



La finalité culturelle dans l'enseignement: apprentissage des langues et cultures

الأهداف الثقافية للتعليم: حالة تعلم اللغات والثقافات

The culture purpose in teaching: learning of languages and cultures

Dr. Benhamla née Boumaïza Zoubeida

Université d'Alger 2

Date de soumission: 14-10-2019-**Date d'acceptation:**14-01-2020

Date de publication:28 -07-2020

ملخص

ما مفهوم كلمة ثقافة؟ كيف نستطيع تلقين الثقافة في المدرسة؟ ما هي المعايير التي تحدد اختيار المحتويات هذا كم من الأسئلة حاولنا أن نجيب عنها ونشرحها من خلال هذا المقال وذلك ببحث مفهوم و معنى كلمة ثقافة، معيدين إلى الأذهان أن مسار الثقافة يتبع مسار اللغة ويطرح نفس التساؤلات، كما سنبرز أن الصراع الثقافي موجود ليس فقط ما بين المجتمعات، وإنما داخل نفس المجتمع حيث ينفجر الصراع بين شكلين من الثقافة التي تتحول إلى مصدر للتراث. الكلمات الدالة: التعليم؛ الصراع؛ الثقافة؛ قاموس؛ تعليمية اللغة؛ التدريس؛ غاية اللغة؛ المسار.

Abstract

What does culture mean?, How to teach culture at school? What are selection criteria for the content?, These are as many questions we tried to clarify through this article, examining the meaning of this word, reminding that the course of culture follows that of language, with the same questioning. Finally, we observe that the cultural conflict exists not only beyond the frontiers, but also inside the same society where two forms of culture face each other and become source of conflict.

Keywords: Learning; conflict; culture; dictionary; didactics; teaching; language goal; course.

Résumé

Que signifie le mot culture ? Comment faire apprendre la culture à l'école ?, Quels sont les critères de sélection des contenus ?, Ce sont autant de questions que nous avons tenté d'élucider, à travers cet article. Pour ce faire, nous avons, donc, examiner ce que le mot culture signifie, tout en rappelant d'une part, que le

parcours de la culture reprend celui de la langue et d'autre part, que le conflit culturel existe non seulement au-delà des frontières, mais également à l'intérieur d'une même société où deux formes de culture s'affrontent et deviennent source de conflit.

Mots-clés: Apprentissage; conflit; culture; dictionnaire; didactique; enseignement ; finalité langue ; parcours

Introduction

La finalité culturelle, cet objectif introuvable, selon M. Mombert (1998), est un constat révélateur de la situation complexe de l'enseignement-apprentissage de la culture. D'abord de la difficulté à la reconnaître, ensuite de la difficulté à la définir et à l'enseigner, tant les questions liées à ce concept sont complexes. Alors, pour en savoir plus, et pour mieux comprendre le conflit culturel actuel, nous avons cru utile de revisiter ce concept, en remontant son parcours et sa signification. A l'image de l'enseignement de la langue, celui de la culture est passé d'une finalité à une autre, passant d'un savoir littéraire dans la méthodologie traditionnelle, à la culture plurielle avec l'avènement de l'interculturel dans les différentes approches didactiques. Depuis, nous avons pris conscience que l'enseignement des langues est indissociable de celui des cultures. Ainsi, culture courante (acquise dans le milieu) ou culture action, et culture savante (apprise) ou culture vision, se côtoient, se complètent et se croisent sans se détruire. Enfin, les langues ne sont-elles pas une manière de dire nos cultures ?

1. Culture et ou civilisation ?

1. 1. La culture : son histoire

Le mot «culture» ou «civilisation» est emprunté aux Français par référence au «Siècle des lumières». En effet l'idée de «civilisation» a été introduite au dix-huitième siècle par les philosophes français en



opposition au concept de barbarie. Ce mot a une histoire. Les spécialistes s'accordent sur la date de naissance du mot «civilisation». Le marquis de Mirabeau, économiste et philosophe, est le premier à l'avoir utilisé dans un sens non juridique dans son *Traité de la population* en 1759.

Ce terme très ambigu, désigne à la fois un processus et un résultat, il souligne la différence entre les peuples, les civilisés et les autres (les barbares). Cette différence est basée essentiellement sur la culture supérieure avec la conviction que la civilisation française est en mesure de représenter un optimum à atteindre de la part de tous les hommes.

La pensée politique du dix-neuvième siècle a reconduit cette conception qui est devenue un leitmotiv idéologique de légitimation pour la conquête coloniale. La société civilisée repose sur les institutions, sur le développement des villes et sur un certain degré d'éducation, désignant des valeurs collectives, morales et matérielles : «tout l'acquis humain».(Mauss, 1971)

Dans la sphère intellectuelle et politique allemande le mot «culture» en est venu à désigner l'évolution dans le progrès de la science et de la technologie ou «*l'ensemble des moyens collectifs dont dispose l'homme ou une société pour contrôler et manipuler l'environnement physique*». Le sens allemand repose sur une distinction entre culture et civilisation : «*la culture chargée de la dignité du spirituel et la civilisation de la trivialité du matériel*» (Mauss; Braudel, 19987, p35).

Retraduit de l'allemand à l'anglais, il prendra un autre sens «celui de la formation à l'esprit» avec une nouvelle connotation. Il s'agit là des aspects utilitaires et matériels de la vie humaine collective, comprenant les arts, la philosophie, la religion, le droit ou les faits de civilisation.



1.2. La culture

Certains sociologues et anthropologues ne font pas de distinction entre culture et civilisation. En effet le mot culture peut désigner un ensemble de cultures particulières ayant des affinités ou des origines communes comme la civilisation occidentale ou la civilisation orientale.

En fait, le terme civilisation au singulier a fonctionné jusqu'au dix-neuvième siècle avec pour idée essentielle la responsabilité de «l'homme blanc». Une idée qui a servi à justifier l'expansion politique occidentale et la domination économique sur les sociétés non occidentales. Au vingtième siècle, apparaît un nouveau concept, celui «d'universalisme» pour désigner la civilisation occidentale et servant à justifier (Braudel, 1985), la domination culturelle occidentale.

Il est vrai qu'on se trouve dans un monde de plus en plus globalisé et caractérisé par un degré d'interdépendance civilisationnelle et sociétale. Mais en même temps, avec la décolonisation et l'éclatement des deux blocs, la diversité des cultures locales et des civilisations, des valeurs, des identités et leur confrontation, remet en question «la croyance occidentale», essentiellement américaine dans sa vocation universelle et le bien-fondé de la culture occidentale. (Huntington, 1997) se lève contre ce qu'il appelle la prétention occidentale est le point de vue «monocivilisationnel» de l'Occident. La revendication identitaire va alors remplacer la revendication sociale à l'intérieur comme à l'extérieur des frontières.

Ainsi le mot «culture» va évoluer vers une conception plus globale, en désignant l'ensemble des manières de penser, de sentir et d'agir. Durkheim définissait déjà la culture, comme «action ou ensemble de connaissances et d'idées». (Durkheim, 1913)



Selon lui, la culture englobe toutes les formes d'expressions, des sentiments ainsi que les règles qui régissent des actions objectivement observables. La culture s'adresse donc à toute activité humaine, qu'elle soit cognitive ou affective.

Cette conception de «la culture action», longtemps mise en veilleuse, refait surface dans le domaine de l'Education, et notamment dans l'enseignement et l'apprentissage des langues et cultures, donnant lieu à de nombreux travaux de recherche. De nouveaux concepts apparaissent : «l'interculturel» et «l'altérité». Ils vont servir de fondement à la didactique des langues et des cultures, donnant lieu à une nouvelle conception de la culture et à d'autres moyens d'y accéder.

2. L'enseignement de la langue et celui de la culture : même parcours

2.1. De la finalité culturelle à la finalité linguistique, à la culture plurielle

Du temps des méthodologies (traditionnelle et même directe), la culture et la littérature ne faisaient qu'une. L'enseignement des langues consistait à former des personnes cultivées (savantes), et la culture littéraire alors dominante, parce qu'institutionnalisée par le biais de l'école, se confondait avec la civilisation. En effet, on peut lire dans le manuel d'enseignement de langue et de civilisation ce qui suit :

« (···) dans la tradition de l'enseignement du français langue étrangère, la civilisation était subordonnée à la notion de littérature, essence même de la langue et culture française »(Mauger, 1953, p6).

L'objectif prioritaire de l'enseignement de la langue était alors d'accéder à la tradition intellectuelle de la France (pensée littéraire). «*Le Mauger Bleu*»,(Mauger, 1953) est un ouvrage témoin de l'enseignement de la langue



et de la civilisation française. Il n'est pas seulement une méthode, selon son auteur, mais aussi un livre de civilisation française (au singulier bien sûr). Le mot «civilisation» est fondé sur l'idée de la suprématie de la culture française à laquelle sont liés un certain nombre de stéréotypes (œuvres artistiques et littéraires).

Avec la Linguistique Appliquée on assiste à la fin de l'approche de l'objectif culturel par la civilisation. La finalité culturelle de l'enseignement des langues va céder la place à la finalité linguistique. Il n'est plus question de former des personnes «cultivées», mais des locuteurs compétents dans le cadre de l'échange utilitaire. En effet, avec les méthodologies de première et de deuxième génération (M.A.O et M.A.V), la culture disparaît au profit de la langue comme objet principal de l'enseignement.

La culture est désormais perçue comme une menace du point de vue idéologique, politique et religieux, dans les aires de diffusion du français, celles de l'ère post-coloniale. Les cultures sont perçues par les acteurs institutionnels locaux comme porteuses d'un danger potentiel, celui de la transformation de l'identité nationale par «l'Autre collectif», qui se voudrait dépositaire de son identité profonde.

C'est le cas des anciennes colonies, lesquelles au lendemain des indépendances, optent pour l'enseignement de la langue coloniale, mais refusent celui de la culture de l'ancienne métropole, à l'origine de sa situation d'oppression, y voyant davantage un facteur d'aliénation qu'un facteur d'émancipation. Alors, du point de vue disciplinaire, les méthodologies évacuent la culture des programmes d'enseignement des langues au profit de la langue, et vont jouer la carte de la grammaire contre celle de la culture. Ainsi la culture littéraire fait place à la communication orale, avec le recours à un modèle de langue proche du



langage ordinaire. Les auteurs proposent une langue authentique et vivante, l'objectif n'étant plus de former des personnes «cultivées», au sens traditionnel, mais des locuteurs verbalement compétents. Une lutte d'influence est alors engagée et on assiste à un vrai divorce entre la langue et la culture. Le dogmatisme linguistique s'installe, justifiant sans doute la formule métaphorique de Giraudoux (1935) «de la guerre des langues contre les cultures», (Giraudoux, 1935) reprise par J. Calvet (1987), puis par R. Galisson (1991). Cependant, un parcours des manuels révèle que l'authenticité est un leurre. Le produit langue est en effet une langue standard, appauvrie, avec un seul modèle pour tous. Ce n'est qu'avec l'approche fonctionnelle (deuxième génération audiovisuelle), puis communicative, que l'enseignement de la langue-culture connaît une évolution significative. En effet à partir des années soixante-dix, les dialogues proposés à l'apprentissage sont plus proches de la réalité-authenticité, visant non plus simplement les connaissances mais la compétence de communication.

Le manuel le plus représentatif des méthodes S.G.A.V, «De Vive Voix» (C.R.E.D.I.F. 1972), prend en compte les composantes socioculturelles et psychologiques de la communication, avec l'histoire suivie, qui donne au personnage de la méthode une réalité psychologique, et dégage des différences socioculturelles. Ce qui est déjà un grand pas vers «la reconnaissance du lien entre langue et culture». (Maddalena De Carlo, 1997).

Enfin, le rôle qui était confié hier à la civilisation l'est désormais à la culture. Le changement d'appellation de Linguistique Appliquée à Didactique est significatif à cet égard. On assiste à la fin du privilège de la Linguistique Appliquée, qui ne peut plus répondre aux réquisits psychologiques, sociologiques et culturels que supposait l'accès à la



communication. Avec l'approche fonctionnelle, puis communicative, on assiste donc à un retour à la culture, on retrouve la culture par les mots, mais celle-ci reste tributaire de la communication comme elle l'avait été avec la littérature, puis avec la langue.

On use et on abuse du mot «communication» et on fait l'impasse sur le couple communication-information, (l'information étant entendue comme médiation entre le locuteur et le monde qui l'entoure, alors que la communication suppose la médiation entre locuteurs seulement).

Ainsi, même avec l'éclectisme qui semble avoir coupé avec les méthodologies constituées et l'application linguistique, la culture plurielle n'a pas pu trouver sa place.

Il faut attendre l'émergence de la démarche interculturelle, pour voir se libérer le culturel. A. Stern (1986) observe que les spécialistes du F.L.M et du F.L.E, malgré leurs désaccords, ont compris que les cultures sont un passage obligé de production du sens, et donc de l'importance de la dimension sémantique dans l'enseignement/apprentissage de la langue-culture, aspect jusque-là négligé dans les outils de transmission, notamment le dictionnaire. Or, le dictionnaire demeure cet autre outil de référence permanent dans l'enseignement /apprentissage des langues. C'est pourquoi nous lui accordons un intérêt particulier dans ce parcours.

2.2. Place du dictionnaire dans le parcours de la langue / culture

Le dictionnaire est un autre témoin du parcours de la langue et de la culture à travers les différentes générations. En effet, dans l'histoire de la didactique, nous sommes passés du dictionnaire de la langue par la littérature (pour la première génération), au dictionnaire de la langue par la grammaire (pour la deuxième génération), au dictionnaire de la



langue par les mots (pour la troisième génération), et enfin au dictionnaire de la langue par la culture avec l'approche interculturelle.

Les lexicographes ont toujours travaillé dans le sens des théories et des idéologies dominantes. Et depuis toujours, la matière à décrire est placée selon un certain ordre, correspondant lui-même à une certaine vision ou manière de concevoir le monde et sa connaissance. C'est également le cas des encyclopédies comme *l'Encyclopédie de la Pléiade*. En effet, du dictionnaire ancien aux dictionnaires nouveaux, c'est toute une représentation de la langue et du discours qui s'en dégage. Selon H. Bejoint (2007), le dictionnaire traditionnel est mal armé pour répondre aux questions des utilisateurs qui portent sur «la compréhension des actes de discours», dans la mesure où il traite «d'unités de la langue», alors que l'utilisateur «aurait besoin de voir traiter des fragments de discours».

L'appel fait au renouvellement du genre (mode d'organisation du vocabulaire) est toujours d'actualité, depuis le dictionnaire de Richelet au dix-septième siècle. Le dictionnaire sélectionne les mots, fabrique des définitions et donne une image partielle et partielle du monde. Il se donne pour objet de décrire un état donné de la langue, à travers une succession d'entrées. Le mot « entrée » est un mot signe en ce sens que l'on étudie moins ce vers quoi il renvoie, sa valeur dénotative et le domaine référé, que sa nature linguistique (ses composantes sémantiques et son environnement syntaxique).

G. Vigner (1983) observe que l'émergence de la science linguistique a provoqué des réticences des linguistes et même des lexicographes à l'égard de la sémantique. Il explique que ce réductionnisme était indispensable à la construction de ses théories. Or le lexique dépend des systèmes de catégorisation qui n'ont rien à voir avec la linguistique.



Et si la linguistique s'est développée, c'est bien au détriment de la sémantique, science relativement récente. C'est pourquoi il plaide pour un nouveau dictionnaire « *qui ne saurait se substituer ni à un ouvrage de grammaire* », comme le souligne G. Matoré (1979), ni « *à un catalogue informel de mots* » comme l'observe A. Rey (1971).

En effet, dans la plupart des cas, les exemples retenus informent mal l'utilisateur des conditions effectives d'emploi de tel mot en langue comme en discours. Or, à l'unicité formelle du mot peut correspondre une diversité plus ou moins grande de sens. Le mot est dans tout un réseau sémantique complexe (synonymes, para-synonymes, polysèmes) et n'importe quel mot n'apparaît pas dans n'importe quel environnement. Le phénomène de connotation est très riche en sens car « derrière le sens il y a du sens » selon l'expression de L. Bardin (1975). La connotation englobe toutes les formes de l'implicite et du non-dit. En fait l'implicite avec sa charge culturelle, ne se limite pas aux simples présupposés ou aux sous-entendus, le non-dit exprime parfois plus que les mots.

Rappelons que l'objet du dictionnaire est bien le lexique dans toute sa dimension sémantique et pragmatique, longtemps occultée par les différents systèmes. Et pendant longtemps le *dictionnaire* « *disait la langue au lieu de dire le monde* ». La langue était perçue sous forme de catalogue de mots selon un ordre alphabétique, et le mot en tant que « unité » est isolé. C'est pourquoi L. Guilbert (1969) parle de « dislocation de l'énoncé phrasique », par opposition au dictionnaire qui vise à rendre compte de la langue dans son usage effectif ou pratique discursive.

Avec l'approche communicative puis interculturelle, la nature et l'objet de la langue /culture du dictionnaire ont évolué. D. Candel (1983), a



essayé d'analyser ce qui caractérise les dictionnaires du FLE par rapport aux autres dictionnaires monolingues de français, avec le D.F.L.E (1) et (2) (dictionnaire du français langue étrangère).

C'est un dictionnaire des situations courantes avec des phrases usuelles. Il fait une large part à la pratique sociale du langage. Il s'agit des différents niveaux et registres de langue : langue familière (pour la conversation quotidienne), langue soutenue (pour les articles et revues) et langue littéraire (pour les romans).

De même, le P.D.I de P. Fourré(1977) vise le vocabulaire le plus utilisé du français alors que le D.V.Ede G. Matoré (1979) s'adresse aux étrangers ayant une certaine culture. Quant au *dictionnaire thématique* de R.Galisson (1992), c'est une autre tentative louable, susceptible de répondre aux besoins d'expression et de compréhension du français fondamental, pour l'enseignement du F.L.E. Enfin, le *Distractionnaire* (dictionnaire de parodie) et le *Dictionnaire des N.D.M* (noms de marques), du même auteur (1992), représentent d'autres moyens didactiques pour accéder à la culture de l'Autre.

Ce bref parcours du dictionnaire et de son évolution a permis de mesurer l'importance de la dimension sémantique, et de son lien entre la langue et la culture. Le dictionnaire est l'outil de référence permanent de ce lien, puisqu'il sert à expliquer le sens des mots d'une langue-culture. C'est en cela qu'il reflète le parcours de la langue tel que le décrit Ch. Buzon :

« Il est la langue dans sa totalité, de A à Z, texte ou l'on recherche le vrai, le bon usage, ce qu'il convient de dire ou d'écrire... ; texte didactique qui accorde ou refuse



l'existence aux mots...; enfin texte culturel tenant un discours sur les mots et les choses »(Buzon, 1992, 199).

3. Opposition culture savante / culture courante

3.1. Quelle culture enseigner ?

Rappelons que le conflit culturel concerne non seulement l'opposition «langue» contre «culture», mais également celui de «culture» contre «culture», au sein d'une même société (culture savante contre culture courante). En effet, reconnaître l'importance de la compétence culturelle en didactique est une chose, la définir et l'enseigner en est une autre.

Dans la conception traditionnelle, l'enseignement de la culture supposait la transmission d'une somme d'informations sur la littérature et les arts (culture d'élite). Cette conception a évolué en gagnant du terrain grâce au savoir politique, historique, sociologique et géographique, mais en étant toujours assimilée à l'enseignement de la civilisation tel qu'il apparaît dans les manuels du F.L.E (c'est-à-dire à travers des morceaux de savoirs choisis et présentés comme objectifs). Le discours des manuels reste un discours sur «l'Autre» qui ne favorise en rien une communication avec l'Autre ». Or la compétence culturelle, à l'instar de la compétence linguistique, ne peut être assimilée à un savoir à transmettre.

A propos de l'interculturel, Ch. Puren (1998) observe qu'il y a une double version dans l'approche interculturelle et la valorisation du sujet. La première version, celle de L. Porcher (1986) admet une dimension individuelle et affective (suite à l'influence de la sociologie critique). Si la subjectivité des sujets est prise en compte, elle n'est pas considérée comme étant liée à leur culture d'appartenance. La



deuxième version, celle de M. A. Pretceille (1996), se distingue par deux choses essentielles. D'une part, un déplacement vers le sujet dans la conception de l'objet culture lui-même, qui ne peut être réduit à des réalités observables. D'autre part, un déplacement vers le sujet dans la conception de la didactique de la culture, dont l'objectif n'est plus l'acquisition des connaissances objectivées par l'apprenant, mais la formation par l'apprenant lui-même de sa subjectivité.

Ainsi, dans la première version de l'interculturel nous sommes dans une relation d'opposition (objet-----sujet). La subjectivité de l'apprenant est déterminée par sa culture d'appartenance. La culture étrangère dans ce cas, selon M. Abdallah-Pretceille, est réduite à des stéréotypes et à des représentations. En revanche dans la deuxième version, nous sommes dans une relation de contact (objet---sujet). La subjectivité est considérée non plus comme une donnée personnelle, mais davantage comme une donnée représentative de la culture d'appartenance. Les effets de cette subjectivité relèvent moins d'une démarche d'enseignement collectif que d'une démarche individuelle d'apprentissage.

La vraie question, selon M. Abdallah-Pretceille (1986), n'est pas «que faut-il savoir de l'autre?», pour mieux communiquer avec lui mais plutôt «comment un individu utilise t-il la culture ou des bribes de cultures pour communiquer?». Cette vision de l'apprentissage de la culture, d'inspiration sociologique, inspirée notamment par P. Bourdieu, est fondée sur la notion de «distinction». A ce propos, M. Abdallah-Pretceille précise:

«Apprendre c'est acquérir de nouvelles capacités de distinction, c'est à dire la capacité de ne pas confondre,



de ne pas amalgamer, de ne pas mélanger, de distinguer»(Abdallah-Pretceille, 1996, p15-32).

En fait «apprendre» prend ici le sens de «comprendre l'Autre» afin de l'accepter dans sa différence. Ainsi, M. Abdallah-Pretceille dénonce un enseignement de la culture de type additionnel pour un enseignement de la culture qui focaliserait l'attention non sur le message mais sur les interlocuteurs. Elle dénonce la notion généralisée du culturel. Son approche est interculturelle, non culturaliste, basée sur la relation avec «l'Autre» et la compréhension de «l'Autre» dans sa différence. M. Abdallah-Pretceille est celle qui a été le plus loin possible dans la direction du «sujet» à l'intérieur de la problématique culturelle. Son approche est fondée sur un principe de base : La connaissance de « l'Autre » ne doit pas occulter la reconnaissance de « l'Autre » en tant que sujet.

Enfin, dans une perspective d'élucidation de cette réalité, G. Zarate (1983) indique que la compétence culturelle sera axée sur la compréhension des traits socioculturels plutôt que leur reproduction. Comprendre ne veut dire «ni singer, ni assimiler» le savoir-faire sociolinguistique de l'autre. Par ailleurs, G. Zarate (1991) annonce, à partir des sciences sociales, la nécessité de prendre en compte l'apprentissage de l'altérité comme objectif culturel. Elle propose de remplacer l'enseignement de la civilisation par des objectifs formulés en termes de savoir-faire, de manière à valoriser :

«La capacité de l'élève à mesurer la fréquence de telle ou telle pratique culturelle, à établir les jeux de corrélation entre par exemple une pratique culturelle et une ou plusieurs pratiques sociales»(Zarate, 1991, p52).



Il faut rappeler que l'altérité est entendue ici comme la «connaissance de la comparaison» et «l'acceptation de la diversité». D'où la nécessité du recours à la langue et culture maternelle de l'apprenant, sans pour autant tomber dans le comparatisme (ou réductionnisme), comme le souligne M. Abdallah-Preteuille, puisque chaque langue a son propre registre culturel et son propre réseau de significations. Il s'agit tout simplement de retrouver «l'Autre» dans son authenticité, dans sa réalité.

V. Pugibet(1986), remarquait déjà qu'à propos d'apprentissage il s'agissait de faire sentir aux apprenants l'existence d'un ensemble vivant, organisé et dynamique en essayant de mettre en évidence la réalité de ce qu'elle nomme «la France plurielle des minorités et des particularités». Il s'agit d'un enseignement authentique avec des moyens authentiques (documentation et lexique), comme les proverbes, les devises, mettant en scène divers niveaux de discours. C'est ce qu'elle appelle la confrontation à de véritables situations de communication. C'est pourquoi, désormais, l'objectif culturel n'est plus à dissocier de l'objectif linguistique.

Les travaux de R. Galisson (1997), première et deuxième génération, d'abord sur la «lexiculture», puis sur la «pragmatique lexiculturelle « sont un réel témoignage de cette nouvelle vision de la culture, de son enseignement et de son apprentissage. D'abord, le terme «lexiculture», ce mot valise est révélateur du rapport langue-culture. En effet, partant du postulat que «les mots disent le monde», R. Galisson a consacré tous ses travaux de recherche fondamentale à l'étude des mots. Les mots relèvent de la langue, certes, mais ils sont aussi accumulateurs de culture. *La culture par les mots* (1997), titre de son ouvrage et objet de recherche de sa thèse, est révélateur à double titre. Dans son combat



pour l'autonomie de la discipline, R. Galisson part de deux principes fondamentaux : le premier principe consiste à rétablir le lien entre la langue et la culture, et le second consiste à rétablir le lien entre la culture et le sujet. S'agissant du premier principe, l'intérêt qu'il porte à l'étude des vocables est doublement justifié : le mot est chargé culturellement (la culture est dans les mots et autour des mots). Le lexique est un univers structuré. Il est, selon lui, l'image du monde extérieur :

«La langue 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»(Galisson et Puren, 1991, p 96).

Donc, « la culture en tant qu'au-delà de la langue est la fin recherchée ». Rappelons que jusque-là, la langue enseignée a fonctionné avec un lexique fonctionnel (utile), au détriment du lexique à charge culturelle. Son projet de lexiculture a pour unique ambition d'être reconnu parmi d'autres dans la culture, comme une voie d'accès à d'autres lexiques que le lexique fonctionnel, une manière de relancer» la culture par le lexique et le lexique par la culture «. C'est une manière de raccorder les cultures vivantes à leurs langues vivantes, jusque-là dissociées artificiellement. Ceci en réponse à une crainte, exprimée par R. Galisson, à propos du privilège des langues sur les cultures.

Le deuxième principe consiste à rétablir le lien entre la culture et le sujet. Il s'agit là de cette autre finalité culturelle ou «culture-action», par opposition à la culture institutionnelle ou «culture-vision».

3.2. Culture vision / culture action

Selon R. Galisson, les mots ne connaissent pas de frontières et servent tout aussi bien les opérations du corps que celles de l'esprit. Il n'y a pas



de culture supérieure à une autre, pense t-il, par réaction à la culture savante jusque-là imposée comme seul moyen d'accès à la culture de «l'Autre». L'intérêt des travaux de R. Galisson sur ce point, c'est la réhabilitation de la culture courante par les mots de la communication ordinaire. Les moyens d'accès à la culture par les mots sont multiples et variés. Qu'il s'agisse d'expressions, de mots-valises, de palimpsestes verbaux culturels ou de noms de marques, nous sommes renvoyés dans tous les cas à des espaces pragmatico-sémantiques. L'élaboration en 1984 d'un dictionnaire de compréhension et de production d'expressions imagées, destiné aux enseignants du FLE non natifs, pour comprendre les autochtones dans leur phraséologie, est une performance dans la discipline. De même le recueil de mots-valises élaboré avec L. Porcher en 1986 est une autre manière d'entrer dans la culture de l'autre par les mots.

En résumé, dans son analyse du culturel, Ch. Puren (1998) observe qu'il existe deux conceptions de la culture qui s'affrontent. La conception classique représentée par la littérature et les arts, comme moyen d'accès à la culture de l'autre. Cette forme de culture est appelée «culture vision» ou «culture représentation». Elle a prédominé parce qu'institutionnalisée. Elle est d'ailleurs présente dans la totalité des programmes d'enseignement. Elle se manifeste par une accumulation de contenus, relevant du savoir, elle sert, selon Ch. Puren, l'exhibition sociale, d'où sa désignation de «culture ostentation».

Quant à l'autre, la conception dite moderne, elle concerne «la culture-action» relevant du savoir-faire, en rapport avec le corps ou «culture comportementale». Celle-ci se trouve dans le discours ordinaire, elle traite de la culture sans la déclarer et sans l'expliquer, de manière inconsciente (puisque c'est celle qui est transmise de génération en



génération). Elle a longtemps été occultée alors qu'elle est au cœur même de la communication. Désignée de «culture discrétion» par opposition à la précédente, elle vise essentiellement la formation ou l'éducation du sujet avec une sélection des contenus. Selon Ch Puren :

«La formation s'élabore sur des contenus choisis en fonction de leur potentialité éducative. L'aide aux apprenants pour maîtriser leur trans-culturalité, comprendre et se faire comprendre de l'autre étranger».

(Puren, 1998, p79)

Conclusion

En conclusion, quel que soit la version de l'interculturel à laquelle on se réfère, le sujet est désormais au cœur même de la problématique culturelle. Il s'agit bel est bien de la valeur éducative de la langue, et la question «quelle langue-culture enseigner? », prend du sens, puisque les langues étrangères se présentent désormais comme des lieux privilégiés de réflexion sur les relations entre les hommes. Le culturel est désormais traité comme tel, avec cette particularité : la réhabilitation de la culture courante (celle du corps), aux côtés de la culture savante (celle de l'esprit). La culture au pluriel est enfin retrouvée. Ainsi, ce qui était hier référé à l'universalité des enseignements et à l'unicité de l'ouvrage de référence, l'est aujourd'hui à la pluralité des contextes, à la spécificité des situations d'enseignement et d'apprentissage, et à la variété des ouvrages de référence. Et donc, si l'enseignant nouveau est là, et si l'ouvrage de référence nouveau est là, alors l'objectif culturel de départ introuvable, devient désormais incontournable.

Bibliographie

1. Pretceille M. Abdellah, 1983. « La perception de l'autre », revue le Français dans le monde, n°41, Hachette Larousse, Paris.



2. Pretceille M. Abdellah, 1996. « Compétence culturelle, compétence interculturelle », revue le Français dans le monde, n°279, Hachette Larousse, Paris.
3. Bardin L., 1975. « Le texte et l'image », in communication et langage, n° 26, Paris - Retz.
4. Bejoint H., 2007. Les écarts culturels dans un dictionnaire bilingue. Vers un dictionnaire bilingue de médiation, Inter. Szende éd., Honoré Champion, Paris.
5. Braudel F., 1987. Grammaire des Civilisations chez A. Flammarion, Paris.
6. Buzon CH., 1992. « Dictionnaire et dictionnaires », Etudes de linguistique appliquée, n°85-86, Didier Erudition, Paris.
7. Durkheim E., Mauss M., 1913. Note sur la notion de civilisation, Editions de Minuit, collection le Sens Commun, Paris.
8. Elias N., 1973. La civilisation des mœurs, Calman Levy, Paris.
9. Galisson R., 1986. « Eloge de la Didactologie-didactique des langues et des cultures », Etudes de Linguistique Appliquée, n°64, Didier Erudition, Paris.
10. Galisson R., Puren Ch., 1999. La formation en question, C.L.E. International, Nathan, Paris.
11. Huntington S., 1997. Le choc des civilisations, éditions Payot, Paris.
12. Lévi-Strauss Cl., 1989. Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss, In Sociologie et Anthropologie, P.U.F, Paris.
13. Matoré G., 1979. Dictionnaire du vocabulaire essentiel, Larousse, Paris.
14. Mauger G., 1953. Cours de langue et de civilisation française, coll. Hachette, Paris.
15. Puren Ch., 1998. « La culture en classe de langues », lettres modernes, n°4, A.P.L.V, Paris.
16. Roudière G., 2002. Traquer le non-dit, une sémantique au quotidien, collection formation permanente, Paris.
17. Vignier G., 1983. « Pour un nouveau dictionnaire », études de linguistique appliquée, n°49, Didier Erudition, Paris.
18. Zarate G., 1993. Représentation de l'étranger et didactique des langues, Didier Erudition, Paris.

