

Íkala, revista de lenguaje y cultura
ISSN: 0123-3432
revistaikala@udea.edu.co
Universidad de Antioquia
Colombia

Assunção Barbosa, Lucia María de
La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère
Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 12, núm. 18, enero-diciembre, 2007, pp. 165-181
Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020488007

Comment citer
Numéro complet
Plus d'informations de cet article
Site Web du journal dans redalyc.org

Système d'Information Scientifique
Réseau de revues scientifiques de l'Amérique latine, les Caraïbes, l'Espagne et le Portugal
Projet académique sans but lucratif, développé sous l'initiative pour l'accès ouverte



Autoportrait (detalle 2)
Grabado, 11 x 11 cm

La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère*[1]

Dra. Lucia María de Assunção Barbosa**

Il est impossible de résumer le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à la simple acquisition d'un instrument de communication. Il s'agit plutôt d'un processus interdisciplinaire dont l'objectif est de familiariser l'apprenant à un univers symbolique qu'il est désireux d'intégrer. Cet article présente des considérations d'ordre général autour des dimensions culturelles présentes dans le contexte de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Il aborde par la même occasion certains aspects du terme "culture" pour montrer en quoi il se différencie de celui de "civilisation", qui prédomina si longtemps en didactique des langues étrangères, en particulier dans le contexte français. Ce glissement lexical s'avère des plus pertinents pour penser l'indissociabilité entre langue et culture.

Mots-clés : enseignement, apprentissage, langue étrangère, culture, interculturalité

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera no se debe reducir a la obtención de un instrumento de comunicación. Se trata, más bien, de un procedimiento interdisciplinario, cuyo objetivo es introducir al aprendiz en el universo simbólico en el que quiere participar. Por ello, el presente artículo hace algunas consideraciones generales en torno a las dimensiones culturales presentes en el contexto de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Al mismo tiempo, aborda ciertos aspectos de la palabra "cultura", mostrando en qué se diferencia de la palabra "civilización", que predominó durante mucho tiempo en la didáctica de lengua extranjera, sobre todo en el contexto francés. Esta alteración lexical trajo aportaciones relevantes para pensar que lengua y cultura son elementos indisociables.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje de una lengua extranjera, didáctica de la lengua extranjera, cultura, civilización, interculturalidad

The process of teaching/learning a foreign language cannot be reduced to the attainment of an instrument for communication. It is an interdisciplinary procedure with the objective of introducing the learner to the symbolic universe in which he wants to participate. This article presents some general considerations involving the cultural dimension in the context of teaching and learning a foreign language. It also touches certain aspects of the word "culture", demonstrating how it differs from the word "civilization" which predominated for a considerable period of time in the French context of the didactics of foreign language teaching and learning. This lexical shift brought about relevant aspects concerning the belief that language and culture are inseparable elements.

Key words: teaching, learning, foreign language, culture, interculturality

---

* Recibido : 08-03-07 / Aceptado :08-06-07

1 Cet article fait partie du projet de recherche Dimensões lingüísticas e culturais do ensino-aprendizagem de língua, du groupe de recherche Ethos, Linguagem e Construção de Identidade à l'Universidad Federal de São Carlos (Brésil).

1. Introduction

Située dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la question qui nous servira de fil conducteur dans cet article est la suivante: «Comment peut-on établir une articulation entre la langue et ses aspects culturels?». Afin d'essayer de proposer des réponses appropriées, nous commencerons par analyser les termes *civilisation* et *culture* pour montrer qu'ils ont tous deux joué (et jouent encore) un rôle important dans l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en particulier en ce qui concerne les dimensions culturelles. Nous ferons ensuite un bref historique des méthodologies qui ont privilégié l'enseignement/apprentissage à partir de la dichotomie entre activités langagières *versus* culture «cultivée». Nous montrerons que l'approche communicative a apporté de significatives contributions à la didactique de l'enseignement/apprentissage des langues, surtout pour ce qui est de l'élaboration d'un matériel didactique prenant réellement en compte les véritables nécessités de l'usage de la langue. Nous y ajouterons le concept d'interculturalité qui, allié à l'approche communicative, apparaît comme un élément indispensable à l'élucidation des relations entre la culture maternelle de l'apprenant et celle à laquelle il souhaite accéder. Nous défendrons pour terminer l'intégration d'une vision interdisciplinaire qui devra guider la pratique du professeur de langue étrangère.

2. Les places de la dimension culturelle: quelques perspectives

Les aspects culturels ont toujours été pris en considération dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère (LE)[2] sous des formes différentes et avec des objectifs, des justifications, des conceptions et des mises en valeur variés. On remarque également que la recherche de telles composantes se limite, en général, à l'exploration du potentiel langagier des contenus.

2 Dans cet article, nous utiliserons l'expression "langue étrangère" (LE) d'une manière générique et ne ferons pas de distinction entre LE/L2 (langue étrangère/seconde langue).

L. Porcher (1986) note que, au cours de l'histoire, les différentes approches méthodologiques consacrées à l'enseignement d'une langue étrangère considéraient les pratiques culturelles réfractaires à tout principe de régularité, entraînant ainsi une difficulté d'objectivation et de classification. C'est la raison pour laquelle l'emploi du mot *civilisation* a joué un rôle significatif dans la conception et par conséquent dans la manipulation de l'idée qu'il existerait des civilisations et des langues plus *évoluées* les unes que les autres et, donc, plus dignes d'étude.

À cet égard, il convient de remarquer que cette conception de l'enseignement/apprentissage de la langue et de la *civilisation* allait de pair avec la méthode structuraliste selon laquelle enseigner une langue consistait à répéter les structures grammaticales d'une langue neutre, parlée de la même manière par les personnages qui illustraient les manuels. En ce qui concerne le contenu lié à la civilisation, on insistait sur la description d'usages, supposés communs à toute une collectivité, et sur les lectures d'œuvres artistiques, jugées exemplaires. C'est en effet à cette conception de la langue et de la civilisation, dont les vestiges se retrouvent encore aujourd'hui sous forme de stéréotypes, que l'enseignement des langues étrangères fut traditionnellement subordonné, ce que nous confirme l'analyse de manuels didactiques.

Néanmoins, de nouvelles conceptions touchant à l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures ont contribué à l'élaboration de matériaux didactiques orientés vers les besoins réels de l'usage d'une langue et l'accès à la culture. M. De Carlo (1998:33) le souligne ainsi:

> À partir de ces nouvelles conceptions, pour amener l'apprenant à développer une véritable compétence de communication, il sera désormais nécessaire de lui faire découvrir la réalité socioculturelle qui sous-tend tout énoncé linguistique. Pour ce faire, les échanges linguistiques doivent être insérés dans un contexte permettant d'identifier toutes les composantes d'une situation de communication : le rapport social entre les locuteurs, leur relation affective, les buts de la communication.

L'approche communicative est sans aucun doute celle qui a le plus contribué à l'émergence d'une nouvelle réflexion sur l'enseignement d'une langue et sur la (les) culture(s) qu'elle véhicule. La notion d'interculturalité qui lui est

associée est à cet effet un critère indispensable pour élucider les relations entre la culture maternelle de l'apprenant et celle à laquelle il désire accéder.

Au-delà de la place que les dimensions culturelles revendiquent dans le contexte de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, le phénomène de la mondialisation et des nouvelles technologies de l'information, à tous niveaux, exige que les communautés internationales investissent dans des politiques linguistiques dirigées vers l'établissement d'échanges, principalement dans le secteur économique.

Dans cet objectif, une politique linguistique, que l'on souhaite efficace et holistique, ne doit pas non plus manquer d'introduire parmi ses objectifs des perspectives qui dépassent le niveau purement descriptif des aspects formels de la langue. Une compréhension mutuelle entre différentes cultures nécessiterait aussi une vision interdisciplinaire de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'association des aspects particuliers de la culture-cible et des configurations identitaires et culturelles des thèmes utilisés dans le processus d'enseignement/apprentissage révèle la perception de l'apprenant quant à la culture de l'autre et à sa propre culture, dans un mouvement interculturel.

G. Zarate (1993:73) affirme dans cette perspective que les liens entre langue et culture sont indissociables si, dans un enseignement, nous adoptons le principe de la découverte du sens, de l'explicitation des implicites et de l'analyse réflexive des représentations culturelles, tant dans la langue étrangère que dans la langue maternelle. Une compétence qui se veut communicative implique donc une compétence culturelle, en tant que mode de perception des formes symboliques établies et partagées par la communauté linguistique et culturelle différente de celle à laquelle nous appartenons. La compréhension et l'interprétation de ces formes symboliques nous aident à anticiper des conduites adéquates dans le contexte des interactions sociales. Et cette compétence culturelle présupose que l'on sache ce qui se cache derrière ce que l'on appelle, parfois confusément, *culture*. Il s'avère donc nécessaire de préciser le sens que l'on veut lui attribuer.

Le sens du terme *culture*, très étendu, implique une vaste bibliographie et des interprétations qui ne sont pas toujours concordantes entre les divers domaines de la connaissance. C'est certainement pour ces raisons que la notion de *culture* a toujours éveillé un grand intérêt dans différentes disciplines, en particulier en sociologie et en anthropologie. Cette perception s'impose de façon suffisamment décisive pour que nous insérions dans cet article une discussion sur ce concept central de notre recherche, afin d'en tenter une définition qui, en tenant compte des différentes significations qui lui ont déjà été attribuées, puisse servir notre propos.

3. *CULTURE:* UN CONCEPT POLYSÉMIQUE

Dans son étude sur l'interculturalité, M. De Carlo (1998) cite l'anthropologue anglais B. Taylor comme ayant été le premier à utiliser à la fin du XIX^{ème} siècle le mot *culture* dans un sens ethnographique. Pour lui, la culture est un ensemble complexe qui englobe la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société.

Ce concept ne s'oppose pas à celui de R. Williams (1981) qui proposait une sociologie de la culture, capable de prendre aussi en compte le langage et l'art, disciplines jusqu'alors laissées de côté dans les discussions du champ social (Williams, 1981:12).

Nous remarquons que ces concepts ne sont pas contradictoires car tous deux, à la base, se préoccupent du langage en tant qu'acquisition de l'être humain.

Sans aucun doute, ces manifestations d'intérêt font que le terme, en plus de son rôle fondamental, reflète différentes conceptions et différentes manières d'établir des relations avec d'autres domaines de la connaissance, au-delà de l'anthropologie et des sciences dites *sociales*. Ce réseau d'interrelations et d'interprétations a permis, entre autres, un rapprochement entre la linguistique et les études interculturelles.

Si nous nous en tenions seulement à quelques études faites sur le mot *culture*, nous verrions qu'au cours du temps, il y a eu des élaborations, des amplifications

et des emprunts autour des concepts que ce terme renferme. Nous pensons que ces regards permanents sur ce mot peuvent être considérés comme des tentatives fructueuses de dialogue avec d'autres domaines de la science.

4. La conception de culture selon C. Geertz

Le concept de culture proposé par C. Geertz (1989) est essentiellement sémiotique en ce qu'il est intrinsèquement lié aux sens transmis historiquement et incorporés sous forme de symboles. Par ailleurs, selon cet auteur, la culture est une condition indispensable à l'existence de l'homme car il n'y a pas de nature humaine sans culture. C. Geertz pense qu'il y a un *vide* entre ce que le corps dit et ce que l'homme a besoin de savoir pour fonctionner. Ce vide serait rempli par des informations fournies par la culture. D'où l'auteur d'affirmer que nous sommes des animaux incomplets qui se complètent au moyen de la culture. L'auteur nous montre encore qu'il ne s'agit pas ici de la culture en général mais bien des formes particulières de la culture : dobuane et javanaise, hopi et italienne, des classes supérieure et inférieure, académique et commerciale[3].

En montrant que l'être humain ne se distingue pas seulement en parlant mais en émettant des mots et des phrases particulières, dans des contextes sociaux eux-mêmes bien définis, l'auteur (*op. cit*: 65) met l'accent sur un aspect de la culture qui nous semble fondamentalement utile si nous l'envisageons du point de vue de l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture, étant donné que l'emploi d'une langue est directement lié à des modèles culturels orientés et partagés par les membres d'une collectivité sociolinguistique donnée.

Dans ce bref exposé, nous choisirons de cerner quelques positionnements sur le concept de culture et de dégager ce qui nous paraît le plus proche de l'orientation que nous souhaitons donner à cet article. Précisons toutefois que nous n'avons pas l'ambition de fournir un travail exhaustif, étant entendu que nous allons traiter d'une notion ou d'un concept très complexe, exprimé par un mot qui, selon C. Oliviéri (1996), fait partie des *mots-pièges* dont la polysémie est en effet indiscutable. Cependant, parmi les analyses de cette

3 C. Geertz, op. cit: 61

notion ici exposées, nous pensons qu'il est fondamental de retenir que, dans leur sens large, les valeurs d'une société, les habitudes alimentaires, la langue, la religion dominante, entre autres aspects, sont des éléments qui font partie de la culture de cette société. De plus, il faut garder à l'esprit, faisant suite à E. Hall (1971), la «dimension cachée» de la culture, qui n'est mise en relief qu'au moment où nous avons besoin de la comparer à des données culturelles différentes des nôtres. À ces aspects s'ajoute le caractère changeant (variable) et hybride qui marque tout contexte culturel.

5. Glissement du terme *civilisation* vers celui de *culture*

Bien que le terme «culture» renferme des définitions différentes, ce composant a été relégué au second plan par l'enseignement/apprentissage des langues. Malgré tout, il faut reconnaître que des efforts ont été faits afin de promouvoir un rapprochement entre langue et culture, plus particulièrement en ce qui concerne le matériel didactique, secteur dans lequel ces deux dimensions occupent des niveaux différents.

La scission entre ces deux niveaux peut être facilement identifiée dans les programmes scolaires, où s'observent généralement une séparation et une distinction entre ce qui se conçoit en tant que connaissance linguistique que l'apprenant devra acquérir et la composante culturelle qui se réduit généralement à des informations dirigées vers ce que l'on nomme *culture d'élite*.

Dans la publication intitulée *La civilisation*, L. Porcher (1986:12) souligne l'importance des questions culturelles dans la didactique des langues. Dans cette discussion, les mots *culture* et *civilisation* n'apparaissent pas en tant que termes distincts, mais au contraire, l'auteur les pose comme étant des synonymes: «Ce que l'on entend par culture comme par civilisation constitue, dit-on, un enjeu didactique essentiel et préalable».

J.-C. Beacco (1986) opte pour le mot *civilisation* et accepte d'y joindre l'expression *langue-civilisation* considérant que *langue* et *civilisation* ont des relations interdépendantes et que c'est à travers la langue que se manifestent la culture et l'histoire d'une société. L'auteur mentionne également l'existence

de deux instances dans les relations langue-culture: une, au niveau des mots, qui actualise les valeurs et les comportements et une autre, au niveau des comportements communicatifs, qui est spécifique à un contexte linguistique et culturel donné. Raisons pour lesquelles, selon J.-C. Beacco (*op*. *cit*.), il ne peut y avoir distinction entre l'enseignement d'une langue et l'enseignement d'une civilisation.

Bien que dans l'étude de J.-C. Beacco (*op*. *cit*.) les nomenclatures *civilisation* et *culture* ne soient pas mises en opposition, et sachant que les auteurs nous orientent vers une indéniable liaison entre ces deux termes, nous préferons utiliser le mot *culture*, suite à l'observation de M. De Carlo (*op*. *cit*.) qui propose le remplacement de *civilisation* par *culture*. Selon l'auteur, le premier vocable présuppose une hiérarchie de valeurs acquises et pré-établies, tandis que le second, quant à lui, prévoit une reconnaissance de la pluralité des systèmes, des pays et des points de vue, étant ainsi porteur de reconnaissance et de respect pour les différences existantes dans une société.

Outre le fait que l'enseignement de la culture ou de la civilisation, intégré à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, ait déjà été proposé par divers spécialistes de l'histoire de la didactique des langues, le traitement donné aux aspects culturels a subi des variations selon les différentes méthodologies. De plus, l'accès à la connaissance culturelle est toujours resté en marge des aspects catalogués comme connaissance linguistique (aspects grammaticaux), car il a très souvent été considéré comme accessoire.

Sous le prisme des approches structurelle et communicative, nous ferons un bref historique de la manière dont les méthodologies de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère ont intégré les questions culturelles afin de voir quels enseignements nous pouvons en tirer pour contribuer à l'évolution des pratiques didactiques actuelles.

6. Les méthodologies audio-orales et audio-viduelles et leurs implications dans la langue et la culture

Si nous prenons les méthodologies audio-orales et audio-visuelles, dont les bases furent lancées en 1943 dans l'armée américaine pour former des interprètes en

diverses langues et dans un laps de temps très court, nous verrons que celles-ci ont été orientées par le courant théorique de la linguistique structurelle et de la psychologie comportementale. Ce qui veut dire qu'elles concevaient une langue comme un système et comme un jeu d'associations basé sur des stimuli et des réponses.

Cette forme d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère a été souvent critiquée du fait du caractère artificiel et mécanique attribué aux dialogues proposés aux apprenants et, surtout, aux contenus socioculturels véhiculés de forme réductrice, qui ne reflétaient pas la diversité des groupes sociaux représentés dans les matériels didactiques. De plus, aucune place n'était laissée à l'expression créative de l'élève.

C. Puren (1988) fait une analyse de l'évolution de la conception audio-visuelle de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère qui, en France, suivra trois phases divisées selon lui en première, deuxième et troisième générations (respectivement, années 60, 70, 80 du XXème siècle). Les enseignants de la première génération privilégient les exercices oraux, se souvenant des phrases types des débuts de l'audio-oral ; dans la deuxième génération, l'on peut percevoir un effort et une adaptation aux contextes scolaires, qui va jusqu'à l'intégration des tendances didactiques les plus récentes, comme les notionnelles-fonctionnelles et communicatives qui marqueront les méthodes de la troisième génération.

Dans les manuels didactiques conçus dans le cadre de la première et de la deuxième génération, l'aspect culturel était travaillé de manière sporadique et superficielle, établissant entre autres une scission entre ce que l'on entend par connaissance linguistique et connaissance culturelle. En général, les objectifs, orientés vers une acquisition de la culture, se limitaient à des informations touristiques et à des aspects traditionnels de la culture cible, dans le but de stimuler l'intérêt ou d'améliorer la connaissance de l'étudiant sur une communauté spécifique.

À partir des années 70, une étape intermédiaire se fait jour et présentera des caractéristiques différentes de celles qui étaient privilégiées dans les méthodes

de la décennie précédente. Ainsi, il sera laissé un plus grand espace à la créativité de l'apprenant, on s'assurera de la présence de plusieurs types de registres de langue, de l'utilisation de documents authentiques afin de produire une langue la plus proche possible de la réalité, tout en tenant compte de facteurs jusqu'alors négligés, tels que les composants socioculturels et la psychologie de le communication.

7. Approche communicative et compétence de communication

Cette évolution est marquée par ce que l'on appelle l' approche communicative, au sein de laquelle la communication devient non seulement une action automatique entre émetteur et récepteur, mais aussi un acte de communication dans lequel les agents, bien qu'ils soient identifiés, ne parlent pas forcément la même langue ni n'utilisent le même code. De cette démarche il résulte que le fait de «parler» constitue une action et qu'apprendre une langue dépasse l'étude de la grammaire, car cela implique aussi un savoir «se comporter» socialement dans la langue, comme le signale D. Hymes (1991:196)[4], créateur du concept de compétence de communication : «Ce qui importe dans la pédagogie ce n'est pas de mieux comprendre comment le langage est structuré mais de mieux comprendre comment le langage est utilisé.».

Le concept de compétence communicative, qui inclut des aspects sociolinguistiques, abordera des notions comme l'adéquation et le contexte socioculturel dans le cadre de la communication dans une classe de langues. Cette compétence est liée, selon l'auteur, aux règles d'emploi de la langue: le «sur quoi parler» et le «quand parler» ou le «ne pas parler»? Avec qui parler ? Où et comment parler ? Notons que dans cette étude de D. Hymes (*op. cit.*), la compétence communicative associe théorie linguistique, théorie de la communication et connaissances culturelles. Ainsi, les remarques de l'auteur ont des implications significatives pour une approche communicative.

4 Paru en 1972, le texte intitulé On communicative Competence a été traduit en français en 1991. Vers la compétence de communication. Hatier/Didier, Paris.

L'approche communicative se posera toutefois non comme une théorie fournissant des modèles aptes à résoudre les problèmes de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, mais plutôt comme une incitation à des réflexions théoriques qui aideront le professeur dans sa pratique pédagogique.

Cette démarche va peu à peu modifier la conception de ce que sera l'enseignement/apprentissage d'une langue puis aura des conséquences sur la réalisation des cours et la production du matériel didactique. En ce qu'elle met en relief les éléments de la vie et des situations quotidiennes, l'approche communicative privilégie les aspects culturels sous-entendus dans les énoncés linguistiques et c'est ce qui la distinguera le plus des approches précédentes.

8. Approche communicative: la marque de la différence

Si l'on fait une comparaison avec les méthodologies audio-visuelles et audio-orales, l'approche communicative est différente en ce qu'elle fait appel à d'autres domaines d'étude comme l'anthropologie, la sociolinguistique, l'ethnographie de communication, la pragmatique, la psycholinguistique et l'analyse du discours.

Cette autre conception de l'enseignement/apprentissage des langues présuppose la nécessité de faire en sorte que l'apprenant s'intéresse à la réalité socioculturelle dont l'énoncé linguistique est porteur.

Dans ce contexte, la langue est envisagée comme un ensemble d'évènements communicatifs focalisés sur la communication, où les mots ne peuvent pas être détachés de l'objet auquel ils font référence, mais doivent être insérés dans un univers socioculturel plus complexe qui tiendra compte de leur usage dans le quotidien.

Du concept de compétence communicative, nous aboutissons au concept de compétence culturelle, dont les bases, selon E. Knox (1986), ont été reproduites dans les éléments se rapportant à la compétence linguistique et aux

comportements qui pouvaient conduire à des idées réductrices et stéréotypées sur la communauté des utilisateurs de la langue cible.

Quoi qu'il en soit, la notion de compétence communicative et culturelle propose un regard sur l'enseignement/apprentisage des langues étrangères dans lequel langue et culture ne sont plus considérées comme deux modalités distinctes, mais comme des éléments indissociables. Cette notion d'indissociabilité présuppose que la culture n'est pas quelque chose qui est hors de la langue, du discours, du mot, mais qu'elle en est partie intégrante.

9. Compétence, compétences

La compétence culturelle est directement associée à la *compétence lexicale* proposée par G. Vigner (1987:47). Il s'agit, selon l'auteur, de connaissances stéréotypées[5] qui servent de référence au lecteur d'un texte. De telles connaissances ne sont que des savoirs préalablement mémorisés sur lesquels le lecteur s'appuie pour déchiffrer un texte.

Dans le cas d'une langue étrangère, ces éléments sont plus culturels que linguistiques car ils sont construits par les usages sociaux du quotidien.

Cette compétence, que nous pourrions qualifier de lexico-culturelle, est ainsi présentée par l'auteur :

> Comprendre un texte c'est identifier une conduite, un comportement, une attitude, et de l'interpréter à la lumière de ces normes. Sinon c'est limiter à une lecture purement exotique, avec tous les malentendus que cela peut induire, des textes.[6]

5 L'auteur donne, à ce terme, la signification suivante: (…) convenons de nommer stéréotype une série d'énoncés associés à un terme initiateur, cette étiquette lexicale pouvant prendre la forme d'un substantif ou d'un verbe, et qui constituent une représentation d'un monde possible. (Vigner op. cit. p. 49).

6 Op. cit. p. 50

Considérée sous cette optique, la compétence culturelle d'un locuteur inclut, d'après T. Szende (2003:259), des savoirs dénotatifs, connotatifs, pragmatiques et syntagmatiques. Selon cet auteur, les savoirs dénotatifs sont ceux qui sont liés aux éléments sémantiques passibles de définition et de classification. Les savoirs connotatifs nous renvoient à des mots socialement marqués, car leur charge dépasse le sens dénotatif. Selon l'auteur, l'utilisation de ce genre de mot est suffisante pour évoquer des idées, des souvenirs et des légendes.

Il convient néanmoins de remarquer que ce type de savoir est d'autant plus difficile à acquérir et à décrire qu'il fonctionne sur le mode de l'implicite codé et que sa mise en discours est une proposition de connivence interculturelle, reçue ou non comme telle par l'interlocuteur (Szende *op. cit.*:260). Cette connivence requiert de l'apprenant non seulement une compétence lexicale ou culturelle, mais aussi une démarche interculturelle qui, agrégée à d'autres compétences, peut l'aider à interpréter les codes implicites, soit face à un interlocuteur, soit dans la compréhension d'un texte.

Cette notion étant actuellement bien diffusée dans les études sur l'enseignement des langues étrangères (LE), il nous semble opportun de considérer à présent quelques-unes des implications du contexte d'interculturalité.

10. L'interculturel et son implication dans l'enseignement d'une langue étrangère: compétence, approche ou démarche ?

Le concept *d'interculturel* se développe actuellement à partir de l'idée de rapprochements entre langue et culture dans le système d'enseignement/apprentissage de LE. Il s'agit d'une sorte de compromis culturel auquel participe l'apprenant tout en réfléchissant à sa culture d'origine et à la culture cible.

Cette réflexion survient surtout dans les interactions sociales quotidiennes avec la culture cible, quand l'apprenant d'une langue étrangère perçoit, faiblement, que dominer une langue ne suffit pas pour accéder à ce que E. Hall (1971) appelle les *dimensions cachées* de la culture à laquelle le locuteur d'une autre langue désire s'intégrer.

E. Hall (1959)[7] nous faisait déjà part d'une analyse intégrant communication et culture. Inquiet des difficultés (problèmes de différences culturelles) rencontrées par des nord-américains envoyés en mission dans d'autres pays, l'auteur avait proposé des solutions, à caractère transculturel, qui pourrait aider à la pratique et aux contacts culturels.

Dans ses recherches, E. Hall insiste sur les différents moyens de gérer le temps et sur le fait que les modes, marquant les distances entre les personnes, varient d'une culture à l'autre, démontrant ainsi que la culture est plus imprégnée dans l'être humain que nous ne pouvons l'imaginer et le percevoir, et de noter (1971:231) : «La culture est en majeure partie une réalité cachée qui échappe à notre contrôle et constitue la trame de l'existence humaine.».

Ces réalités cachées englobent, entre autres aspects, les rituels, les codes, les représentations et les stéréotypes qui font partie d'une société et donc la caractérisent et l'identifient. Apprendre à déchiffrer ces messages cachés constitue encore un défi, principalement dans le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, ce qui exige un effort du professeur comme de l'apprenant.

Ainsi, un travail inter-cultures se fonde, comme le fait observer M. Abdallah-Preteceille (1996a), sur le non-dit et sur la reconnaissance de l'autre et de soi-même. Dans cette optique, l'interculturalité ne sera pas une compétence que l'apprenant et le professeur devront avoir, mais elle agira en complément des compétences linguistiques et lexico-culturelles. Selon M. Abdallah-Preteceille (1996b:143), l'interculturel est plus un discours qu'une méthode.

R. Galisson (1995:81) associe approche communicative et démarche culturelle parce qu'il voit en elles l'avantage de comprendre les raisons internes qui privilégient les cultures comme passage obligatoire de production de sens. D'où la préférence de l'auteur pour *démarche culturelle* au lieu d'*approche*.

7 Nos commentaires sont établis à partir de la traduction des Editions du Seuil, de 1984, pour l'édition de poche.

D'après lui, le but d'une démarche interculturelle est d'agir sur les attitudes et les représentations, généralement stéréotypées, que possède l'apprenant sur la culture de l'autre, tout en offrant des possibilités de développer des sentiments de relativité quant à ses certitudes. Ce point de vue coïncide avec celui proposé par M. De Carlo (*op. cit*.:44):

> Une éducation interculturelle viserait donc, d'une part, à faire supporter aux élèves l'insécurité causée par l'inconnu ; d'autre part, elle devrait les conduire à généraliser les expériences de contact avec la culture étrangère, sans tomber pour autant dans le piège du stéréotype.

Nous pouvons déduire de cette conception qu'en interprètant le système de l'autre, nous conduisons aussi une réflexion sur notre propre système. Malgré les différences, mais aussi grâce à elles, il est possible que nous nous reconnaissions dans l'autre, car en percevant une pratique particulière, nous finissons par reconnaître (par contraste) nos propres habitudes et coutumes.

L'interculturel sera ainsi pris comme une démarche qui aide l'apprenant à concevoir les configurations identitaires et culturelles, sous une forme problématisée et non simplifiée.

11. Conclusion

Il a été procédé dans cet article à une tentative de montrer que le traitement des questions culturelles n'est pas une tâche facile, en particulier si nous prenons en compte la polysémie que le mot *culture* renferme. Toutefois, le remplacement du terme *civilisation* par celui de *culture* est une tentative, à notre avis réussie, pour séparer les dimensions culturelles des grandes actions, des grands auteurs, des œuvres ou des éléments typiques d'une société.

L'on a vu également que dans le contexte de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les questions à dimension culturelle, bien que n'étant jamais exclues, ont le plus souvent été reléguées au deuxième plan et envisagées comme des ornements d'activités essentiellement langagières. Cependant, avec les principes de l'approche communicative, nous percevons

une réorganisation de ce champ, ce qui nous conduit à nous interroger sur les compétences que les enseignants comme les apprenants devront posséder. Pour cela, les alliances avec d'autres domaines de la connaissance comme la sociologie, l'anthropologie, la communication culturelle et la psychologie s'avèrent indispensables.

Ce changement d'attitude, relatif à l'insertion de composants culturels, a commencé à s'installer à partir du moment où une attention plus grande a été portée à l'étude des faits du quotidien de la société, étude particulièrement focalisée sur l'anthropologie et la sociologie. Dans la même optique, la connaissance de ces autres domaines devient obligatoire pour les professeurs de langue et de cultures étrangères.

C'est dans cette perspective interdisciplinaire de l'enseignement d'une langue et d'une culture (réunies) que nous pouvons envisager l'enseignement d'une langue étrangère comme mode d'accès aux pratiques culturelles cachées ou implicites présentes dans la langue. Il s'agit donc de composantes inséparables, étant entendu que la langue occupe une place privilégiée dans cet ensemble appelé *culture* et que c'est aussi à travers son emploi que nous exprimons les réalités d'une société.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M., (1996a). Compétence culturelle, compétence interculturelle: pour une anthropologie de la communication. Le Français dans le monde, numéro spécial, janvier, 28-38.

Abdallah-Pretceille, M., (1996b). Vers une pédagogie interculturelle. Paris, France: Antropos.

Beacco, J-C. (1986). La civilisation entre idéologie et méthode. En Porcher, L., La civilisation (pp. 101-117). Paris, France: CLE International.

Beacco, J-C. (2000). Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots au discours. Paris, France: Hachette.

De Carlo, M. (1998). L'interculturel. Paris, France: CLE International.

Galisson, R. (1995). En matière de culture le ticket AC – DI a-t-il un avenir?. ELA: Études de Linguistique Apliquée, 100, 79-97.

Geertz, C. (1989). A interpretação das culturas. Rio de Janeiro, Brasil: Koogan.

Hall, E. T. (1971). La dimension cachée. Paris, France: Seuil.

Hall, E. T. (1984). Le langage silencieux. Paris, France: Seuil.

Hymes, D. H. (1991). Vers une compétence de communication. Paris, France: Crédif/Hatier/ Didier.

Knox, E. (1986). A propos de compétence culturelle. En Porcher, L., La civilisation (pp. 89-100). Paris, France: CLE International.

Olivièri, C. (1996). La culture cultivée et ses métamorphoses. Le Français dans le Monde, numéro spécial, janvier, 8-18.

Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies. Paris, France: Nathan.

Puren, C. (1994). La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l´éclectisme. Paris, France: Didier.

Szende, T. (dir.) (2003). Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues. Paris, France: Honoré Champion.

Vigner, G. (1987). La compétence textuelle et compétence lexicale. Le Français dans le Monde, EDICEF, 210, ,47-53.

Williams, R. (1981). Culture. Londres, Inglaterre: Fontana.

Zarate, G. (1993). Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris, France: Didier.

L'AUTEUR:

** Lúcia Maria de Assunção Barbosa a suivi des études en France, où elle a obtenu un D.E.A. et un doctorat en Études Portugaises, Brésiliennes et de l'Afrique lusophone à l'Université Paris 8 - France. Elle est professeur du Département de Lettres de l'Université Fédérale de São Carlos (Brésil).