synthétique les trois approches que j'ai adoptées, puis les expliciter au regard de l'acquisition d'une compétence culturelle et des critères culturels relevant de ces approches.

## 2.6. L'approche linguistico-culturelle, socioculturelle, et interculturelle

J'ai considéré les *objectifs d'apprentissage* selon deux perspectives, celle de la dimension culturelle et interculturelle, ce qui revient à dire que j'ai considéré *l'approche culturelle* en tant que pédagogie de la discipline, et pédagogie de la personne. En général, cette distinction en didactique marque très nettement une dichotomie théorique entre ces deux perspectives. La

dimension culturelle est souvent considérée en termes d'enseignement, c'est ce qui caractérise la nature descriptive de l'objet culture dans l'enseignement des langues. Par contre, la dimension interculturelle est davantage perçue en termes d'apprentissage. Dans notre conception de la Didactologie des Langues-Cultures, les deux dimensions sont envisagées sous le même angle pédagogique. Ce qui compte à nos yeux, c'est de fournir à l'apprenant des moyens d'apprentissage basés sur la construction et la réflexion.

- ✓ *L'approche linguistico-culturelle* repose en partie sur une visée ethnolinguistique de la langue que l'on peut définir par l'étude des relations entre langue, culture et société, et qui prend en considération « la manière dont un individu donné parlant une langue donnée l'utilise et l'actualise selon les différentes circonstances de la vie sociale » (Calame-Griaule, 1984 : 38). Il s'agit de considérer la communication en tant que moyen d'expression d'une culture par l'Homme. On peut désigner cette approche également par « approche ethnographique », mais la première notion me paraît plus pertinente, car y est intégrée une dominante linguistique comprenant la sémantique, la sémiologie ou l'analyse des interactions verbales (entre autres). Ces disciplines connexes de la linguistique étant bien évidemment considérées sous un angle culturel.
  
- ✓ *L'approche socioculturelle* place l'individu au centre de l'organisation sociale et du système culturel dans lesquels il évolue. Le rapport de l'individu à sa culture est multiple : il repose sur l'imprégnation inconsciente de comportements, de mécanismes, de valeurs, de principes présents dans sa culture maternelle et qui caractérisent son identité culturelle. Il repose également sur les rapports que chaque individu entretient avec les différentes structures,

manifestations et produits sociaux. Cette approche est par conséquent sociologique et anthropologique. L'apprenant se retrouve dans ce cas confronté à des pratiques et des faits culturels de la culture-cible, mais pas nécessairement en milieu authentique. La dimension anthropologique joue un rôle essentiel dans l'acquisition d'une culture étrangère, car elle reflète les caractéristiques d'une culture et dévoile un large spectre de manifestations, de représentations et de valeurs partagées par les membres d'une même communauté culturelle.

Cette approche est fondamentale pour la connaissance et la compréhension de la culture étrangère, ainsi que pour l'acquisition d'une compétence de communication en milieu exolingue.

- ✓ L'interculturel est une perspective humaniste, une frontière à l'hégémonie culturelle, une orientation vers la socio diversité. *L'approche interculturelle* repose sur une pédagogie de la relation entre les individus de cultures différentes dont l'enjeu vise la compréhension mutuelle. La démarche est une démarche réflexive qui vise l'acceptation de l'Autre avec ses différences et ses ressemblances. La connaissance et reconnaissance de l'Autre nécessitant la connaissance de soi, la démarche tend vers l'ouverture à l'altérité, l'acceptation du caractère ethnocentrique de toute culture, la relativisation du système de référence culturel.

Découvrir que d'autres individus perçoivent le monde d'une autre manière, possèdent d'autres normes et critères permet de prendre conscience de ses propres priorités. Rencontrer l'étranger, c'est donc à la fois apprendre sur soi et sur l'autre. (Pembroke, 1997 : 84)

Cette reconnaissance de soi et de l'Autre a lieu et se vérifie en situation de communication que l'on désigne par la notion de *communication interculturelle*. C'est cette réalité interactive que de

nombreux chercheurs en didactique caractérisent sous le terme de *compétence de communication interculturelle* pour désigner la compétence de communication à atteindre par les apprenants en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit d'une

capacité à mettre en relation des référents à construire des inter-relations, à partir de l'affirmation de ses propres repères, conditions pour la construction du sens et pour l'ouverture à la compréhension d'autrui. Une attention particulière est portée aux situations d'interaction et de prise de connaissance active de l'environnement. (Collectif « Carrefour », 1995 : 56-57)

Je préfère parler de *compétence interculturelle* pour désigner la compétence finale des objectifs de l'apprentissage culturel et interculturel étant donné que les autres approches culturelle sont nécessairement sollicitées dans cette compétence. Par ailleurs, le contexte d'enseignement hétéroglotte, à l'intérieur duquel les apprenants partagent la même langue et la même culture, fait que le contact culturel repose sur une situation de bilatéralité inauthentique. J'entends par là, que l'absence de représentants de la culture-cible empêche de pratiquer la communication interculturelle. Il vaut donc mieux placer *la compétence interculturelle* en contexte authentique.

## 2.7. La compétence culturelle et les capacités d'apprentissage

*La compétence culturelle* est caractérisée par un certain nombre de capacités inhérentes aux trois approches mentionnées supra.

La compétence culturelle se traduit par un ensemble de capacités, d'aptitudes, de savoir-faire pour repérer, comprendre, interpréter, s'orienter, se comporter, se décentrer [...]. Il s'agit d'introduire très vite à la compréhension des réalités et des modes de comportement des Français. En ce sens, cette compétence n'est qu'une dimension de communication globale. Dans la construction de cette compétence entrent en jeu les référents et modes d'appréhension de l'apprenant par rapport à sa propre culture. (ibid. 56).

Cette définition souligne fort justement la dimension interculturelle, communicative et socioculturelle de l'approche culturelle, si nous considérons *la compétence culturelle* comme non-descriptive et étant partie intégrante de l'apprentissage vers la compréhension de l'étranger, la société/culture étrangère et ses représentants.

La compétence culturelle doit reposer sur un apprentissage actif et constructif basé sur l'analyse, la réflexion, la découverte, l'action, la co-action, l'utilisation de stratégies visant à comprendre, interpréter, produire, remettre en cause ses opinions et relativiser les représentations culturelles. Cette démarche est préconisée par les didacticiens défenseurs de la Didactique des Cultures qui n'hésitent pas à mettre l'accent sur l'apprentissage en tant que processus :

En encourageant la recherche active des élèves ainsi que la pratique de la langue et en refusant le cours magistral de civilisation (qui a le tort de ne faire parler que l'enseignant et de présenter la culture comme un produit fini, achevé, objet d'étude et de discussion), on fait de cette culture un objet d'observation, d'analyse et de réflexion. (Alimi, 1994 : 56)

Dans notre approche, l'apprenant ne peut faire abstraction de sa culture maternelle. Dans la démarche interculturelle, l'apprenant effectue un retour sur soi obligatoire avant d'être capable d'appréhender l'Autre. Dans les approches linguistico-culturelles et socioculturelles, il devra constamment se reporter à des situations auxquelles il est accoutumé et qui mettent en jeu des dimensions sociales et affectives ; il aura à tirer parti de ses expériences issues de sa culture maternelle ; il sera amené à réfléchir sur le fonctionnement ou l'interprétation de traits culturels ou communicatifs en les comparant avec ceux de sa propre culture. Au contact d'une culture étrangère, il nous est impossible d'échapper au comparatisme, qu'il soit volontaire ou involontaire. Il est corollairement indispensable qu'une

démarche intraculturelle soit prise en compte dans les trois approches que nous avons citées. Nous ne pouvons cautionner un apprentissage qui relève du désir de rechercher dans la culture étrangère des réalités similaires qui nous confinent dans un sentiment sécurisant de réalité comparable à notre culture maternelle. Pour cette raison, je préfère parler d'«analyse contrastive» des cultures plutôt que de «comparaison» des cultures. La comparaison conduit à un effet réductionniste qui va dans le sens inverse de la construction culturelle.

Les recherches sur la dimension culturelle dans l'enseignement des langues ont donné lieu à des publications qui répertorient les *savoirs* et *savoir-faire* à acquérir dans le but de développer une compétence culturelle chez l'apprenant. Quelques-unes méritent d'être présentées.

- ✓ Il est indéniable que *la compétence culturelle* ne peut se soustraire à la constitution d'un savoir fermé de connaissances à acquérir, car elles constituent un moyen d'accès à la découverte et à la compréhension d'une culture étrangère. Toutefois, considérant l'apprentissage comme une démarche contrastive et réflexive, je préfère la notion de *savoir-faire*, utilisée jusqu'alors pour désigner la capacité d'agir et de réagir de l'apprenant dans des échanges communicatifs et dans la découverte de la culture étrangère. Les connaissances à acquérir constituent des points de repère parmi une multitude de données socioculturelles et langagières que l'apprenant aura à appréhender et à utiliser. «[...] savoir-faire du thé à la menthe n'implique pas la perception du rôle important que joue celui-ci dans la socialisation et les échanges entre les tenants des cultures considérées.» (Abdallah-Preteuille, 1986 : 175). Dans une situation d'apprentissage, les efforts de ces démarches personnelles exigent d'y être préparé. Ces *savoir-*

*faire* développent un ensemble de stratégies qui vont amener l'apprenant à réaliser des activités visant à la fois un *savoir-interpréter*, un *savoir-analyser*, un *savoir-comparer* et un *savoir-identifier*. Sur le seul plan du contexte d'apprentissage, on peut ajouter le *savoir-apprendre* qui oblige l'apprenant à développer des méthodes personnelles, afin de mettre en œuvre et de modifier des manières de faire. Il est davantage question, en somme, de savoir-manœuvrer un ensemble d'aptitudes plutôt que d'acquérir des savoirs, aptitudes qui seront mises à l'épreuve dans des discours contextualisés. C'est la raison pour laquelle une démarche d'apprentissage visant un nombre de données culturelles choisies en fonction de leur pertinence sera utile à l'apprenant dans sa saisie du contexte culturel, lorsque celui-ci aura à interpréter en quoi telle situation, par exemple, est représentative de la culture étrangère. Question à laquelle l'apprenant aura moins de difficultés à répondre si les activités d'apprentissage en classe lui auront apporté des éléments de réponse.

- ✓ *La compétence interculturelle* ne peut être atteinte sans un apprentissage, elle caractérise le résultat d'un processus d'apprentissage. Par conséquent, le *savoir-être* constitue la seconde capacité à acquérir en vue de l'acquisition d'une compétence culturelle. L'altérité suppose d'acquérir et de développer une attitude positive envers Autrui, mais aussi de compréhension envers l'Autre et envers soi-même, ce qui oblige l'apprenant à révéler son identité. Cette aptitude se révèle être absente en contexte d'apprentissage, puisque les membres de la culture étrangère sont exclus de ce contexte. Il est donc essentiel d'offrir à l'apprenant un apprentissage qui l'aide à se situer par rapport à l'Autre. Cette position

intersubjective sera favorisée par la démarche intraculturelle. Le *savoir-être* vise la capacité d'observation, d'interprétation, d'action, mais aussi de conceptualisation. La démarche exige une réflexion métaculturelle qui aide à saisir le processus interactif résidant entre le Moi et l'Autre :

- la sensibilisation et la prise de conscience : faire ressortir des représentations intraculturelles, rechercher l'origine ethnocentrique de son appartenance culturelle et de ses représentations sur l'Autre
- la relativisation : analyser, confronter, interpréter la découverte de phénomènes étrangers à sa culture qui génèrent la naissance de stéréotypes

L'apprenant sera invité à rechercher des informations, à faire des liens entre des éléments passés et actuels, à comparer des jugements de valeurs qui demandent à être explicités, à les conceptualiser pour comprendre leur fonctionnement.

Toutes ces capacités requièrent l'utilisation de stratégies d'apprentissage cognitives, sociales et affectives, particulièrement en ce qui concerne l'approche interculturelle, mais font aussi appel aux stratégies métacognitives.

- ✓ *Les stratégies cognitives* concernent le rapport direct que l'apprenant entretient avec la matière qu'il étudie. Elle implique l'utilisation de techniques, de pratiques et de choix en vue de réaliser des tâches d'apprentissage. Dans un apprentissage culturel, ces techniques relèvent de tâches constructives, telles la déduction, l'inférence, la

comparaison et l'élaboration ou la recherche documentaire. D'après les recherches menées en psychologie cognitive dans les années quatre-vingts, les stratégies d'apprentissage sont constituées de connaissances qui peuvent s'acquérir. Nous ne retiendrons pas les « connaissances déclaratives » correspondant aux savoirs. Nous savons que les connaissances théoriques ne témoignent pas de la capacité d'action de l'apprenant dans une situation authentique, la marge entre la théorie et la pratique étant souvent considérable... Nous privilégions donc les « connaissances procédurales » qui reposent sur les *savoir-faire*. Ici, l'apprenant est placé dans un contexte actif dans lequel il devra s'investir réellement dans des tâches à accomplir. Une telle démarche se situe à l'opposé de l'apprentissage simulé de situations communicatives. En dernier lieu, je suis d'avis que la troisième catégorie de connaissances des stratégies cognitives, les « connaissances conditionnelles » sont particulièrement pertinentes dans *l'approche culturelle*. Elles concernent le « quand ? » le « pourquoi ? » et le « comment ? » dans l'utilisation de telle ou telle stratégie ou action selon le contexte situationnel. L'un des critères relatifs au choix des *contenus d'apprentissage* de l'approche culturelle que nous avons retenus, concerne les difficultés d'emploi ou d'interprétation de référents culturels présents dans la langue, la communication ou ayant trait à la culture même. Les connaissances conditionnelles pourront aider l'apprenant à choisir un certain nombre de stratégies en fonction du contexte rencontré ou de la tâche à effectuer. Seul un entraînement et une confrontation à plusieurs situations réalisées dans le cadre d'activités en classe pourront développer ces connaissances. Il semble même qu'elles soient l'élément de base à la réalisation des

connaissances citées ci-dessus. Effectivement, comment effectuer un certain nombre de stratégies si l'apprenant ne peut faire le lien entre la situation qu'il rencontre et les stratégies à mettre en œuvre ?

- ✓ *Les stratégies socio-affectives* sont particulièrement présentes dans une démarche interculturelle. Elles mettent en jeu la sensibilisation de l'apprenant aux pensées d'Autrui et le soumettent à un apprentissage coopératif avec ses pairs ou avec des locuteurs natifs. Cette coopération prépare l'apprenant à une attitude d'ouverture envers les autres et l'aide à gérer la dimension affective qui accompagne son apprentissage au contact des autres. Il est aussi souhaitable, par le biais d'activités d'apprentissage, de connaître l'attitude des apprenants face à la culture-cible et face à son engagement social dans la classe.
  
- ✓ *Les stratégies métacognitives*, explique Cyr, « consistent à réfléchir sur le processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger. » (Cyr, 1998 : p. 62). La prise en compte de ces stratégies est essentielle si l'on considère que l'auto-évaluation joue un rôle prépondérant dans *l'approche culturelle* dont les contenus d'enseignement ne peuvent faire l'objet d'un ensemble fermé et évaluable comme pour la langue, d'autant plus que les démarches proposées portent sur des *savoir-faire* et non sur des *savoirs*. En outre, les démarches et contenus proposés relèvent en grande partie des besoins et de la motivation des apprenants : dans ce cas, il est légitime de supposer que les apprenants montreront de l'intérêt dans leur apprentissage et utiliseront plus de stratégies que dans un enseignement imposé. O'Malley et ses collaborateurs ont

exprimé à ce sujet que « les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur. » (cité par Cyr, 1998 : 42).

Une approche culturelle basée sur une démarche d'apprentissage mettant en cause des tâches précises à effectuer ne peut faire l'impasse sur une étude des stratégies d'apprentissage utilisées par l'apprenant. Il est primordial que les apprenants sachent que les activités qu'ils ont à réaliser fassent sens. L'entraînement à l'utilisation des stratégies d'apprentissage ne peut qu'améliorer les capacités à apprendre.

Il est manifeste que les trois approches sélectionnées touchent à un certain nombre de disciplines d'intervention dans l'enseignement des langues-cultures. Au regard des critères de choix que nous avons retenus pour les objectifs d'apprentissage, je présenterai au chapitre 3 un aperçu des disciplines que je juge primordiales dans une approche culturelle/interculturelle.

## 2.8. Le rôle méthodologique de la langue maternelle en classe de langue étrangère

Nous avons observé dans la première partie de ce livre que l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue étrangère avait été intégrée aux pratiques d'enseignement en fonction de l'évolution diachronique d'un certain nombre de facteurs méthodologiques. Effectivement, la langue maternelle fut successivement considérée comme une aide à l'apprentissage ou comme une stratégie d'apprentissage et de communication, quand elle n'était pas récusée, voire apostasiée dans les pratiques pédagogiques ou les méthodologies applicationnistes.

Actuellement, elle sert surtout d'aide à l'apprentissage grammaticale et à la gestion des consignes pédagogiques.

La langue maternelle<sup>34</sup> a longtemps été une méthode d'enseignement. Dans la Rome antique, on enseignait le grec et le latin à partir de dialogues bilingues et les pédagogues au moyen-Âge incluaient des index lexicaux et des commentaires en langue maternelle dans les pratiques pédagogiques. Plus tard, dans l'enseignement traditionnel, la langue maternelle servait d'aide à l'apprentissage dans les explications grammaticales, mais aussi de référent méthodologique, puisque les méthodes de langues vivantes reposaient sur les réflexions menées sur l'acquisition des langues vivantes maternelles. Au vingtième siècle, le rôle attribué à la langue maternelle devint moins culturel et moins formatif, quand l'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues visa l'acquisition des langues en tant que moyen de communication en langue étrangère. Les didacticiens et les linguistes de *l'acquisition* des années cinquante s'intéressèrent, en effet, aux recherches sur les phénomènes de contact entre la langue maternelle et la langue étrangère. Les travaux amorcés par Lado (1957) et Fries (1945) sur l'analyse contrastive, portèrent sur les divergences entre les différents systèmes linguistiques. C'est de ces recherches qu'est issue la notion d'« interférence » qui caractérise les influences négatives que causent la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère. Devenue un obstacle majeur, un élément perturbateur dans l'accès à la langue étrangère, les méthodologies constituées évincèrent et stigmatisèrent la présence et l'emploi de la langue maternelle dans la classe

---

<sup>34</sup> Je ne traiterai pas ici des différentes notions que recouvre la « langue maternelle » (langue source, première, de référence, etc.) ni des critères de catégorisation auxquels ces notions sont soumises. Je désigne ici par « langue maternelle », la langue véhiculaire et la langue de scolarisation utilisée par les membres d'une culture à forte tendance monolingue et monoculturelle.

de langue. On était alors persuadés que les erreurs commises dans les productions des apprenants étaient la conséquence directe de l'influence de la langue maternelle.<sup>35</sup>

Cette théorie est désormais critiquée. Les psycholinguistes reconnaissent aujourd'hui que les erreurs sont des phénomènes incontournables et des éléments constitutifs de l'acquisition d'une langue étrangère que l'on désigne par « interlangue », un état provisoire constitué de la langue maternelle, de la langue étrangère en cours d'acquisition et d'autres langues préalablement acquises. Vogel assure que

son [la langue maternelle] impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncrasiques dépendent notamment de variables individuelles, sociables, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, de variables didactiques (méthodologiques).  
(Vogel, 1995 : 19)

C'est par conséquent grâce aux connaissances antérieures intériorisées et aux activités épilinguistiques dans sa langue maternelle que l'apprenant construit des hypothèses qui faciliteront l'appropriation de compétences dans l'acquisition de la langue étrangère. Les recherches en psycholinguistique ont permis de développer des programmes de langues vivantes dont l'apprentissage est basé sur l'élaboration des capacités de compréhension entre des langues qui sont linguistiquement proches.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> On sait aujourd'hui que cette théorie est dépassée et que l'« interférence » est une des stratégies d'apprentissage utilisées par les locuteurs en contexte de communication plurilingue. (Cf. voir les recherches sur *l'intercompréhension des langues apparentées*.)

<sup>36</sup> Citons à titre d'exemple, le projet *Galatea* (1991-1999) sur l'intercompréhension des langues romanes, puis à la suite de ce projet, *Galanet* (2001-2004). Beaucoup d'autres projets sur le développement de compétences de compréhension réciproques en langues apparentées ont vu le jour (Euromania [2005-2008]). Aujourd'hui, des projets sur les langues non-apparentées sont en cours.

La langue maternelle tend à regagner de l'importance dans les méthodologies depuis les années quatre-vingts. Porquier a clairement explicité les finalités de l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue étrangère :

Tout comme pour un locuteur natif que pour un locuteur non natif, les connaissances implicites dépassent très largement les capacités d'explication. On sait plus dans une langue ce que l'on est capable d'en expliciter. En contrepartie, un locuteur ou apprenant de langue maternelle ou étrangère est apte à expliciter ou verbaliser, de même manière, sa grammaire intériorisée sous d'autres formes ou par d'autres moyens que des règles explicites - explicitées à son intention- qui lui ont été présentées ou inculquées dans un programme institutionnel. Autrement dit, les modèles métalinguistiques externes qui informent, étayent et contribuent à construire la compétence, ne sont pas homologues des règles internes de celle-ci. Ou bien, à l'inverse, la grammaire intériorisée n'est ni la projection ni la résultante homologues des descriptions pédagogiques de la langue. (Porquier, 2000 : 74)

C'est pour ces raisons que les méthodologies communicatives ont introduit l'utilisation en classe de la « réflexion métalinguistique » pour permettre aux apprenants de traiter de manière réflexive les difficultés linguistiques rencontrées. Grâce à des activités inductives dites de « conceptualisation », les apprenants parviennent à mieux saisir le fonctionnement de leur langue tout en comparant les similitudes et les divergences de fonctionnement avec la langue étrangère à acquérir. Cette démarche cherche à orienter ou modifier les stratégies d'assimilation et d'adaptation de l'apprenant sans que l'enseignant ait à intervenir. Ainsi, grâce à l'apport psycholinguistique, les didacticiens prennent de plus en plus conscience de la place que les activités cognitives occupent dans l'apprentissage des langues. Ces stratégies impliquent de la part de l'apprenant l'utilisation de techniques particulières dans le but de réaliser des tâches d'apprentissage qui peuvent être la résolution d'un problème ou la prise de notes, la mémorisation, etc. C'est dans le cadre de ces stratégies que les activités de conceptualisation sont exploitées par le biais de la langue maternelle, surtout pour privilégier les

réflexions métalinguistiques d'ordre grammatical. A cela s'ajoutent les stratégies épilinguistiques que les apprenants emploient de manière implicite, puisqu'inconscientes. S'agissant de stratégies individuelles et difficilement observables, elles varient d'un apprenant à l'autre.

Un autre domaine dans lequel la langue maternelle est utilisée est celui de la communication en situation didactique.

Dans un contexte hétéroglotte de type centralisé (celle où le rôle de l'enseignant est prédominant dans les échanges au sein du groupe-classe), l'enseignant alterne les deux langues par des reprises, des reformulations, des paraphrases, etc. Il utilise la langue maternelle dans un but de contrôle et de ratification, ou pour donner des précisions, inciter à la prise de parole, expliquer des activités pédagogiques, aider à l'appropriation d'informations de nature socioculturelle, etc. De leur côté, les apprenants parlent dans leur langue maternelle au milieu d'assertions en langue étrangère pour pallier la méconnaissance d'un terme encore inconnu dans la langue étrangère. Moore appelle ces interventions des « alternances-tremplins » (pauses, hésitations, commentaires métalinguistiques). Moore distingue aussi les « alternances-relais », plus centrées sur la construction du sens. Dans les deux cas, ces moyens sont employés pour résoudre des problèmes de communication ponctuels d'ordre lexical ou discursif dus au manque de compétences linguistiques dans la langue cible. O'Malley et Chamot (1985) désignent ces stratégies par des « stratégies de communication compensatoires » faisant ainsi la distinction entre les « stratégies d'apprentissage » et les « stratégies de communication ». C'est surtout dans un contexte d'enseignement/apprentissage exolingue que les stratégies de communication se manifestent, dans un contexte où les apprenants sont majoritairement monolingues et l'enseignant bilingue, ce qui concède une utilisation plus

spontanée de la langue maternelle. Quoi qu'il en soit, c'est dans ce contexte que la langue maternelle est utilisée de manière authentique. Il ne faut pas occulter le fait que même si l'enseignant a affaire à un groupe d'apprenants d'un niveau avancé, il demeurera toujours un écart entre la maturité linguistique des apprenants et leur maturité mentale. En effet, dans une situation de type décentralisé (favorisant l'individualisation de l'apprentissage au moyen de la mise en place de groupes de travail, par exemple), la communication entre les apprenants a de fortes chances de devenir endolingue. Certes, la communication didactique implique une dimension communicative simulée dans laquelle l'objectif et le moyen d'apprentissage est la langue étrangère ; dans le contexte d'apprentissage, toutes les interactions reposent sur un thème donné, une distribution des rôles et des tâches et, éventuellement, des précisions sur les objectifs et les contenus communicatifs ou/et linguistiques à atteindre. Les interactions recouvrent une toute autre dimension quand les apprenants ne se focalisent plus sur l'apprentissage de la langue cible, mais sur le contenu réel des échanges et les relations interpersonnelles qu'il induit. Une langue étrangère imparfaitement maîtrisée ne peut engendrer des dialogues authentiques sans provoquer des lacunes sémantiques et pragmatiques ni des échanges affectifs profonds. En résumé, quand ils doivent avoir recours à la fonction identitaire et sociale de la langue et à ses aspects idiosyncrasiques, les apprenants utilisent leur langue maternelle en tant que langue « interne » du groupe.

Dans une didactique dont la finalité est *la compétence interculturelle*, c'est essentiellement dans les interactions en classe, mais aussi dans les stratégies d'apprentissage, que la présence de la langue maternelle est légitimée.

- ✓ Comme je l'ai expliqué précédemment, les échanges en classe ont lieu dans un cadre non-naturel et remplissent une fonction didactisée : les acteurs sociaux n'ont pas exprimé le désir de se rencontrer, mais se trouvent dans l'obligation de devenir des interlocuteurs de plein droit, dans la nécessité réciproque de communiquer. Cette communication se déroule dans un lieu et à des moments imposés. L'absence d'interlocuteurs légitimes est compensée par des pratiques pédagogiques, telles les jeux de rôle, les simulations, etc. Les échanges, de type duel, triadique, ou collectif, évoluent au sein du groupe selon les différents niveaux de compétence linguistique et communicative en langue étrangère. Dans les cours de débutants, l'apprentissage privilégie les échanges de type « actes sociaux » reposant sur des transactions commerciales, des demandes d'informations ou des conversations entre proches ou personnes inconnues. L'objectif de ces échanges est à la fois linguistique et communicatif : les apprenants s'entraînent à se situer dans l'espace, par exemple, ou à réaliser un acte de parole qui soit acceptable sur le plan communicatif. Dans un cours de niveau avancé, la « conversation », plus riche au niveau de la quantité linguistique, ne l'est pas au niveau qualitatif des contenus, de même que des échanges parfaitement corrects grammaticalement ne le seront pas sur le plan discursif. Des spectateurs francophones, s'il y en avait dans le cours, affirmeraient que les échanges manquent de naturel et, ipso facto, d'authenticité : absence de stratégies d'évitement, de signe de mauvaise foi, de provocation, de négociation, de sous-entendus, d'allusions, d'insinuations... de la part des interlocuteurs. Ce que l'on constate dans la plupart des cas, c'est le manque de conversation « à bâtons rompus », de débats réels, d'engagement personnel et affectif

des apprenants. La fonction pragmatique, phatique et sociale du langage n'est pas prise en compte dans l'apprentissage de la langue étrangère ni les différences socioculturelles des interlocuteurs. Il semblerait que les échanges soient neutres, sans réalité sociale en raison du manque d'apprentissage d'éléments interactionnels pourtant indispensables. Il n'est donc pas rare d'observer que beaucoup d'apprenants construisent leurs échanges sur la base des règles conversationnelles de leur langue maternelle. Ce que nous pouvons arguer de cet état de fait, c'est qu'il serait souhaitable d'introduire un apprentissage discursif en langue étrangère. En effet, une réflexion sur les erreurs d'ajustement et les manques de connaissances spécifiques dans les interactions permettrait d'apporter un contenu métainteractionnel à l'apprentissage. Dans cette perspective, parler du discours sera plus fécond que de le simuler, surtout si nous considérons que les interactions en classe ont pour objectif de préparer les apprenants aux échanges authentiques dans le pays dont ils apprennent la langue. Force est de constater que cet apprentissage discursif doit s'effectuer par une démarche heuristique dont la langue maternelle constitue le moyen d'apprentissage, que ce soit en début ou en cours de l'apprentissage des compétences. L'observation des échanges dans les deux langues et leur analyse contrastive introduisent un ensemble de réflexions, de remarques, de déductions, etc. qui exigent de l'apprenant une participation diligente et l'utilisation d'un vocabulaire spécifique, très éloigné des objectifs linguistiques et des contenus thématiques inhérents aux programmes actuels de la langue enseignée, qu'elle soit « transmise » par un manuel ou un enseignant. En outre, si une approche interculturelle est censée faire ressortir les différences de pratiques et d'usages culturels

et sociaux entre membres de cultures différentes pour mieux les appréhender, il ne faut en aucun cas négliger le fait qu'une partie des pratiques culturelles est intégrée dans la langue et qu'il est nécessaire de les étudier pour mener à bien les situations de communication interculturelle. Cette étude est envisageable, si nous nous référons aux cours de langue à visée universaliste en situation endolingue, mais elle serait aussi féconde dans un contexte exolingue, où la langue maternelle jouerait le rôle de langue d'apprentissage dans les activités métainteractionnelles. Il est nécessaire de rappeler ici le truisme selon lequel chaque individu apprend beaucoup plus de langage qu'il n'est capable d'en produire, et que s'il est plus aisé de comprendre du langage que d'en émettre, il serait dommage de ne pas utiliser la compétence de production langagière acquise en langue maternelle en tant qu'instrument d'apprentissage.

- ✓ La langue maternelle est souvent autorisée en classe pour ne pas faire obstacle à la fluidité et au contenu thématique conversationnel dans des situations de communication simulée en langue étrangère, mais elle est aussi tolérée dans le cas de situations authentiques de communication entre les apprenants. Dans ce cas, la langue maternelle recouvre une pratique sociale socio-affective : les apprenants font des apartés pour parler d'un sujet extérieur à la situation didactisée, prolongent une conversation pour laquelle ils portent de l'intérêt, etc. Si dans ces exemples la langue maternelle est sollicitée, c'est pour des raisons pratiques (incompétences et méconnaissances en langue cible, crainte de faire des erreurs...) ou extra-didactiques (désir de communication sociale authentique).

Toutefois, il existe d'autres domaines pour lesquels la langue maternelle a un rôle primordial à jouer dans la perspective de l'apprentissage interculturel/interculturel.

Lors d'interactions en classe, simulées ou authentiques, l'utilisation exclusive de la langue cible entraîne indubitablement un processus de régression dans l'expression des contenus et des idées. Les apprenants utilisent des stratégies de « réduction fonctionnelle » (Faerch & Kasper, 1989) au moyen desquelles ils réduisent leurs objectifs communicationnels, afin de contourner un problème. Une autre stratégie est la « réduction formelle », par laquelle, de prime abord, les apprenants communiquent dans un système réduit, afin d'éviter d'avoir à produire des énoncés jugés trop « laborieux ». Par conséquent, ce que j'ai mentionné précédemment sur le plan métainteractionnel est aussi valable sur le plan métaculturel : la langue maternelle est le moyen autorisant les apprenants à réfléchir sur un ensemble de descriptions et d'analyses de faits de culture pour les rendre plus explicites et atteignables. La compréhension interculturelle doit nécessairement passer par la recherche d'explications.

Dans une Didactique des Cultures dont l'objectif majeur est l'intercompréhension, il me paraît incongru de concevoir la langue maternelle comme une bouée de sauvetage, un moyen de dissimuler la présence d'imperfections dans la langue étrangère ou un moyen de ne pas révéler le degré de l'interlangue de l'apprenant. La langue maternelle doit aussi et surtout remplir la fonction d'émetteur et de producteur sémantique dans l'accès à la compréhension et à la production culturelle. Chaque individu intériorise le fonctionnement du langage comme l'expression de son milieu d'origine. L'apprentissage de la langue maternelle est le résultat de conduites sociales et culturelles acquises qui sont difficilement transférables dans une

langue étrangère, surtout si l'apprentissage de cette dernière se limite aux règles grammaticales et à l'acquisition lexicale. Il en est de même sur le plan culturel, si le cours de langue est focalisé sur la transmission de connaissances, sur la discussion de thèmes limités sur le plan linguistique, sur l'échange d'opinions restreintes en raison de l'insuffisance de critères matériels pour les situer, ou sur une approche comparative des cultures.

Les connaissances que les individus ont acquises dans la culture maternelle l'ont été de manière subjective. Zarate souligne cette évidence en affirmant que la connaissance pratique de la culture des natifs

leur permet de répondre en actes aux contraintes de telle ou telle situation, mais ils ne sont pas capables de reconstituer l'ensemble des réponses qui constitue leurs styles de vie. Ainsi, le péremptoire "il faut y être né pour comprendre" ne garantit pas la perception maîtrisée et objective d'une réalité culturelle. Les participants d'une culture ne peuvent objectiver, expliquer et systématiser ce qui codifie leur vision du monde. (Zarate, 1983 : 36)

Un apprentissage culturel et interculturel qui passe par une tentative d'objectivation de la culture maternelle et la tentative de compréhension de la culture étrangère ne peut, en aucun cas, être exprimé par une langue qui empêche les apprenants d'aller au fonds des choses : parler des représentations sur les autres cultures, de l'importance des valeurs, des rites culturels, essayer de comprendre les différences culturelles, trouver les raisons de certaines croyances et attitudes, etc. défère à la langue maternelle un ensemble de ressources linguistiques inépuisables que la langue étrangères ne peut égaler dans le cadre d'un enseignement/apprentissage institutionnalisé.

Sur un autre plan, la langue maternelle possède un statut identitaire et socioculturel qui sert aussi à nous identifier. Elle entretient un rapport direct avec les représentations que les apprenants ont sur la culture-source et la

culture-cible. Par ailleurs, chaque individu est composé d'une double identité, personnelle et sociale, subjective et intersubjective, qu'il met en œuvre lorsqu'il est amené à interagir au quotidien avec des personnes au statut et au discours différent du leur. Les moyens langagiers discursifs et communicatifs sont nombreux pour produire des significations et des conduites langagières qui aident à élaborer des attitudes relationnelles et culturelles, afin de fonctionner socialement. Ces moyens langagiers revêtent une fonction essentielle que ce soit au sein d'un groupe d'apprenants monolingues ou dans une situation de communication en milieu authentique. Pour ces raisons, la langue maternelle est plus appropriée pour rendre compte de la culture maternelle des apprenants. Les formulations, les explications, les justifications, les arguments et contre-arguments exprimés en classe ont une charge affective lourde de sens. Parallèlement, dans le cadre d'exemples objectifs sur les réalités culturelles d'une société, citées en classe, ceux-ci n'ont pas lieu d'être à demi exprimés ou négligés en raison de lacunes linguistiques. Cette scotomisation consciente ne peut être justifiée dans un cours dont le but est d'atteindre un objectif humaniste exigeant des participants un discours à la fois rationnel et affectif. Un cours de langue à objectifs culturels qui vise une meilleure intercompréhension culturelle doit accorder une place privilégiée à « l'expression culturelle », c'est pourquoi la meilleure façon d'exprimer la culture maternelle des apprenants est de leur donner la possibilité d'interagir dans leur langue étant donné que la priorité des objectifs à atteindre n'est plus communicative ni fonctionnelle. La langue maternelle et son métalangage permettent un meilleur maniement des pratiques de la langue et, en tant qu'expression d'une culture, le métalangage peut être à la base d'activités centrées sur la réflexion métaculturelle portant sur les sujets ou problèmes culturels abordés concernant la culture-cible ou la culture-source. Ces derniers seront clairement exposés, discutés et

appréhendés. Il est crucial que l'apprenant résonne dans un système qu'il connaît bien, qu'il manipule aisément, en bref, qu'il maîtrise. L'apprentissage de la langue étrangère par cette même langue est limité et freine l'apprentissage. Pourquoi alors renoncer à la langue véhiculaire dont la maîtrise faciliterait l'apprentissage ? Langue, en outre, d'une société dans laquelle elle est la langue de scolarisation et d'enseignement. Les enjeux humanistes propres à *l'approche interculturelle* ne peuvent évincer ni la pratique de communication réelle dans la classe ni l'apprentissage d'une compétence culturelle, tous niveaux d'apprentissage confondus. C'est pourquoi il est important que les apprenants puissent s'exprimer de manière authentique en classe et cela en remplaçant la langue-cible comme objectif et moyen d'apprentissage, par la langue-source, en tant que moyen d'apprentissage et passage obligé vers la découverte et la compréhension des cultures étrangère et maternelle.

Enfin la langue maternelle favorise les apprenants à se détacher plus aisément de la communication didactisée quand les contenus communicatifs ou les contenus des activités pédagogiques (re)mettent en cause leurs attitudes envers la culture étrangère : dans les jeux de rôle proposés en classe ou dans les exercices des manuels de langue, les apprenants sont amenés à s'identifier ou à adopter des attitudes qui leur sont étrangères, voire opposées aux leurs. Ces procédures de « décentration ethnique » peuvent mener à des changements de croyance et d'attitude susceptibles de se révéler négatifs si l'exercice demandée vise uniquement une activité communicative. Contrairement à cela, dans le cadre d'une communication authentique entre apprenants dans lequel l'apprentissage culturel viserait à s'attaquer aux croyances et aux préjugés existant ou aux phénomènes provoquant des comportements négatifs, la communication peut influencer un changement d'attitude chez les apprenants et engendrer une véritable réflexion. Les

discours portant sur la remise en question de ces préjugés, sur la tentative de les repérer, de les interpréter, de comprendre le mécanisme des stéréotypes, de remettre en question les attitudes ethnocentriques, en bref, tout discours et toute tentative de cerner ce qu'est l'identité culturelle auront davantage d'intérêt et de portée s'ils s'effectuent dans la langue maternelle. La langue étrangère apprise dans un milieu captif et compte tenu des objectifs et des contenus actuels dans les programmes de langue ne peut rendre compte de la part affective présente dans la langue maternelle. C'est pourquoi il est urgent de travailler à partir de contextes d'enseignement/apprentissage précis pour apporter dans ce domaine un renouveau didactique approprié. Ici aussi, il me semble qu'un apprentissage interculturel a plus de chances d'être réalisé dans un contexte hétéroglotte qu'homoglotte grâce aux échanges communicatifs réels, aux tentatives d'explicitation de discours identitaires intraculturels, à l'acquisition d'une compétence culturelle de la culture-cible, à une meilleure prise en compte des connaissances procédurales et stratégiques des apprenants.

L'ensemble de ces réflexions fera éventuellement réagir le lecteur qui les qualifiera d'aporétiques, mais je suis convaincue, si nous nous plaçons dans la perspective d'une Didactologie des Langues-Cultures, que la langue maternelle a un rôle primordial à jouer dans la reconnaissance des cultures. La didactique ne peut faire l'impasse sur un travail d'élaboration relatif à l'utilisation de la langue maternelle comme moyen d'acquisition de *la compétence interculturelle*.

### 3 : Orientation interdisciplinaire pour une Didactologie des Langues-Cultures

L'élaboration d'une méthodologie d'apprentissage repose sur un ensemble d'objectifs complexes plus ou moins significatifs selon les publics auxquels ils s'adressent. Les textes officiels depuis *l'approche communicative* visent particulièrement *l'autonomie de l'apprenant* (développement de stratégies d'apprentissage) et l'association des apprenants aux objectifs et aux évaluations formatives, etc. sans pour autant négliger le développement des compétences langagières.

La méthodologie est aujourd'hui de type héliocentrique, car davantage centrée sur la perspective de l'apprentissage est moins sur l'acquisition des savoirs. Cependant, l'absence actuelle de cohérence globale méthodologique (nous sommes dans l'ère de *l'éclectisme*) est difficile à mettre en place en raison de sa complexité dans le domaine des besoins, de la motivation, des habitudes et des stratégies d'apprentissage, mais aussi des objectifs que représentent les diverses composantes de la communication et dans l'analyse des référents théoriques que sont les différentes disciplines. En ce qui concerne la présente étude, mon intention est d'esquisser un cadre didactique et méthodologique relatif à l'apprentissage culturelle/interculturelle dont les bases et les modèles d'apprentissage sont encore à découvrir. Pour l'intégration d'une telle approche, certaines considérations disciplinaires s'imposent. En effet, il existe un ensemble d'éléments, de points d'appui essentiels issus de domaines disciplinaires extra-didactiques essentiels à *l'approche culturelle/interculturelle*. Ces sources référentielles constituent des éléments de réponse aux manques théoriques et méthodologiques que nous avons relevés dans les résultats de notre enquête et dans l'analyse des manuels, aux besoins culturels et aux souhaits pédagogiques des apprenants et, bien entendu, à tout un ensemble de

convictions personnelles qui se sont graduellement développées au cours de cette recherche.

Je m'intéresserai moins ici à l'intégration et le traitement des disciplines sociales déjà évoqués dans la première partie de ce livre, d'autant plus que leur prise en compte est de plus en plus plébiscitée et étudiée par d'autres chercheurs. Je me pencherai plus particulièrement sur les options disciplinaires qui me paraissent les plus lacunaires dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures et qui sont, néanmoins, des plus pertinentes.

La recherche que j'ai effectuée sur l'évolution des méthodologies et sur les références culturelles des manuels de français a révélé la forte présence de contenus sociologiques et anthropologiques. L'option sociologique se manifeste surtout sur le plan macrologique : statistiques, résumés d'enquêtes ou de monographies, extraits littéraires, cinématographiques, etc. qui révèlent les structures sociales, familiales, les institutions, les réalisations ou possessions matérielles... de la société étrangère. Sur le plan microsociologique, l'option sociologique révèle des témoignages, des récits écrits ou oraux de membres de la culture-cible sur leurs expériences et leurs histoires de vie. Nous dénotons également la volonté de présenter une société contrastée en montrant les différences sociales des individus qui la composent, de même que la diversité des opinions individuelles. Ces phénomènes et faits contrastés permettent ainsi de rendre compte de la cohérence et du fonctionnement de la société. Mais il ne s'agit que d'exemples présentatifs.

L'option anthropologique est introduite par une présentation objective de la culture relative aux faits, actes, coutumes, habitudes culturelles. Ce qui est regrettable dans les manuels de langue, c'est l'absence de cohérence entre

les faits décrits et les individus auxquels ils sont reliés. En second lieu et, corollairement, la dimension subjectiviste de la culture est absente de l'approche culturelle des manuels, alors qu'elle devrait être au premier plan dans une visée anthropologique. Le fait, par exemple, de décrire une personne n'apporte rien à la compréhension, si les apprenants ignorent la signification qu'elle prend aux yeux des individus de la culture-cible. Dans ce cas, ce qui me paraît important, c'est essentiellement la dimension interactionnelle du phénomène culturel et de son sens tel qu'il est vécu chez les individus, ce qui, en toute logique, implique une réflexion sur l'attitude de ces individus. C'est par conséquent l'aspect psychosocial qu'il est primordial de mentionner dans *l'approche interculturelle*, puisque le but visé est d'aider les apprenants à se détacher des valeurs affectives, souvent inconscientes, de leur culture maternelle pour les amener à les détourner des représentations stéréotypées qu'ils ont sur la culture-cible. Les recherches en anthropologie nous éclairent sur l'image que les membres d'une culture ont sur eux-mêmes et les autres.

En dernier lieu, il me paraît incontournable que les disciplines annexes de la linguistique méritent d'être prises en considération dans un apprentissage culturel. La langue permet de pénétrer les façons de penser, de même qu'elle permet d'exprimer la subjectivité des sujets qui expriment une culture à travers un choix lexical. La langue reflète aussi, par ses capacités multiples d'expression, l'identification d'une culture. Cette identification culturelle et sociale se manifeste par les tournures idiomatiques, les euphémismes, l'humour, l'argot, etc. par la manière de manier la langue dans les conversations. Je fais ici référence à des disciplines telles la lexicologie, la sémantique, la pragmatique, la linguistique interactionnelle, pour ne citer que les principales. Il est indubitable que ces disciplines n'ont jamais été traitées sur le plan pédagogique et qu'elles sont très rarement mentionnées dans les

conceptions des méthodologies. Elles sont pourtant nécessaires dans un apprentissage interculturel. Bon nombre d'apprenants achèvent leur apprentissage linguistique en ne connaissant, par exemple, que les termes de « bonjour » ou « salut » comme marques de salutation dans l'ouverture des conversations familières ; formes de salutation qui ne dépassent jamais la première unité du manuel, à moins d'être réitérées sous la même forme, faute d'analyses et de comparaisons de conversations. L'intérêt linguistico-culturel des manuels est ailleurs, nous ne le savons que trop bien. Cependant, que comprendraient et comment réagiraient ces apprenants s'ils étaient confrontés à une personne ouvrant sa porte et s'exclamant en guise de « bonjour » : « Quel bon vent vous amène ! », « Toi ici ? Il faut que j'me pince pour y croire ! », « Mais qu'est-ce que tu fais là ? », etc.

Je souhaiterais dresser un échantillon sélectif de quelques disciplines de référence dont les travaux sont susceptibles d'apporter l'appareil conceptuel dont la Didactologie des Langues-Cultures a besoin pour s'affirmer et évoluer<sup>37</sup>.

J'aborderai les différentes références disciplinaires selon trois approches :

- ✓ Le langage dans son contexte socioculturel et interpersonnel
- ✓ L'individu dans le cadre anthropologique et sociologique
- ✓ L'individu dans le domaine psychosocial

---

<sup>37</sup> Mon intention n'est pas d'exposer en détails les principes épistémologiques ni les domaines d'études de ces disciplines. Je présenterai un ensemble d'orientations fondamentales dans le cadre d'une recherche méthodologique prospective pour l'acquisition de la compétence culturelle et interculturelle.

### 3.1. Le langage dans son contexte socioculturel et interpersonnel

#### 3.1.1 Les références à la lexicologie

Les études sur le lexique dans un domaine d'usages précis sont nombreuses : onomasiologiques, sémasiologiques, archivistiques, synchroniques, diachroniques (entre autres). Les analyses effectuées sous forme d'inventaire, d'échantillonnage, de corpus d'occurrences, de description morphologique, sémantique, etc. fournissent de précieux renseignements sur l'usage du langage à certaines époques, dans certains milieux professionnels ou dans la vie courante à travers les jeux de langue, les pratiques usuelles partagées, etc.

Particulièrement intéressantes pour nous sont les études, plutôt rares, sur la dimension anthropologique du mot. La variété des discours et les représentations imaginaires des individus autorisent l'extension sémantique des mots à sens figuré. Une étude anthropologique du lexique ne permet pas seulement d'évaluer le sens figuré des mots dans une langue, mais d'établir également des comparaisons avec d'autres langues vivantes. Il est manifeste que l'usage que nous faisons du signe d'un concept n'est que la représentation que nous en avons, celle-ci étant individuelle, mais aussi collective. On observe des traces de ces représentations à travers les comparaisons analogiques (un « croissant de lune » en français, une « serpe de lune » en allemand), les terminologies lexicales de certains domaines scientifiques, techniques, etc. qui empruntent des termes issus du règne animal ou végétal (branche d'autoroute, flore intestinale, tête de clou,...). Il serait sans doute fructueux d'étendre ce domaine à une étude comparée de faux-amis communs à deux langues étrangères, dont la différence sémantique de certains est due, par exemple, à une représentation mentale différente de la forme (un « plateau » en français pour desservir, en allemand « *Tablett* »).

Une recherche dans le contexte de l'apprentissage culturel d'une culture étrangère serait l'étude de l'origine culturelle de certains objets et de la signification que leur usage a pris dans la langue (sens figuré, expression), mais aussi dans la culture (pratiques quotidiennes, superstitions, expansion sociale...).

Il existe aussi des dénotés dont le signifiant renvoie à un signe contextuel. L'étude de ces mots est enrichissante sur le plan culturel, car les représentations mentales des individus divergent d'une culture à l'autre (« robe de chambre » en français, « jupe du matin » (*Morgenrock*) en allemand).

La néologie et la paléologie lexicale dévoilent que les mots n'expriment pas les choses, mais la conscience que les hommes en ont. Il existe dans chaque langue, des mots-témoins ou des mots-clés qui transmettent de nouvelles idées, de nouvelles conceptions qui ponctuent l'Histoire et qui révèlent la dynamique entre les mots et le monde. Ainsi, l'étude diachronique de l'usage d'un mot permet de retracer une période historique, de comprendre un événement, des pratiques, une idéologie et son ancrage dans les mentalités<sup>38</sup>.

La polysémie lexicale fait ressortir également l'interaction entre le langage et le monde. Le renvoi d'une signification lexicale à un contexte culturel ou social met en jeu un changement du niveau discursif et du rapport entre les interlocuteurs. Un certain nombre de lexicologues sont d'avis que le lexique implique une reconnaissance collective. A ce titre, les mots issus de l'argot ou du langage populaire sont de très bons exemples. En effet, l'emploi

---

<sup>38</sup> L'étude des champs notionnels de mots-témoins pour une époque donnée, par exemple, a fait l'objet d'études dans les analyses sémantiques conceptuelles.

accepté, toléré ou refusé des tabous et des gros mots, révèle les dimensions sociales et historiques du statut lexicologique du vocabulaire. De nos jours, beaucoup de termes argotiques sont intégrés à la langue populaire, mais aussi standard, diminuant ainsi les cloisonnements sociaux amorcés au début du vingtième siècle. Un apprentissage culturel devrait s’y intéresser : locutions figées populaires (conter fleurette), suffixes en –os (chouettos), mot très en vogue chez les jeunes dans les années quatre-vingt-dix, dérivation de catégories grammaticales (avoir un culot monstre), déformations orales (beauf, accro...), attraction paronymique qui fonctionne par analogie et association d’idées (tête d’oreiller) et qui prête aux calembours, métaphore de forme ou de fonction (cochon, poire, chou, vieille branche, pour désigner un Etre humain, patte, bâton, pour désigner la jambe...), expressions relevant de dictons, de l’aphorisme ou du proverbe et qui deviennent des rituels (incessamment sous peu, à l’aise Blaise), emprunts issus autrefois des provincialismes, puis se rapportant à la colonisation et aux périodes de guerre (la guerre de 1870, puis de 1914 entre la France et l’Allemagne ont créé « chloff », « loustic », « frichti »... en français). Aujourd’hui, l’étude des transformations des termes étrangers est particulièrement enrichissante. On la trouve notamment dans la publicité : kleenex, dermaspray, jardinland, nestlé...

Ajoutons la lexicalisation des marques commerciales dans le langage. Beaucoup d’entre elles sont aujourd’hui banalisées (madeleine, solex, scotch...) et font partie de la culture partagée des Français. Certains mots font en outre appel à des référents géographiques par des associations d’idées (moutarde-Dijon, savon-Marseille, rillettes-Le Mans, saucisse-Strasbourg/Toulouse...).

### 3.1.2 Les références à la sémantique

Sciences des significations linguistiques, la sémantique nous intéresse par la richesse des définitions lexicales : chaque terme peut en effet être défini sur un plan logique (signifié), mais aussi contextuel (paradigmatique et syntagmatique), situationnel et connotatif. La valeur sémantique du mot peut être plurielle. Sur ce plan, l'analyse onomasiologique nous intéresse particulièrement, car l'étude d'un concept peut révéler des signes linguistiques qui ont une autre signification dans une langue étrangère. En outre, un concept commun à deux langues peut être représenté, dans chacune des deux langues, par des signes ayant une valeur différente, voire autonymique (l'arrivée des troupes américaines en Normandie en juin 1944 se dénote en français par « débarquement », en allemand par « *Invasion* »). La structuration du lexique n'est pas toujours de nature linguistique. Martinet soulignait à ce propos que l'expression était un moyen et le contenu une fin. Meillet insistait sur le fait que le sens d'un mot n'était que la moyenne entre les utilisations qu'en font les personnes et les membres d'une société. Il est certain qu'une étude sur les significations des mots doit commencer par une étude de la société. Von Humboldt, Whorf, Bloomfield ont longuement traité ce sujet.

Des études en analyses sémantiques ont dévoilé que les valeurs sémantiques des mots dépendaient du vocabulaire des individus. Certains vocables ont effectivement une valeur sémantique chez des individus qui s'avère différente chez d'autres. Parmi les études les plus connues dans ce domaine, on relève surtout celle faite dans le champ conceptuel de l'habitation. Toutefois, les classifications structurées du lexique qui ont été établies sont de l'ordre de l'analyse formelle et écartent toutes les interprétations subjectives du lexique. Aux Etats-Unis particulièrement,

l'ethnoscience a connu un grand essor grâce à l'apport des analyses taxinomiques et componentielles. Des ethnologues se sont penchés sur la structuration sémantique, notamment Conklin qui a travaillé sur la classification des connaissances des sociétés archaïques : les végétaux, les univers non-linguistiques, les réalités nommables et innommables... Il nous semblerait intéressant ici, dans le cadre d'une recherche dans le champ notionnel de l'habitation dans la culture maternelle et étrangère, de travailler sur le repérage d'indices subjectifs dans des énoncés syntagmatiques, afin de faire ressortir les différences régionales et aussi les différences d'emploi caractéristiques de l'origine sociale des individus, puis d'effectuer des comparaisons dans différentes langues. Effectivement, les études lexicales apportent peu de renseignements sur l'usage des mots s'ils sont étudiés en dehors de tout contexte socioculturel.

J'aimerais mentionner les études sur les connotations. En dépit du fait qu'elles portent sur un autre élément que celui du discours, il n'empêche qu'elles ont bel et bien une valeur sémantique. La variété d'un contenu connotatif peut apporter un grand nombre d'informations sur un même dénoté et permettre le décodage du sens grâce à son utilisation spécifique. Situation de communication, nature du locuteur... Ces études ont permis de déceler un nombre considérable de catégories de signifiants et de signifiés, de connotations, et promettraient des investigations didactiques intéressantes dans le sujet qui nous occupe. Je ne citerai que quelques exemples.

Les connotations de nature symbolique dont le dénoté est extralinguistique. C'est le cas des objets dont la valeur connotative a été analysée par Barthes (*Mythologies*, 1957) et qui révèlent les pratiques sociales, les mythes, les valeurs et les idées d'une société. La caractéristique de ces connotations est d'être souvent partagée par une seule communauté.

C'est également le cas des connotations affectives. Ainsi, le « camp de concentration », le « mur de Berlin », « l'affaire Dreyfus », le « Wall Street center » mentionnées dans un contexte informatif uniquement, engendreront des réactions, des images mentales, des expressions, en bref, un ensemble de connotations affectives souvent propres à un groupe culturel, mais qui, selon le cas, peuvent provoquer une perception similaire chez d'autres groupes culturels. Ces perceptions peuvent aussi avoir pour effet des réactions opposées parmi les individus issus d'une même aire culturelle ou d'une aire culturelle différente. C'est le cas du signifié « Je suis Charlie » qui engendre des connotations différenciées d'un individu à un autre. Il en va de même pour toutes les connotations axiologiques qui soulignent un jugement appréciatif ou dépréciatif selon les communautés ; un autre exemple est l'emploi des allusions, des euphémismes qui permettent d'éviter de parler de sujets discursifs trop « délicats », parce qu'ils sont tabous, compromettants ou trop intimes.

La connotation autorise une sorte de complicité culturelle qui pose problème aux étrangers. Les sous-entendus, quand ils ne s'adressent pas au grand public d'une communauté culturelle, demeurent encore plus hermétiques aux étrangers, car ils sont encore moins détectables. Certaines citations passent toutefois inaperçues, comme celle que nous avons entendu récemment dans un téléfilm dans lequel une actrice répliquait « on n'oublie rien, on s'habitue, c'est tout ». L'allusion intertextuelle de la chanson de Jacques Brel n'est pas manifeste pour tout le monde. Quoi qu'il en soit, la production et la compréhension des connotations impliquent indéniablement la maîtrise de compétences culturelles chez les interlocuteurs. Nous pourrions ajouter à cette liste d'exemples, les figures de style comme les calembours ou les métaphores. Les mécanismes associatifs sont innombrables et peuvent être le fait d'un individu ou d'une collectivité. Dans un second cas, les

connotations stylistiques et surtout symboliques sont dignes d'être prises en considération dans un apprentissage culturel dont le but pourrait être, notamment, de rechercher à expliquer le rapport associatif entre le connoté et son support. Il pourrait être étudié au moyen de corpus discursifs français et d'une autre langue vivante, afin d'y relever les types de connotations culturelles, leur différence d'emploi, puis d'opérer une classification.

### 3.1.3 Les références à la sémiologie

De Saussure a défini la sémiologie comme la science générale de tous les systèmes de symboles grâce auxquels les hommes communiquent entre eux. Les linguistes postsaussuriens ont insisté par la suite sur le fait qu'il s'agissait de signes (ou de symboles) non-linguistiques intégrés à un système très large de communication. Ces systèmes de communication ont donné lieu à des descriptions minutieuses, notamment par Buysens qui a établi en 1943 un classement de signes sur une centaine de pages. Depuis, cet inventaire a été complété et l'on distingue aujourd'hui, en résumé :

- ✓ les substantifs du langage parlé :
  - les alphabets phonétiques, l'alphabet des sourds-muets, celui de la marine... dont la signification nécessite l'utilisation du langage parlé
  - les enseignes, celles des magasins et celles plus récentes signalant certains types de produits ménagers ou alimentaires. En outre, on peut ajouter les panneaux, les autocollants, les dessins dans les prospectus, les sigles, les idéogrammes, l'ensemble de signes conventionnels qui transmettent des informations
- ✓ les procédés de communication systématiques :

- les chiffres qui donnent des indications sur le temps, le poids, les mesures, les prix, les compteurs d'électricité, les vitesses, la consommation d'essence, ...
- les symboles mathématiques, les graphiques ou le calcul, véritables moyens de communication
- ✓ les signes liés à l'expression de l'espace : cartes routières ou météorologiques, tracés typographiques, plans, schémas...
- ✓ la fonction informative des images : affiches, graffitis, emballages, illustrations véhiculées par la publicité...

Il y a, dans ce bref inventaire, des symboles qui de par leur universalité présentent peu d'intérêt dans un apprentissage culturel. Par contre, les exemples que nous pouvons trouver dans la publicité sont enrichissants, dans la mesure où ils véhiculent des informations culturelles spécifiques. Le décodage du sens interprété par le récepteur est univoque et oblige ce dernier à être en possession du code de communication employé. Les symboles inhérents à une culture étrangère impliquent, par conséquent, une certaine compétence dans la connaissance des traits et des faits perceptibles contenus dans le signe, autorisant ainsi le récepteur à comprendre immédiatement le message transmis. Ce type d'informations ne présente pas une source de grande difficulté de compréhension pour les récepteurs, car ces symboles sont plutôt accessibles et stables. Ce qui rend la compréhension plus ardue, ce sont les signes qui impliquent une interprétation variable selon les interlocuteurs. Nous quittons ici le domaine de la sémiologie de la communication pour faire référence à la sémiologie de la signification. Dans ce second cas, le signe, ou symbole, ne fonctionne plus comme un signal dont la fonction est purement communicative, mais comme

un indice qui renvoie à une signification non directement manifeste du sens. La fonction de ces indices est le plus souvent de nature psychologique et sociale, ce qui fait que la plupart des linguistes effectue une différence schématique du « signal » et de l' « indice », ce dernier n'étant pas attribué au système sémiologique. Nous connaissons, à ce propos, la position réticente des linguistes face à la conception sémiologique du signe chez Barthes pour qui les objets, les vêtements, les romans, le cinéma, les comportements sociaux, etc. sont des révélateurs de facteurs sociologiques réels. Dans cette conception du signe entre aussi en compte l'étude des emblèmes, des blasons, des coiffures, dont la fonction renvoie à un marqueur d'identité ou d'appartenance sociale. Ces signes de reconnaissance sont à distinguer de la fonction du signe sémiologique tel que nous le voyons dans les numéros de téléphone, les plaques d'immatriculation, les uniformes... qui restent du domaine fonctionnel et communicatif et non de la signification latente.

C'est par conséquent la sémiologie de la signification qui nous semble être plus apte à accéder à la compréhension de la culture étrangère implicite, moins accessible et donc plus créatrice de difficultés d'interprétation pour les récepteurs étrangers.

Le caractère social contenu dans la sémiologie de l'image est évident. Il révèle des représentations imagées, métaphoriques, allégoriques qui se rapportent à tout un ensemble de mythes et de rites collectifs. Les formes symboliques, à l'instar des connotations culturelles, expriment l'appartenance, l'adhésion à un système culturel partagé : les signes iconiques connotent des faits, des valeurs, mais aussi des sentiments, des représentations de phénomènes, même naturels, tel l'air, le feu ou l'eau que nous interprétons selon notre culture d'appartenance. Les signes les plus représentatifs sont aujourd'hui sans aucun doute transmis par les médias.

« Lire une image, ce n'est donc pas se satisfaire de sa seule visibilité, mais c'est aussi interroger sa lisibilité et ses dimensions symboliques qui permettent de l'interpréter. » (Lambert, 1994 : 36).

### 3.1.4 Les références à la phonétique

Ce n'est pas à proprement parler, le domaine phonétique dans son ensemble qui m'importe ici, mais uniquement l'étude des phénomènes prosodiques du paysage sonore du français. La prosodie, étude de l'organisation et de la structuration de la chaîne sonore de la langue, explore les phénomènes acoustiques qui permettent de segmenter les énoncés, de les mettre en valeur ou de produire certains effets mélodiques. La prosodie peut être considérée comme la ponctuation du code oral (Guimbretière, 1994). Il est donc question de l'étude du rythme et de l'intonation de la langue. Domaine négligé dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Il est indéniable que chaque langue possède un paysage sonore particulier que les individus construisent dès leur naissance. Le paysage sonore est lié à la région, à l'appartenance sociale, familiale et socioculturelle de chaque individu. Chacun se construit et adopte un comportement d'écoute qui lui permet de communiquer sans avoir conscience des mécanismes de compréhension. Il en va différemment dans le processus de compréhension de l'étranger, dont les stratégies cognitives interprétatives ne sont pas naturellement, mais artificiellement apprises. Le rythme d'une langue est marqué par des variations de l'intensité de l'émission sonore rendue par l'accentuation et l'intonation. Il varie constamment en fonction de l'énonciation communicative du locuteur. Le caractère prédominant du rythme est commun à toutes les langues et comme le rythme est rendu dans la langue par une compétence inconsciente et conditionnée dès l'enfance, il est susceptible de provoquer des problèmes de compréhension chez un étranger

qui doit avant tout appréhender la reconnaissance sémiotique avant la compréhension sémantique. Pour cette raison, plus que l'étude des phonèmes vocaliques et consonantiques, très répandue dans les cours de débutants, nous pensons que l'étude de l'aspect suprasegmental de l'expression verbale est plus pertinente dans un apprentissage linguistico-culturel. En effet, l'association du comportement linguistique de l'apprenant (ce qu'il perçoit des formes, de la représentation sémantique) et de l'ensemble des significations produites par le locuteur, est très peu abordée, pour ne pas dire jamais, en cours de langue. Pourtant, en français, par exemple, seule l'intonation peut suggérer plusieurs significations dans un même énoncé.

Particulièrement intéressante dans ce domaine est l'étude des phonostylèmes, unités connotatives qui se réfèrent au sujet de l'énonciation. Grâce à différents indices, la prononciation roulée du « r », la prononciation ouverte ou fermée du « o », l'intonation de certains mots, permettent de reconnaître l'origine géographique et sociale du locuteur ou les dispositions psychologiques de ce dernier dans son énonciation. Ce dernier point a de l'intérêt : il est très difficile, pour un apprenant étranger, de faire la différence entre une intonation dénotative ou connotative. Le décodage est délicat quand le but de l'énonciation est de faire ressortir la position du locuteur face au référent de son énonciation. Les exclamations, les questions, la hauteur vocale d'une émission sonore, l'accent tonique, les pauses, etc. sont des procédés expressifs témoignant des intentions et des styles des locuteurs et révèlent aussi des indices socioculturels. Ces procédés sont propices à la communication connotative et nous pensons qu'ils sont trop négligés dans l'apprentissage des langues-cultures.

A titre d'exemple, sur le plan didactique, il serait fructueux de proposer aux apprenants d'exercer un même dialogue dans différents

contextes, plutôt que de varier les contextes et les dialogues, comme c'est couramment le cas dans les pratiques pédagogiques à visée linguistico-communicative. Corollairement, les variantes intonatives doivent aussi être abordées du point de vue de l'auditeur dans la reconnaissance des indices acoustiques d'un message sonore : débit accéléré ou non, accentuation expressive ou rythmique, segmentation de l'énoncé avec des pauses, variations mélodiques des mots, des syllabes, etc. L'apprenant doit prendre conscience du fait que le langage n'est pas un code linéaire, mais variable. La pédagogie de la transmission des savoirs phonologiques, morphosyntaxiques et lexicaux doit s'ouvrir à une nouvelle priorité : les savoirs et savoir-faire prosodiques tels la connaissance des schémas mélodiques du français et des savoir-faire communicatifs. Les exercices de compréhension du sens sont primordiaux dans les situations interculturelles, plus que la reconnaissance des formes sonores.

Il est, par conséquent, logique, d'intégrer l'étude de la gestualité à ce domaine de la communication orale.

### 3.1.5 Les références à la paralinguistique

Le geste est une composante de la compétence communicative et culturelle. L'association du geste et de la parole a notamment été décrite par Calbris.

La prosodie et les mouvements du corps (autosynchronisation) s'associent pour donner une forme au texte, lui donner vie, c'est-à-dire le structurer par des segmentations et mises en relief appropriées et enfin l'enrichir par des messages secondaires qui viennent moduler, confirmer, infirmer, compléter le message verbal primaire. (Calbris & Porcher, 1989 : 184)

La plupart des manuels dresse un inventaire de gestes externes à des situations que l'on tente d'expliquer par la position des mains, reliée à une

expression verbale. Mais c'est à partir de la communication en situation qu'il convient de comprendre et d'interpréter les gestes et par là même de leur reconnaître une fonction communicative, complémentaire et substitutive de la langue. Le geste recouvre, en outre, une dimension pragmatique dans la mesure où il permet de décrypter des comportements et des phénomènes sociaux, mais aussi des comportements à (re)produire. A partir du moment où le geste traduit une appartenance ethnologique et sociologique, il dévoile un certain nombre de signes socioculturels. De nombreux auteurs se sont penchés sur la didactique de la gestualité en fournissant quelques objectifs prioritaires, comme de répertorier les erreurs gestuelles, repérer les systèmes de la gestualité, objectiver et mesurer la gestualité de la culture-source. Il nous faut donc considérer l'apprentissage de la production et de la réception du geste. L'interprétation du geste peut donner lieu à un décodage erroné de ce que l'émetteur avait voulu exprimer. La gestuelle doit donc être considérée dans son ensemble comme système fonctionnel. Une étude du geste indépendamment de tout contexte conversationnel est invraisemblable, de même que l'étude des différences d'interprétation du geste dans deux ou plusieurs cultures. La gestualité peut également faire l'objet d'une étude séparée de la langue si l'objectif à atteindre est la preuve de son caractère culturel ; à travers les mimiques, par exemple, qui révèlent une conventionalité des gestes, variable d'une culture à une autre. Un autre exemple d'étude serait celle portant sur l'expression d'un geste ou d'une attitude traduisant le contenu sémantique complémentaire d'une expression verbale et non-verbale : expression de la haine, de la compassion... Le geste a aussi pour fonction de maintenir la conversation : le regard soutenu, les « feed-back » des yeux ou du menton que l'auditeur renvoie, ou les gestes « idéographes ». Il s'agit de certains mouvements de l'index, de la main, qui traduisent ou démontrent une pensée et qui servent, notamment, à

argumenter. (Ils sont très utilisés de façon inconsciente par les enseignants dans leurs explications). Il existe d'autres catégories qui signalent les différentes fonctions du geste. L'étude ici en serait trop longue, mais ce qui est pour nous essentiel, c'est de souligner que les gestes accompagnent ou remplacent la parole et que la gestuelle et la kinésique varient d'une culture à une autre. Certains sont semblables dans une ou plusieurs cultures, mais expriment une autre interprétation, ce qui peut amener à des contresens dans la conversation. De même que l'exploitation pédagogique d'une conversation authentique filmée fréquemment focalisée sur la compréhension linguistique des énoncés pourrait être orientée vers un apprentissage qui intégrerait à la fois la gestuelle dans les interactions intraculturelles et interculturelles et qui permettrait aux apprenants de s'interroger sur les significations et l'impact des gestes dans la communication. Ce point est important, car il n'est évidemment pas souhaitable que les apprenants se mettent à singer des Français en reproduisant des gestes décontextualisés et qui leur sont de surcroît peu familiers. Un travail de réflexion est indispensable, ainsi que la définition d'objectifs précis dans l'apprentissage de la gestualité.

Tout aussi captivante dans les conversations, c'est l'observation des contacts physiques des individus de deux cultures différentes. Les Français sont, par exemple, conscients de la surprise toujours réitérée que les étrangers expriment face aux rites des salutations françaises ; soulignons ici les contacts physiques selon les endroits, les liens unissant les personnes, leurs rapports sociaux, etc. Nous nous rappelons, personnellement, l'expérience vécue d'un enseignant chilien qui, de retour dans son pays natal après un séjour d'un an en Allemagne ne supportait plus les attouchements de ses élèves quand ces derniers l'entouraient pour lui dire bonjour, lui parler ou l'écouter. Cet enseignant avouait qu'il avait l'impression d'« étouffer ». Soulignons aussi les attitudes autorisées ou proscrites en public, considérées

du point de vue des jeunes et celui des personnes plus âgées. La proxémie est donc un domaine à ne pas sous-estimer. La distance qui sépare les interlocuteurs lors d'une interaction interculturelle révèle, en fait, la distance corporelle des individus sur le plan de l'espace et du temps. De nombreux anthropologues, linguistiques et sociologues ont mené des études sur les gestes, les mimiques, les postures, les contacts visuels et les attitudes corporels qui accompagnent les conversations. Hall fut l'un des premiers à s'intéresser à la proxémie. Il est l'auteur de l'étude très connue sur les cultures monochromes (elles opèrent un découpage analytique de l'espace et du temps) et polychromes (les individus d'une société sont capables d'activités simultanées). Ces deux notions sont primordiales si nous voulons étudier le fonctionnement de la communication dans les rencontres interculturelles, car elles font ressortir les divergences des modèles comportementaux, des valeurs socioculturelles et des conduites sociales. Les études à ce sujet ont montré que les individus étaient quotidiennement amenés à distinguer et à choisir entre plusieurs valeurs sociales selon le rôle qu'ils avaient à jouer. Ainsi, dans une journée, nous sommes régulièrement confrontés à plusieurs choix : évacuation affective devant des règles à suivre, engagement affectif devant une situation d'urgence humanitaire, manque d'impartialité devant une décision de justice concernant un de nos proches, etc. Le sociologue Parsons a pu établir une grille d'options de valeur dans différents contextes dont on peut légitimement déduire que les valeurs qui déterminent les comportements sociaux sont différentes d'une culture à une autre. Il y a d'ailleurs des travaux qui ont été effectués sur les transactions commerciales réalisées lors de rendez-vous d'affaire qui tendent à prouver qu'il n'existe pas de conduite universelle ni de neutralité affective.

La proxémie comprend aussi l'étude des manières d'être dans différentes situations : la démarche, la posture, le rôle du rire, la place et le

comportement à table... L'on peut aussi ajouter à cette catégorie, l'organisation spatiale des rues, des maisons, des adresses, les marqueurs spatio-temporels dans les enregistrements des répondeurs automatiques, etc. Les attitudes envers « ces machines » montrent que les réactions individuelles sont multiples tout en dévoilant des caractéristiques culturelles dans les diffusions des messages enregistrés et dans leur réception.

### 3.1.6 Les références à la pragmatique linguistique

Cette discipline, issue des travaux des philosophes du langage (Austin, Searle, Grice, Anscombe, Ducrot, Roulet, etc.), étudie le sens des énoncés en contexte et se trouve être à l'origine des théories de la linguistique de l'énonciation, de l'analyse du discours et, plus récemment, de l'analyse conversationnelle. La pragmatique linguistique a donné lieu à différents domaines de recherche que l'on peut résumer ainsi :

- ✓ l'étude des actes de langage et de leur condition d'emploi
- ✓ l'étude des moyens linguistiques dans la communication et l'interprétation des actes illocutoires
- ✓ l'étude des enchaînements des actes de langage dans le discours et dans la conversation

L'évolution de la discipline révèle un élargissement des domaines de recherche qui va de l'étude des actes de langage isolés à l'étude des actes de langage dans le discours plus précisément dans la conversation. Les recherches en pragmatique ont fait naître un certain nombre de notions-clés qui ont permis d'aborder la « parole » comme activité/construction sociale et collective et de développer une conception interactive de la communication.

Je présenterai ici quelques-unes de ces notions, celles qui concernent directement la problématique culturelle/interculturelle.

✓ La notion d'acte de langage

C'est une unité de nature linguistique dont la fonction communicative transmet du sens, non plus basée sur sa fonction dénotative, mais énonciative. Cette conception repose, pour Austin (1962), sur le fait que « dire », c'est « faire », en d'autres termes, que « dire » implique une action sur autrui et, corollairement, influence le contexte interlocutif : l'« acte locutoire » consiste en l'acte de prononcer certains sons, mots, expressions, etc. dotés de sens. L'« acte illocutoire » caractérise l'acte réalisé en disant quelque chose, l'« acte perlocutoire » consiste à produire certaines réactions du/des récepteur/s après l'énonciation du locuteur. Ces réactions induites par l'acte de langage du locuteur sont voulues ou fortuites. L'acte de langage a plusieurs propriétés : il permet de réaliser une action par le langage (promesse, ordre, requête...) ; il est intentionnel et doit être reconnu/interprété par l'interlocuteur ; il est conventionnel, car il doit satisfaire un certain nombre de conditions d'emploi appropriées au contexte dans lequel l'acte de langage apparaît. Austin a nommé ces conditions qui portent sur divers aspects de l'acte de langage, les « conditions de félicité » :

- les circonstances et les personnes impliquées dans la réalisation de l'acte de langage
- l'intention des personnes impliquées
- le type d'effet associé à son énonciation

L'acte de langage est un acte de nature contextuelle. Le contexte détermine si l'acte réalisé transmet une interprétation littérale ou sous-entendue. Mais l'acte de langage est aussi de nature cotextuelle. Le cotexte détermine les conditions d'appropriation de l'acte dans l'ensemble du discours ou de l'échange. Le cotexte a pour rôle de renseigner sur la fonction communicative de l'acte de langage selon sa position dans l'énonciation.

✓ La nature implicite de l'acte de langage

L'intention liée à un acte de langage ou les moyens permettant d'identifier le sens illocutoire d'une énonciation sont souvent déterminés par des facteurs non-linguistiques : les implicites discursifs, par exemple, sont déclenchés dans le contexte de l'énoncé et sont intentionnels. Prononcés dans un contexte particulier, ces implicites peuvent passer inaperçus aux oreilles du récepteur et ne pas être interprétés comme tels : « Je vous remercie de votre serviabilité », par exemple, contenu implicite adressé ironiquement à un mécanicien qui vous dépanne sur l'autoroute en ne cessant de grommeler... Du point de vue du locuteur, l'implicite peut être nié ; il est un procédé rhétorique qui autorise le locuteur à « donner à entendre » tout en respectant le sens littéral de son acte de langage.

✓ La théorie de la pertinence

Cette théorie de Sperber et Wilson (1989) est une théorie de l'interprétation qui a pour objet d'expliquer dans quelles mesures tel énoncé s'interprète de manière préférentielle. La plupart des travaux sur la pragmatique considère que le contexte de compréhension est donné au moment de l'échange verbal et qu'il est donc déterminé de

manière fixe. Sperber et Wilson ont développé dans les années quatre-vingts autour de la notion de « contexte » la théorie de la pertinence par laquelle les auteurs soutiennent que tout énoncé ne se réduit pas à la signification linguistique de la phrase. L'interprétation passe par des mécanismes d'inférences qui se basent sur le « contexte » dans lequel est réuni un ensemble d'informations extra-énoncives (encyclopédiques, perceptuelles) et intra-énoncives. Ces informations sont choisies selon le principe de pertinence basé sur le fait, selon les auteurs, que tout énoncé porte en lui-même la garantie de sa propre pertinence optimale et que plus un énoncé produit d'effets, plus il est pertinent. Nous dépassons donc ici la conception du langage en tant que simple outil de communication et abordons le langage comme le moyen interne de de s'exprimer sur le monde. Se pose alors le problème de l'interprétation des informations. Sperber et Wilson posent le postulat selon lequel les informations, pour être interprétées, sont connues du locuteur et du récepteur et leur sont communes. Les interlocuteurs doivent, par conséquent, posséder en commun un savoir partagé, un « fait manifeste » que les interlocuteurs partagent dans un environnement cognitif commun. Cette notion permet d'expliquer les réussites et les échecs de la communication. Effectivement, quand l'environnement cognitif des interlocuteurs diffère, le récepteur peut se tromper sur les implications du locuteur qu'il jugera fausses, et interprètera à sa manière des propositions que le locuteur, à l'origine de son énonciation, n'avait pas souhaité donner à interpréter.

✓ La notion de signification non-naturelle

Cette notion a été introduite en 1957 par Grice pour qui la signification non naturelle d'un énoncé suppose une intentionnalité du

locuteur à deux niveaux : l'intention de produire un effet chez le récepteur et l'intention du locuteur que cet effet soit reconnu par le récepteur. Cela suppose deux prémisses : que la notion de signification non-naturelle ne soit valable qu'entre interlocuteurs parlant un même idiome ; ou que la notion de signification non-naturelle soit valable entre personnes parlant deux langues différentes, mais partageant au moins un point commun dans le contexte où ils se trouvent. Cela implique que l'interprétation de l'énoncé soit indépendante de la signification linguistique. Citons, par exemple, le dialogue de la scène d'un film de Claude Autant-Lara « La traversée de Paris » (1956) dont l'intrigue a lieu à Paris sous l'occupation allemande. Une scène qui a lieu après le couvre-feu, montre Grandgil (Jean Gabin) récitant en allemand un extrait d'un poème de Heinrich Heine à son interlocuteur Marcel (Bourvil) en employant une intonation discursive. Sa stratégie énonciative lui permet de déjouer la méfiance de deux agents de police français qui les suivaient pas à pas, la bicyclette à la main, croyant avoir affaire à des Français faisant du marché noir, ce qui, en fait, était le cas. Les prenant pour des Allemands, les policiers font demi-tour sans leur avoir adressé la parole.

✓ La notion d' « implicatures conversationnelles »

Par cette notion, Grice avance l'idée que les locuteurs, pour communiquer et se comprendre, doivent respecter un « principe de coopération » et un certain nombre de règles conversationnelles indépendantes de l'activité verbale. Le principe de coopération exige des locuteurs une contribution conforme aux objectifs explicites et implicites de l'échange verbal. Grice attribue à ce principe quatre

maximes : les « maximes de quantité » (elles impliquent le locuteur à transmettre autant d'informations qu'il est requis), les « maximes de qualité » (demandant de ne pas transmettre ce que le locuteur croit être faux ou non vérifiable), les « maximes de pertinence » (demandant une contribution à-propos), les « maximes de manière » (impliquant la clarté, la précision des propos). Le principe de coopération et les règles de conversation sont nécessaires au processus de compréhension des énoncés et de ce que Grice appelle, les « implicatures conversationnelles ». Celles-ci sont des contenus inférés de manière non-déductive à partir d'un schéma d'inférence. Voici le résumé de ce schéma emprunté à Moeschler (Moeschler, 1996 : 79) :

1. Le locuteur L a dit P
2. Il n'y a pas lieu de supposer pour l'interlocuteur I que L n'observe pas les maximes conversationnelles ou du moins le principe de coopération
3. Pour cela, il fallait que L pense Q
4. L sait (et sait que I sait que L sait) que I comprend qu'il est nécessaire de supposer que L pense Q
5. L n'a rien fait que I pense Q
6. L veut donc que I pense Q
7. Donc L a implicité Q

En quoi la pragmatique linguistique peut-elle contribuer à un apprentissage culturel et interculturel en Didactologie des Langues-Cultures ?

Elle peut, en premier lieu, nous aider à comprendre que les problèmes de compréhension peuvent relever de convergences et de différences culturelles liées aux usages énonciatifs réalisés par les locuteurs. Étant donné qu'il ne s'agit pas d'erreurs engendrées par la non-maîtrise linguistique, elles sont plus difficiles à gérer, notamment dans les situations de communication interculturelle, dans lesquelles l'étranger est confronté à des obstacles plus grands que le locuteur/récepteur natif. Ces obstacles sont constitués d'un certain nombre de réalités énonciatives que les notions évoquées ci-dessus permettent de mieux comprendre :

- ✓ l'interprétation d'un énoncé exige du récepteur de posséder une compétence encyclopédique du contexte : informations extra-énonciatives reposant sur des savoirs, valeurs, croyances, représentations sur le monde référentiel, données qui contribuent au processus de décodage. Ces références au monde incluent à la fois la situation, les acteurs de l'échange (leur image), les jugements de valeur véhiculés par les expressions, proverbes, etc. Ces savoirs sont plus ou moins partagés, ils ont, par conséquent, une influence sur les différents types de discours et leur évolution communicative. En fait, étant donné les divergences propres à la connaissance de ces savoirs, ces derniers sont davantage la cause de malentendus ou de distorsions communicationnelles que les savoirs linguistiques. La compétence encyclopédique pose donc particulièrement problème à l'étranger qui se trouve confronté au décodage de contenus énonciatifs implicites, apparaissant sous la forme d'allusions, de certains tropes, de sous-entendus définis par Kerbrat-Orechioni par « toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contenu énonciatif ». (Kerbrat-Orechioni, 1986 : 39). Il s'agit ici de

métaphores, de connotations, de métonymies, ainsi que toutes créations lexicales. Pour conclure, soulignons que tout récepteur doit avoir conscience du fait qu'un énoncé peut faire appel à une référence extérieure à lui-même pour être interprété.

- ✓ un autre type de compétence indispensable à l'émetteur/récepteur, est la compétence « pragmatico-rhétorique » qui caractérise l'ensemble des savoirs discursifs que Grice a appelé les « maximes conversationnelles ». Il faut admettre que tout échange n'est pas toujours basé sur un principe de coopération, même s'ils le sont, fort heureusement, en majorité. Les ratés de la communication ont cours, tout comme de véritables conflits qui vont au-delà des discours polémiques. Il y a même parfois des locuteurs qui se plaisent, dans leurs discours, à utiliser des procédés subtils, des infractions linguistiques ou conversationnelles, qui aiment produire un maximum d'« effets » sur leur interlocuteur. Quant à la loi de pertinence, elle doit mettre en œuvre des procédés qui aident les échanges à aboutir à des résultats pratiques ou qui aident les locuteurs à formuler des données argumentatives, des informations intéressantes ou adaptées au contexte thématique. Ce dernier point est intéressant, car il met à jour une pratique courante dans les conversations, celle qui consiste à affirmer une inférence sous forme d'expression à valeur générale dans les conversations ; ainsi, répondre par « L'erreur est humaine » à quelqu'un qui vient d'annoncer « Je me suis marié ». Il est clair que le principe de sincérité de Grice n'est pas toujours respecté. Le discours est ponctué de séquences qui montrent que nous ne parlons pas toujours en connaissance de cause et que nous mentons. Soulignons aussi, sur le plan interculturel, que les maximes conversationnelles ne sont pas universelles ; il existe des cultures pour lesquelles le contexte

et les rapports sociaux déterminent précisément le taux de paroles et d'informations que le locuteur se doit de donner à son interlocuteur. Les « maximes » sont donc relatives et ne doivent pas être prises à la lettre.

A côté de ces principes discursifs existent des lois de discours qui appartiennent à la compétence des sujets. Emploi de truismes, de tautologies, de pléonasmes, d'expressions que l'on énonce après des assertions qui vont de soi : « Sans blague ! », des réponses de « Normands », des incongruités intentionnelles, des formes d'ironie, des questions rhétoriques inutiles, de pure forme, etc. Ces lois de discours s'appliquent à toutes sortes d'actes de langage et produisent un effet bizarre si l'interlocuteur ne les comprend pas. En effet, comment repérer dans le cas de l'ironie, les contradictions dans un énoncé, ou entre le contenu et le référent, ou bien entre le contenu et la connaissance que le récepteur a de l'émetteur ? Le fait est qu'il existe des énoncés pertinents qui ne sont pas informatifs, mais qui sont pertinents pour leur effet illocutoire. Même si l'on partage l'avis que les lois du discours sont universelles, il n'empêche qu'elles fonctionnent différemment. Les maximes de quantité, par exemple, sont fréquemment transgressées.

Parfois, les compétences culturelles, les connaissances encyclopédiques, empêchent l'interprétation de l'énoncé, car les références extra-énonciatives sont trop ancrées dans l'imagination des récepteurs pour que ces derniers puissent interpréter le référent textuel. Il arrive également que la compétence encyclopédique soit supérieure à la compétence linguistique. La compétence pragmatique et manifestement nécessaire à l'interprétation des implicites linguistiques. Le problème du locuteur étranger réside donc dans sa connaissance et son savoir-faire illocutoire. Il doit pouvoir l'utiliser pour agir, produire des effets et être à même de réagir à son

tour à la fonction illocutoire de son partenaire-locuteur natif. Bref, l'étranger doit être à même de lutter à armes égales avec son interlocuteur. Un apprentissage permettrait de pallier cette dichotomie régnant entre la compétence linguistique et la compétence pragmatique qui fait que, souvent, un acte de langage est irréprochable au point de vue grammatical mais hors de propos sur le plan sémantique.

Penchons-nous quelque peu sur les problèmes discursifs rencontrés par le récepteur :

- ✓ le décodage : le locuteur accède au sens à partir du moment où il le perçoit. Certaines significations lui sont implicites, non appréhendables. En outre, il se peut que le locuteur ne soit pas le seul dans l'énonciation, d'où le risque de divergences interprétatives ou de malentendus.
  
- ✓ l'intentionnalité énonciative : l'émetteur peut à travers le sens littéral de son énoncé vouloir supplanter sa signification par une autre qui, elle, est vraie. C'est toujours le sens émis par l'émetteur qui constitue l'objet de la compréhension. Le récepteur n'a aucune influence. Ce dernier est obligé, au moyen de stratégies métacommunicatives, de demander des précisions au locuteur : « Qu'entendez-vous par... ? », « Que voulez-vous dire quand vous dites que... ? ». C'est à lui que revient la tâche de déceler l'intention sémantique. Et le plus paradoxal, c'est que le locuteur peut, involontairement, ajouter des valeurs inférentielles au contenu que le locuteur n'a pas l'intention de dire. C'est souvent ce que l'on exprime quand nous expliquons à notre partenaire « Tu as dit ... (A) et j'ai compris... (B). » Mais ces valeurs ajoutées ne posent en principe pas de problème à la

communication, car le seul sémantisme acceptable du contenu de l'énonciation est celui du locuteur.

Nous assistons donc à des cas de dissymétrie communicationnelle. Les divergences interprétatives sont donc à la croisée des plans sémantiques et référentiels, et aussi dans les unités mêmes des contenus, entre les implicites et la construction des inférences.

La pragmatique inférentielle qui repose sur l'étude de l'interprétation des énoncés, nous semble une référence disciplinaire plus que prometteuse dans l'apprentissage culturel auquel nous aspirons. Nous avons déjà souligné que l'apprentissage « général » dans l'enseignement des langues consistait à faire apprendre des règles grammaticales pour faire produire du langage dans une visée instrumentaliste et communicationnelle dont le but est l'entraînement et l'évaluation linguistique. Cependant, apprendre à produire du langage, c'est apprendre à produire un langage approprié, et c'est bien ce que recherchent les apprenants. Apparemment, ce fait est négligé dans l'enseignement des langues et est vérifié tous les jours : manque de moyens discursifs et argumentatifs qui montrent à chaque instant le décalage de la maîtrise discursive entre la langue maternelle et la langue étrangère. Or, on sait que la majorité des apprenants n'apprend pas le français dans la simple intention d'aller faire son « marché » tous les jours. Et que dire face à leur impuissance à redécouvrir sans cesse la gêne qui les amène à refuser de communiquer, lorsque l'interprétation ou la production d'énoncés dépasse la simple capacité instrumentale ? Nous pourrions résumer ces problèmes communicationnels à la simple raison que l'apprentissage des langues semble ignorer que le langage, en tant que communication, est basé sur un jeu de règles que les locuteurs utilisent et gèrent intentionnellement ou involontairement, d'où l'effort vers un apprentissage conversationnel. Mais avant de passer à ce

stade de la communication sociale, revenons à l'apprenant étranger en butte aux problèmes d'interprétation. Même si les phénomènes d'incompréhension sont liés à des divergences culturelles d'ordre anthropologique, socioculturel, ethnique, etc. nous ne devons pas négliger le fait qu'ils sont aussi d'ordre linguistico/communicatif. Tout acte de langage est un acte individuel et social et un étranger, plus que tout autre, sera confronté au danger de la mauvaise interprétation énonciative. Si nous parlons moins ici des phénomènes de production liés aux actes locutoires, c'est que ceux-ci sont dépendants de l'émetteur et que ce dernier se trouve être le locuteur étranger ; il n'aura pas de peine à comprendre ce qu'il a l'intention de communiquer. Par contre, la réaction qu'aura suscitée son énonciation chez le récepteur risque de ne pas être reconnue par notre locuteur allophone. De plus, si ce dernier veut participer pleinement à l'échange langagier, il devra, lui aussi, user d'implicites dans ses actes locutoires. Le problème de l'apprentissage se situe, par conséquent, tout d'abord au niveau de la réception, donc de l'interprétation. Tout malentendu communicationnel produit par un acte de langage peut engendrer des blocages, des déceptions, des incompréhensions qui ne faciliteront pas les rapports sociaux des interlocuteurs. Il faut pouvoir donner à l'apprenant la possibilité de communiquer de façon appropriée, c'est-à-dire lui offrir la possibilité de faire et d'agir en situation communicative. Ainsi, sur le plan purement pragmatique, nous devons nous intéresser aux marqueurs caractéristiques de la communication du français, et de tout autre fonction des mots dans l'acte de langage, sans oublier les formules stéréotypées ou figées qui ponctuent les discours. Sur le plan pragmatico-discursif, il faut sensibiliser les apprenants au fonctionnement des actes de langage dans les conversations, traiter les actes de langage en contexte interlocutif authentique, afin de comprendre leurs mécanismes. C'est ce que propose de faire une autre discipline, la linguistique

interactionnelle, dont le domaine de recherche situe les actes de langage au sein des interactions verbales. Kerbrat-Orechioni a caractérisé ce dépassement pragmatique vers l' « interactionnel » de la façon suivante :

Un tel changement de perspective se reflète dans la définition même que l'on peut proposer des actes de langage. Soit ainsi l'exemple de l'assertion :

- définition non pragmatique : "je dis que cela est" :
- définition pragmatique non interactive : "je dis que cela est, d'une manière telle que j'essaie de te faire admettre que cela est" ;
- définition interactive : "je dis que cela est d'une manière telle que j'essaie, en fonction de ce que je sais de toi, de te faire admettre que cela est, et d'obtenir que tu me dises si tu admets ou non que cela est". (Kerbrat-Orechioni, 1990 : 11-12)

Effectivement, c'est la prise en compte de la relation interlocutive des interlocuteurs qui distingue fondamentalement la théorie des interactions verbales de l'analyse pragmatique du langage : reposant sur l'étude d'actes isolés, en dehors de situations interlocutives authentiques, les actes de parole, seuls, ne peuvent rendre compte de tous les effets interactionnels liés aux conversations.

### 3.1.7 Les références à la linguistique interactionnelle

Ce n'est que partiellement que la théorie des actes du langage a contribué à l'évolution de la linguistique interactionnelle. On peut y ajouter les recherches sur l'analyse du discours, la linguistique énonciative et les études sur l'organisation structurale des dialogues (linguistique fonctionnelle). Les approches interactionnistes relèvent du champ interdisciplinaire si bien que c'est dans le domaine de la sociologie que se sont d'abord développées les recherches sur les interactions verbales. Citons Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) qui se sont attachés à l'analyse des récits

et des conversations quotidiennes. Ces auteurs considèrent la conversation comme indépendante du contexte situationnel dans lequel elle a lieu, mais soumise à des règles interactionnelles accomplies par les interlocuteurs.<sup>39</sup> Ils ont observé les mécanismes de circulation de la parole et la manière de satisfaire certains rituels, comme la prise de contact. Ce sont, pour nous, essentiellement le courant ethnographique et ethnométhodologique qui apporte les notions les plus pertinentes dans l'analyse des interactions verbales. Effectivement, l'interactionnisme exprime la construction sociale du sujet avec un concept comme le « soi », et, sans toujours lui donner l'importance souhaitable, souligne le caractère actif des sujets dans la production du social dès lors qu'ils participent activement à la définition de la situation dans laquelle ils sont engagés. L'action des individus a été définie par Habermas dans sa conception de l' « agir communicationnel » : il

[...] concerne l'interaction d'au moins deux sujets capables de parler et d'agir qui engagent une relation interpersonnelle (que ce soit par des moyens verbaux ou extra-verbaux). Les acteurs recherchent une entente (*Verständigung*) sur une situation d'action, afin de coordonner consensuellement (*einvernehmlich*) leurs plans d'action et de même leurs actions. Le concept central d'*interprétation* intéresse au premier chef la négociation de situations, susceptibles de consensus [...]. (Habermas, 1987 : 102)

Hymes, Gumperz, Goffman, Frake (entre autres) examinèrent le langage comme phénomène socioculturel en prenant comme élément de base l'acte de parole dans la communication verbale. Dans un recueil publié en 1964 à la suite d'une conférence qui avait eu lieu un an auparavant sur l'ethnographie de la communication, Goffman critiqua le fait que la situation constitue toujours un paramètre négligé des chercheurs en linguistique ou en paralinguistique. Frake, dans sa contribution, insista sur le fait que la capacité

---

<sup>39</sup> On pourrait aussi ajouter les travaux de Bakhtine et Volochinov, de Jakobson, Pike ou encore de Bons, Sapir... Je me tenterai de situer les sources historiques de la discipline dans ses grandes lignes.

préalable à communiquer ne se limite pas à la connaissance du vocabulaire, mais à la capacité de s'en servir. Il se référait ici à la « compétence de communication ». En 1967, puis en 1972, dans son livre « *Models of the interaction of Language and Social Setting* », Hymes proposa un modèle pour l'étude de la communication. L'auteur recensa un certain nombre de paramètres constitutifs de l'échange commandant les comportements. Il mit à jour le rapport existant entre les influences réciproques du langage et du contexte social et décrivit une situation de communication bien précise à partir d'un inventaire de catégories déterminées à l'avance, qu'il nomma « speaking » : le cadre physique et psychologique de la situation, les participants de l'action, les finalités de la communication, les actes (sujets de conversation et le style du discours), la tonalité sur le plan linguistique et paralinguistique, les instruments (codes et canaux de la communication). Le but de Hymes était de déterminer les fonctions de communication en montrant comment les composantes d'une activité langagière agissent les unes sur les autres. Avec Hymes et le courant ethnographique, l'étude du langage devient surtout fonctionnaliste, regroupant le linguistique et le social. Sont prises en compte les différentes façons de parler à travers un inventaire de situations de communication prenant en considération les éléments paralinguistiques et le statut social des interlocuteurs.

Les chercheurs de l'école de Palo Alto se sont penchés, quant à eux, sur les diverses conceptions de la communication. Pour leur part, la communication renvoie à une théorie des comportements verbaux et non-verbaux qui concerne tous les types d'interactions. Ils récusent la conception des comportements successifs et avancent que l'interaction est faite d'actions construites conjointement.

L'ethnométhodologie a été définie par Garfinkel (1967) comme la description de méthodes que les individus d'une société utilisent implicitement pour gérer leurs échanges communicatifs au quotidien. Ce sont des méthodes par lesquelles les individus disposent d'un savoir de sens commun leur permettant de résoudre les divers problèmes auxquels ils sont confrontés dans la vie quotidienne. La conversation est une instance de base de la vie sociale, une véritable institution qui pénètre toutes les relations sociales. Les études en ethnométhodologie se basent sur des observations de conversations authentiques (tout comme la démarche ethnographique) se déroulant dans tous les domaines sociaux de la vie quotidienne. L'ethnométhodologie considère que les échanges langagiers, comme les discours ritualisés, sont des activités socialement structurées dans lesquelles les acteurs sociaux expriment leur interprétation de la réalité ; l'interprétation se situe, en outre, au niveau du récepteur qui interprète le message de l'émetteur et est influencée par des présupposés de nature individuelle et socioculturelle. L'organisation interactionnelle du langage a permis de rendre compte des règles conversationnelles qui définissent les conditions générales des échanges et la classification de types d'échanges qui ont dévoilé le lien entre la dynamique conversationnelle et les présupposés socioculturels. Gumperz cita l'exemple aujourd'hui connu du message « Come and see us » qui, en milieu de phrase constitue une invitation, mais qui n'en est pas une s'il clôt une conversation (interprétation qui pourrait être erronée si un étranger ne connaît pas cette convention socioculturelle). Garfinkel mit à jour la notion d' « implicite social » que constitue un ensemble d'éléments tenus pour acquis « taken for granted » dans la vie sociale. Celle-ci est organisée en fonction de comportements, de procédures sous-jacentes dans la routine des actes quotidiens. Goffman souligna de son côté la fonction de l'interaction comme étant les rapports de force qui caractérisent les rencontres en face à

face. Mais c'est surtout la situation qui détermine la rencontre des acteurs et le maintien des interactions : ce que les interlocuteurs montrent d'eux-mêmes sur le plan physique et social, le rôle que l'acteur joue dans l'interaction et son engagement interactionnel. Goffman insiste également sur le fait que la situation peut être appréhendée différemment selon les individus et peut créer différents contextes de langage. Il existe donc des situations dans lesquelles le dialogue consensuel n'est plus respecté.

Sacks, Schlegloff et Jefferson ont élaboré un modèle organisé autour de la composante de la « construction des tours » (les conversations présentent une structure dans laquelle les locuteurs parlent tous chacun leur tour) et de la composante des « prises de parole » désignant le mécanisme réglant l'alternance des tours. C'est le tour de parole, unité interactionnelle, qui sert de base à la construction des échanges verbaux. Les auteurs développent également la notion de « places transitionnelles » qui caractérisent les lieux dans la conversation et marquent le changement d'un tour de parole. Les « allocations des tours » forment l'ensemble des techniques qui permettent aux tours de parole de se succéder. Ce premier stade de l'analyse conversationnelle fait ressurgir le problème des interférences entre la production et la réception des énoncés. Goffman (1973) critiqua ces analyses en affirmant que les interactions ne se passent pas de manière formelle, les locuteurs prenant la parole chacun leur tour. Par ailleurs, la notion de « tour de parole » est trop rigide pour rendre compte du langage réel en situation, les interlocuteurs s'interrompant sans cesse. Il introduisit alors la notion de « mouvement », unité interactionnelle d'analyse linguistique ou paralinguistique qui recouvre une fonction distinctive dans les échanges communicatifs. Il existe des paroles différentes auxquelles correspondent des mouvements distincts, mais aux mêmes mouvements peuvent correspondre des mots différents. Il introduisit alors la notion de

« contraintes rituelles » pour souligner les rapports de force sociaux présents dans les interactions. Le rituel permet aux interactants de se respecter mutuellement par la manifestation de ce que Goffmann appelle « face-work », le plus souvent traduit par « travail de figuration » qui caractérise les attitudes qu'emploie tout individu pour ménager son interlocuteur et se ménager lui-même. La « figuration » agit dans deux types d'échanges :

- les échanges confirmatifs où les interlocuteurs font conjointement des actions de même nature. Ils relèvent de formules rituelles, comme dans les salutations, par exemple.

- les échanges réparateurs, menaçants pour l'ordre expressif dans la mesure où ils prennent leur origine dans une demande qui équivaut à une sommation. Ces menaces sont atténuées par des processus de figuration mettant en œuvre des actes indirects (« Pourriez-vous svp... ? »). Ce concept de « face » initié par Goffman est l'obligation pour chacun de protéger sa « face » (de se protéger) des menaces instituées dans les échanges.

La « face » est l'image qu'un sujet met en jeu dans une interaction donnée. Cette image est concédée par les autres, elle est constamment remise en cause à chaque interaction. Ainsi, selon l'interaction, les interlocuteurs auront à préserver la face, à ne pas la perdre, à faire « bonne figure »...

Pour Traverso ( 1996), il existe une « face positive » qui correspond à l'image narcissique de soi, elle dépend de la reconnaissance de soi par les autres. La face négative, le « territoire » qui désigne le territoire corporel et l'ensemble des possessions matérielles, la sphère spatiale, temporelle, mais aussi cognitive de l'individu. Ainsi, tout acte de langage peut impliquer une menace ou, au contraire, une anti-menace pour la face ou le territoire d'autrui.

Des études sur la rhétorique interactionnelle ont été menées notamment par Brown et Levinson (1987) sur l'évaluation du degré de politesse d'un énoncé et, corollairement, sur les manières de pouvoir gérer les effets que ces énoncés ont chez les interlocuteurs (ménagement de la face). En se basant sur les théories de Goffman, ces auteurs adoptent le point de vue que la politesse est caractérisée par le souhait réciproque des interactants de préserver les faces « positive » et « négative » des interlocuteurs. Kastler résume cette théorie :

- la politesse négative, comprise comme le ménagement des faces de l'allocataire, consiste donc à éviter ou à adoucir les *FTAs*<sup>40</sup> et, s'ils sont déjà produits, à les réparer d'une façon ou d'une autre
- la politesse positive revient, au contraire, à valoriser les faces d'autrui en produisant des actes flatteurs. *FFAs*<sup>41</sup>. Terme introduit par Kerbrat-Orechioni [...]. (Kastler, 2000 : 159)

Dans l'intérêt de notre recherche, je me dois aussi de signaler les postulats suivants :

- ✓ La parole est une activité sociale collective, par laquelle les acteurs sociaux assurent mutuellement la gestion du discours. Toute allocution implique une réaction ou interlocution par le fait que toute action implique une réaction ce qui revient à dire que les interactants exercent une influence les uns sur les autres en échangeant des propos. Ces influences mutuelles ont une fonction interlocutoire :
  - l'émetteur emploie des procédés phatiques pour s'assurer de l'attention de son partenaire : orientation du corps, mimiques,

---

<sup>40</sup> *Face Threatening Acts*, d'après Brown et Levinson.

<sup>41</sup> *Face Flattering Acts*

marqueurs verbaux « hein ? », « tu vois », etc. pour vérifier la compréhension.

- le récepteur produit des signaux d'écoute qui régulent verbalement ou non-verbalement sa compréhension.

Ce sont ces éléments, solidaires les uns des autres, qui font que les interactants puissent mener un échange harmonieux qu'ils doivent régulièrement réajuster et rééquilibrer par leurs comportements mutuels. La parole, les divers niveaux vocaux jouent donc un grand rôle, mais aussi le regard, les mouvements de tête, etc. tous ces éléments sont révélateurs d'un bon fonctionnement des échanges sociaux. Selon l'axiome de l'école de Palo Alto « On ne peut pas ne pas communiquer », car toute interaction prend en compte l'ensemble des canaux de la communication.

La communication interactionnelle se déroule sur la base d'un échange synchronisé : le locuteur anticipe son discours en fonction du contenu de communication et en fonction de l'interprétation et de la réaction du récepteur. Le récepteur anticipe sur la suite du discours du locuteur ou le complète à sa place et/ou change la perspective de son propre discours. Le sens est construit de manière collective/interactive et se modifie au fur et à mesure en donnant naissance à des négociations explicites et implicites, en engendrant des malentendus.

L'analyse des interactions concerne essentiellement le fonctionnement de la langue orale spontanée et authentique, car elle met en exergue les points suivants : l'organisation syntaxique et sémantique, la fonction des connecteurs argumentatifs, l'ensemble des éléments propres à l'oral (ratés d'élocution [bafouillages], inachèvements [faux départs], reformulations,

constructions incohérentes, marques d'hésitation, reprises en écho du discours, etc.

Etudier les interactions revient à étudier l'individu en tant que sujet social. Pour Bakhtine, la notion de « dialogisme », composante indispensable de la dimension interactive du langage, souligne le fait que ce n'est pas la conscience qui détermine la forme de l'expression, mais que « [...] c'est l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation. » (Bakhtine, 1977 : 122-123). Ainsi, l'activité langagière traduit l'activité mentale de l'individu, sa personnalité et sa conscience. L'auteur annonce ici une théorie de l'énonciation qui n'était pas encore à l'ordre du jour.

Ce petit inventaire de principes théoriques, de postulats et de modèles d'analyse nous aide à mieux cerner le domaine d'étude des interactions verbales. Je vais reprendre dans ce qui va suivre quelques notions et principes de base pour déterminer, comme pour la pragmatique, en quoi les analyses conversationnelles sont pertinentes dans le cadre d'un enseignement/apprentissage des langues-cultures.

Les concepts témoignent d'une approche intersubjective évidente de la communication. La communication implique de se référer à des connaissances, des représentations et des présupposés dont nous n'avons pas toujours conscience ; mais aussi des savoir-faire ou compétences communicatives et stratégiques :

- ✓ communicatifs : argumenter, persuader... surtout dans les interactions nécessitant des compétences discursives. Ces compétences sont des outils de productions culturelles.

- ✓ stratégiques : elles sont utilisées d'après la dynamique de l'échange. Tout locuteur doit s'adapter aux jeux constants de l'autre. Les interactants doivent s'intégrer au cadre interactif dans lequel ils auront à employer des stratégies qui demandent certaines formes discursives. Certains implicites sont employés à des fins stratégiques : la charge subjective de certains choix lexicaux peut provoquer telle ou telle réaction, par exemple.

L'étude des interactions verbales est pertinente dans un apprentissage interculturel, si nous reconnaissons d'abord l'axiome selon lequel les conversations relèvent de la communication sociale et que c'est par le biais de conversations ou d'interactions verbales que les individus créent ou maintiennent la vie sociale. Ce maintien est concrétisé par un ensemble de règles inductives partagées et construites par l'expérience pratique et l'éducation des individus. L'analyse interactionnelle permet donc de rendre compte du comportement interactionnel des locuteurs et de mettre à jour les informations implicites qu'ils possèdent leur permettant de gérer les rapports sociaux. Or, l'emploi de ces règles pose problème quand elles ne sont pas intériorisées. Les échanges « réparateurs », les « négociations » discursives, ces outils d'analyse propres à la discipline, sont utilisés de manière fluide et naturelle par les personnes d'une même communauté linguistique, mais il en est tout autre pour un étranger issu d'une autre aire culturelle, car ce dernier « fonctionnera » selon les repères intériorisés de sa langue maternelle. Par exemple :

- ✓ les mécanismes de l'alternance des tours de parole, les chevauchements ou les interruptions dans les conversations diffèrent d'une société à une autre ; notre enquête avait révélé l'émergence de préjugés envers la langue française ou l'attitude des Français

considérés comme arrogants, parce qu'ils ne laissaient jamais leur interlocuteur terminer ses phrases et lui coupaient la parole. En effet, rappelons que par la méconnaissance des règles discursives, ce n'est pas la rapidité et les coupures de parole propres à la langue que les apprenants mettent en cause, mais la personnalité des Français.

- ✓ les pauses, les interruptions plus ou moins longues selon l'origine culturelle des interlocuteurs, entraînent parfois des malaises, des gênes, car l'un des deux interactants ignore la manière de les interpréter, donc, de les gérer. Se pose également le problème de la prise du tour de parole qui varie selon la situation et le statut hiérarchique des interlocuteurs.

Le problème majeur que les apprenants rencontrent, c'est le manque de sensibilisation au fonctionnement des échanges.

L'analyse des interactions fournit de précieux renseignements sur les rapports que les fonctions discursives entretiennent dans les comportements socioculturels. On observe particulièrement bien ces spécificités dans les modes d'ouverture des conversations. Dans chaque situation, les échanges sont régis par des composantes socioculturelles qui pré-annoncent et préétablissent l'échange et qui varient selon le statut que chacun accorde à son interlocuteur, ainsi qu'à la situation de communication. Dans une conversation téléphonique, le récepteur peut dire ou ne pas dire « allô » et attendre que l'émetteur se présente, ou alors il peut nommer son nom et nommer l'entreprise dans laquelle il se trouve en tant qu'employé. Il peut échanger des formules de politesse ou aller directement au but. Les interactions au téléphone dépendent du lieu de communication, de la raison de l'appel, du statut de la personne que l'on appelle et de son origine

culturelle. Tous ces points constituent des divergences sur le plan interculturel.

Dans l'ouverture d'un échange dans le cadre d'une invitation informelle, par exemple, le rituel discursif peut s'accompagner de la remise d'un présent à l'hôte/l'hôtesse et la réception du présent est accompagnée d'actes de paroles et d'une attitude corporelle envers le cadeau reçu : la personne va-t-elle ouvrir le cadeau, le poser sur la table, ou le prendre et le faire disparaître dans une pièce ? Et pourquoi agit-elle ainsi ? Autant de variations entre les individus et les cultures. Les manifestations du savoir-vivre sont infinies et complexes. Pendant un dîner, il faut savoir se plier aux rituels codifiés de demande, d'acceptation et de refus : puis-je refuser un plat et m'excuser, puis-je en reprendre pour la troisième fois, accepter d'en reprendre quand je remarque que mon refus introduit régulièrement une (re)demande ? Un autre problème est celui du choix des expressions et formules inhérentes à ces rituels. Les formulations de salutations sont pratiquées dans leurs emplois linguistiques, car on peut les apprendre et les réitérer, mais il en va différemment dans leur emploi discursif et situationnel. Les expressions ne sont pas interchangeables pour toutes les situations et, de plus, elles n'ont souvent aucun rôle communicatif, car elles sont souvent ritualisées. L'étranger aura du mal à les identifier comme telles, car il sera avant tout en quête de compréhension. Ce stade dépassé, il lui restera encore les difficultés à les utiliser.

Un autre exemple est celui des formes de politesse. La courtoisie de la chevalerie au Moyen-Age a certainement imprégné les rites de politesse en France, sans compter l'influence que la France exerça en la matière chez les aristocrates européens au XVIIIe siècle. Actuellement, deux des traits caractéristiques de la politesse française sont certainement l'absence de

respect pour le statut social et la négation de l'autorité. Les Français ressentent une gêne pour la mention des titres officiels. Les formes d'adresse sont généralement des titres qui ne font aucune distinction sociale (Monsieur, Madame, Mademoiselle). Les Allemands, au contraire, exercent verbalement, et non verbalement, un respect devant la hiérarchie sociale et académique. Les Français utilisent des euphémismes pour qualifier la vieillesse, par exemple, sans doute parce qu'ils ne veulent pas admettre de vieillir « Une personne d'un certain âge », « Une personne d'un âge avancé »... Des personnes d'autres cultures sont nettement plus directs, acceptent plus facilement de vieillir, fait constaté ne serait-ce que par les sacro-saintes fêtes d'anniversaire. La politesse est certes universelle, elle renferme les gestes et les discours, mais ses composantes ne le sont pas.

Ces exemples sur la politesse nous font entrer dans le domaine de la relation interpersonnelle des interactions verbales. Il ne s'agit plus ici des relations s'établissant entre les constituants des échanges, mais de celles qui se construisent entre les interactants. B. Malinowski désigna cette relation par la « communion phatique ». Elle repose sur un ensemble d'échanges à valeur non informative, échanges typiques de la conversation ordinaire dans laquelle les individus parlent pour le plaisir de parler. La conversation à dominante phatique comporte un ensemble de fonctions communicatives verbales, non verbales et para-verbales. Pour résumer :

- ✓ marqueurs verbaux : termes d'adresse, liens familiaux, relations sociales, affectives, cognitives. Cette complexité dans l'application des règles d'emploi est par ailleurs valable pour les noms et titres d'adresse qui sont différemment exploités selon les langues.
- ✓ marqueurs non-verbaux : distance corporelle et psycho-sociale, gestes, contacts physiques, postures, mimiques faciales...

- ✓ marqueurs para-verbaux, prosodiques, vocaux : intensité articulatoire, chuchotements, timbre de la voix, débit de la parole...

Le problème d'adéquation et d'ajustement conversationnel caractéristique de l'ignorance et du mauvais usage, a aussi des origines relationnelles et demandent à être négocié, s'il cause des interruptions ou des malentendus conversationnels. Nous pensons que les études comparatives sur le plan du contenu référentiel et du contenu relationnel des interactions peuvent apporter beaucoup dans l'approche interculturelle.

- ✓ Le problème de la réparation verbale des différentes menaces constituées et ressenties dans les actes. Quelles stratégies de politesse l'interlocuteur étranger peut-il utiliser pour réparer les menaces provoquées ? Ou comment mener un équilibre interactionnel pour éviter que cela ne se produise ? Problèmes spécifiques des interlocuteurs allophones qui n'ont pas toujours conscience d'avoir proféré une menace dans leurs propos. Dans les conversations, il s'offre toujours aux locuteurs la possibilité d'utiliser différentes formulations pour un même acte de langage, comme l'exemple des salutations cité plus haut. Concernant la politesse, un étranger ne saura pas toujours s'il doit employer une formule directe ou indirecte pour formuler une requête ; peut-être ne fera-t-il aucune différence entre les diverses formulations. En situation interculturelle, l'alloglotte sera confronté à un choix entre des normes communicatives qu'il n'est pas toujours apte à distinguer, d'autant plus que si le rituel dans lequel il est engagé se situe dans un contexte culturel étranger. S'il avait lieu dans sa culture maternelle, il amènerait éventuellement d'autres valeurs interactionnelles exprimées dans les énoncés. Il en est ainsi pour les remerciements qui d'une

culture à une autre ont une valeur implicite ou explicite, voire déplacée quand ils sont trop directs. Un acte de parole est souvent inculqué dès l'enfance, car très tôt soumis à des règles et des contraintes sociales, discursives et linguistiques. Dans un pays tel la France, l'éducation socioculturelle se fait en même temps que l'éducation linguistique. La France est un des pays qui attache de l'importance aux corrections formelles du langage et des attitudes : « On ne dit pas ça, mais... », « Ça ne se fait pas... », « On dit : Jacques et moi et non pas, moi et Jacques »...

Il me semble que l'étude des interactions verbales devrait davantage analyser les styles communicatifs propres aux cultures, ainsi que la valeur culturelle que les membres d'une communauté accordent à certains usages sociaux. Nous pourrions alors comparer les actes de langage et les stratégies communicatives dans les différentes cultures. Il existe, à titre d'exemple, des phénomènes conversationnels susceptibles d'intéresser un apprentissage culturel :

- ✓ la levée des malentendus peut être résolue par l'utilisation de connecteurs et de marqueurs argumentatifs, mais en situation interculturelle, les étrangers sont souvent impuissants à agir et à réagir, parce qu'ils n'ont pas connaissance des règles rhétoriques interactionnelles. C'est de là que peut naître le sentiment de « perdre la face » et la tendance à déduire des conclusions négatives envers l'interlocuteur. Il faudrait faire travailler les apprenants sur les manières de couper la parole, de rectifier son énoncé, d'avouer son incompréhension, etc.
- ✓ la notion de rôle peut diverger chez une même personne selon l'interaction dans laquelle elle est engagée. Un homme jouera un rôle

institutionnalisé, quand il parlera en tant que professionnel, mais il dévoilera des émotions quand il parlera en tant que père ou mari.

- ✓ la reformulation comme marque d'intercompréhension : en reformulant les propos de l'autre on donne non seulement des marques de présence en tant que co-énonciateur, mais on lui manifeste aussi de la considération et on le rassure quant à la compréhension des propos tenus. D'où l'importance de la sensibilisation aux phénomènes d'autocorrection à adresser à son partenaire.
- ✓ les implicites culturels : ils relèvent de la dimension subjective du langage : les connaissances et savoirs supposés partagés, le poids culturel des mots et la manière de les exprimer. C'est ici que l'univers des connotations, la dimension culturelle des façons de parler et la dimension des contraintes et des implicites discursifs pourraient trouver place dans un apprentissage.
- ✓ l'investissement minimal : position impliquant la production régulière de régulateurs verbaux et non-verbaux, « Hm, hm... » signaux attestant la présence active du récepteur. Les productions phatiques d'écoute « Oui, ah bon ! Sans blague ! Ça alors ! » et non-verbaux ; sourires, gestes, constituent des moteurs de l'échange. Dans ces conditions, l'initiative discursive est laissée au partenaire. Cet investissement minimal est une stratégie de gestion conjointe de l'échange. Pour la mettre en œuvre, les partenaires doivent accepter une telle distribution des rôles.

Les analyses d'interactions verbales peuvent nous apporter de précieux renseignements sur les comportements interactionnels des membres

d'une même culture. Elles permettent de mieux saisir ce qui se passe dans la communication interculturelle : phénomènes d'adaptation, de malentendus, de niveaux linguistiques, pragmatiques, interactionnels, etc. qui tirent leur origine de l'univers culturel des interactants.

Du point de vue interculturel, nous nous devons de signaler une autre discipline complémentaire à la linguistique interactionniste et indispensable à notre approche méthodologique : la sociolinguistique interactionnelle. Ce sont particulièrement aux travaux de Gumperz que je vais m'intéresser.

### 3.1.8 Les références à la sociolinguistique interactionnelle

Cette discipline est issue de différents courants tels l'anthropologie linguistique, la sociologie, la psychologie sociale et l'ethnolinguistique. Néanmoins, l'origine de cette discipline est incontestablement l'ethnographie de la communication américaine. L'explosion de la recherche sur le langage, amorcé en 1972 aux Etats-Unis, a fortement contribué à définir la nouvelle orientation de la sociolinguistique que Gumperz (1982) désigna comme l'« approche interactionnelle du comportement verbal ». Les caractéristiques de cette approche sont basées sur plusieurs observations :

- ✓ les interlocuteurs opèrent des choix dans leurs différentes manières de parler selon le contexte social et situationnel et selon les objectifs de la communication et son déroulement
- ✓ le choix linguistique des participants implique des conventions et des présupposés culturels, de même que l'expérience sociale des participants

C'est à partir des travaux de l'ethnographie de la communication sur la compétence de communication et la nature des règles sociolinguistiques

dans la communication que s'est développé le courant interactionniste de la sociolinguistique. L'originalité de cette nouvelle orientation est qu'elle dépasse le cadre de la recherche des actes de parole de son espace très ritualisé et structuré tel que nous les trouvons dans les salutations, par exemple. L'analyse interactionnelle opère dans un cadre fonctionnel en tenant compte de la fonction empirique de la parole et des contraintes socioculturelles qui l'engendrent. C'est surtout à Gumperz que nous devons les études sur les variétés et les variations linguistiques au sein d'une même communauté linguistique, études que l'auteur entreprend, non pas à partir du système linguistique, mais à partir de l'activité des sujets parlant. Particulièrement significative pour nous est la notion de « réseau ouvert » que Gumperz emploie pour qualifier les interactions dans lesquelles les interlocuteurs n'ont pas la même origine et ne partagent pas un système de valeur commun. Ce linguiste remarque alors que les actants adoptent des stratégies de comportements linguistiques qui varient en fonction de plusieurs critères : les relations interpersonnelles, l'interprétation des messages verbaux, l'interprétation de la situation de communication et des présupposés culturels et individuels. Il faut, alors, en toute logique, considérer les interactions comme des phénomènes collectifs dont la dynamique est soumise à des changements constants causés par des conventions socioculturelles dont l'origine se situe dans les modes d'interprétation des interlocuteurs. Partant du principe selon lequel les conventions socioculturelles sont éloignées d'une communauté à une autre, les participants, en situation de communication interculturelle, interprètent les éléments communicatifs de diverses manières. Cela rappelle la théorie de l'« inférence conversationnelle » de Grice à laquelle Gumperz ajoute la notion de « contextualisation » qu'il définit par :

J'entends par contextualisation l'emploi par des locuteurs/auditeurs de signes verbaux qui relie ce qui se dit à un moment donné et en un lieu donné à leur connaissance du monde. Le but est de dégager les

présuppositions sur lesquelles ils s'appuient pour maintenir leur engagement conversationnel et évaluer ce qu'on veut dire. (Gumperz, 1989 : 211)

La notion, basée sur l'évaluation du sens, entre donc dans une théorie de l'interprétation en situation.

Cette théorie basée sur des éléments empiriques est captivante, car elle peut rendre compte des malentendus et des incompréhensions dans les conversations interculturelles. En réalité, les analyses d'interaction étudiées par Gumperz ont révélé plusieurs indices contextuels qui dévoilent des éléments du discours mal intégrés au déroulement des interactions. Ces phénomènes ont été caractérisés par l'auteur d'« asynchronie interactionnelle ». En voici quelques exemples :

- ✓ le manque de coordination causé par des mots intervenant trop tôt dans l'énonciation ; les chevauchements asynchrones ; les départs prématurés ; les rires nerveux révélant un malaise discursif ; les appels indirects du locuteur à des informations plus amples qui restent inaperçus chez l'auditeur de l'autre culture ; les réponses trop brèves qui dans un autre système de communication demanderaient des détails ou des explications ; les styles particuliers que l'on emploie dans des situations informelles ; l'influence de la langue-source qui implique des stratégies différentes dans le traitement du discours ; l'utilisation de « nous » pour « je » comme marque de distance personnelle pour certaines cultures, alors qu'en France, par exemple, « nous » à l'oral est une marque de pluriel ; l'existence d'un système verbal d'aspect et non de temps implique certaines priorités interprétatives absentes de certaines cultures ; la non-connaissance des sens métaphoriques d'un mot qui peut alors être pris à la lettre par un des

interlocuteurs et mal interprété ; le fait de jouer un rôle dans un type de rapport (entre un usager et un fonctionnaire, par exemple) peut être non conforme dans une autre culture, d'où des formulations et des explications qui peuvent être jugées contradictoires chez le récepteur de cette culture ; le choix parmi les options lexicales qui affectent le sens interprétatif des actes de communication, etc.

- ✓ la lenteur inhabituelle prosodique ; une interaction anormalement soulignée peut être jugée inconvenante par le récepteur, une accentuation mal placée peut entraîner des connotations contrastives, une question avec une intonation descendante peut provoquer, par exemple, une redondance impliquant un sentiment d'impolitesse au niveau du récepteur ; l'aspiration après un syntagme peut signifier la continuation segmentale ou la conclusion d'un énoncé, selon l'origine socioculturelle.

Que montrent ces différences dans les interactions ? Le manque de coordination interactionnelle révèle la présence de différences dans les stratégies d'interprétation qui dépendent de conventions socioculturelles spécifiques. Elles peuvent être en partie dues aux rôles sociaux que les interactants adoptent dans certaines situations. Dans ce cas, un participant peut avoir l'impression de ne pas être écouté ou compris, alors que son partenaire se demandera pourquoi son interlocuteur se désintéresse du propos de la conversation. Le fait est que les propos divergents qui n'entrent pas dans un cadre commun interprétatif peuvent faire échouer la conversation à tout moment. Les conventions socioculturelles interviennent, à la fois sur l'organisation prosodique de la chaîne parlée, les prédisposés culturels, la division du discours, etc. Les indices de contextualisation fonctionnent sur la

base de connaissances sociales. C'est la raison pour laquelle ils doivent être partagés dans les conversations au risque de provoquer des malentendus interprétatifs. Ces ambiguïtés posent problème sur le plan interculturel, car les locuteurs n'ont pas toujours connaissance des conventions culturelles caractéristiques de la culture de l'Autre. « Les malentendus sont mutuels. Ils sont dus autant à la nature des situations où ont lieu les interactions, et aux standards par lesquels on évolue les mots qu'à des faits linguistiques et culturels en tant que tels. » (ibid. 118)

Une étude des conversations qui reprend ces postulats et ces analyses apporte de multiples intérêts dans le cadre de l'apprentissage interculturel. Elle autorise :

- ✓ la mise à jour de la présence endémique des problèmes communicationnels au niveau de l'interprétation des indices discursifs liés au contexte. C'est donc à partir de la recherche des processus d'interprétation et des conséquences que les processus de contextualisation exercent sur les messages verbaux, que nous serons en mesure de comprendre ce que les participants veulent signifier dans leurs propos et comment ils les interprètent.
- ✓ la pratique d'un cadre méthodologique qui aiderait les apprenants à interagir. Cela implique l'observation de conversations illustrant les problèmes de communication, l'intervention de personnes étant en mesure d'interpréter des données conversationnelles enregistrées témoignant de présupposés socioculturels qu'ils partagent (médiateur).
- ✓ la mise à jour de représentations, de normes et d'aspirations communes à une communauté linguistique, révélées régulièrement

dans des schémas d'interprétation par le biais de variations linguistiques, prosodiques, de sélections lexicales, etc.

- ✓ des analyses reposant sur les stratégies des locuteurs en communication interculturelle. Elles signalent si les locuteurs se comprennent et explicitent en quoi les participants se comprennent ou non.

Les problèmes des relations sociales transmis dans et par le langage constituent un des critères primordiaux de l'apprentissage culturel. Rappelons les propos annonciateurs de Bakhtine à ce sujet :

La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques... ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte physiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale. (Bakhtine, 1977 : 136).

Nous comprenons donc l'importance que peuvent avoir l'analyse d'interactions verbales. Comme nous l'avons plusieurs fois mentionné, ce n'est pas la culture qui détermine les individus, mais les individus qui font et qui créent la culture. Les divergences du langage sur le plan intra- et interculturel en sont la preuve, d'où l'attention méthodologique à accorder aux phénomènes communicatifs.

La culture est aussi constituée d'un ensemble d'éléments qui ne sont pas spécifiques du langage. Ils sont caractérisés par des marques de spécificités et d'attributs culturels propres à une communauté donnée. Ces caractéristiques sont exprimées dans différents niveaux de la culture, verbalisée et non-verbalisée.

### 3.2. L'individu dans le cadre anthropologique et sociologique

Augé dans une interview en 1996 pour « *Le Français dans le Monde* » avait communiqué que ce qui expliquait le regard anthropologique, c'était qu'il se portait sur la relation d'altérité, c'est-à-dire sur la manière dont les groupes eux-mêmes, autres à nos propres yeux, construisent la relation d'altérité à travers leurs pratiques, leurs rites et éventuellement leur histoire. Dans le cadre de l'apprentissage culturel et interculturel, il est question ici de prendre en compte des données objectives que l'on retiendra en fonction de l'intérêt et des besoins de l'apprenant, mais aussi en fonction du rôle que ces données jouent dans la culture-cible et de leur importance dans l'adaptation à la culture de l'Autre et dans la compréhension de cette dernière. Il est donc primordial que les éléments culturels ne se présentent pas comme un ensemble hétéroclite d'exemples, mais que leur sélection se fasse sur la base de l'intérêt ou de problématiques biculturels.

Ces données objectives portent sur la société étrangère, sur son organisation et sa structure sociale, sur son héritage, ses événements particuliers et sa production culturelle, mais aussi sur les pratiques quotidiennes des individus ; les manifestations culturelles et religieuses constituent des phénomènes sociaux et sont une forme d'expression identitaire qui en dit long sur la culture populaire, sur son origine et sur les fonctions qu'elle joue auprès de ses adeptes. Les fêtes rituelles, par exemple, occupent une fonction de communication, de régulation et de renforcement du lien social. Toutes les cultures éprouvent le besoin de rappeler les sentiments et les croyances qui témoignent de leur singularité. Ces fêtes peuvent être profanes ou religieuses, familiales, traditionnelles ou contemporaines : cérémonies, défilés, spectacles, festivals... Les fêtes incarnent la représentation d'un phénomène social. C'est souvent de cette

manière qu'elles sont présentées dans les cours de langue ; toutefois, elles incarnent aussi une certaine fonction aux yeux des individus qui ne partagent pas tous la même image de ce phénomène. Ainsi, les naissances, les mariages, qui étaient autrefois considérés comme des rites de passage et d'initiation n'ont plus la même valeur symbolique aujourd'hui chez les jeunes que chez les générations précédentes. En outre, ces rituels ont gardé des aspects ritualisés du siècle dernier. C'est la connaissance de ces origines rituelles qui permet aux individus de mieux comprendre les valeurs communes de leur culture. Ainsi, le fait d'apprendre aux Allemands que les jeunes enfants français ne sont pas récompensés lors de leur première journée d'école peut en étonner plus d'un, quand on sait que les petits Allemands sont dotés d'un énorme « cornet d'encouragement » rempli de friandises et de petits cadeaux. Rituel que l'on peut expliquer par le fait que les enfants français vivent beaucoup moins longtemps dans le cocon familial que les enfants allemands. Il en va de même pour les fêtes rituelles organisées par les institutions et qui sont liées aux fins d'étude scolaire et universitaire qui ont pratiquement disparu en France. Il peut aussi s'agir d'un rituel rare, chargé de valeurs symboliques, nationales et identitaires. Après avoir incarné plusieurs valeurs successives, le temple du Panthéon, par exemple, est aujourd'hui voué à un événement solennel : la Panthéonisation ; ensemble de funérailles nationales de quelques grands Hommes de la République française, Zola, Gambetta, Jaures, Pasteur, Poincaré, etc. Evénements qui constituent un hommage à la personne que l'on inhume. La Panthéonisation d'Alexandre Dumas rappela aux Français, qu'outre son talent littéraire et sa renommée mondiale, il avait été l'un des défenseurs des idées de la République et qu'il s'était engagé contre le racisme et pour l'abolition de l'esclavage. Pour son caractère très humain et sa contribution à l'évolution des civilisations, Dumas incarne aujourd'hui une valeur de symbole. En résumé, c'est le niveau de

conscientisation des conduites et des pratiques chez les individus qui apportent de précieux renseignements sur l'unité collective.

L'approche anthropologique et sociologique doit également s'attacher à l'étude des valeurs sociales et culturelles des membres des cultures en contact. Ces valeurs varient d'une culture à une autre et se modifient au fil des années, influencées par l'évolution et les transformations sociales, les influences idéologiques, les progrès de l'information, de la communication et des contacts interethniques, etc.

L'homme se donne une identité en acceptant comme principes de ses pensées et de ses actes des valeurs qu'une telle cohérence de valeurs existe aussi dans la culture où il vit [...] On trouve tout à la fois la préoccupation des uns de garder un contact permanent avec leurs "racines" et la volonté des autres d'acquérir leur émancipation ainsi que les possibilités nouvelles que celle-ci ouvre. L'Europe se trouve actuellement en plein milieu de ce processus. (Stoetzel, 1983 : 9)

Les valeurs se manifestent à travers la conception partagée du bien, du mal, du travail, du devoir, etc. et forment un système de représentations propre à chaque culture. Une approche des valeurs culturelles est essentielle si nous visons l'intercompréhension ; cette perspective englobe à la fois la culture-cible et la culture-source qui doit également faire l'objet d'un apprentissage. Une approche intraculturelle aidera les apprenants à mieux appréhender la culture étrangère. La connaissance et la compréhension de l'une ne peut que favoriser la connaissance et la compréhension de l'autre. A l'étude des valeurs, il faut ajouter celle des attitudes que les valeurs culturelles provoquent. Effectivement, les individus ont tendance à agir, à adopter certaines attitudes à l'égard de celles-ci : l'attitude est, pour ainsi dire, la réaction psychologique d'une réalité au versant sociologique que caractérise la valeur.

Enfin, les convenances sociales ont aussi leur importance ; quelques-unes d'entre elles sont inexistantes dans une des deux cultures, certaines sont différentes d'une culture à une autre, d'autres sont semblables, mais s'expriment différemment. Elles peuvent aussi ne pas avoir la même importance d'un pays à un autre et ne pas tirer leurs significations et leur présence de la même origine. « Comprendre la politesse, savoir ce qui la sous-tend et à quoi elle sert, c'est pénétrer au cœur même de notre culture ; c'est aussi comprendre la logique profonde qui préside aux relations humaines. » (Picard, 1995 : 9). « Comprendre » est en effet le mot-clé dans le rapprochement des cultures, plus que le mot « connaître » qui ne dénote aucune implication de l'individu pour se rapprocher de l'Autre.

Nos relations de voisinage, de travail ou d'affinité, familiales ou mondaines, sont partiellement régies par un ensemble de règles culturelles que l'on nomme "politesse". Il s'agit d'un système cohérent représentant un code du "savoir-vivre", celui-ci prescrit - ou proscrit - des comportements déterminés - verbaux ou corporels - qui varient plus ou moins selon les régions et les pays, mais qui possèdent tous une valeur symbolique : le respect de la personne en chacun. (Maisonneuve, 1988 : 79)

Mais les conventions sociales s'étendent aussi aux marques de convivialité des partenaires sociaux (les lois de l'hospitalité, les rituels sociaux autour du « repas », les cadeaux...), les rituels vestimentaires, etc. Le comparatisme culturel doit s'efforcer d'analyser les transformations subies dans différents domaines, dans les façons de penser et d'agir, dans les normes, aussi. Il doit apporter des éléments de réponse dans les deux cultures, car même à l'intérieur d'une culture, les différentes attitudes ne sont pas stables, elles n'ont pas de signification, de situations spécifiques qui sont engendrées à un moment donné ou à un autre dans la culture collective et individuelle.

La réalité quotidienne est aussi intégrée dans la présence et l'utilisation d'objets représentatifs de la culture-cible et de la culture-source.

Leur utilisation peut manifester un décalage entre deux cultures. Il existe des objets plus utilisés dans une culture que dans une autre, parce qu'ils se rapportent à un mode de vie différent. L'objet peut aussi avoir une histoire qui lui a permis d'acquérir une valeur symbolique, identitaire, politique, idéologique, etc. (Le mouchoir rouge des Vendéens, la cocarde tricolore, le clairon de l'Armistice...). Tout comme les emblèmes nationaux qui ont une fonction symbolique, certains objets possèdent une signification communautaire qui ont une fonction de représenter ou de rapprocher les individus se considérant membres de cette communauté (les fragments du mur de Berlin, le tandem des congés payés...). Il faut faire ici la distinction avec les objets stéréotypés présentés dans les manuels (tels le vin et le fromage français) pour considérer des objets qui, contextualisés, apportent aux apprenants des renseignements précieux sur la mentalité des membres de la culture-cible et sur leurs pratiques quotidiennes. Les objets peuvent refléter une époque, une façon de vivre, ils peuvent être associés à un événement particulier à partir duquel ils ont laissé leur empreinte dans les mémoires collectives : légende, contribution à un événement historique, objet emblématique incarnant un personnage, etc. (le bicorne de Napoléon, le parapluie de Louis Philippe, la guillotine, le masque de fer, le panache blanc d'Henri IV...). Les objets ont un sens et font sens. Ils sont des lieux de mémoire de l'histoire collective d'une culture particulière.

### 3.3. L'individu dans le cadre psychosocial

Les normes sociales communes, les statuts sociaux ou les attitudes font partie des notions fondamentales de la psychosociologie, tout comme de la sociologie, mais les niveaux d'approches sont différents. En ce qui concerne notre étude, ce sont les notions de stéréotypie et d'identité au sein des comportements de groupe et des processus collectifs qui nous intéressent.

Le stéréotype dont il est question ici est celui de la représentation sociale. Il représente une signification, il est un choix sélectif qui se situe entre la réalité objective et les perceptions que nous en avons. Les stéréotypes sont représentés par la polysémie des symboles ou certains mots qui catégorisent à la fois les individus, les nations, les professions, les classes sociales, les objets, etc. Il est important de comprendre le stéréotype. Si nous ne le faisons pas, nous risquons de tomber dans les éternelles comparaisons de surface telles que nous les découvrons dans les manuels de langue sans aucune démarche d'apprentissage. L'étude du stéréotype doit par conséquent passer par ses caractéristiques : son uniformité à l'intérieur d'une culture ; sa prégnance au sein du groupe culturel, particulièrement quand il est intégré au système de valeurs et de comportements du groupe ; sa résonance favorable ou défavorable dans le groupe, car le stéréotype n'est jamais neutre ; le contenu qu'il désigne : domaine physique, moral, social, religieux... Son étude doit aussi porter sur les fonctions du stéréotype : le processus logico-pragmatique de schématisation, inhérent à la pensée humaine qui tend toujours à normer et à catégoriser. Ici, le stéréotype a pour fonction d'attribuer un ensemble de traits à toute une nation ; l'adoption du stéréotype collectif en fonction de la situation socio-affective que les sujets sont en train de vivre : le stéréotype ne surgit jamais de nulle part, il est né dans un cadre d'apparition vécu par les individus en raison de certains types de rapport entre les groupes. C'est par l'apparition et la perdurance de certains mots, symboles, slogans... que les stéréotypes continuent de se manifester dans les perceptions, attitudes et opinions collectives. Le plus souvent, ils sont issus de relations conflictuelles patentes ou latentes ; la portée significative des stéréotypes consisterait alors à rechercher l'existence ou l'absence de correspondance entre la réalité et le stéréotype. S'il existe effectivement un rapport, on pourrait en conclure à une objectivité du stéréotype, mais il est

manifeste que certains stéréotypes frappants sont liés à des phénomènes psychologiques, tels le vécu d'une guerre mondiale, par exemple.

L'image de soi est influencée par le milieu collectif dans lequel l'individu vit. Que nous le voulions ou non, chaque individu est rattaché à un groupe de référence, « reference group », notion forgée par le psychosociologue social américain Hyman (1942). Le groupe de référence est celui auquel l'individu s'identifie ou aspire à s'identifier. Ce n'est que par un processus de décentration que l'individu est capable de reconnaître les attributs caractéristiques de la collectivité. L'attitude inclut une composante cognitive, mais aussi émotionnelle qui révèle certains types de croyances et qui se traduit sous forme d'idées reçues et de stéréotypes. Par conséquent, le stéréotype est un élément réel dans la vie communautaire. Les images collectives manifestent et confortent la solidarité du groupe, tout en fixant des modes de pensées conservateurs. A partir de cela, nous comprenons le rôle intraculturel que doit contenir une approche interculturelle. Il est nécessaire de rechercher des éléments d'explications et de compréhension à l'intérieur de la culture-source pour pouvoir interpréter les stéréotypes. La connaissance des sentiments, des jugements que les individus ont d'eux-mêmes est primordiale, car c'est à partir de ces critères qu'ils perçoivent les Autres, ce qui crée des divergences et des confrontations. Il est ici question d'un apprentissage basé sur la connaissance, l'identification de soi, de ses attitudes et de ses opinions. Il va donc de soi que cette connaissance explicite vise la construction et l'identification de l'identité culturelle et qu'elle doit passer par la reconnaissance des auto-stéréotypes.

Une telle approche se focalise sur les démarches d'apprentissage suivantes :

- ✓ la perception, la sensibilisation de ce qui est autre. Ce que l'individu perçoit dans la culture de l'Autre et l'interprétation qu'il en donne, conduit à rendre compte de plusieurs faits : l'individualité qui crée la personnalité de chacun, ce qui signifie qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise perception. Le rapport qui lie les perceptions à des expériences personnelles et à des vécus spécifiquement culturels. Cette expérience en classe peut se faire par l'étude de documents divers. Les apprenants sont amenés à parler des sentiments, des émotions, des associations que les documents évoquent en eux, puis à réfléchir aux raisons qui ont engendré ces perceptions objectives ou subjectives en fonction des « réalités », des façons de faire qu'ils auront dénotés et qui révèlent des différences culturelles. La différence perceptive peut entraîner des interprétations négatives et l'apparition de stéréotypes. Pour dépasser le stade de la perception et de l'interprétation spontanée en observant, puis en formulant des hypothèses significatives, on peut y ajouter l'expérience de l'empathie en discutant de faits ou en racontant des événements identiques par le biais de plusieurs personnes. Cela fait ressortir des opinions, des idées, des critères qui sont perçus différemment et qui ne renvoient plus aux mêmes critères « identiques » que dans les récits originels.
  
- ✓ la pratique contrastive des différences et des similitudes culturelles. Associer, classer, ordonner, interpréter des concepts d'une culture à une autre. Le couple franco-allemand offre de bons exemples ; prenons, à titre d'illustration, la représentation que les Allemands ont de la forêt. Concept cher aux romantistes de la littérature allemande, la forêt rappelle la nature primitive et connote le mouvement, la nature dynamique qui ne cesse de séduire une multitude de randonneurs. Ce concept n'a pas la même valeur significative dans les

deux cultures, ne serait-ce que par l'importance qu'elle joue dans la conception des loisirs et des vacances en Allemagne et par sa présence quantitative et son statut juridique autonome (l'accès y est autorisé). La confrontation de concepts est une façon de lire des aspects du caractère national d'une culture et en même temps ce qui la définit par rapport à une autre. Ainsi, au 19<sup>e</sup> siècle, la littérature et la philosophie nourrissent l'idée du cartésianisme français et de l'irrationalisme allemand (mais l'Allemand ne serait-il pas aujourd'hui plus cartésien que le Français ?), de l'individualisme français et du grégarisme allemand, etc. Il existe aussi un certain nombre de concepts inconnus d'une culture à une autre et parfois difficiles à traduire. Le terme de « Gemütlichkeit », par exemple, que l'on ne peut expliquer que par une introspective de la mentalité allemande ; ou alors la notion de « système D » en français, trait spécifique qui renvoie à la mentalité collective, relèvent du même problème d'interprétation. Les tests d'association permettent de faire surgir des ensembles de concepts liés aux représentations collectives ou identitaires. Il est possible de les faire émerger par la production de collages suivie d'explications individuelles et de discussions. L'émergence de concepts apparaît aussi au moyen de l'association hyperonyme/hyponyme que l'on classe dans des champs de valeurs opposés (cher/bon marché, beau/laid...). L'apprentissage peut aussi porter sur des images idéales que l'on se fait d'une chose, d'un animal, d'un trait de caractère, etc. Le fait de représenter en idéalisant tire ses origines du caractère individuel des personnes, mais aussi du caractère culturel. Les différences culturelles peuvent aussi se référer à des situations authentiques mettant en relation plusieurs natifs

(situations choquantes, amusantes, ridicules, etc.) qui seront jugées d'après la « normalité » intraculturelle des apprenants.

- ✓ les jugements négatifs intraculturels doivent aussi faire l'objet d'un apprentissage. Un bon exemple de malentendu intraculturel est la relation existant entre les Allemands de l'ouest et les ex-Allemands de l'est nés avant la réunification ; thème récurrent, surtout lorsqu'il s'agit de parler des mentalités. Ces jugements négatifs peuvent être exploités en mettant les apprenants dans une situation d'empathie face aux impressions décrites par les deux groupes protagonistes qui s'affrontent. L'approche intraculturelle peut être aussi réalisée par une enquête effectuée dans différentes cultures régionales ou catégories sociales, puis auprès de personnes de la culture-cible. Cette démarche permet de faire ressortir ce qui est considéré comme typiquement allemand ou typiquement français sur le plan des auto- et des hétéro-stéréotypes : exprimer des hétéro-stéréotypes et des auto-stéréotypes pour mettre en contraste les généralisations et les différenciations en nommant les clichés, évaluer les stéréotypes intragroupaux en contexte monoculturel (variations linguistiques, géographiques, etc. qui prêtent à la moquerie), effectuer des comparaisons langagières d'énoncés provoquant auprès des locuteurs étrangers une incohérence sémantique en raison de leur ancrage socioculturel, etc.
- ✓ l'analyse lexicale : étudier la relation existant entre le contenu d'un concept et la culture dont il est issu. En classe, l'enseignant peut inviter les apprenants à la lecture de récits dont ils connaissent la structure schématique dans leur langue maternelle, comme les blagues, les jeux de mots ou les contes. La démarche consiste à sensibiliser les apprenants à un ensemble de termes spécifiques de la

culture-cible pour reproduire le sens interprétatif du récit, avant de produire une interprétation plus adaptée à la culture-source. Certains concepts peuvent aussi être interprétés différemment dans les situations communicatives, parce que leur utilisation marque une opinion, une émotion ou un sentiment culturel ; ce qui peut parfois rendre un échange interculturel conflictuel. Si le sens du message est mal interprété par le locuteur étranger, ce dernier en déduit un contenu sémantique impropre à l'énoncé émis par l'émetteur natif. L'étranger, peut, par conséquent, éprouver des sentiments faussés, tirer des conclusions hâtives qu'il considèrera pour vraies et absolues, susceptibles de perdurer. Prenons l'exemple d'un Français qui demande à un Allemand ce qu'il a mangé la veille et l'avant-veille au soir et que celui-ci lui réponde « Comme d'habitude. Des tranches de pain avec du fromage, de la charcuterie et des cornichons à l'aigredouce. » Si le Français n'est pas (encore) accoutumé à ce style de dîner, au rôle que joue le repas en Allemagne, à la façon dont on le prend, à son contenu, etc., il risque de répondre : « Parce que pour vous, ça, c'est dîner ? ». A la suite de quoi l'Allemand se taira ou cherchera à se justifier ou bien alors le Français commencera à faire la description d'un dîner en France sur un ton élogieux, franc ou simulé. Il est donc important d'introduire en classe une réflexion métacommunicative à visée culturelle. Cesser la conversation pour parler sur la communication même est un bon accès à la compréhension interculturelle. Dans notre exemple, les protagonistes pourraient discuter de ce que chacun entend par le fait de « manger » ou de « se nourrir », par exemple. La confrontation alimentaire est un bon exemple interculturel. Il pose le problème de la présence du savoir explicite et implicite du code alimentaire dans la culture

maternelle, si nous considérons que nos préférences et nos habitudes alimentaires résultent du processus de socialisation de la culture-source. Dans une perspective interculturelle, il est donc important de (re)connaître les valeurs que les individus attachent à des pratiques qui révèlent la cohésion nationale. Les différences peuvent créer des malentendus dus à la non-similitude du système symbolique de référence. Ce dernier peut provoquer des problèmes de décodage, d'interférence culturelle et situationnelle.

Les différents domaines de référence que nous avons proposés ne sont pas exhaustifs. Ils ne reposent pas non plus sur un ensemble de références disciplinaires qui, sur le plan pédagogique, sépare les domaines étudiés les uns des autres. Tout dépend de l'activité pédagogique qui a été retenue et de l'objectif fixé.

La communication sociale, par exemple, exige la connaissance de normes sociales et linguistiques, mais elle implique également le partage et le décryptage d'un symbolisme culturel connu, d'où le risque d'un dysfonctionnement communicatif et d'une non-reconnaissance de modèles de pensée et de conduites. Elle implique, en outre, une fonction symptomatique de la langue, celle qui révèle l'appartenance socioculturelle des individus dans leurs relations interpersonnelles.

### 3.4. Vers une mise en œuvre pédagogique interdisciplinaire

Intégrer un apprentissage culturel et interculturel en Didactologie des Langues-Cultures n'exige pas seulement une étude approfondie des disciplines susnommées. Il faut ensuite pouvoir les intégrer dans une approche méthodologique cohérente de la langue et de la culture étrangère qui prenne en considération l'ensemble des processus et tous les domaines

qui constituent l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture. Ce que je propose dans cet ouvrage représente les prémises d'une élaboration méthodologique dont j'approfondis et élargis les recherches depuis 2013.

Néanmoins, j'ai souhaité soumettre aux lecteurs des exemples d'activités pédagogiques destinées aux professeurs de FLE enseignant en contexte hétéroglotte. Ces activités n'illustrent qu'en partie les domaines abordés ci-dessus et demanderaient à être examinées et reconsidérées dans le cadre d'une intégration méthodologique ; cependant elles y préparent et y permettent l'accès.

Pour des raisons quantitatives, ces activités ont été publiées dans un autre livre en 2011 :

*Français langue étrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle.* Paris : Editions Belin, 160 pages.

Pour que le lecteur ait une vue d'ensemble de ces activités et puisse déceler le rapport entre la présentation théorique des références des diverses disciplines et leur didactisation, je présenterai ci-dessous le sommaire du livre.

## Sommaire

Avant-propos  
Plan de l'ouvrage

**A. La problématique de l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère**

**Chapitre 1. Les notions de « culture », d' « interculturel » et de « communication interculturelle » en**

**Didactique des Langues-Cultures étrangères**

La notion de « culture »

La notion d' « interculturel »

La notion de « communication interculturelle »

**Chapitre 2. Langue et culture. Etat des lieux**

Les relations entre l'enseignement/apprentissage de la langue et celui de la culture

*Les finalités didactiques*

*Le traitement de la dimension culturelle/interculturelle*

*Les objectifs privilégiés dans l'enseignement des langues*

L'apprentissage culturel/interculturel dans les manuels de FLE

*L'exploitation des contenus culturels en classe*

*Quelques raisons de l'absence de l'apprentissage culturel/interculturel*

- Un manque de formation
- Des approches non officialisées
- Des erreurs dans les démarches

*Quelques exemples à développer*

**Chapitre 3. Vers une méthodologie de l'apprentissage culturel/interculturel en classe de FLE**

Les besoins culturels des apprenants

Les objectifs culturels dans l'apprentissage

Les contenus culturels

*La culture en tant qu'objet*

*La culture en tant que sujet*

**Chapitre 4. Constructions de la démarche culturelle et interculturelle**

Tableau conceptuel

*Remarques sur le tableau*

Propositions d'approches différenciées

*L'approche linguistico-culturelle*

*L'approche socioculturelle*

*L'approche interculturelle*

Les activités et les supports pédagogiques à objectifs culturels

*Les activités pédagogiques*

Critères pour une meilleure conscience interculturelle

*Activités communicatives*

*Activités visant la découverte de l'Autre*

**B. Approches didactiques et activités pédagogiques pour l'apprentissage culturel/interculturel**

**Chapitre 1. L'approche linguistico-culturelle**

Activité 1 « *La culture des mots* » : les emprunts étrangers

Activité 2 « *La culture dans les mots* » : exemple de traduction *Astérix chez les Bretons*

**Chapitre 2. L'approche socioculturelle**

Activité 1 « *La culture dans l'image* » : une publicité télévisée

Activité 2 « *La culture des objets* » : les objets racontent l'Histoire...

**Chapitre 3. L'approche interculturelle**

Activité 1 « *Le petit Chaperon rouge* » : un exemple d'adaptation culturelle

Activité 2 « *Une transaction commerciale dans une pharmacie française et allemande* » : comparaison de dialogues intraculturels

Activité 3 « *Clichés et stéréotypes* » : vers une conscience interculturelle

En guise de conclusion

Bibliographie

Solutions des activités pédagogiques

## 4 : Aspects pédagogiques de l'approche culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français

### 4.1. La formation des enseignants : des contenus novateurs pour de nouveaux objectifs

L'interculturalité commence au contact du groupe-classe, quand celui-ci est d'origine multiculturelle et multilingue et au contact de l'enseignant, quand ce dernier est le représentant de la langue-culture qu'il enseigne. En contexte exolingue, les apprenants sont majoritairement issus de la même culture et les professeurs sont généralement des natifs de la culture-cible quand l'enseignement est dispensé aux adultes en milieu universitaire ou professionnel. En milieu scolaire, l'enseignant partage fréquemment la même langue-culture que les apprenants.

La relation à l'autre réside dans le rapport que les apprenants entretiennent avec les matériels d'apprentissage ; situation que j'ai qualifiée de non-authentique dans un chapitre précédent sur le plan de la communication interculturelle. La démarche interculturelle est une démarche d'apprentissage. Que l'enseignant soit natif ou non, *l'approche interculturelle* amène ce dernier à exprimer ses valeurs et à dévoiler certaines attitudes. Par conséquent, lui aussi, à l'instar des apprenants, doit aborder des aspects de l'apprentissage qui déclencheront des processus sociopsychologiques. Il est donc nécessaire dans la formation à visée interculturelle, que l'enseignant puisse objectiver ses expériences interculturelles tout en les comparant à celles des autres : *l'approche interculturelle* incombe à l'enseignant de faire l'expérience du caractère ethnocentrique de sa culture, de la déstabilisation, du retour sur soi, de la relativisation de sa culture, etc. tout comme pour les apprenants en classe. Il devra apprendre à analyser objectivement des données culturelles subjectives

pour pouvoir effectuer cet apprentissage. Mais la formation pour une démarche interculturelle implique également de transmettre à l'enseignant des moyens pédagogiques et des données théoriques ne serait-ce que sur le concept de *culture*, de *compétence culturelle* et *interculturelle*, mais aussi sur la signification de la « stéréotypie », ce qui nécessite, en outre, une introduction à la psychologie sociale. Un apprentissage interculturel doit obligatoirement passer par l'apport théorique sans lequel les implications didactiques seraient irréalisables ou ne seraient que le reflet d'applications toutes faites. Il ne faut pas perdre de vue que la formation doit viser à l'auto-construction pédagogique de l'enseignant : objectifs d'apprentissage de l'approche interculturelle, activités d'apprentissage, contenus et supports à privilégier. La pédagogie interculturelle appelle également à la prise en compte de la culture d'apprentissage et des comportements d'apprentissage des apprenants en relation avec la culture d'enseignement du professeur (culture professionnelle).

L'orientation anthropologique de l'apprentissage culturel doit, par ailleurs, amener les enseignants à se pencher sur les disciplines autres que la linguistique ou la littérature ; nous devons prendre ici en considération le fait que *l'approche culturelle* n'est plus un simple complément à l'enseignement/apprentissage de la langue. L'enseignant doit acquérir certaines capacités et non seulement des savoirs livresques sur la connaissance de faits culturels ou « civilisationnels » étrangers. Il doit pouvoir établir le degré d'importance de certaines données culturelles et établir les moyens d'apprentissage ; être capable d'interpréter la dimension culturelle dans la communication ; connaître suffisamment la culture-source pour juger des rapports entre les deux cultures, afin de pouvoir comprendre, interpréter ou comparer des éléments issus de cette culture, ce qui implique une formation à l'analyse dans le but de rendre compte de ces données aux

apprenants ; choisir les bons supports d'apprentissage et apprendre à les utiliser (TICE, mais aussi graphiques, statistiques, etc. ; savoir constituer une typologie d'activités en fonction des objectifs culturels à atteindre, etc.).

Les disciplines annexes de la linguistique doivent aussi faire partie de la formation des enseignants, s'ils souhaitent travailler sur le rôle que joue la culture dans les échanges communicatifs. La formation des enseignants devra comporter un volet ethnographique, anthropologique, sociolinguistique ou encore pragmatique qui puisse leur apporter des outils méthodologiques, car toute signification passe par un contexte socioculturel dans lequel les comportements, les perceptions, les interprétations ne sont pas identiques. Le sens d'un message se décode à partir de son signifié, de sa pertinence situationnelle et de ses traits connotatifs. Les éléments connotatifs exprimant la subjectivité et l'émotivité sont variables dans les cultures et particulièrement présents dans les documents médiatiques. D'ailleurs, dans une perspective communicative, tout comme pour la pragmatique de la langue qui rend compte de l'action langagière des locuteurs, l'étude de certains types de discours permettrait de rendre compte de la façon dont la culture est utilisée dans la communication. Une « pragmatique de la culture » permettrait l'accès à la culture en actes. Ainsi, quelques disciplines annexes de la linguistique sont indispensables à la formation des enseignants. Dans le cas contraire, la culture continuera à faire l'objet de considérations théoriques de surface, ce qui empêchera toute initiative d'apprentissage concret des enseignants.

#### 4.2. Les exploitations pédagogiques

L'objectif de ce chapitre est de proposer quelques exemples de supports et de contenus d'apprentissage particulièrement adaptés aux démarches proposées dans les pages précédentes.

### 4.2.1 Les présupposés didactiques et méthodologiques

L'apprentissage culturel et interculturel doit poursuivre des objectifs qui lui sont propres. Les activités et les matériels pédagogiques doivent être choisis en fonction de leur intérêt/pertinence d'apprentissage et non en fonction de leur intérêt culturel uniquement, indépendamment ou non de leur intérêt linguistico-communicatif.

- ✓ L'apprentissage doit reposer sur l'utilisation et le développement de capacités d'apprentissage qui ont pour but l'acquisition d'un certain nombre de compétences culturelles que les apprenants pourront utiliser en contexte interculturel. Ces capacités d'apprentissage constituent un ensemble de savoirs et de savoir-faire d'ordre interprétatif et productif inhérents aux domaines culturels. Ces derniers sont de nature communicative, socioculturelle et sont inscrits dans un cadre langagier et non-langagier, selon l'ensemble de données, de phénomènes, de réalités, de faits objectifs et de manifestations subjectives caractéristiques de la culture cible.
- ✓ La culture recouvre des dimensions multiples et illimitées qui la différencient de l'hermétisme de l'apprentissage linguistique. Pour cette raison, l'apprentissage culturel doit être conçu en fonction de critères de choix bien précis qui, sur le plan méthodologique, peuvent être sans cesse renouvelés et/ou approfondis et qui, sur le plan du contexte d'enseignement, doivent être adaptés à un public ciblé d'apprenants. L'apprentissage culturel et interculturel se doit donc d'être non-universaliste. Ces critères de choix qui prennent en considération un public particulier impliquent également la prise en considération explicite de la langue et de la culture maternelle des apprenants sur le plan de l'apprentissage, sans lesquelles la

découverte de la culture étrangère resterait fragmentaire et désorganisée et de l'ordre de la complémentarité esthétique ou communicative.

- ✓ L'apprentissage pédagogique est synonyme d'implications langagières, comportementales et organisationnelles, d'engagement personnel dans le dire et dans le faire. Les apprenants qu'ils aient à développer des savoirs ou des savoir-faire auront à travailler de façon active en abordant un certain nombre de stratégies d'apprentissage et non pas à adopter une attitude passive, réceptive et assimilatrice de données informatives.

L'apprentissage d'une culture étrangère qui vise la compréhension d'une culture étrangère et une meilleure compréhension interethnique repose sur un ensemble de critères et de démarches d'apprentissage selon les postulats suivants :

- ✓ toute réflexion culturelle tend vers la culture-cible et la culture-source. Les démarches proposées sont de l'ordre de l'intra- et de l'interculturel.
- ✓ les capacités d'interprétation permettent l'accès à la reconnaissance, la compréhension (inter)culturelle. Les apprenants doivent travailler à partir de leurs points de vue et de leurs perceptions de soi et de l'Autre qui seront resituées, relativisées et/ou corrigées. Il peut s'agir de révéler ce qui peut être dissimulé derrière certaines affirmations apparemment anodines, car renvoyant à un contexte partagé ou implicite. Il peut aussi être question de prendre du recul face à des a priori culturels, le principal étant de mettre en lumière les raisons des

différents possibles interprétatifs. Il s'agit de démarches heuristiques allant vers la découverte de l'Autre et vers la connaissance de soi.

- ✓ les démarches culturelles doivent proposer un éventail d'activités qui s'effectue par des approches contrastives, des analyses, des réflexions, des commentaires, des recherches d'indices variable selon le corpus d'activités proposées, plus exactement, selon le type de support et son contenu d'apprentissage.
- ✓ les démarches visant une approche interculturelle doivent privilégier tout apprentissage favorisant l'intégration de la diversité culturelle. Pour cela, il est nécessaire d'apprendre à relativiser, c'est-à-dire à comparer sans porter de jugement de valeur, de reconnaître la culture étrangère sans obligatoirement y adhérer. La relativisation ouvre la voie vers l'intercompréhension à travers diverses étapes que sont la confrontation à les contradictions, l'empathie, la décentration. Seule une reconnaissance de soi peut mener vers une reconnaissance de l'Autre. Mais la démarche interculturelle exige aussi la réflexion dans la communication qui demande d'être prudent et attentif au moindre blocage ou dérapage dans la communication. Les activités basées sur la présence des paramètres culturels dans les interactions verbales et non-verbales sous forme de tâches actionnelles et de situations-problèmes à résoudre, constituent un passage obligé de l'apprentissage interculturel.

#### 4.2.2 Les supports pédagogiques

Une partie des supports pédagogiques sera constituée de corpus et d'exercices créés par les apprenants eux-mêmes d'après les tâches qu'ils auront à réaliser, et de documents authentiques. Tout type de document

authentique, non modifié à des fins didactiques est exploitable à condition de ne pas être utilisé dans un but descriptif dans lequel la culture-cible est considérée comme un objet à décoder. Les documents seront sélectionnés d'après les activités pédagogiques envisagées qui devront amener les apprenants à comprendre, interpréter la culture étrangère et à relativiser leur culture maternelle.

Pour l'étude des conversations, des textes écrits seront insuffisants si l'enseignant désire y ajouter l'étude du langage non verbal et paraverbal. Il en sera de même dans les actes de langage réparateurs qui devront être intégrés à des situations d'interactions précises, sous peine de donner lieu à la répétition de suites d'énoncés décontextualisés. Les TICE constituent ici des supports indispensables aux corpus écrits.

Dans le cas d'une analyse socioculturelle où le cadre situationnel joue un rôle déterminant, le document visuel sera plus approprié qu'un corpus de textes. La nature du document authentique est très vaste, mais il vaut mieux privilégier les supports qui apportent à la fois des renseignements sur le caractère culturel présent dans la langue, les comportements usuels, les usages sociaux, les traditions, mais aussi tous ceux qui révèlent des convergences culturelles dans les deux cultures concernées par l'apprentissage. Ajoutons aussi les supports qui, sur le plan communicatif, font ressortir des malentendus communicationnels, des dysfonctionnements relationnels dans les actes langagiers ou les attitudes, dus à des facteurs d'ordre culturel. Ainsi, il est possible qu'un même support donne lieu à des objectifs et des contenus d'apprentissage diversifiés. Nous accordons, par conséquent, une place privilégiée à l'utilisation d'outils multimédia en présentant des interviews, des pratiques, des discours, des publicités, bref, des produits à vocation culturelle. Le discours publicitaire est un moyen

pédagogique très riche. Il dévoile les caractéristiques culturelles d'une société donnée dans la construction du sens et de l'information de la publicité, dans le choix des thèmes, dans les références implicites et explicites culturelles. La publicité témoigne de l'image même de la culture et peut rendre compte du type de société dans laquelle elle s'inscrit.

Enfin, dans un apprentissage interculturel contextualisé, la mise à contribution de personnes extérieures au groupe-classe est primordiale. Il s'agit de faire appel à des personnes dont la participation sera intégrée à l'apprentissage. Il sera aussi question de faire participer des Francophones aux cours de français aussi souvent que possible selon les activités qui se prêteront à leur présence. Il est question ici de faire intervenir des médiateurs culturels et de former les apprenants à devenir eux-mêmes des médiateurs entre leur culture maternelle et la culture d'apprentissage.

Un autre support aujourd'hui incontournable dans l'apprentissage interculturel, est l'utilisation des réseaux sociaux pour apprenants francophones et des apprenants de français d'autres pays.

Il est clair que les documents authentiques écrits et oraux qui sont utilisés jusqu'alors en cours de langue sont des matériaux qu'il faut continuer à exploiter à condition de poursuivre des objectifs à visée culturelle.

#### 4.2.3 Les activités pédagogiques

Les activités visent à mettre les apprenants en présence de plusieurs paramètres culturels. Les supports sont choisis en fonction de leur degré de pertinence ou de leurs spécificités matérielles par rapport à l'objectif d'apprentissage poursuivi.

Voici quelques exemples dans le domaine de la communication.

- ✓ L'analyse de corpus de conversations familières en langue étrangère et en langue maternelle : étude des usages comportementaux et discursifs selon le contexte situationnel de la conversation (dans les visites organisées imprévisibles, dans les salles d'attente, les restaurants...), étude des actes rituels interpersonnels dans la communication (salutations, remerciements, compliments...).
- ✓ L'analyse de corpus de transactions commerciales en langue étrangère et en langue maternelle. L'étude des variations interactives dans les interactions transactionnelles et observation des divergences selon les types de magasins à travers les séquences d'ouverture, de fermeture, et dans les tâches spécifiques à réaliser par les interactants (la demande, l'offre, le paiement, etc.).
- ✓ Ces analyses porteront aussi sur les relations socio-affectives des interactants : l'utilisation des anthroponymes, des appellatifs et leur valeur pragmatique par rapport à l'acte de langage, aux tours de parole, et à leurs usages manipulateurs (déférence, mépris, flatterie, etc. ) ; les problèmes causés par l'emploi de ces « relationèmes » et les tentatives de dissipation par différents procédés langagiers : les « coups de force » dans les interactions constitués par la présence d'interruptions, d'intrusions, ainsi que les valeurs taxémiques dans la fonction illocutoire des actes de langage selon la position haute ou basse des interactants ; les manifestations de la politesse exprimées par divers procédés (paraboles, formulations indirectes, interrogations négatives, etc.), les manifestations de conflits langagiers, etc. Nécessairement le cadre socioculturel des interactions devra aussi être pris en compte.

Ces analyses pragmatiques et interactionnelles témoignent de l'interpénétration discursive de la langue, de la culture et de la société. Il est

donc primordial qu'un apprentissage culturel/interculturel s'y intéresse. Ces approches intraculturelles doivent être ensuite comparées dans une perspective interculturelle des interactions.

- ✓ L'analyse de corpus interculturels en langue-source et en langue-cible qui mettent en scène des locuteurs appartenant aux deux cultures concernées. Les analyses porteront sur les différents niveaux pragmatiques et interactionnels révélant des dysfonctionnements communicatifs ou des décalages culturels : malentendus engendrés par des normes et des conventions culturelles divergentes ; déficits pragmatiques et socioculturels entraînant des différences interprétatives qui peuvent être perçus par des faiblesses personnelles et conduire à des stéréotypes ; relevés de stratégies communicatives typiques de la culture-source et retransmises dans la langue étrangère, comme l'utilisation de formules routinières qui ne signifient rien en elles-mêmes, mais que l'étranger pourrait comprendre littéralement ; les formes de communication divergentes reposent selon les cultures, sur l'harmonie, la critique ou le besoin d'argumentation, par exemple. Les activités devront aussi porter sur l'origine, la levée et l'évitement de malentendus en mettant en œuvre des stratégies qui auront été étudiées dans les exemples de conversations interculturelles, d'où l'importance du métalangage dans les échanges interculturels. Elles porteront aussi sur le tissu et la trame symbolique contenus dans les interactions, les références culturelles et connotatives. Toute allusion est porteuse de sens et d'enjeux et convient d'être comprise, et donc interprétée.
- ✓ Dans le domaine de la découverte de l'Autre, les activités se concentreront sur des contenus qui révèlent certaines incohérences ou

divergences avec les objectifs suivants : découvrir l'inconnu, confronter des clichés et des stéréotypes, révéler des pratiques, des coutumes différentes, rechercher des corrélations interprétatives divergentes selon les personnes, sensibiliser à l'arbitraire des systèmes culturels de référence, construire un ensemble explicatif, expliciter les implicites et les incohérences interprétatives des apprenants sur ce qu'ils ont compris dans le document, découvrir les imaginations socioculturelles qui sous-tendent les discours et les comportements de l'Autre et de soi, aborder les auto-et les hétéro-stéréotypes, repérer les allusions sémantiques, objectiver la relation entre les deux cultures en présence, etc. L'intérêt du document authentique ne réside pas dans le fait qu'il témoigne d'un morceau de réalité non fabriquée pour la classe, mais dans un apprentissage culturel. Dans une approche interculturelle, le document devra être subjectif et socialement marqué.

- ✓ Dans une approche interculturelle, le texte littéraire renferme une diversité de points de vue, de représentations qui demandent au lecteur de se distancer des évidences. Les textes littéraires permettent de proposer aux apprenants des lectures multiples qui exigent des regards croisés, des réalités et des usages culturels organisés de manière différente, etc. La confrontation de textes littéraires issus de la culture-cible et de la culture-source dévoile différentes visions du monde et les interprétations qui en découlent font émerger diverses opinions qui, dans une visée interculturelle, doivent amener les apprenants à se décentrer par rapport aux valeurs de la culture maternelle.

- ✓ Un autre exemple d'activités est l'analyse des proverbes et du lexique qui témoignent des différentes catégorisations que nous opérons sur nous-mêmes et sur les autres et qui reflètent nos coutumes et notre vision du monde. Si « Tous les chemins mènent à Rome », c'est parce que cette ville était le lieu où les chrétiens désiraient le plus aller...

Je ne m'attarderai pas plus longuement sur les activités à base lexicale pour en avoir déjà parlé dans les chapitres précédents.

- ✓ En dernier exemple, j'aimerais insister particulièrement sur les activités de traduction.

Linguistes, anthropologues, sociologues et enseignants s'accordent sur le fait que culture et langue sont liées et qu'aucun traducteur ne peut ignorer la prise en compte des aspects culturels contenus dans la langue. Von Humboldt soulignait que toute chose peut faire l'objet de descriptions sémantiques divergentes selon la culture qui l'envisage. Se pose alors le problème de la pénétrabilité des cultures et celui de la traduction, d'autant plus que sur le plan anthropologique et sociologique, il est admis que les structures linguistiques n'expriment pas toujours le même monde, quand, toutefois, elles parviennent à l'exprimer. C'est le cas de situations propres à une culture donnée qu'il est impossible de « nommer » dans une autre culture. Pour ces raisons, l'étude des significations s'est peu à peu déplacée de la linguistique interne à la linguistique externe ; cette dernière reconnaissant la relation entre le langage et les éléments des systèmes culturels. Meillet expliquait que « Tout vocabulaire exprime une civilisation. Si l'on a, dans une large mesure, une idée précise du vocabulaire français, c'est qu'on est informé sur l'histoire de la civilisation en France. » (Meillet, 1936 : 145). Mounin (1980), quant à

lui, a insisté sur le fait que les connaissances du traducteur doivent à la fois relever de l'étude de la langue étrangère, mais aussi de l'ethnographie de la communauté culturelle dont la langue est l'expression. Pour ce linguiste, la traduction du sens uniquement au moyen de la contribution linguistique ne suffit pas à rendre les différences des visions du monde de l'ensemble des cultures.

L'importance culturelle de la traduction est aussi envisagée en relation avec la théorie du sens selon lequel les mots ne veulent rien dire s'ils ne sont pas interprétés. Pour traduire, il faut atteindre le sens, il faut le comprendre. La culture, c'est justement savoir faire la différence, c'est apporter une conscience sociolinguistique à l'expression linguistique.

Il faut reconnaître que la traduction dans l'enseignement des langues aujourd'hui n'est plus l'unique moyen d'enseignement/apprentissage de la langue, comme ce fut le cas dans la méthodologie traditionnelle, mais comme un moyen d'apprentissage, complémentaire à d'autres et visant la compréhension de la langue étrangère et la syntaxe. Le problème est que l'apprentissage culturel et interculturel et les activités s'y rapportant sont si peu représentés, que la traduction dans ce domaine est inexistante. Quand il y a traduction pédagogique en classe, elle ne l'est pas dans un but d'apprentissage culturel. Ce que la traduction dévoile, ce sont les « traces » du culturel dans la langue qui posent problème dans les activités de traduction, qu'il s'agisse de la traduction pédagogique en classe ou de la traduction professionnelle. (Windmüller, 2011 : 53)<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Voir exemple de traduction *Astérix chez les Bretons*.

Je souhaiterais approfondir la réflexion sur la traduction pédagogique dans le cadre d'un apprentissage culturel et interculturel.

Le problème qui se pose d'emblée dans la traduction est le choix à adopter concernant la perspective interprétative du contenu à traduire. Faut-il respecter la langue- source ou la langue-cible ? Ce problème est très ancien. Christophe Colon fut l'un des premiers à appréhender le monde qu'il découvrait à travers les valeurs de sa propre culture : il nia la diversité des langues et affubla les Indiens de noms espagnols, baptisa les lieux d'après des noms de Saints, désigna les choses par analogie au moyen des connaissances sur sa propre culture. Jamais il ne reconnut la culture matérielle et spirituelle de l'Autre, ignorant consciemment les rapports d'altérité. Pendant plusieurs siècles, la traduction occidentale reposa sur la nomination, l'interprétation (déformante), la similitude et la comparaison. Dans cet état d'esprit, il n'y avait aucune place pour l'acceptation de la différence de l'Autre. Cette attitude ethnocentrique dans la traduction a été caractérisée par les linguistes de « traduction annexionniste ». Elle exprime la négation de la culture de l'Autre au moyen de la reconnaissance des valeurs culturelles de la culture-source dont, d'ailleurs, les pratiques mêmes de la traduction, pour désigner la culture étrangère. La traduction annexionniste représente un danger d'imperméabilité culturelle vers la connaissance des cultures étrangères. Nous nous heurtons régulièrement dans les textes à de véritables marques d'intraduisibilité, quand le traducteur est confronté aux implicites culturels, aux allusions de toutes sortes, aux habitudes culturelles spécifiques. Par conséquent, il est courant, dans la traduction annexionniste, d'observer la disparition d'énoncés, des suppléments de noms propres, la recherche d'équivalences dans la langue à traduire, la traduction littérale de références, les allusions culturelles qui n'apportent pas la valeur sémantique dans le texte traduit... Cette façon de traduire correspond donc bien au besoin d'adapter le

texte au public de lecteurs et de rejeter, par la même occasion, toutes manifestations d'étrangeté. Si le lecteur n'est pas un lecteur averti, ce qui est généralement le cas, il aura une réception limitée du texte et ne s'en rendra pas compte. Il n'atteindra pas la culture de l'Autre. Nous pensons que c'est à partir de cette perspective ethnocentrique de la traduction qu'une approche pédagogique du texte permettrait, au contraire, d'accéder à la culture de l'Autre et de montrer que les manières de traduire sont inhérentes à la culture qui traduit, c'est-à-dire comment le Même appréhende l'Autre. Nous sommes ici dans une perspective interculturelle de la traduction. La traduction n'échappe pas au caractère inconscient de chaque culture qui fait qu'elle a tendance à considérer sa vision du monde comme universelle. Les valeurs culturelles sont également présentes dans le discours, la traduction doit aussi permettre la décentration des individus et non seulement la compréhension linguistique adaptée à un public ciblé de lecteurs.

Le corpus étudié peut être écrit ou, mieux encore, oral, film ou émission télévisée. Si l'on s'intéresse un peu à l'adaptation linguistique des émissions humoristiques étrangères doublées en français, par exemple, on s'aperçoit que les allusions culturelles étrangères ont été traduites par des allusions culturelles françaises pour que les téléspectateurs français puissent les saisir et en rire. L'allusion à un homme politique français dans une émission télévisée anglaise n'est pas courant, surtout si ce fait est réitéré. Un public que l'on entend rire lors d'une émission de télé-réalité en Italie à la vue de la photo d'un artiste italien présenté dans le contexte d'un sketch, ne provoquera pas de rires auprès d'un public français qui n'aura pas saisi l'allusion. En outre, dans ce cas précis, contrairement à la langue, une photo ne peut être « doublée » ou remplacée par une autre. L'on comprend alors que ces émissions ont été adaptées, car souvent le manque de rapport entre l'authentique et le fabriqué est manifeste...

C'est à partir de l'analyse, de la recherche de ces adaptations à la culture et à la langue des spectateurs/lecteurs que les apprenants peuvent être confrontés à une véritable construction de savoir-faire culturels/interculturels.

Dans le cadre d'un apprentissage ethnographique de la traduction, nous pouvons envisager les activités suivantes :

- ✓ la recherche d'implicites culturels dans la langue étrangère
- ✓ la recherche de distorsions, d'incohérences et d'erreurs commises par le traducteur qui révèlent des ruptures sémantiques dont les origines et/ou les conséquences sont de l'ordre du culturel
- ✓ la recherche d'indices montrant que la traduction vise l'adaptation du texte au lecteur et non l'accès à la culture-source
- ✓ le recours à l'explication du sens culturel dans le texte original
- ✓ la traduction/explication du décalage culturel dans la traduction adressée au lecteur
- ✓ activités endolingues : recherche des indices culturels et leur explication
- ✓ réécritures de la traduction en intégrant aux phénomènes culturels des données explicatives
- ✓ création de corpus en langue maternelle sur un sujet précis et traduction du corpus sur la base d'une traduction/explication visant l'interprétation du texte à partir du point de vue du public d'apprenants (respect de la culture maternelle)

- ✓ recherche des indices culturels dans les réactions du public dans la traduction des émissions télévisées. Même si des rires ont été provoqués, leur manque d'authenticité n'altère aucunement leur caractère culturel, puisqu'ils sont authentiques sur le plan de la référence culturelle
  
- ✓ etc.

Mon but dans ce chapitre était surtout de rendre compte d'activités qui ne sont pas encore prises en considération dans l'apprentissage culturel et interculturel et qui, à mon avis, sont essentielles.

#### 4.3. Vers la légitimation d'une méthodologie culturelle/interculturelle

C'est dans l'intervention des différentes disciplines présentées dans cette étude que l'apprentissage culturel et interculturel trouvera sa légitimation.

Depuis quelques années, des ouvrages théoriques s'appuyant sur l'acquisition de *la compétence interculturelle* à partir de l'analyse de situations de communication ont été publiés. Ils prennent pour références théoriques l'ethnographie de la communication et la linguistique interactionniste. Certains auteurs (Louis, 2011) proposent un dispositif pédagogique à partir de situations-problèmes. En effet, un apprentissage fondé sur les situations-problèmes se prête particulièrement bien à une analyse des situations communicatives interculturelles en raison de la présence de malentendus, de ruptures, d'implicites, de normes sociolinguistiques propres aux diverses cultures d'appartenance. Ces activités constituent des orientations pédagogiques pour les enseignants :

Il ne faut pas s'attendre à trouver ici des préparations de leçons dûment organisées jusque dans leurs moindres détails mais plutôt des esquisses

d'activités pratiques : à chaque professeur revient en effet d'adapter ces propositions pédagogiques au public qui est le sien (en tenant bien sûr compte de ses besoins, de ses attentes particulières, de son niveau de compétences communicatives en FLE, etc.). [...] La plupart de ces activités ont fait l'objet d'une mise à l'épreuve pratique en classe de FLE, mais cette expérimentation à caractère empirique n'a été ni encadrée ni organisée de façon à en évaluer l'efficacité pédagogique. (ibid. 240)

Dans les quelques propositions pédagogiques sur le paraverbal, le non-verbal ou encore la lecture ethnographique de textes littéraires ou des rites de salutations dans des scènes communicatives, etc. les apprenants sont amenés à comparer des situations avec leur culture d'appartenance, à pratiquer des jeux de rôles dans le but de résoudre la situation-problème.

En réalité, mis à part l'apport théorique relatif aux disciplines des sciences humaines qui fournissent des méthodes d'analyse indispensables à *l'approche interculturelle*, les questions fondamentales concernant l'apprentissage ne sont ni traitées ni résolues : Comment l'enseignant peut-il adapter ces activités à son public ? Comment doter les apprenants d'outils d'analyse à l'étude d'interactions verbales ? Comment former les enseignants à la pédagogie du conflit ? De quelle(s) culture(s) d'origine les apprenants sont-ils issus ? Quels sont leurs besoins, leurs motivations ? Quels critères d'identification des besoins et de sélection des contenus culturels mettre en œuvre ? De quelles manières un apprenant peut-il résoudre un problème d'ordre relationnel ou communicatif lors d'une interaction verbale ? Etc.

Par ailleurs, *la compétence interculturelle* n'est pas seulement affaire d'articulation entre l'apprentissage communicatif et l'apprentissage culturel. *L'interculturel* est une manière de vivre qui intervient dans toutes les disciplines. La démarche interculturelle est une démarche pédagogique. Déjà en 1986, Clanet écrivait que *l'approche interculturelle* renfermait trois fonctions : apprendre à vivre avec l'hétérogénéité culturelle par la

relativisation, apprendre à négocier, à accepter le conflit, faire des compromis, apprendre à emprunter, à faire l'expérience, à critiquer, à voyager intelligemment...

Nous voyons à travers ces exemples d'ouvrages scientifiques, que, comme pour le passé, c'est à l'enseignant de proposer des activités universalistes, ponctuelles, hors contextes, basés sur des canevas pédagogiques standards qui concernent tous les publics d'apprenants. C'est ce que propose tout ouvrage théorique : un apprentissage (inter)culturel qui concerne toutes les cultures et aucune en particulier. Est-ce aux chercheurs de définir des objectifs et des contenus d'apprentissage, de dresser des listes de savoirs, savoir-faire, savoir-être sans avoir étudié au préalable les contextes d'enseignement/apprentissage dans leurs particularités ? Peut-on sérieusement proposer un dispositif pédagogique englobant des activités comparatives reposant sur des produits plutôt que sur des processus, sur des traces de la diversité, plutôt que sur la co-construction ?

## Conclusion prospective

J'aimerais tout d'abord récapituler un ensemble de critères primordiaux à retenir pour l'intégration de l'apprentissage culturel/interculturel en méthodologie dans l'enseignement/apprentissage du français en contexte hétéroglotte, puis j'élargirai et terminerai mes réflexions sur l'apprentissage interculturel en contexte multilingue.

Au terme de cette étude, nous sommes dans l'obligation de constater que les méthodes contextualisées n'ont pas intégré la Didactique des Cultures étrangères (par comparaison à la notion Didactique des Langues) ni développé quelques options méthodologiques s'appuyant sur le CECRL pour développer *la compétence culturelle/interculturelle*. Quant aux disciplines de référence, elles n'ont pas encore trouvé la place escomptée auprès des concepteurs de méthodes et des enseignants, mais il faut reconnaître que très peu de didacticiens s'y intéressent en amont. Dans cette optique, la Didactique des Langues a privilégié la linguistique appliquée au détriment des Sciences humaines et, corollairement, d'une approche plus humaniste de l'enseignement des langues. La culture donne lieu à un traitement communicatif et linguistique basé sur l'instrumentalisation de la langue et de la communication à travers une multitude d'activités dont la cohérence et la cohésion ne sont pas toujours nettement appréhendées par les apprenants ni les enseignants.

Les concepteurs de méthodes posent le postulat de l'inséparabilité épistémologique de la langue et de la culture. Le problème est que ce postulat demeure théorique sur le plan de la conception méthodologique et de la pratique pédagogique. Il contribue à entretenir l'ignorance de la problématique de l'apprentissage culturel/interculturel et tend à répandre l'idée que la déclaration de l'interpénétration langue/culture légitime

l'absence de la réflexion sur cette problématique, ainsi que l'absence de tentative méthodologique relative à la culture étrangère.

Les méthodes actuelles en contexte hétéroglotte sont élaborées en fonction des résultats du succès ou de l'échec éditorial d'un ensemble de méthodes utilisées dans un pays, et non en fonction de principes didactiques basés sur des réflexions qui posent, entre autres, le problème des finalités de l'enseignement/apprentissage. Grâce aux apports méthodologiques des dernières décennies, et notamment de *l'approche-actionnelle*, nous remarquons une nette évolution dans la didactique de la langue, mais une stagnation de *l'approche culturelle/interculturelle*.

Il serait toutefois possible que les méthodes contextualisées apportent un élargissement de leur champ d'action sur le plan didactique, si nous prenons en considération le fait qu'elles s'adressent à un public spécifique d'apprenants partageant la même langue et culture maternelle en majorité. Quand ce n'est pas le cas, rappelons que les apprenants ont en commun la même langue d'enseignement et la même culture de référence qui correspondent à la langue et la culture du pays dans lequel ils sont scolarisés.

Voici quelques principes de base essentiels à définir et à construire qui ressortent de notre analyse épistémologique et empirique.

- ✓ Développer des critères d'identification des besoins et des motivations sur le plan individuel et sociétal
- ✓ Développer des objectifs et des contenus d'apprentissage
- ✓ Développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être chez les apprenants

- ✓ Développer des activités et des stratégies d'apprentissage formatives, ce qui implique une formation des apprenants à l'analyse culturelle et interculturelle
- ✓ Développer un agir culturel dans une perspective de compréhension
- ✓ Développer des activités d'apprentissage sous forme de *tâches* au sens actionnel de la notion : il ne s'agit pas de tâches communicatives qui amènent les apprenants à comprendre, manipuler, produire ou interagir dans la langue cible pour les apprendre à communiquer en donnant aux activités un aspect plus réel. Dans la logique actionnelle, la *tâche* sert à mettre l'apprenant en action et à le mettre dans l'action. Elle lui permet de devenir un apprenant-usager autonome de la langue (j'ajoute « dans la culture étrangère), car ce dernier devra mettre en relation ses besoins et un/des objectif/s à atteindre comme il aura à le faire en situation authentique
- ✓ Développer des stratégies sociales pour entrer en contact avec l'Autre
- ✓ Mobiliser différentes disciplines connexes de la linguistique et d'autres disciplines des sciences humaines et utiliser leurs méthodes d'investigation
- ✓ Former les enseignants et concepteurs de méthodes à *l'interculturel*
- ✓ Former les enseignants aux phénomènes de contacts en classe entre les cultures d'enseignement et les cultures d'apprentissage

✓ Etc.

L'approche méthodologique qui me semble à l'heure actuelle la plus adaptée à l'intégration de la Didactique des Cultures étrangères est *la perspective actionnelle*. En suivant l'analyse de Puren, nous assistons à un déplacement de paradigme de l'idée de « communiquer pour agir sur autrui » à « communiquer pour agir avec autrui », mais aussi dans la conception de l'apprentissage « de l'artificiel au naturel » :

Dans l'approche communicative on formait un "communicateur" en créant des situations langagières pour le faire parler avec (des interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs), dans la perspective actionnelle esquissée par le cadre européen de référence, on se propose de former un "acteur social", ce qui impliquera nécessairement [...] de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants. (Puren, 2002 : 62)

Ainsi, en rompant avec l'objectif fonctionnel de la communication (agir sur), la compétence de communication est ici replacée dans un contexte social plus large et tend vers un dialogue entre les peuples et les cultures.

Ce changement de perspective nous intéresse au plus haut point dans le cadre de l'apprentissage culturel/interculturel en méthodologie.

*La compétence interculturelle* est une compétence qui a été conçue au service de *l'approche communicative*. Elle est utilisée lors de contacts ponctuels avec des étrangers dans le cadre de séjours, de voyages, d'échanges, etc. Les approches pédagogiques avancées sont des approches par la langue et par les représentations (découvrir, comprendre la culture de l'Autre et communiquer avec lui) qui confrontent les apprenants avec des documents représentatifs de la culture-cible ou qui confrontent leur subjectivité avec celle des membres de cette culture. Il s'agit donc d'une

approche basée sur les différences que l'on exploite en classe par des activités simulées.

*La compétence co-culturelle* que génère *la perspective actionnelle* est produite et employée par des personnes de cultures différentes travaillant ensemble dans un contexte éducatif et professionnel. L'approche proposée est *l'action commune* (co-agir avec) en réalisant des projets communs comme l'apprenant sera amené à le faire dans la société. La classe représente un lieu d'action social contextualisé qui se trouve être en même temps le lieu d'apprentissage des apprenants, mais aussi le lieu d'usage (la société classe) considérés tous les deux comme des lieux de travail coopératifs.

Ce qui est alors intéressant de constater dans *la perspective actionnelle*, c'est que le concept de *co-culture* renferme la présence de l'ensemble de toutes les composantes culturelles chez les apprenants qui partagent une même culture d'action dans la classe.

J'ai spécifié dans la partie sur l'analyse des méthodologies que le manque de prise en considération de la culture étrangère dans les méthodes universalistes, ces dernières étant destinées à n'importe quel sujet-apprenant de français quel que soit son pays d'origine. Ainsi, l'on peut utiliser une même méthode de FLE pour des adolescents péruviens ou roumains, par exemple. Les thèmes traités sont universaux et donc très représentatifs. *La perspective actionnelle* permettrait, quant à elle, de par sa conception, de prendre en considération les apprenants de différentes cultures tout en ciblant la culture maternelle de chacun d'entre eux. Elle peut donc s'adresser à des apprenants en situation d'apprentissage aussi bien hétéroglotte qu'homoglotte.

Aujourd'hui, nous assistons à la progression du multiculturalisme dans les sociétés européennes. Plusieurs pays, comme la Suisse, la Belgique ou le Luxembourg, par exemple, ont adopté plusieurs langues officielles et développent l'éducation multilingue au sein de leur système éducatif. C'est d'ailleurs dans ces pays que la *Didactique du Plurilinguisme* (cf. *Didactique intégrée des Langues*) est en plein essor. Rappelons aussi que le CECRL en tant qu'instrument politique, culturel et économique vise en priorité, conformément à la politique du Conseil de l'Europe, à :

- outiller tous les Européens face aux défis représentés par l'intensification de la mobilité internationale et d'une coopération<sup>43</sup> plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie
- promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace
- entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe par une connaissance mutuelle accrue des langues nationales et régionales, y compris les moins largement enseignées
- répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles ; il s'agit là de l'effort de toute une vie qui doit être encouragé, concrètement organisé et financé à tous les niveaux du système éducatif par les organismes compétents (CERCL : 10).

Effectivement, si l'objectif éducatif aujourd'hui en Europe est de parvenir à une plus grande unité de ses habitants en reconnaissant la diversité linguistique et culturelle, afin de favoriser la mobilité, la compréhension, la coopération, et d'éliminer préjugés et discriminations, cet objectif concerne l'éducation plurilingue et pluriculturelle de chaque sujet et de chaque groupe culturel. Il est ici question d'une *culture collective*, et non plus seulement

---

<sup>43</sup> C'est moi qui souligne

individuelle, qui recouvre une dimension humaniste et éthique. *La compétence interculturelle* se montre ici insuffisante pour favoriser le vivre et l’agir ensemble à l’échelle de l’humanité. Il est donc plus pertinent dans cette perspective de doter les apprenants d’une *compétence pluriculturelle*.

Cependant, ici encore, le concept de *compétence pluriculturelle* n’est pas clairement défini. Les textes du CECRL se référant à cette notion l’associent à celle de *plurilingue*. Ainsi, « la compétence plurilingue et pluriculturelle » ou encore « la didactique plurilingue et pluriculturelle », comme si, une fois encore, les notions étaient considérées sur un plan d’égalité. Elles le sont sur le plan épistémologique en tant que concepts-clés, mais si l’adjectif « plurilingue » est une notion maintes fois définie et présentée dans le cadre de la didactique ou de *la compétence plurilingue*, la notion de *pluriculturelle* est loin de l’être. Ici aussi, la Didactique du Plurilinguisme intègre la dimension culturelle comme « allant de soi », alors que cette dernière ne repose sur aucune démarche didactique. A ce propos, d’ailleurs, les experts du CECRL semblent avoir abandonné la *compétence pluriculturelle* au profit de la *compétence interculturelle* dont ils ont élargi la notion et l’ont associé à la Didactique du Plurilinguisme. Je renvoie notamment le lecteur sur ce point à la lecture du *CARAP* et au *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, deux outils didactiques conçus par le CECRL dans le cadre des approches plurielles des langues et des cultures. Pourtant, *la compétence interculturelle* n’est pas adaptée aux enjeux actuels du vivre ensemble et du construire ensemble qui relèvent respectivement du pluri- et du co-culturel.

Tout comme *la compétence interculturelle*, c’est une erreur de négliger l’acquisition de *la compétence pluriculturelle* dans l’enseignement/apprentissage des langues-cultures dans l’Europe

d'aujourd'hui dans laquelle le multilinguisme ne cesse d'augmenter et dans laquelle les apprenants de langues sont amenés, voire obligés, d'acquérir des compétences plurilingues. Il est aussi regrettable de vouloir substituer *la compétence pluriculturelle* à *la compétence interculturelle* qui poursuit un tout autre objectif.

Pour ma part, et je terminerai sur ce point, *la compétence pluriculturelle* représente la condition indispensable à acquérir pour que l'apprenant de langue-culture puisse vivre, évoluer et travailler dans la diversité linguistique et culturelle européenne tout en développant des stratégies sociales. En effet, dans une société multilingue et multiculturelle, il aura à mobiliser :

- ✓ *une compétence interculturelle* : ouverture vers les autres, tolérance, compromis, négociations, compréhension des autres, mais aussi de sa propre culture d'origine, correction des stéréotypes, gestion des contacts interculturels, maîtrise des représentations croisées. Il s'agit de découvrir, comprendre et vivre l'hétérogénéité culturelle. L'« inter » n'est pas seulement une rencontre ponctuelle, mais implique une relation durable.
- ✓ *une compétence transculturelle* : prise de conscience des caractéristiques culturelles communes traversant plusieurs cultures. Il s'agit de découvrir les points communs entre les cultures, notamment les valeurs universelles pour créer une nouvelle culture partagée.
- ✓ *une compétence co-culturelle* : construction d'une culture d'action commune pour travailler efficacement avec des personnes de cultures différentes. Il s'agit d'apprendre à partager des conceptions

communes pour réaliser des projets communs (co-agir) à tous les niveaux de la société.

*La perspective actionnelle* avec l'agir-social est particulièrement prometteuse en contexte multilingue étant donné que les objectifs d'apprentissage et les activités ne concernent pas seulement la langue/culture étrangère dont les apprenants font l'apprentissage, mais aussi leur propre langue/culture d'origine et les langues/cultures qu'ils partagent en commun au quotidien et en-dehors de la classe.

Mon avis est qu'il est nécessaire de prendre en considération l'ensemble des cultures et des langues représentées par les apprenants dans la classe plurilingue, ainsi que les langues-cultures étrangères que ces apprenants « apprennent » en utilisant l'agir-social comme base d'apprentissage des différentes composantes culturelles. Il s'agit donc d'un apprentissage reposant sur la diversité culturelle et linguistique. *La perspective actionnelle* pourrait intégrer *la compétence interculturelle, transculturelle, co-culturelle* comme *agir d'usage de référence* « l'agir avec » et comme *agir d'apprentissage de référence* « les tâches-problèmes ». Cet apprentissage est nécessairement contextualisé. L'approche méthodologique doit être adaptée à la situation d'enseignement/apprentissage d'un public plurilingue propre à une situation éducative particulière. Nous risquons, sinon, de réitérer les problèmes relatifs aux approches universalistes et de nous heurter aux habitudes culturelles et didactiques de certains publics.

Est-il envisageable de parvenir à convaincre une majorité de didacticiens, d'enseignants et de responsables éducatifs et éditoriaux de la nécessaire prise en compte de l'apprentissage culturel/interculturel (je devrais plutôt parler d'apprentissages culturels) dans l'enseignement des langues-cultures ? Réussira-t-on à légitimer la Didactologie des Langues-Cultures ?

Sera-t-on en mesure d'élaborer une méthodologie orientée vers l'acquisition de la compétence pluriculturelle ?

L'avenir nous le dira... Et j'ose espérer que la réaction d'humanité et l'appel aux valeurs universelles et humanistes au lendemain des événements tragiques à Paris les 7, 8 et 9 janvier 2015 impulseront la mise en œuvre d'une véritable éducation et pédagogie pour la reconnaissance des diversités culturelles et l'ouverture à la pensée plurielle, tout particulièrement grâce à l'apprentissage des langues en Europe. Ce que les apprenants, jeunes et moins jeunes, ont besoin aujourd'hui, c'est d'un ensemble d'approches éducatives qui leur permettent de vivre en toute fraternité et en harmonie dans l'hétérogénéité.

Ways, le 13 janvier 2015

## Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (1983). La perception de l'autre. Points d'appui de l'approche interculturelle. Dans : *Le Français dans le monde* n° 181, 40-44.
- Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne, INRP.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). La communication interculturelle, du cliché à l'énigme. Dans : Abdallah-Pretceille, M & Porcher, L. (Dir.) : *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos, 7-22.
- Alimi, R. (1994). L'enseignement de la civilisation dans le second cycle. Les repères culturels coordonnés. Dans : *Les Langues Modernes* n°4, 51-58.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford : Ed. Urmson.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Editions du Seuil.
- Bakhtine, L. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Editions de Minuit.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris : Editions du Seuil.
- Beacco, J. C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette FLE.
- Benadava, S. (1982). *Civilisation et enseignement des langues*. Paris III : Thèse de Doctorat de 3<sup>ème</sup> cycle, Université de la Sorbonne nouvelle.
- Benadava, S. (1984). La civilisation dans la communication. Dans : *Le Français dans le monde* n° 184, 79-86.
- Besse, H. (1984). Eduquer la perception interculturelle. Dans : : *Le Français dans le monde* n° 188, 46-50.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier/Crédif
- Besse, H. (1993). Cultiver une identité plurielle. Dans : *Le Français dans le monde* n° 254, 42-48.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in Language usage*, Cambridge : University Press.
- Buysens, E. (1943). *Les langages et les discours. Essai de linguistique fonctionnelle dans le cadre de la sémiologie*. Bruxelles.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Crédif, Hatier/Didier.
- Byram, M. ; Zarate, G. & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- CERCL. *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Strasbourg : Conseil de L'Europe. (Trad. S. Lieutaud. Paris : Didier.)  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_FR.pdf).
- Calame-Griaule, G. (1984). Quand une ethnolinguiste observe... Dans : : *Le Français dans le monde* n° 188, 37-42.

- Calbris, G. & Porcher, L. (1989). *Gestes et communication*, Paris : Hatier.
- Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. Dans : Camilleri, C. & Cohen-Enerique, M. *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Candelier, M. ; Camilleri-Grima, A. ; Castelloti, V. & al. (2012). *Le CARAP, un cadre de référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Chaloron, M. L. (1993/94). *Aspects méthodologiques de la didactique du FLE. Cours de maîtrise FLE*. Grenoble : Université Stendhal.
- Clanet, C. (1986). L'Etat des sciences sociales. Dans : *Sciences de l'éducation. La Découverte*.
- Clanet, C. & al. (1986). *L'interculturel en éducation et en sciences humaines. Deux tomes*. Toulouse : Université de Toulouse Le Mirail.
- Collectif « Carrefour » (1993). Compétences interculturelles. Document de travail. Dans : Philipp, M. G. (Dir.). *De l'approche interculturelle en éducation*. Sèvres : CIEP, 56–57.
- Cortes, Jacques & Cortes, Josyane (1987). Une taxinomie de la recherche en didactique des langues. Dans : Cortès, J. ; Marcellesi, J.-B. ; Guespin, L. ; Porcher, L. ; Descamps, L. ; Besse, H. & Forestal, C. *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*. Paris : Didier-Hatier/Crédif, 11–20 :
- Coste, D. (1970). Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère. Remarques sur les années 1955-1970. Dans : *Langue Française* n° 8, 7-23.
- Cyr, P. & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé international.
- Dayez, Y. (2001). *Guide des sujets du DELF et du DALF. Connaître, concevoir, évaluer*. Paris : Didier.
- Debyser, F. (1981). Lecture des civilisations et des documents écrits. Dans : Lieutaud, S & Beacco, J. C. *Mœurs et mythes*, Paris : Hachette/Larousse, 9-21.
- Dufeu, B. (1999). Les hypothèses fondamentales de la psychodramaturgie linguistique. Dans : Dans : *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Apprendre les langues étrangères autrement, Janvier 1999*, 112-124.
- Elias, N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Levy.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1989). Processes and strategies in foreign language learning and communication. Dans: *International studies*, Bulletin 5, 47-118.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Michigan, Ann Arbor University of Michigan Press.
- Galisson, R. (1988). Culture et Lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels. Dans : *ELA* n° 69, 74-90.

- Galisson, R. (1989). Enseignement et apprentissage des langues et des cultures, "évolution" ou "révolution" pour demain ? Dans : *Le Français dans le monde* n° 227, 40-50.
- Galisson, R. (1995). En matière de culture, le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? Dans : *ELA* n° 100, 79-98.
- Galisson, R. & Coste, D. (1988) (1<sup>ère</sup> éd. 1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Galisson, R & Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : Clé international.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*, Englewoods Cliffs: Prentice-Hall. (Trad. française (2007). Paris : PUF).
- Giacobbe, J. (1990). Le recours à la langue première. Une approche cognitive. Dans : *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Février, Mars 1990, 115-123.
- Girard, D. (1989). Communication ou culture. Faut-il choisir ? Dans : *Les Langues Modernes*, n°5, 25-33.
- Goffman, E. (1973). *La mise en œuvre de la vie quotidienne. Les relations en public*. Tome 2. Paris : Editions de Minuit.
- Grice, H. P. (1957). Meaning. Dans: *Philosophical Review* 66, 377-388.
- Guimbretiere, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier/Hatier.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : University Press. (Trad. Française (1989)).
- Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Tome 1, Paris : Fayard.
- Hall, E. T. (1984). *Le langage silencieux*. Paris : Seuil. (Trad. *The Silent Language* (1959)).
- Holec, H. (1988). L'acquisition de compétence culturelle. Quoi ? Pourquoi ? Comment ? Dans : *ELA* n°69, 101-110.
- Hyman, H. H. (1942). The psychology of status. Dans: *Archives of Psychology* Vol. 269, 5-94.
- Hymes, D. H. (1967). Models of the interactional Language and Social Setting. Dans : *Journal of Social Issues* 23 (2), 8-38.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers une compétence de communication*, Paris : Hatier-Crédif.
- Kastler, L. (2000). Les styles (ou ethos) communicatifs russe et français. Dans Traverso, V. (Dir.). *Perspective interculturelles sur l'interaction*. Lyon : PUL.
- Kerbrat-Orechioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.

- Kerbrat-Orechioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Tome 1. Paris : Armand Colin.
- Kluckhohn, C. (1951). Le concept de culture. Dans : Lasswell, D. H. & Lerner, D. *Les "sciences de la politique" aux Etats-Unis. Domaines et techniques*. Paris : Armand Colin, 132-152.
- Kluckhohn, C. (1968). *Initiation à l'anthropologie*, Paris : C. Dessart.
- Labadie, M. (1973). Choix pour un enseignement de la civilisation. Dans : Reboullet, A. (Dir.) (1973). *L'enseignement de la civilisation française*. Paris : Hachette, 16-28.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures. Applied Linguistic for Language Teachers*, Michigan : Ann Arbor University of Michigan Press.
- Lambert, F. (1994). Images, langues étrangères. Dans : *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Médias, faits et effets, Juillet 1994*, 35-38.
- Le livre blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe. 2008.
- Levi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- Linton, R. (1968). *De l'Homme*. Paris : Editions de Minuit. (Trad. The study of Man).
- Lipiansky, E.-M. (1989). Communication, codes culturels et attitudes face à l'altérité. Dans : *Intercultures* n°7, 27-37.
- Louis, V. (1996). Approche socio-anthropologique de la compétence interculturelle. Dans : *Dialogues et Cultures* n° 40, 109-116.
- Louis, V. (2011). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. Bruxelles : E.M.E.
- Maisonneuve, J. (1980). *Introduction à la psychosociologie*. Paris : PUF.
- Maisonneuve, J. (1988). *Les conduites rituelles*, Paris : PUF.
- Meillet, A. (1936). *Linguistique historique et linguistique générale*. Tome 2. Paris : Klincksieck.
- Mendras, H. (1967). *Eléments de sociologie*. Paris : Armand Colin.
- Michaud, G. & Marc, E. (1981). *Vers une science des civilisations ?* Bruxelles : Editions complexe.
- Moeschler, J. (1996). *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*. Paris : Armand Colin.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Mounin, G. (1980). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.
- Olbert, J. (1978). Situation de l'enseignement du français en Allemagne. Dans : *ELA* n°31, 12-18.

- Olivieri, C (1996). La culture cultivée et ses métamorphoses. Dans : *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Cultures, Culture ...*, Janvier 1996, 8-18.
- O' Malley, J. M.; Chamot, A. U.; Stewner-Manzanares, G; Küpper, L. & Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. Dans: *Language Learning* Vol. 35. Issue 1, 21-46.
- Ouellet, F. (1984). Education, compréhension et communication interculturelle : essai de clarification des concepts. Dans : *Education permanente* n° 75, 47-65.
- Pembroke, E. (1997). A la découverte d'une culture étrangère. De la connaissance à la compétence relationnelle. Dans : *Babylonia* n°3, 84-88.
- Pendanx, M. (1988). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris : Hachette FLE.
- Perroti, A. (1994). *Plaidoyer pour l'interculturel*. Strasbourg : Le Conseil de l'Europe.
- Picard, D. (1995). *Les rituels du savoir-vivre*. Paris : Seuil.
- Porcher, L. (1986). Remises en question. Dans : Porcher, L. (coord.). *La civilisation*. Paris : Clé international, 11-57.
- Porcher, L. (1988). Programme, progrès, progression, projets dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère. Dans : *ELA* n° 69, 91-100.
- Porcher, L. (1990). L'évaluation des apprentissages en classe de langue étrangère. Dans : *ELA* n° 80, 5-37.
- Porquier, R. (2000). Grammaire(s) et grammaticalisation en langue non maternelle. Dans : *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Une didactique des langues pour demain*, Juillet 2000, 70-77.
- Puren, C. (1988). La culture en classe de langue : "Enseigner quoi ?" et quelques autres questions non subsidiaires. Dans : *Les Langues Modernes* n° 4, 40-46.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle, co-culturelle. Dans : *Les Langues Modernes* n° 1, 55-71.
- Puren, C. (2008). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel*. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e/>
- Raasch, A. (2005). Grenzkompetenz – ein Weg nach Europa. Dans : Denk, R. (Ed.). *Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit*. Herbolzheim : Centaurus Verlag, 119-130.
- Reboullet, A. (1973). Pour un enseignement comparatif en civilisation. Dans : Reboullet, A. (Dir.). *L'enseignement de la civilisation française*. Paris : Hachette.

- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Richterich, R. & Chancerel, J. L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris : Hatier.
- Sacks, H.; Schlegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. Dans: *Language* n° 50, 696-735.
- Santoni, G. V. (1973). Un cours de civilisation française au niveau universitaire. Dans : Reboullet, A. (Dir.). *L'enseignement de la civilisation française*. Paris : Hachette.
- Sapir, E. (1967). *Anthropologie I. Culture et personnalité*. Paris : Editions de Minuit.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1989). *La pertinence : communication et cognition* (Trad. de Relevance : communication and cognition). Paris : Editions de Minuit.
- Stoetzel, J. (1983). *Les valeurs du temps présent : une enquête*. Paris : PUF.
- Tallot, J. (1959). Renouveau des langues aux Etats-Unis : la méthode audio-orale. Dans : *Les Langues Modernes* n°6, 470-475.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Paris : Les Editions logiques.
- Traverso, V. (1996). *La conversation familiale*. Lyon : PUL.
- Trescase, P. (1983). Propositions pour une compétence culturelle de l'enseignement et de l'apprenant. Dans : *The French Review* vol. LVIII n°1, University of Illinois, 48-55.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture : Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language Art and Custom*. London : J. Murray. Cité par Olivieri, C. (1996). La culture cultivée et ses métamorphoses. Dans : *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Cultures, culture ...*, Janvier 1996, 8-18.
- Vogel, K. (1995). *L'interlangue*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Windmüller, F. (2006). Pour une réelle compétence interculturelle. Dans : *Le Français dans le monde* n° 348, 40-41.
- Windmüller, F. (2008). Les stéréotypes dans les récits de vie : un contenu d'apprentissage incontournable dans l'approche interculturelle en Didactique des Langues-Cultures. Dans : *Synergies Pays Germanophones* n° 3, 179-208.
- Windmüller, F. & Viallon, V. (2008). De l'approche communicative à l'approche actionnelle : quelle place pour la culture et l'interculturalité dans les matériels didactiques de FLE ? Perspective croisée entre la France et l'Allemagne. Dans : *Revista de lenguas modernas*, Université de Costa Rica (coord. Senir Grant, A.), n° 2008, 183-210.
- Windmüller, F. (2008). Etude de l'adaptation interculturelle d'un conte commun à plusieurs cultures étrangères. L'exemple du Petit Chaperon rouge.

- Approche didactique et exploitation pédagogique. Dans : *Les cahier de l'appiut*, Université de Caen, n° octobre (coord. Hardy, M.), 18-32.
- Windmüller, F. (Coord.) (2009). *L'interculturel à la croisée des disciplines : théories et pratiques de la recherche interculturelle, état des lieux*. Berlin : Avinus Verlag.
- Windmüller, F. (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. Dans : *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* n°21, 3-30.
- Windmüller, F. (2011). *L'approche culturelle et interculturelle dans l'enseignement du FLE à l'étranger. Repère didactiques et activités pédagogiques*. Paris : Editions Belin.
- Zarate, G. (1983). Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. Dans : *Dialogues et cultures* n° 181, 34-39.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Cet ouvrage est un plaidoyer en faveur de la prise en compte de l'apprentissage de la culture étrangère en Didactique des Langues-Cultures, plus précisément dans les méthodologies de FLE. Les recherches présentées reprennent en partie les travaux issus d'une thèse (2003) complétée et élargie par de nouvelles analyses jusqu'en 2015. Elles témoignent de l'absence d'une Didactique des Cultures à travers l'évolution historique des méthodologies universalistes et nationales malgré les modèles théoriques de référence. Cet ouvrage propose un cadre méthodologique basé sur des recherches empiriques, d'analyses de méthodes de FLE et sur la prise en considération de disciplines des Sciences du Langage et Humaines. L'auteure s'oppose à *l'universalisme de l'interculturel* répandu en Didactique et plaide en faveur d'une compétence interculturelle et pluriculturelle à construire dans un apprentissage contextualisé des Langues-Cultures.



ISBN 978-3-944682-06-8