



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Leylavergne, Jacques; Parra, Andrea
La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère
Zona Próxima, núm. 13, julio-diciembre, 2010, pp. 116-129
Universidad del Norte
Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85317326008>

- ▶ [Comment citer](#)
- ▶ [Numéro complet](#)
- ▶ [Plus d'informations de cet article](#)
- ▶ [Site Web du journal dans redalyc.org](#)

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN
DISCUSSION ARTICLES

La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère

*Culture in teaching of
foreign language learning*

*La cultura en la
enseñanza-aprendizaje
de una lengua extranjera*

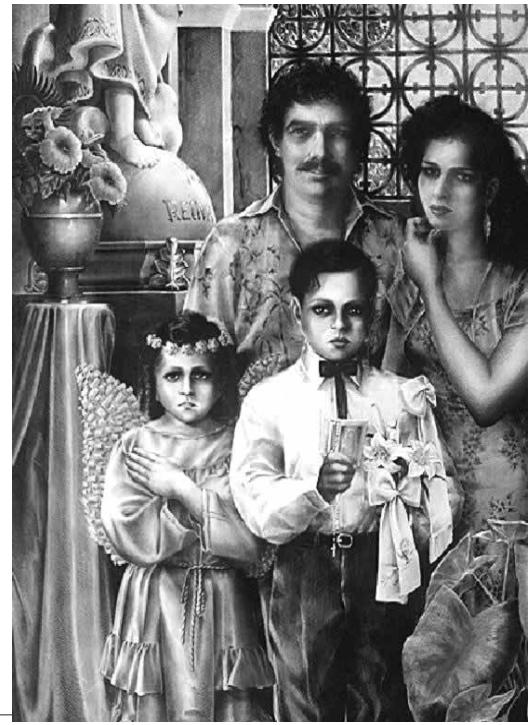
Jacques Leylavergne
Andrea Parra

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

nº 13 julio - diciembre, 2010
ISSN 1657-2416

próxima



Cristo Hoyos. *Sin título*.

JACQUES LEYLAVERGNE

DOCTEUR EN DIDACTIQUE, DIDACTOLOGIE DES LANGUES ET DES CULTURES DE L'UNIVERSITÉ DE LA SORBONNE NOUVELLE PARIS 3. AGREGADO DE COOPERACIÓN PARA EL FRANCÉS DE LA EMBAJADA DE FRANCIA EN COLOMBIA (2001-2005), EXDIRECTOR PEDAGÓGICO DE LAS 11 ALIANZAS FRANCESAS DE COLOMBIA Y MAESTRO DE CONFERENCIAS EN CIENCIAS DEL LENGUAJE (UNIVERSIDAD DE LAS ANTILLAS Y DE LA GUYANA). FUNCIONARIO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE FRANCIA.
jacquesleylavergne@hotmail.com

ANDREA PARRA

LICENCIADA EN IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER UIS, MASTER EN CIENCIAS DEL LENGUAJE, DEL HOMBRE Y DE LA SOCIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE FRANCHE COMTÉ (FRANCIA), MAGISTER EN ANÁLISIS DE PROBLEMAS POLÍTICOS, ECONÓMICOS E INTERNACIONALES CONTEMPORÁNEOS DE LA UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA Y DEL INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO (SORBONA - PARIS III), MBA. ASPIRANTE AL TÍTULO DE DOCTOR EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE LIÈGE EN BÉLGICA. UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO - PROGRAMA DE RELACIONES INTERNACIONALES
parra_andrea@yahoo.fr

<p>Une langue n'est pas qu'un système de signes organisés ; elle est la somme de différents éléments dans laquelle la linguistique n'est que l'un d'entre eux. Si connaître la grammaire d'une langue, sa syntaxe, son lexique permet la communication, la question qui se pose est de savoir de quel type de communication il s'agit. Certainement pas d'une communication entière, pleine et qui permettrait non seulement d'accéder au sens des mots prononcés, mais également au sens de ce qu'est l'interlocuteur dans sa dimension sociale. La culture, qu'elle soit anthropomorphique ou cultivée, constitue une composante inhérente à chaque individu et à la langue dans laquelle il s'exprime. S'il n'y pas de culture sans langue, il n'y a pas, non plus, de langue sans culture. La problématique est la suivante : dans l'apprentissage d'une langue étrangère (voire d'une langue sur objectif spécifique), quelle place doit-on réservé à la culture de la langue cible. (150 mots).</p> <p>MOTS CLÉS: FLE, culture anthropologique Français sur Objectifs Spécifiques (FOS).</p>	<p>ABSTRACT</p> <p>RESUMEN</p>	<p>Una lengua extranjera es más que un sistema de signos organizados; es la suma de diferentes elementos en la cual lo lingüístico es sólo una parte. Si conocer la gramática de una lengua, su sintaxis, su léxico permite la comunicación, la pregunta que subsiste es de qué tipo de comunicación se trata. Ciertamente no de una comunicación entera, plena y que permitiría no solamente acceder al sentido de las palabras pronunciadas, sino igualmente al sentido de lo que quiere decir el interlocutor desde su dimensión social. La cultura, antropomórfica o cultivada, constituye un componente inherente a cada individuo y a la lengua en la cual se expresa. Si no existe cultura sin lengua, tampoco existe lengua sin cultura. La problemática es la siguiente: en el aprendizaje de una lengua extranjera (especialmente aprendizaje con objetivo específico), cuál es el lugar que debe ser reservado a la cultura de dicha lengua objetiva. (150 palabras)</p> <p>PALABRAS CLAVE: francés lengua extranjera (FLE), cultura antropológica, francés a objetivo específico (FOS).</p>

La rédaction de cet article s'est imposée, naturellement, à nous comme une nécessité. Il est en effet né d'une rencontre entre deux expériences complémentaires. L'une vécue, d'un point de vue pratique, par un ancien professeur de Français langue étrangère d'Alliance Française devenu depuis didacticien et d'un didacticien depuis toujours confronté à une problématique essentielle à ses yeux qui concerne, d'un point de vue théorique, la place de la culture dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Après quelques remarques liminaires, nous envisagerons une réflexion sur la culture – ou plus exactement sur les cultures – à prendre en compte dans tout acte d'enseignement-apprentissage. Celle-ci nous conduira à nous interroger sur l'enseignement du Français sur objectif spécifique (FOS), sur ce qu'il est et sur ce qu'il devrait être, au regard, notamment de la culture spécifique que son enseignement doit inclure. Nous envisagerons, ensuite, de rendre compte de principes méthodologiques à respecter lors de l'introduction de la culture cible avant de suggérer quelques exemples de thèmes à traiter et de proposer des pratiques pédagogiques afin de les mettre en œuvre.

REMARQUES LIMINAIRES

Le titre de cet article mérite un éclaircissement, nous aurions pu le formuler ainsi : « Quelle place doit-on réserver à la culture dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ? ». Trop souvent, l'aspect culturel est le parent pauvre de l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. De nombreux enseignants, devant faire face à des contraintes de temps pour boucler les programmes imposés par leurs institutions, privilégièrent les aspects

strictement linguistiques de la communication au détriment de la dimension culturelle qui devient ainsi le parent pauvre de leur enseignement. C'est infiniment dommageable car, non seulement on rend moins attractif son enseignement, en termes de motivation pour les apprenants mais, de plus, on réduit très sensiblement les aptitudes des apprenants dans leur compréhension de la langue cible. Car, et c'est un point essentiel, il ne peut y avoir compréhension de ce que DIT l'autre, que s'il y a compréhension de ce qu'EST l'autre et de la manière dont il interagit avec les individus de son groupe.

On comprendra que le titre de notre présente réflexion suggère une profession de foi quasi militante : nous, enseignants ou futurs enseignants de langues, ne devons jamais oublier comme le disent Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca dans leur ouvrage *Cours de didactique du français langue étrangère* et seconde que « La justification majeure de la prise en compte de la culture en Didactique des Langues étrangère et seconde, est qu'elle établit le domaine de références hors duquel la production langagière ne fait pas sens (...) » (Cuq et Gruca, 2003). Nous voilà donc, d'un coup, plongés au cœur de la problématique.

Cette position, éminemment pertinente de Cuq et Gruca, pourrait être ainsi complétée : une langue ne peut se former et vivre que si elle est l'expression linguistique d'une culture. Une langue doit vivre en contexte, sinon elle meurt de sa belle mort. Certains pourraient, évidemment, évoquer l'exemple de l'Espéranto comme contre-exemple à cette précédente affirmation. Néanmoins, peut-on réellement parler de langue dans le cas de l'Espéranto ? Nous préférerons, pour notre part, utiliser l'expression de « système

de communication ». Rappelons que l'Espéranto¹ fut créé, avec la louable intention de permettre la communication de personnes ne partageant pas la même langue, par Ludwik Lejzer Zamenhof, à la fin du XIXe siècle. Lors de son lancement l'Espéranto connut, c'est vrai, un certain succès, contrairement à d'autres tentatives de création de langues universelles. Néanmoins aujourd'hui on évalue le nombre de personnes qui le parle, le plus optimiste : 2 millions, le plus pessimiste : 100 000. Au regard de la population mondiale, environ 6,7 milliards d'individus, c'est une goutte d'eau. Nous pensons que si l'on parle l'Espéranto pour rencontrer une autre personne qui le parle dans le monde il faudra une chance certaine... Donc si l'Espéranto n'est pas mort, il est moribond... Si ce moyen de communication était bien fait d'un point de vue structurel, il n'avait qu'un défaut : il n'était le vecteur d'aucune culture. Si l'Espéranto est mort, ou presque, c'est bien que la cause de sa mort annoncée ne réside en rien dans ce qu'il est (ou était) en tant que système, mais par le fait qu'il est sans Histoire.

S'il apparaît qu'il est bien indispensable d'enseigner la culture - nous verrons comment plus loin, de légitimes questions apparaissent : que doit-on entendre par « culture » ? Sachant qu'il n'existe pas une, mais des cultures, voire des sous-cultures, laquelle – ou lesquelles – choisir afin de la - ou de les - intégrer au processus d'enseignement apprentissage ?

D'abord notre première interrogation : que doit-on entendre par culture ? Question vaste car ce concept présente une multitude de

¹ Le lexique de l'Espéranto trouve ses bases dans certaines langues indo-européennes. Les mots reçoivent des affixes, et se créent par composition. La grammaire de l'Espéranto est constituée de seize règles fondamentales. Par sa structure qui procède par enchaînement d'éléments de base invariables. C'est « une langue » dite agglutinante.

facettes. En premier lieu parce qu'il concerne en même temps l'individu et le groupe (comme ensemble social). En second lieu parce le risque de confusion de sens existe entre civilisation et culture. Notons, mais sans nous étendre sur cette question, que la civilisation doit être définie comme « un mode d'être, établi historiquement et qui constitue une totalité, faite de cohérence et de contradiction. Elle se définit surtout par des différences avec d'autres civilisations (plus vagues et plus floues que des cultures) » (Cuq, 2003). Nous dirons, enfin que la culture est un phénomène global (certains parlent de système de significations), dans lequel existent des sous-systèmes. On notera, par exemple, la structure sociale, les sciences et les techniques, l'art, etc. Ces sous-systèmes agissant en interconnexion.

Plus pertinente pour notre propos, notre seconde question qui invite à s'interroger sur une possible typologie des cultures. En fait, il est maintenant admis - et cela depuis le grand sociologue Pierre Bourdieu, et repris par Louis Porcher - qu'il existe deux cultures : la culture cultivée et *la culture anthropologique*.

Considérons, en premier lieu, la culture cultivée. C'est la littérature, la peinture, la sculpture, la musique... Toutes les activités humaines et sociales génèrent une culture. Tous les hommes ont accès à cette culture. Mais il convient de tordre le cou à une croyance : il n'est pas des hommes cultivés et des hommes incultes. Il existe seulement des individus plus ou moins cultivés. Cela dépend de leur environnement familial, professionnel, d'une manière générale de leur environnement social, de leur âge, etc. On pourrait dire qu'il y a des degrés ou des niveaux de culture qui varient suivant les personnes. Il est communément admis que plus on est cultivé, plus on est capable de faire des distinctions. On aura, par exemple

un niveau basique de capacité de distinction quand on ne confond pas Madona et Mozart. Un niveau supérieur (au précédent) c'est quand on est capable de distinguer *La flute enchantée* de Mozart et *La symphonie numéro neuf* de Beethoven. Un niveau encore supérieur, c'est être capable, quand on écoute *La flûte enchantée*, d'identifier les personnages. Etc.

Considérons, ensuite, la culture anthropologique. Louis Porcher nous en donne une définition très pertinente : « *Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartенноances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité* » (Porcher, 1995). Un individu est le résultat de deux composantes : son héritage génétique (l'inné) et son héritage culturel (l'acquis).

Il y a un mot très important dans cette définition, c'est celui d' « appartenance ». Louis Porcher précise d'ailleurs la nature de ces appartенноances ; des appartенноances qu'il appelle, les cultures mineures. Ce sont : la culture sexuelle (femme ou homme), la culture générationnelle (tranches d'âge), la culture professionnelle, la culture régionale, la culture religieuse, la culture étrangère. D'un point de vue didactique, la culture est le domaine de référence qui fait qu'un moyen de communication devient langue.

Tout individu appartenant à une communauté, reçoit en partage une langue et une identité sociale et culturelle. Cet aspect identitaire s'inscrit donc dans la langue, qu'elle soit langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère. Cet aspect identitaire pour l'individu apprenant, revêt une importance essentielle, mais qui n'est pas identique et qui varie selon ces trois cas.

Aspect identitaire dans la langue maternelle. Avant de développer ce point, nous tenons à préciser que ce qui caractérise la langue maternelle relève de deux ordres : l'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte. Si l'ordre de l'acquisition ne nous gène pas : c'est en effet la première langue que l'on apprend, l'ordre du contexte nous semble tout à fait discutable. Un enfant qui vit seul avec son père ou avec une nourrice aura bien une langue apprise dans un contexte familiale, et en rang numéro 1 des langues apprises. Peut-on parler, pour autant, de langue maternelle si cette langue a été apprise avec le père ou avec une nourrice ? Nous préférons, sans aucun doute, que l'on parle de L1 (Langue 1) ou de langue première. C'est d'ailleurs le choix fait, le plus souvent, par la communauté scientifique.

Mais revenons-en à l'importance de la place de l'aspect identitaire dans l'acquisition de langue première. C'est le résultat de l'appropriation de la langue et de la culture qui produit une identité sociale. Une identité sociale qui crée l'appartenance au groupe. S'il manque l'un des deux éléments constitutifs de cette identité sociale, il ne peut y avoir appartenance au groupe.

Si un individu étranger au groupe n'en parle pas la langue, il n'en sera pas compris, S'il en possède la langue mais s'il ne possède pas les clefs du son fonctionnement social, il ne sera pas accepté socialement par le groupe.

On voit déjà là, apparaître en filigrane à notre raisonnement, l'importance, dans le cas de l'appropriation d'une langue étrangère cible, non seulement de ses aspects linguistiques mais des aspects culturels que toute langue véhicule.

Aspect identitaire dans la langue seconde. Comme nous l'avons fait pour la langue mater-

nelle (ou première). Précisons ce que l'on doit entendre par langue seconde. Logiquement dans l'ordre d'apprentissage des langues c'est la seconde que l'on apprend. Mais attention : l'ordre d'apprentissage n'est pas suffisant pour définir une langue seconde. En effet un Colombien qui ne connaît que sa langue maternelle et qui veut apprendre le français, cette seconde langue sera donc certes « seconde » mais elle demeurera, avant tout une langue étrangère. Plus que l'ordre d'apprentissage de cette langue seconde, c'est le contexte de cet apprentissage qui infère ses spécificités. Ces langues secondes sont souvent les grandes langues de colonisation : le français, l'anglais, l'espagnol. D'une manière générale des langues qui, lors de la colonisation, ont été « imposées » à des populations autochtones. Prenons l'exemple du français - on parle alors de Français langue seconde – FLS - qui a été enseigné à des populations scolaires locales lors de la colonisation française, en Afrique du nord ou subsaharienne, par exemple. Ces populations avaient une langue, souvent vernaculaire, c'est-à-dire très limitée en terme géographique, souvent uniquement orale et réduite dans son usage à quelques dizaines ou centaines de personnes. Les colonisateurs, assez souvent des missionnaires catholiques, imposaient donc le français comme langue de scolarisation pour les écoliers. L'aspect identitaire, dans le cas de la langue seconde, est aussi très important, même s'il est différent de celui de la langue première (maternelle). En effet, cet aspect identitaire du sujet se construit dans un schéma bi linguistique (langue première + langue seconde). En d'autres termes le sujet qui est dans ce type de contexte bi linguistique se constitue une identité culturelle qui est le résultat de deux cultures différentes. Notons que derrière cette particularité qui relève de l'éducation, certains ont vu une volonté politique des Etats colonisateurs d'intégrer « à la mère patrie », y compris contre leur volonté, les

autochtones des régions colonisées. On pourra en donner un exemple : les livres fournis aux petits africains étaient ceux en usage dans les écoles françaises. C'est ainsi que l'on a enseigné à ces jeunes écoliers, sans sourire : « Nos ancêtres les Gaulois... ».

Néanmoins cette appropriation de la langue seconde ne se faisant pas obligatoirement durant l'enfance et la scolarité, on peut avoir des cas de figure plus proches de celui qui s'établit dans le cas d'une langue étrangère. Nous songeons à la formation en langue et culture que reçoivent dans des centres spécialisés, les migrants étrangers, réfugiés économique et politique en France.

Aspect identitaire dans la langue étrangère. Troisième statut de langue, troisième type de problème identitaire. Une langue étrangère est, en général, pour un individu une langue qu'il a, pour des raisons qui lui sont propres, choisi d'apprendre. A la différence d'une langue seconde qui lui a été plus ou moins imposée. Donc tout apprentissage d'une langue correspondant à l'acquisition d'un système de communication + l'acquisition de la dimension culturelle de cette langue. Il s'agit donc pour un individu d'un choix culturel spécifique, qu'il va intégrer (plus ou moins) à la culture de sa première langue. D'une certaine manière, on peut dire que l'apprenant en langue étrangère devient la somme culturelle des deux langues appropriées. Même si, de toute manière, l'identité de la langue première conserve un statut dominant.

Naturellement, l'objectif de l'apprenant d'une langue étrangère n'est pas de chercher à s'intégrer au groupe porteur de ce que Pierre Bourdieu appelle « le capital culturel d'un individu ». Il s'agit de maîtriser seulement ce qui est nécessaire et suffisant (et non totalement), c'est-à-dire une

partie de ce capital culturel afin d'être en mesure de recevoir et de produire du sens dans cette langue étrangère.

LE FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPECIFIQUE (F.O.S.) ET SES PRATIQUES CULTURELLES

Cette réflexion sur les aspects identitaires des trois types de langue évoqués : langue première, langue seconde et langue étrangère nous amène à nous interroger sur une pratique courante : le Français sur objectif spécifique (FOS). Rappelons que le FOS est une pratique pédagogique qui repose sur la certitude qu'il existe un français spécifique propre à chaque activité professionnelle (français du droit, de l'hôtellerie, de la médecine, des affaires, des relations internationales, etc.) et que cette certitude étant posée, il faut proposer un enseignement spécifique. Pourquoi pas ? Mais à condition de prendre en compte les pratiques culturelles que véhiculent ces types de français. Ce qui est très loin d'être le cas dans les manuels de FOS proposés aux apprenants et à leurs enseignants.

Comme nous l'avons dit, il existe un FOS pour tout, il suffit pour s'en persuader de consulter les catalogues des éditeurs spécialisés en FLE. Au risque d'être voués aux gémomies par ceux-ci, il nous faut bien reconnaître que les pratiques pédagogiques proposées dans ces ouvrages semblent peu en adéquation avec ce qu'est ou devrait être un enseignement efficace du FOS. Expliquons-nous à partir d'un exemple : le FOS du droit des affaires. Que contiennent ces ouvrages : premièrement une approche linguistique. Cette approche se présente parfois comme un enrichissement et un perfectionnement de la communication professionnelle. Sous quelles formes ? Essentiellement des documents oraux

et écrits. Une nouvelle fois : Pourquoi pas ? Mais pourquoi ne pas dire plus simplement les choses, dire par exemple que ces documents vont permettre une appropriation du lexique du droit des affaires. Car que pourrait comporter d'autre ces documents ? Si nous pouvons admettre qu'un lexique spécifique du droit des affaires existe, on ne peut imaginer qu'il en existe une syntaxe spécifique...

Cette approche ciblée qui est une louable intention de développer l'aptitude de l'apprenant à travailler en autonomie ou en groupe, afin de lui permettre de réaliser des tâches concrètes à partir de mises en situation. Certes... mais si cet objectif ne manque pas d'intérêt en quoi est-il spécifique du droit des affaires ?

Notre propos n'est pas de dire que l'on ne peut envisager un enseignement-apprentissage du FOS, mais qu'il convient pour cela de prendre en compte qu'il existe, comme pour les langues première, seconde et étrangère, au-delà des spécificités linguistiques une réalité culturelle propre à chaque communauté professionnelle et que cette réalité culturelle varie plus ou moins suivant les pays. Un enseignement du FOS, oui, mais qui prend largement en compte l'aspect identitaire de ces communautés professionnelles. Pour conclure sur ce thème nous dirons qu'enseigner utilement le FOS des affaires, est loin, très loin de se limiter un enseignement linguistique mais doit comporter une large part de la culture des affaires du pays où l'on compte utiliser ce FOS. Notre raisonnement serait incomplet si nous ne l'illustrions par un exemple. Imaginons un homme d'affaires américain qui souhaite faire des affaires en France. Il rencontre le président de TOTAL qu'il ne connaît pas, il s'adresse à lui de la manière suivante comme il le ferait très probablement au Québec : « Salut, Bob, je m'appelle

Steven, on se tutoie ? »... A notre avis, peut de chance pour le dit Steven, de faire des affaires avec TOTAL ! En effet ce n'est pas un problème de langue : le message est passé mais les conditions de ce message sont complètement inacceptables pour le président de TOTAL car on ne tutoie pas quelqu'un qu'on ne connaît pas à plus forte raison quand il s'agit d'une personnalité aussi importante que le président d'une multinationale. On n'appelle pas, non plus, quelqu'un par son prénom sauf si cette personne vous invite à le faire, enfin on ne doit pas prendre la parole en premier quand on est dans le bureau d'un chef d'entreprise, c'est le chef d'entreprise qui doit vous donner la parole et qui pose les conditions de la communication qui devra, en tout état de cause, garder l'initiative des échanges. Donc Steven a tout faux ! Si Steven avait été formé convenablement au FOS, il aurait dû attendre que le président lui donne la parole. Une fois cela fait, il aurait pu dire « Monsieur le Président, c'est un honneur pour moi d'être reçu par vous. Je me permets de me présenter, je m'appelle Steven THOMAS et je suis le directeur de l'usine de montage de General Motors d'Atlanta... »

Cet exemple met en évidence qu'aussi bien dans le français des affaires, que dans le cas des langues première, seconde et étrangère. Pour qu'il y ait communication et que cette communication fasse sens, il faut que soit prise en compte la dimension culturelle qui préside aux échanges.

MODALITES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA CULTURE DE LA LANGUE CIBLE OU, SI L'ON PREFERE : QUELS SONT LES PRINCIPES METHODOLOGIQUES A RESPECTER

Nous nous devons de rappeler que c'est la culture dans ces deux versions, la *culture culti-*

vée et la *culture anthropologique* qui doit faire l'objet d'un enseignement-apprentissage. En effet, ces deux types de culture constituant le patrimoine culturel de tout individu, ils devront, dans toute conception globale et complète de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, en faire partie intégrante. Nous nous devons, néanmoins, de préciser que les pratiques pédagogiques à mobiliser, et les concepts qui les constituent ne sont pas les mêmes dans les deux cas. Dans le premier cas, celui de la culture cultivée, la démarche relève pleinement de la didactique des disciplines et, à ce titre, de la didactique générale. Dans le second cas, la culture anthropologique relève, pleinement, de la didactique des langues et des cultures. Deux pratiques pédagogiques différentes qui doivent donc faire l'objet de réflexions différentes. Nous nous bornerons, ici, à présenter les modalités d'intégration de la culture anthropologique dans un enseignement-apprentissage de la langue cible. Notons que la culture anthropologique étant une pratique sociale, elle ne peut être considérée, en didactique des langues, comme « un objet d'étude ». Objets d'étude que sont par exemple, dans la culture cultivée : la littérature, la peinture, la sculpture, la science, les techniques...

Une découverte de la culture anthropologique qui doit impérativement passer par l'inter culturalité. La communauté scientifique a, depuis maintenant de nombreuses années, admis que la découverte de cette culture anthropologique doit se faire de manière contrastive avec la culture anthropologique de l'apprenant. Pourquoi ? Peut-être, et avant tout parce que objectif principal d'un enseignant, quelle que soit la matière qu'il enseigne, est certainement l'enrichissement culturel, personnel de ses élèves. Si l'on se limite à n'enseigner que la culture de la langue cible, nous avons le sentiment que l'on limite

la portée de cet objectif. C'est pourquoi, on a vu se développer de plus en plus, une nouvelle approche de l'enseignement de la culture cible. Cette approche procède de l'inter culturalité. En d'autres termes : on ne doit plus se limiter à enseigner dans l'absolu les pratiques culturelles des francophones mais les comparer à la propre culture de l'apprenant. Cette pratique pédagogique permet donc d'une part de s'approprier, dans une certaine mesure l'aspect identitaire qui régit le fonctionnement social des individus de la langue cible et donc de mieux le comprendre, mais également par un enseignement contrastif de permettre à l'apprenant de mieux comprendre les spécificités de sa propre culture de référence et de renforcer le sentiment d'appartenance à son propre groupe. Cette approche interculturelle doit être systématisée car elle ne présente que des avantages.

Nous souhaiterions présenter, parmi d'autres, quelques avantages d'une approche interculturelle. D'une part – et nous verrons plus loin, pourquoi - elle facilite la compréhension de l'autre, à la fois d'un point de vue linguistique que de son fonctionnement institutionnel comme appartenant à un groupe d'individus. D'autre part, par effet contrastif, elle permet à l'apprenant de mieux cerner son identité culturelle propre. Cette pratique interculturelle suscite, indiscutablement, l'intérêt de l'apprenant, ce qui permet de motiver ou remotiver une classe. Notons enfin que cette pratique de l'inter culturalité dans une classe de langue étrangère a des vertus qui dépassent les aspects strictement linguistiques, elle permet à l'apprenant, par l'appropriation d'autres cultures, de développer certains aspects non négligeables comme : une ouverture au monde, une approche plus complète de l'autre, une vision plus objective, car plus juste, des choses. Elle développe la tolérance et le respect pour les autres cultures

et pour les individus qui en sont les acteurs. Elle permet également de développer des qualités humaines telles que la curiosité, l'ouverture d'esprit...

Nous serions incomplets si nous ne soumettions quelques principes pédagogiques simples à adopter lors de pratiques interculturelles.

Nous ne voyons que des avantages à l'utilisation de *documents authentiques* ou à défaut de *documents pédagogisés*, si l'on ne dispose pas des premiers. Dans le cas de documents authentiques, ces documents doivent être récents, d'actualité, bien présentés (on évitera, par exemple les photocopies de mauvaise qualité). Si l'on a recours à une vidéo, que celle-ci soit récente. Dans le cas de documents pédagogisés, ils devront avoir été choisis ou élaborés avec soin et répondre à des objectifs précis. En tout état de cause. ils doivent avoir, le plus possible, l'apparence de l'authenticité.

Les activités proposées doivent être courtes, dynamiques, attractives pour des apprenants qui se lassent souvent vite.

De préférence on travaillera *le principe de l'inductif, déductif* et non l'inverse. C'est l'apprenant qui doit arriver à la « règle » et non l'inverse. Prenons un exemple si l'on veut montrer les caractéristiques d'une carte d'identité française et d'une cedula colombienne, on demande au apprenant de les comparer, ils devront établir une liste des différences, voire interpréter ces différences. Dans cet exemple nous procéderons par induction puis déduction. Le processus inverse aurait consisté à dire voici les différences (la règle) qui existent entre une carte d'identité française et une cedula colombienne puis le faire constater par les apprenants.

L'activité interculturelle doit être intégrée chaque fois que possible. En d'autres termes on évitera de nommer une telle activité (exemple aujourd'hui on va travailler sur un aspect de la culture française). Nous préférions de beaucoup que l'activité soit inclue dans d'autres activités pédagogiques comme le travail sur le lexique, la grammaire, la prononciation... On peut très bien montrer, par exemple, des publicités francophones et proposer des activités pédagogiques variées, liées à la lecture (travail sur le sens), à la production écrite, voire proposer un débat sur la différence entre la publicité en France et en Colombie. Ainsi une partie des activités est clairement identifiée par les apprenants, comme activités de classe et donc reçoivent l'étiquette de « pédagogiques ». Alors qu'au contraire le ou les documents (les publicités) qui servent de support, reçoivent celle de documents authentiques.

On amènera les apprenants à *devenir autonomes* dans leurs pratiques interculturelles. Si au début les pratiques se font dans la classe, l'enseignant doit, peu à peu, inviter les apprenants à effectuer leurs propres recherches sous formes de travaux à effectuer chez soi. On peut par exemple demander aux apprenants de regarder un journal télévisé canadien et français et demander d'établir une typologie des différences (linguistiques, culturelles, conception générale de l'émission, choix des sujets, etc.) Il est essentiel que cette approche interculturelle d'abord faite dans la classe de langue - c'est-à-dire provoquée par l'enseignant - puisse, peu à peu, être prise en charge par l'apprenant lui-même. L'apprenant pourra ainsi construire sa propre connaissance de la culture de la langue cible, connaissance qui répondra ainsi à ses besoins. Nous pouvons alors parler d'auto-apprentissage de la culture. Ainsi le proverbe chinois: «*Si tu donnes un poisson à un homme qui a faim, il mangera un jour, si tu*

lui apprends à pêcher, il mangera toute sa vie» pourra tout à fait s'appliquer à notre propos : «*Si tu fais découvrir à un apprenant un aspect de la culture de la langue cible, il sera préparé à affronter UNE situation socioculturelle spécifique, si tu lui apprends à construire la connaissance socioculturelle dont il a besoin, il sera en mesure d'affronter n'importe quelle situation*».

Avant de conclure nous souhaiterions donner d'une part quelques exemples de thèmes à traiter, et d'autre part quelques exemples de pratiques pédagogiques. Dans un cas comme dans l'autre nous invitons l'enseignant à exercer son sens critique. En effet, les thèmes proposés, comme les pratiques pédagogiques, suggérés peuvent être pertinents dans certaines situations d'enseignement-apprentissage et pour certains profils d'apprenants et non pertinent dans d'autres situations et pour d'autres étudiants.

Ces exemples doivent être compris comme des suggestions. C'est à l'enseignant de faire le tri, de distinguer le « bon grain de l'ivraie » d'exercer pleinement et en toute conscience sa responsabilité pédagogique. En effet, telle pratique pédagogique peut être pertinente pour telle situation et non adaptée à telle autre.

Voici quelques thèmes que l'on peut aisément travailler en classe et qui peuvent faire l'objet de pratiques interculturelles intégrées, donc tous abordés sous les doubles aspects français et colombien :

- Les habitudes alimentaires et le rôle qu'elles jouent en tant que composantes des liens sociaux,
- Les habitudes des Français en matière de loisir, de goût, d'amusement.
- Les journaux télévisés,
- La gestuelle des Français,

- La place et le rôle de la femme et de l'homme et de l'enfant dans la société,
- La vie en ville et à la campagne,
- Les jeunes et les personnes âgées, les interactions qui en découlent,
- La perception du passé,
- La relation de l'individu à sa vie professionnelle,
- Les préoccupations (typologie) des individus et leurs effets sur leur vie familiale et professionnelle
- Les systèmes de protection sociale, de santé,
- Etc.

Le choix de tel ou tel thème doit être guidé par l'opportunité, les circonstances, les besoins implicites ou explicites des apprenants. N'oublions pas que plus le choix est pertinent, plus l'activité a des chances d'être une réussite, et donc d'être bénéfique aux apprenants. Pour l'exemple nous proposerons de suggérer une manière de traiter les quatre premiers thèmes.

Les habitudes alimentaires des Français. On peut faire l'exercice suivant sachant que l'approche culturelle ou interculturelle doit toujours se faire de manière intégrée. A partir de recettes de cuisine trouvées sur Internet, ou bien dans un livre ou une revue de cuisine, on peut, après avoir travaillé les partitifs (du, de la, des...), inviter les apprenants à s'informer sur les pratiques alimentaires des Français en guidant la recherche par des questions ou des suggestions : les Français font combien de repas par jour ? Quelles sont leurs boissons préférées, leurs plats préférés ? Qu'est-ce qu'une recette régionale, donner des exemples ? Quelle est la signification du partage d'un (bon) repas ?

Naturellement on terminera l'activité par une comparaison avec les habitudes des Colombiens

à la fois en comparant les plats consommés, mais également en attirant l'attention sur les habitudes culturelles liées aux repas : lors d'un repas en France toute la famille est autour de la table, en Colombie, souvent les femmes restent entre elles dans la cuisine. En France, il est habituel d'aider la maîtresse de maison à servir ou à desservir les plats. Est-ce la même chose en Colombie ? Bien entendu on peut se demander en quoi il est important de ne pas ignorer ces habitudes culturelles. Si vous êtes invité chez un Français et que vous ne proposez pas votre aide, vous risquez d'être considéré comme très mal éduqué et paresseux. Afin que ce thème soit pertinent il devra être abordé de différents points de vue, en voici quelques-uns : la gastronomie, les rapports sociaux (familiaux et professionnels) que ces habitudes alimentaires infèrent, la place que la table ou la bonne chère jouent dans la société française.

Les habitudes des Français en matière de loisirs, de goûts, d'amusements. On peut partir de documents comme des publicités, des prospectus et/ou des guides touristiques. On peut commencer par faire identifier ces documents, puis en faire dresser une typologie, procéder ensuite à une approche du sens (pas obligatoirement par une traduction), etc. Puis on invite les apprenants à s'interroger sur les loisirs de Français. On peut les aider en leur posant des questions de plus en plus précises (ce qui les amènera à chercher des réponses dans des livres, des revues, sur Internet : A quoi les Français occupent-il leurs fins de semaine ? Voyagent-ils beaucoup ? Où ? A quelle époque de l'année ? Ont-ils beaucoup de vacances ? Qu'aiment-ils, que n'aiment-ils pas, etc.

On conclura naturellement cette activité par un débat qui compare, en la matière les habitudes de Français et des Colombiens.

Les journaux télévisés. Les deux exemples précédents d'activités liées aux habitudes culturelles des Français se font à partir de documents écrits. Naturellement rien n'interdit, au contraire, de partir de documents audio. On peut, par exemple, enregistrer un journal télévisé (TV5) et le même jour un journal télévisé de Caracol puis les faire comparer. Naturellement, il faudra organiser la comparaison. Il faudra bien distinguer *la forme* et *le fond* de ces journaux, par fond nous entendons son contenu. On pourra poser des questions : *Sur la forme* : A quelle heure sont les journaux en France et en Colombie? Pourquoi? Nombre de présentateurs? Pourquoi en France attache-t-on peu d'importance à la beauté de la ou du présentateur, alors qu'en Colombie les présentatrices sont souvent d'anciennes miss? *Sur le contenu*: Les journaux sont-ils organisés de la même manière ? Se déroulent-ils de façon identique ? Quelle est la part de l'information régionale dans l'un et dans l'autre ? Existe-t-il des journaux qui donnent spécifiquement des informations régionales. Si oui comment interpréter ce choix ? A la fin de cette activité sur les journaux télévisés français et colombiens, on peut, suivant le niveau des apprenants, faire rédiger un petit essai dans lequel, après avoir fait une synthèse des similitudes et des divergences, ils doivent exprimer leurs impressions voire leur critiques.

Quelque soit le thème choisi et la pratique pédagogique adoptée, le traitement du thème doit être intégré à des activités linguistiques et répondre, chaque fois que possible, aux besoins (formulés ou implicites) des apprenants.

Prenons un exemple. Un apprenant qui désire apprendre le français pour faire ses études dans cette langue, aura besoin d'une connaissance approfondie des pratiques culturelles des Français en matière de rédaction de textes écrits (com-

ment fait-on un résumé de texte, une synthèse, un commentaire composé ?) Par contre, s'il ne compte pas se rendre en France il n'aura pas un besoin urgent de connaître la gestuelle des Français, au contraire d'un apprenant qui veut séjourner en France. Notons qu'une bonne connaissance de la gestuelle des Français facilite la compréhension orale et évite de faire des erreurs graves de comportement social. Chaque culture a ses gestes propres qui ne sont pas obligatoirement partagés par les autres cultures. Si l'on préfère, un geste peut avoir une signification en français, ce même geste peut avoir une signification contraire dans une autre langue, où il peut même être obscène.

La connaissance des gestes dans la culture de la langue cible: un parcours obligé

Un geste dans une langue peut avoir un sens, ce sens peut être complètement différent dans une autre langue. Connaître, pour le moins, les gestes les plus importants du point de vue du comportement social de l'individu, non seulement facilite la compréhension ou l'expression, mais peu dans certains cas éviter d'adopter un comportement inadapté, voire choquant.

Prenons un exemple : en France, les hommes, quand ils sont vieux amis, s'embrassent sur les joues. En Russie les hommes s'embrassent sur la bouche. Dans les pays arabes les hommes se tiennent souvent par la main dans la rue. Dans aucun de ces exemples ces gestes ne traduisent l'expression de l'homosexualité. Ce sont simplement des habitudes culturelles. Qu'il convient de connaître pour éviter de faire un impair...

Peut-être plus encore pour que pour les thèmes présentés ci-dessus, celui des gestes de la culture

cible nous semble incontournable à aborder. Leur connaissance permet, d'une part d'éviter des erreurs de compréhension ou d'interprétation, d'autre part de faciliter la communication : un geste (comme on le dirait d'un dessin) évite parfois un long discours ; encore faut-il que les deux locuteurs en partagent le sens.

Nous invitons les professeurs de langues étrangères à sensibiliser très tôt leurs apprenants à la pratique gestuelle des individus membres de la culture cible. Car, peut-être, plus qu'une pratique culturelle, il s'agit d'un facteur clé de chaque culture, un us que l'on serait tenté de qualifier de fondateur. Naturellement, il est impossible des les aborder tous, ils sont trop nombreux, sans compter qu'il existe de nombreuses variantes régionales. Un exemple : combien de bises doit-on faire à un Français ou à une Française ? Réponse : de une à quatre suivant la région... : une dans les départements du Finistère et des Deux-Sèvres, deux dans l'Est, le Centre, les Sud-est et le Sud-ouest de la France, trois dans un triangle compris entre les départements du Cantal, des Hautes-Alpes et de l'Hérault. Quatre dans un rectangle délimité par les départements de la Manche, de la Vendée, des Ardennes et de la Haute-Marne, sauf Paris et sa banlieue : deux. (combiendebises, 2010)

Dix gestes à connaître dont la liste nous est proposée par Laura K. Lawless (Your Guide to French Language, Learn the most common and useful French gestures, 2010). L'auteur les considère

comme représentatifs des pratiques culturelles des Français en la matière. On trouvera sur ce site des photos pour les illustrer. L'objectif pour l'enseignant est donc de faire connaître aux apprenants ces dix gestes les plus utilisés par les Français et leur signification : Faire la bise, Bof, Se serrer la main, Un, deux, trois (ou comment compter en français), Faire la moue, Barrons-nous !, J'ai du nez !, Du fric, Avoir un verre dans le nez, Mon œil !

Plutôt que de proposer aux enseignants une manière de travailler standard nous les invitons à construire leur propre séance de travail qui prendra en compte : l'âge des apprenants, leur nombre, ainsi que les conditions matérielles dans lesquelles sera réalisée cette activité pédagogique (avec ou sans ordinateur, avec ou sans recours au multimédia, etc.)

Pour conclure, nous invitons enseignants de langues et apprenants à largement prendre en compte la culture de la langue cible dans leur enseignement apprentissage, et notamment de la culture anthropologique. Cette prise en compte, outre les différents bénéfices qu'elle permet d'obtenir et que nous avons brièvement passés en revue, est le plus sûr moyen de s'approprier non seulement la langue cible mais les aspects culturels qu'elle véhicule. S'il n'est pas de culture sans langue, il n'est pas, non plus de langue sans culture. Une appropriation que nous n'hésitons pas à qualifier de globale, complète et riche.

References

- About.com (2010). *About.com : French language*, Disponible sur: <http://french.about.com/od/vocabula>.
- Byram Michaël et alii, (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*, Didier-Hatier, Credif : Paris.
- Barriere ,I. & Carujo, J. (2003). *ÉduFLE.net*. Disponible sur: <http://www.edufle.net/>-Parcours-Internet-FLE-.
- Combien de Bises. (2010). *Combien de bises faites vous par région?* Disponible sur: <http://combien-debisbes.free.fr>.
- Cullen B. & Sato K. (2000). Practical Techniques for Teaching Culture in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 4, (12).
- Cuq, J. P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble, Collection FLE.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*, Clé international : Paris.
- Lawless, L. (2010). *Your Guide to French Language, Learn the most common and useful French gestures*. Disponible sur: <http://french.about.com/od/vocabula>.
- Netter, C. (2010). *Enseigner le français langue étrangère et langue seconde avec Internet*. Consulté le 12/05/2010.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Paris: Hachette éducation.
- Porcher, L. (1996). Culture, cultures... *Le français dans le monde: recherches et applications*, janvier.
- TV5Monde. (2010). TV5monde site officiel. Disponible sur <http://www.tv5.org/>.
- Usina Quiz. (2010). *Site pour la création d'exercices pédagogiques en ligne*. Disponible sur <http://usinaquiz.free.fr/>.
- Vogel, K. & Cormeraie, S. (1996). Du rôle de l'autonomie et de l'interculturel dans l'étude des langues étrangères, *International review of applied linguistics in language teaching*, février.
- Zarate, G. (dir.) (2001). *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Caen: Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie.
- Zarate, G. (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.