

# Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues

Florence Windmüller<sup>1</sup>

Der "kommunikative Ansatz" mit dem von D. Hymes eingeführten Begriff der "kommunikativen Kompetenz" hat einen Perspektivenwechsel im Sprachunterricht nach sich gezogen. Indem er neue Wege in Richtung der soziolinguistischen und soziokulturellen Elemente der Kommunikation öffnete, schuf der kommunikative Ansatz eine neue kulturelle Dimension im Unterricht und führte unwiderruflich in die Problematik der sich gegenseitig bedingenden Methodik zwischen den kommunikativen Lernzielen und -inhalten einerseits und den kulturellen Lernzielen und -inhalten andererseits ein. Es scheint jedoch, dass weder die sprachwissenschaftlichen Recherchen noch die Kriterien des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) zu methodologischen Veränderungen führen, die Sprache und Kultur als gleichwertige Bestandteile betrachten würden. Diese Feststellung wirft für uns folgende Fragen auf: Warum stehen die kulturellen Lernziele, die in der Didaktik der Fremdsprachen und -kulturen als vorrangig betrachtet werden, in den Sprachlehrbüchern hinter den kommunikativen Lernzielen immer in zweiter Reihe? Worin besteht die aporetische Beziehung zwischen Sprache und Kultur auf didaktischer und methodologischer Ebene? Wie kann man den derzeitigen methodologischen Mangel wett machen? Inwieweit ist der Beitrag der extralinguistischen Disziplinen entscheidend in der kulturellen/interkulturellen Dimension des Spracherwerbs? Dieser Artikel bietet Antwortelemente auf diese Fragen. Letztere gehören zu einer wissenschaftlichen Arbeit, deren Ziel es ist, kulturelle und interkulturelle Kompetenz in die Unterrichtsmethodik des Französischlernens im Ausland zu integrieren. Der Artikel besteht aus folgenden Teilen:

- eine chronologische Zusammenfassung der didaktischen und methodologischen Entwicklung des Sprachunterrichts der letzten 30 Jahre, die die kulturelle und interkulturelle Dimension in Sprachlehrbüchern widerspiegelt.
- ein aktueller Überblick über die Art und Weise, wie kulturelle und interkulturelle Kompetenz beim Sprachenlehren und -lernen berücksichtigt werden, gefolgt von einem konkreten Beispiel einer Analyse von "Französisch als Fremdsprache"-Lehrbüchern für deutsche Lernende.
- die Vorstellung wichtiger didaktischer Argumente und Kriterien, die unabdingbar sind für die Erarbeitung einer Methodik, die den kulturellen und interkulturellen Ansatz in das exolinguale Sprachenlernen und -lehren einbezieht.

Wir hoffen, dass die Leser/innen, Lehrenden oder Lehrmethodenentwickler Antwortelemente auf ihre Fragen und für ihre Probleme erhalten, von denen in der pädagogischen Anwendung des Fremdkulturellen im Sprachunterricht noch viele offen bleiben.

Mes propos s'attacheront à présenter la problématisation autour de la reconnaissance et de l'intégration méthodologique des objectifs culturels et interculturels dans les manuels de français en contexte d'enseignement exolingue. Afin de

---

1 Korrespondenzadresse: Dr. Florence Windmüller, Georg-Simon-Ohm Hochschule Nürnberg, Bahnhofstraße 87, 90402 Nürnberg, E-Mail: [florence.windmueller@ohm-hochschule.de](mailto:florence.windmueller@ohm-hochschule.de)

mener à bien cette étude, je me suis penchée sur l'enseignement/apprentissage du français aux adultes en Allemagne (étudiants et salariés en entreprise) par le biais d'enquêtes menées auprès des enseignants et des apprenants, de même que d'analyses de matériels didactiques : le questionnaire remis aux professeurs de français portait sur la place qu'occupe la dimension culturelle et interculturelle dans leurs pratiques pédagogiques et dans les manuels qu'ils utilisent en classe ; les enquêtes effectuées auprès des apprenants reposaient sur la recherche des besoins culturels et des centres d'intérêts de ces derniers, résultant de leurs contacts avec la culture étrangère : pratiques culturelles, méconnaissance ou non-reconnaissance de phénomènes observés dans la vie quotidienne, ou encore problèmes d'incompréhension dus au décodage des implicites culturels dans les échanges sociaux. Ce dernier exemple étant le plus récurrent.

Dans le cadre de recherches effectuées dans une discipline interventionniste, une praxéologie, ce qu'est la Didactique des Langues-Cultures, je suis d'avis que seule une approche environnementaliste est capable d'aboutir à un projet susceptible d'être concrétisé : toute problématisation est spécifique d'une situation d'enseignement comprenant des apprenants et des enseignants uniques qui impose une observation de terrain. J'ajouterai, enfin, que cette étude est à la base d'un projet de recherche qui vise la légitimation de l'apprentissage culturel et interculturel en Didactique par l'élaboration d'un curriculum composé de principes didactiques et méthodologiques qui prenne en considération la culture d'apprentissage de l'apprenant.

L'introduction des notions de "compétence culturelle" et "interculturelle" dont la Didactique des Langues-Cultures se trouve être dorénavant innervée, démontre que le rapport entre langue et culture dans l'histoire de l'enseignement des langues a incontestablement évolué. Il subsiste néanmoins des ambiguïtés et des paradoxes quant à la place que ces notions doivent occuper sur le plan méthodologique. C'est la raison pour laquelle une réflexion autour de la prise en considération des objectifs culturels est cruciale en Didactique des Langues-Cultures.

Avant d'aborder la question méthodologique, il me semble d'abord incontournable d'étudier la place que la langue occupe actuellement dans l'approche didactique de la culture étrangère : un outil de communication efficace pour produire et comprendre des énoncés dans un but fonctionnel? Ou un outil de communication essentiel pour comprendre et connaître une culture étrangère dans un but humaniste?

## 1. L'approche culturelle et interculturelle en Didactique des Langues-Cultures

Dans les années quatre-vingts, la dévalorisation de la culture avec un grand C et le trop fort ancrage du "communicatif" qui prédominait alors dans l'apprentissage des langues ont amorcé un regain d'intérêt pour la dimension culturelle. Les didacticiens favorables aux approches culturelles et les rédacteurs du CECR intégrèrent les notions de "compétence culturelle" et de "compétence interculturelle" comme notions supplémentaires et indispensables à la notion de "compétence de communication". Toutefois, selon les diverses conceptions et entrées didactiques dans lesquelles ils apparaissent, ces concepts sont définis d'après des critères d'analyses qui varient en fonction des différents objectifs d'apprentissage (Byram 1992). Voici les principaux objectifs et contenus des deux approches :

- la "compétence culturelle" constitue en premier lieu un champ de savoirs thésaurisés issus de la "cultura culturata", qui fut très longtemps l'unique référence dans l'apprentissage des langues étrangères. Actuellement, les notions de "civilisation" et de "culture cultivée", devenues des entropies conceptuelles depuis l'apparition du concept de "culture", sont rarement utilisées. Ainsi, si l'apprentissage culturel porte encore sur l'étude de savoirs objectifs éclectiques, telles la société, l'économie, la géographie d'un pays ou encore ses œuvres littéraires, la dimension culturelle recouvre également l'étude des mentalités collectives depuis que l'anthropologie est devenue une discipline scientifique de référence pour l'apprentissage il y a une trentaine d'années. La "compétence culturelle" est aussi considérée comme une composante socioculturelle de la "compétence de communication" : elle regroupe un ensemble de connaissances implicites exprimées sous forme d'allusions dans le langage, d'usages sociolinguistiques et socioculturels qui régissent les interactions verbales : le rapport des interlocuteurs, le lieu et le moment de parole, la nature du sujet de conversation/transaction ainsi que les comportements inhérents au langage non-verbal (proxémique et kinésique).
- Dans cette perspective linguistico-communicative de l'approche culturelle, l'accent est mis à la fois sur l'acquisition de faits culturels d'ordre sociologique et anthropologique servant de cadre de référence sémantique dans la production et l'interprétation langagière et sur l'acquisition de composantes sociolinguistiques spécifiques des situations de communication. En résumé, l'approche culturelle repose sur la reconnaissance de la "compétence de communication" en tant qu'objectif principal de l'enseignement/ apprentissage des langues.
- la "compétence interculturelle" est une démarche qui tend vers la compréhension et la reconnaissance des cultures dans leur diversité en s'appuyant

sur une approche cognitive du système de références maternelles de l'apprenant. L'acquisition d'une compétence interculturelle se fonde sur la découverte des mécanismes arbitraires qui entraînent l'adhésion aux valeurs de la culture source. Il s'agit, sur le plan didactique, de développer des capacités de compréhension (de l'Autre et de soi), de réflexion, de décentration et de relativisation (en mettant l'accent sur la pluralité, l'hétérogénéité et, corollairement, sur l'altérité), et d'interprétation (reconnaissance des valeurs et des référents socioculturels des cultures mises en présence). Toujours d'un point de vue didactique, l'approche interculturelle se concentre sur l'analyse des dysfonctionnements des systèmes culturels à travers l'identification de malentendus et de la prise de conscience des critères implicites de classement de la culture maternelle.

- Cette approche de la culture-sujet est une démarche interactionniste et formative qui puise sa méthodologie dans la transposition didactique de différentes disciplines et méthodes : approche par les auto- et hétérostéréotypes, par l'observation de situations conflictuelles en contexte multiculturel, par la recherche des implicites discursifs engendrant des incompréhensions, des malentendus communicatifs, voire des dysfonctionnements de la communication entre personnes possédant des normes conversationnelles éloignées. Dans ce dernier cas, l'objectif de référence vise plus précisément la "compétence de communication interculturelle".

## **2. Les discours sur la relation entre l'enseignement de la langue et l'enseignement de la culture**

L'enseignement des langues a longtemps contribué à enrichir la culture de l'esprit et la culture générale à travers l'enseignement de la littérature. Au début du vingtième siècle, la "culture savante" fut évincée de la méthodologie directe, à partir du moment où l'objectif prioritaire de l'enseignement/apprentissage des langues se focalisa sur l'acquisition de la langue utilitaire. Plus tard, les méthodologies issues de la linguistique structurale, dominant l'enseignement des langues pendant une trentaine d'années, contribuèrent à reléguer la culture au second plan. Certes, la littérature ne s'effaça pas pour autant, mais elle devint un contenu d'apprentissage au même titre que l'Histoire et la géographie. Ces contenus constituèrent un ensemble de données culturelles que l'on désigna par la notion de "civilisation", à laquelle une dimension anthropologique et sociologique fut ajoutée ultérieurement, ce qui amena à un changement de notion. La "culture" dans sa forme ataxique et plurielle suppléa à la "civilisation", mais même si le terme de "culture" implique actuellement de plus en plus la reconnaissance d'une pluralité de systèmes et de valeurs, force est de constater que la Didactique des Langues,

puis la Didactique des Langues-Cultures, qui supplantèrent la Linguistique appliquée, sont loin d'avoir résolu le problème de la définition et du traitement de l'objectif culturel.

Certes, langue et culture sont inséparables, intrinsèquement liées. La langue et la culture ont toujours joué un rôle éducatif et formatif complémentaire depuis l'apparition des premières méthodes de langues vivantes. Mais sur quels critères reposent les finalités d'un tel enseignement/apprentissage? Tout dépend, en fait, du rôle qui est attribué à l'apprentissage de la langue et à celui de la culture. On affirme fréquemment qu'apprendre une langue est synonyme d'ouverture aux autres et d' "élargissement de ses horizons". Comme le souligne fort justement M. Byram à ce propos :

"la véritable signification de cette expression est que l'apprentissage de la culture qui résulte de l'apprentissage de la langue élargit les horizons. [...] Le fait que la compréhension d'une culture et d'une autre civilisation devrait contribuer à réduire les préjugés et promouvoir la tolérance est un des articles de foi incontestés des professeurs de langue. [...] La civilisation peut donc contribuer grandement à promouvoir le développement personnel des élèves, et de leur éducation dans leur ensemble ; mais on estime trop hâtivement que l'enseignement de la langue conduit naturellement à l'apprentissage d'éléments culturels" (Byram 1992 : 18 et 34).

Dans le même ordre d'idées, Galisson affirme que l'apprentissage des langues n'est en aucun cas un démontage des mécanismes de cette langue ; la langue sert au contraire de moyen pour opérer dans la culture étrangère (Galisson & Puren 1999). Il est vrai que le fait de considérer la langue comme le moyen d'appréhender la culture étrangère est fondamental dans le courant didactique "communicativiste" actuel, car ce sont les objectifs linguistiques et communicatifs retenus dans les méthodes de langue qui impliqueront, ou n'impliqueront pas, l'approche culturelle et interculturelle de la culture étrangère.

L'apparition du concept de "compétence de communication" (Hymes 1984) a permis sans aucun doute de faire ressortir le rapport commutatif qui lie la langue avec le cadre de référence en partie déterminé par le contexte sociolinguistique dans lequel vit la communauté qui la parle. Toutefois, l'apparition des notions de "compétence culturelle" et de "compétence interculturelle" nous met en garde contre l'aspect réductionniste que caractérise la seule dimension sociolinguistique de la communication.

La langue incarne également des valeurs, des artefacts qui se réfèrent à des formes de connaissances qui ne sont pas nécessairement de nature langagière. Ce clivage didactique reflète très bien les diverses positions et opinions actuelles au sujet de l'imbrication de l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture étrangères, d'où la question : les objectifs culturels de nature langagière et non-

langagière sont-ils légitimés dans la méthodologie actuelle? L'étude des contenus culturels que j'ai effectuée dans les méthodes<sup>2</sup> de français en Allemagne nous éclairera sur cette dichotomie (voir chapitre 4).

### **3. La subordination de l'objectif culturel à l'objectif de communication dans les manuels de français en contexte exolingue**

L'élaboration régulière de manuels nationaux en Allemagne existe depuis une vingtaine d'années. Il s'agit de méthodes contextualisées qui prennent en compte la langue et la culture du public auquel elles s'adressent, du moins en partie, ainsi que le cadre institutionnel dans lequel elles s'inscrivent.

Actuellement, la plupart des manuels de FLE (Français langue étrangère) se réclament de la perspective actionnelle ou, selon C. Puren (2002), de la "perspective co-actionnelle co-culturelle". Cette approche privilégie "l'action collective", c'est-à-dire qu'elle considère l'apprenant de langue comme un acteur social qui doit accomplir des tâches dans un environnement social donné, celui du groupe-classe. L'objectif de la perspective actionnelle vise le développement social d'actions communes et repose sur la construction de valeurs partagées dans le but de favoriser une meilleure intégration des apprenants dans la citoyenneté européenne. Néanmoins, on constate que les principes didactiques et le canevas méthodologique de ces manuels restent résolument ancrés dans l'approche communicative<sup>3</sup> dont les modèles de référence se situent en France à partir des années soixante-dix à l'issue des travaux lancés par le Conseil de l'Europe.

Avec l'apparition de la "compétence de communication" et de ses composantes, il est indéniable que les travaux et l'ensemble des programmes et manuels de langue qui succédèrent au Niveau-Seuil, réhabilitèrent la culture dans l'enseignement sous la forme de la culture courante et de la culture comportementale. En effet, la complexité de la communication révèle certaines caractéristiques que la "compétence linguistique" ne peut égaler : l'adaptation du discours à la situation de communication, l'adéquation des interlocuteurs aux normes sociales, leurs diverses stratégies de communication selon leur origine culturelle, etc. Mais

Si former un sujet capable de communiquer, c'est-à-dire d'entrer en contact avec l'Autre étranger, de mettre en commun, d'échanger avec lui des expériences singulières demeure l'objectif privilégié, avec la communication comme référentiel, la culture retrouve de

---

2 Nous utiliserons le mot "méthode" comme synonyme de "manuel".

3 Dans l'état actuel des choses, il semble que les tâches proposées soient des tâches en majorité simulées dans lesquelles les apprenants ont à réutiliser les ressources linguistiques et les actes de parole de l'unité étudiée. Je ne m'attarderai pas ici sur cette question qui porte sur un autre sujet que celui du présent article.

l'importance, mais joue toujours un rôle de faire-valoir : elle est à la solde de la communication, comme elle était dans la mouvance de la littérature ou dans l'ombre de la langue. In-féodée à un référentiel qui l'instrumentalise, elle sert son bon fonctionnement (Galisson & Puren 1999 : 113).

En effet, dans la visée des approches communicatives, la culture renferme un objectif essentiellement fonctionnel inhérent à une instrumentation de la communication qui évince en grande partie la dimension humaine. Les manuels nationaux ne font pas exception à la règle. La conception méthodologique actuelle, même si elle est de nature éclectique, continue à privilégier la "compétence de communication" comme unique objectif d'apprentissage.

Les concepteurs de méthodes nationales n'ont pas exploré la portée éducative de l'intégration de la dimension culturelle et interculturelle dans l'apprentissage du français pour que l'on voie apparaître un réel infléchissement dans ces orientations. Voyons à présent quelques exemples concrets relatifs à la dimension culturelle et interculturelle à travers l'étude de manuels de FLE en Allemagne.

## **4. Analyse méthodologique et didactique des manuels**

L'étude que j'ai effectuée concerne les manuels suivants : *Facettes 1*, *Facettes 2*, *Facettes Plus*, méthodes publiées en 1998 et 2001 aux Editions Hueber à Munich ; *Pont Neuf 1* (1996) et *Pont Neuf 2* (1998), publiées chez Klett à Stuttgart. En dernier lieu, *Voyages 1* (2006) et *Voyages 2* (2007), première approche relevant de la perspective actionnelle, de chez Klett également.

### **4.1 Les objectifs culturels dans l'approche méthodologique des manuels étudiés**

Ici, il s'agit des objectifs tels qu'ils sont présentés dans l'introduction des manuels et tels qu'ils sont annoncés par les auteurs.

Dans *Facettes 1* et *2* (1998-1999), l'approche culturelle fait l'objet d'une partie "*civilisation*" présentée sur une ou deux pages qui complètent "les éléments interculturels évoqués dans une leçon". Les auteurs ont mentionné sous la rubrique "*Une découverte active de la civilisation*" les thèmes suivants :

- donner de la France une image contrastée.
- proposer une civilisation active à partir d'un fait de civilisation qui s'accompagnera systématiquement de tâches à accomplir : les apprenants sont amenés à prendre connaissance d'informations et à en faire la synthèse.

- effectuer un va-et-vient constant entre la culture étrangère et la culture maternelle, car la confrontation avec une langue, une culture étrangère est aussi et avant tout l'occasion d'apprendre beaucoup sur soi.

Lors d'un entretien, un des auteurs a souligné que "l'accent est mis sur l'aspect interculturel dans la méthode, on présente un aspect de la France, mais on le met en rapport avec le même aspect en Allemagne", de même que "la découverte de l'autre passe par la découverte de soi et la relativisation de sa propre culture".

Quant à la démarche d'apprentissage, les auteurs ont souhaité négliger l'aspect représentatif de la culture étrangère et favoriser des activités pédagogiques suscitant des réactions de la part des apprenants. Le même auteur souligne encore : "chercher des faits, interpréter des statistiques, pour qu'il y ait une discussion, et en plus, comparaison : 'Et dans votre pays, comment ça se passe?' Pour qu'il y ait toujours ce retour sur soi, pour comparer, c'était notre visée interculturelle". Ces activités se déroulent en langue maternelle dans les premières unités.

Dans *Facettes plus* (niveau 3) (2001), les thèmes culturels portent sur des faits de société, des événements politiques, culturels et sociologiques qui constituent la matière à enseigner. Nous notons que les auteurs annoncent "un travail permanent sur l'interculturel".

*Pont Neuf 1* et *Pont Neuf 2* (1996-1998) suivent les mêmes objectifs. Ajoutons ici l'apport d'informations sur la vie quotidienne et les coutumes, la littérature, les arts, ainsi que l'ouverture sur d'autres cultures étrangères autres que la culture française.

Dans ces manuels la dimension culturelle ne fait pas l'objet d'une partie indépendante. Elle est intégrée aux unités thématiques. En résumé, nous retenons dans la formulation des objectifs :

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

Dans *Voyages 1* (2006), il n'est fait aucune mention de la culture étrangère dans l'introduction de la méthode. Toutefois, tout comme dans les manuels cités précédemment, le livre du professeur est ponctué d'informations touristiques et anthropologiques que l'enseignant pourra transmettre aux apprenants. Les informations touristiques sur trois régions françaises et francophones font l'objet d'un jeu dont le but est la révision des actes de parole des unités antérieures. C'est ainsi que les auteurs introduisent la fonction de ces trois unités thématiques. Quant à la dimension co-culturelle dans la perspective actionnelle, aucune indication n'est

donnée. Il est cependant précisé que dans la perspective actionnelle les apprenants sont considérés "comme des acteurs sociaux qui utilisent leurs compétences dans un contexte aussi authentique que possible. La langue étrangère n'est pas utilisée à des fins linguistiques, mais comme moyen pour réaliser une tâche spécifique dans une situation de communication réelle" (Windmüller 2007a). Il est aussi souligné que l'objectif visé par les tâches d'apprentissage est un objectif non-linguistique (obtenir certaines informations, par exemple), car les ressources langagières utilisées sont uniquement le moyen d'atteindre l'objectif.

## 4.2 Les contenus culturels et les démarches d'apprentissage

L'analyse révèle quatre types d'approche communs à l'ensemble des manuels :

### 4.2.1 La transmission de savoirs culturels sur la culture cible

Les unités thématiques abondent en informations présentées sous forme de textes et d'illustrations dans le livre de l'apprenant et sous forme d'encadrés explicatifs dans le guide pédagogique. Ces données sont d'origine socioculturelle, historique, anthropologique, littéraire, etc. Les informations suivent la thématique des unités et sont, par conséquent, rassemblées de manière hétéroclite : nous repérons, par exemple, des informations sur le code postal, les timbres, suivies d'une présentation des départements d'Outre Mer. Dans *Voyages*, les informations ciblent en particulier l'origine et la fonction de phénomènes vécus au quotidien : l'enseigne du bureau de tabac, les habitudes à table, les magasins populaires (Monoprix). On y trouve également des anecdotes historiques comme l'origine de la tarte Tatin, de la moutarde ou de l'utilisation de la lavande.

Dans les niveaux 1 et 2<sup>4</sup> des manuels, les données culturelles sont aussi de nature touristique et pratique : présentation de lieux, adresses d'offices du tourisme, endroits où acheter des cartes téléphoniques. Elles sont également de nature anthropologique : les us et coutumes en France, les habitudes alimentaires, les loisirs. A partir du niveau 2, nous observons davantage la présence de contenus de nature sociologique : le monde du travail ou l'éducation, mais aussi géopolitique et linguistique : les langues régionales en France, la Francophonie, la féminisation des professions masculines. Nous observons aussi des informations de nature sociolinguistique : le fait de ne plus appeler un serveur "garçon", par exemple, ou les règles d'association entre le prénom, le nom, ou les titres, accompagnés de salutations. Les extraits littéraires sont plus rares.

---

4 Les niveaux 1,2 et 3 mentionnés relèvent des méthodes citées. Ils correspondent aux niveaux de langue suivants: 1 (A1), 2 (A2), 3 (B1) du CECR.

Les unités du niveau 3 sont constituées de "contenus culturels thématiques" qui ont pour objet la présentation de faits de société contemporains, comme, par exemple, l'évolution de la famille aujourd'hui, la réduction du temps de travail, le stress, les modes de communication, l'héritage culturel.

C'est aussi dans la transmission des savoirs culturels qu'est intégrée l'approche multiculturelle que mentionnent les auteurs dans la présentation des objectifs culturels. Dans cette approche, nous retiendrons les sujets suivants : les différentes formes d'habitat en Europe, les différentes formes de salutations, les diverses manières de boire le café dans le monde. Le but recherché est de sensibiliser les apprenants à ce qui leur semble "normal" ou "anormal".

#### **4.2.2 Le comparatisme culturel**

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

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

- la présence de données culturelles communes aux deux cultures, mais dont la portée sémantique est différente d'un pays à l'autre : le thème de la voiture, par exemple ; la représentation que les Français et les Allemands ont de l'objet "voiture" en tant que statut social ou véhicule utilitaire. Autre exemple : les problèmes de l'environnement et les efforts que font quelques municipalités en France pour l'aménagement de pistes cyclables (un sujet qui n'en est pas un en Allemagne, puisque chaque municipalité a sa piste cyclable...).
- le second niveau de comparaison concerne des faits et événements culturels présents en France et inconnus en Allemagne : le phénomène de la rentrée de septembre en France, par exemple, ou encore les coutumes autour des fêtes religieuses et païennes, les traditions culinaires, la gastronomie.

#### **4.2.3 L'approche interculturelle**

Cette approche a été mentionnée par les auteurs dans l'ensemble des manuels. Nous définirons *l'approche interculturelle*, pour notre part, par la confrontation opérant dans l'interrelation entre les membres de deux cultures différentes ou plus, et qui contraint ces derniers à prendre conscience de ce qui fait leur propre

culture de référence. La compréhension et la connaissance d'une culture étrangère repose, par conséquent, sur une sensibilisation au système de référence de la culture maternelle.

Au niveau 1 et 2, nous constatons la présence d'activités sur les hétéro-stéréotypes. Un exemple : les apprenants prennent connaissance des représentations qu'un journaliste français a sur l'Allemagne. Celui-ci énumère la bière, la charcuterie, la pâtisserie, les voitures puissantes, la vitesse illimitée sur les autoroutes, etc. Le document proposé est un document fabriqué dont aucune approche pédagogique ne découle. C'est sur l'initiative de l'enseignant que des activités pédagogiques pourront être effectuées. Autre exemple : dans une unité sur le *savoir vivre*, on demande aux apprenants de "se mettre à la place d'un Français" qui vient pour la première fois en Allemagne.

Au niveau 3, nous décelons une seule activité portant sur la communication interculturelle. Il s'agit de l'extrait d'un article de C. Kerbrat-Orecchioni (1999) sur "les cultures de la conversation". Après la lecture du texte, les apprenants sont invités à expliquer "les rites de la conversation" dans leur propre pays.

#### 4.2.4 L'approche co-culturelle

Comme nous l'avons indiqué plus haut, *Voyages* offre à la fois une approche métaculturelle et comparatiste à l'exemple des méthodes précédentes. On ne peut donc pas affirmer que la dimension culturelle de *Voyages* soit évincée au profit de l'approche co-culturelle. *Voyages 1* et *2* sont composés de 12 unités (dont trois unités de révision qui comportent en partie une sensibilisation aux stratégies d'apprentissage et la révision des actes de parole). Les entrées didactiques des 9 autres unités ne sont pas présentées par des "unités d'action", comme on pourrait s'y attendre, mais par des unités très majoritairement thématiques : *rencontres, en ville, à la mode, en voyage, ensemble, les loisirs, au travail, fêtes et festivals...* Dans *Voyages 1*, on décèle sept activités désignées sous le logo qui, dans la méthode, renvoie en partie aux tâches d'apprentissage, et trois activités dans *Voyages 2*. Il existe également une activité "*pour finir*" qui clôt les 9 unités et propose régulièrement aux apprenants de réaliser une tâche commune, en tandem ou en petits groupes, à l'oral ou/et à l'écrit : préparer un planning de voyage de trois jours pour Strasbourg, rédiger un texte publicitaire à l'occasion de l'ouverture du magasin que les apprenants auront choisi d'ouvrir, imaginer une fête, créer sa propre entreprise, etc. Il faut ici insister sur le fait que ces mini-projets ne constituent pas une ou deux pages d'activités comprenant des supports (textes, photos, etc.) permettant la réalisation des tâches, comme c'est le cas dans les méthodes universalistes. Dans *Voyages*, les tâches sont des activités insérées parmi d'autres activités qui n'exigent aucune préparation ou très peu : "*Qu'avez-vous dans votre*

*frigidaire? Notez trois articles, déplacez-vous dans la pièce et demandez aux autres personnes ce qu'ils ont dans leur frigidaire jusqu'à ce que vous ayez trouvé une personne avec qui vous pourrez composer un repas ou un mets. Vous exposerez ensuite aux autres personnes du groupe ce que vous allez faire*<sup>5</sup> (*Voyages 1, Unité 5A, p. 39*). Dans une autre activité, les apprenants disposent d'un encadré dans leur livre de classe avec des questions dont les réponses obtenues à l'oral devront être complétées : "*Est-ce que vos grands-parents sont toujours en vie? Vous avez des cousins, combien?*", etc. La consigne est "*Faites une petite enquête avec deux personnes et notez les réponses*" (*Voyages 1, Unité 10A, p.73*) ou encore "*Ecolo chez soi, écolo là-bas! Par groupes. Formulez des conseils pour un comportement écologique pendant les vacances*" (*Voyages 2, Unité 7B p. 57*).

Ce qui fait que les activités de *Voyages* diffèrent des méthodes précédentes, c'est qu'elles sont sans aucun doute orientées vers l'action communicative et authentique, plus que vers la communication simulée, comme c'est le cas dans les approches communicatives.

### 4.3 Résultats de l'étude des contenus culturels dans les manuels

Les résultats porteront sur les cinq points suivants :

- l'approche interculturelle
- le comparatisme culturel
- la dimension culturelle dans l' "ancrage" communicatif
- la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage dans l'approche communicative
- les conséquences didactiques de la "compétence co-culturelle" dans l'apprentissage

#### 4.3.1 L'approche interculturelle

Il nous faut, en premier lieu, aborder la problématique autour de la notion d'"interculturel", observée dans les manuels nationaux. Dans l'enseignement des langues, l'approche interculturelle s'appuie sur les recherches en sciences sociales grâce auxquelles les concepts d'*ethnocentrisme*, de *relativisation* ou encore de *décentration* ont été introduits. Les auteurs des manuels sont conscients de l'importance de ces concepts qu'ils mentionnent tous dans la présentation de leur méthode. Toutefois, le sens que la notion d'"interculturel" recouvre dans les manuels annihile la notion opératoire du concept qui porte, rappelons-le, sur une

---

5 La consigne est donnée en allemand. C'est nous qui traduisons.

démarche réflexive axée sur l'autre et avant tout sur soi-même. Or, dans les manuels, plutôt que d'être orienté vers l'acceptation de l'autre et vers la compréhension mutuelle par des activités visant à démonter et démontrer les mécanismes de la subjectivité culturelle, le concept d'"interculturel" revêt la signification de "culture comparée" s'appuyant sur la culture-objet. La confusion entre les deux notions donnent lieu à des abus de langage dans la présentation des objectifs tels que "*un point de vue interculturel sur la civilisation*", "*civilisation interculturelle*", "*éléments interculturels*" ou encore "*comparaisons interculturelles sur les différentes occasions d'inviter chez soi*" (sic!).

En ce qui concerne les activités sur les hétéro-stéréotypes, l'absence de la culture source comme culture de référence et comme culture d'apprentissage, de même que l'absence de démarche réflexive, conduisent à des artefacts d'apprentissage. Dans l'exemple cité plus haut concernant la prise de l'identité française par un apprenant allemand, nous sommes amenés à nous poser les questions suivantes : dans quelle situation le Français se trouve-t-il? Comment l'apprenant débutant peut-il se mettre à la place d'un Français? Dans quelle mesure est-il au courant des habitudes françaises pour les comparer avec les habitudes allemandes? Et surtout, comment penser comme un Français confronté à des indices culturels allemands? Si l'objectif de l'exercice est éventuellement de répertorier les différences nommées par l'enseignant dans des activités antérieures, il s'agit alors pour l'apprenant d'exprimer mécaniquement les erreurs culturelles contraires à celles décelées dans l'exercice précédent. Il est alors manifeste que cette démarche ne vise pas à la prise de conscience des erreurs culturelles, de leur origine, dans le but de mieux les saisir, les comprendre et les manipuler, mais qu'il s'agit d'une "simple" activité d'expression orale.

En second lieu, nous nous devons de mentionner la problématique autour de la communication interculturelle en contexte exolingue. La langue et la culture étrangère sont absentes en dehors du groupe-classe dans lequel les apprenants partagent en grande majorité la même culture maternelle. Dans ces conditions, on serait en droit d'attendre d'un manuel qu'il comble l'absence des membres de la culture cible par des activités relevant des spécificités de la *communication interculturelle* : les stratégies communicatives, par exemple, les règles qui gouvernent les tours de parole, la dimension comportementale (comment intervenir dans une discussion), la dimension affective (les différentes façons de réagir quand nous sommes confrontés à une culture étrangère), mais aussi l'intégration de dialogues intraculturels qui dévoileraient les divergences et les ressemblances des deux cultures sur le plan sociolinguistique et socioculturel.

Dans les manuels, il semble que la "compétence de communication" ait été envisagée dans une perspective de neutralité linguistique. L'approche intercultu-

relle, quant à elle, présente dans les présupposés didactiques, disparaît dans les exploitations pédagogiques.

#### **4.3.2 Le comparatisme culturel**

On peut surtout parler de comparatisme culturel, lorsque la référence à la culture source est explicitement monoculturelle. Cela concerne donc essentiellement les méthodes contextualisées. Néanmoins, ce qui surprend dans les activités comparatives, c'est l'absence de données sur la culture source. Les comparaisons portent sur les informations ayant trait à un sujet de la culture cible qui sont ensuite comparées avec les connaissances réelles ou intuitives que les apprenants possèdent sur le même sujet dans leur culture maternelle. Par conséquent, les comparaisons concernent davantage le récit d'expériences personnelles vécues par les apprenants qu'une véritable mise en relation objective des deux cultures par le biais d'informations comparatives et d'activités visant des savoir-faire. Les apprenants sont, par exemple, invités à comparer des statistiques sur l'évolution des appareils électroménagers en France de 1960 à nos jours, puis à comparer ces données avec ceux de leur pays, alors que le manuel ne présente aucun élément d'informations sur ce sujet en Allemagne (*Facettes*).

A l'opposé, nous rencontrons des activités dans lesquelles les apprenants donnent leur avis sur la base de l'opinion d'un tiers : ils sont invités, par exemple, à donner leur avis sur la télévision française à partir de témoignages de journalistes étrangers. L'opinion des apprenants repose ici sur une perception tronquée, puisque ces derniers n'ont pas vécu d'expérience personnelle concernant la télévision française. Nous sommes ici dans la logique communicative de l'approche du même nom, dans laquelle la langue reste le moyen et la fin en soi.

Sont aussi absents des manuels les thèmes spécifiques de la culture source traités et présentés d'un point de vue français : le carnaval et ses répercussions dans les milieux professionnels, par exemple, ou un thème plus sérieux, comme l'évolution de la mentalité allemande à l'est et à l'ouest depuis la chute du mur de Berlin.

#### **4.3.3 La dimension culturelle dans l' "ancrage" communicatif**

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

interculturelle est réduite à l'inventaire de quelques stéréotypes non explicités à partir desquels aucune démarche pédagogique n'est proposée.

Nous aurions pu penser que la "composante culturelle" reconnue comme partie intégrante de la "compétence de communication" aurait amené les auteurs à intégrer l'objectif culturel dans les approches communicatives, mais cette option n'a pas été retenue dans les pratiques pédagogiques. Nous pensons à l'étude d'un exemple simple des modes d'ouverture et de clôture dans les échanges intra- et interculturels, par exemple (Windmüller, à paraître). Les méthodes posent bien le postulat de l'inséparabilité de la langue et de la culture, mais cette corrélation n'est jamais démontrée dans la pratique. Ce postulat sert plutôt de raison implicite à la présence de contenus culturels dans les manuels. En outre, aucune approche métacommunicative n'autorise une réflexion sur les relations entre les comportements culturels et les situations ou les intentions de communication. L'approche communicative offre davantage un aperçu restreint des diverses formes de la langue en communication qu'un apprentissage en vue de l'acquisition de la "compétence culturelle" dans la communication.

Enfin, force est de constater que les contenus culturels dans l'ensemble des manuels sont sous l'emprise de la fonction communicative et fonctionnelle de la langue. Les contenus culturels servent de support pédagogique à l'exploitation linguistique au niveau 1 et à l'entraînement à la communication simulée et authentique au niveau 2 et 3 de l'apprentissage. Les finalités des divers exercices et activités révèlent cette logique communicative, et, d'après l'analyse de manuels allemands de FLE récents, il semblerait que les objectifs d'enseignement/apprentissage ne risquent pas d'évoluer vers des objectifs plus humanistes. Il faut reconnaître que l'acquisition d'une compétence culturelle/interculturelle, même reconnue, n'est jamais présentée comme un des objectifs principaux d'apprentissage. Devons-nous donc en conclure que la didactique des cultures est loin d'être légitimée?

#### **4.3.4 La culture d'enseignement et la culture d'apprentissage dans l'approche communicative**

Un des plus grands obstacles à l'approche culturelle dans les manuels nationaux est l'absence de la culture source comme culture d'apprentissage. Cependant, la référence à la culture de l'apprenant est indispensable si l'on souhaite adopter une approche interculturelle basée sur la reconnaissance de la culture source et de la culture cible à travers l'étude des auto- et hétérostéréotypes et, corollairement, une démarche réflexive intraculturelle. Il en est de même si l'on vise l'étude des problèmes spécifiques de la communication interculturelle, ou encore, si l'on souhaite introduire un apprentissage reposant sur le comparatisme culturel. Ces trois approches, pour ne désigner que les plus répandues, nécessitent

dans l'apprentissage l'apport d'éléments de comparaison et de moyens d'étudier les spécificités culturelles propres à chaque culture. Le contexte monoculturel se prête aisément à l'apprentissage exolingue, mais paradoxalement, aucune tentative vers la mise en place d'une approche culturelle adaptée à ce contexte n'a encore été envisagée.

En outre, la tendance méthodologique actuelle, très focalisée sur la fonction communicative de la langue étrangère, ne prend pas en compte les habitudes culturelles d'apprentissage des apprenants : le profil linguistico-culturel, les stratégies d'apprentissage, les modes d'enseignement dans la culture source, les implicites culturels dans la formulation des consignes des exercices ou encore les techniques de l'argumentation.

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

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

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

Force est de constater que les objectifs et les contenus culturels illustrent parfaitement l'axiome selon lequel langue et culture sont inséparables, ce qui, en d'autres termes, corrobore tout à fait le manque de prise en considération didactique qui leur est témoigné.

Les objectifs culturels déclarés dans la présentation des méthodes font valeur de préceptes, mais disparaissent et se fondent dans les contenus linguistiques et communicatifs des unités thématiques. En conclusion, les manuels ne reposent sur aucune réflexion didactique et ne proposent aucune démarche méthodologique propre à l'approche culturelle et interculturelle. Une didactisation des objectifs culturels est inexistante, ce qui implique *ipso facto* la non reconnaissance, voire l'annihilation de la notion de "**compétence** culturelle" et "interculturelle". Cet état de fait n'est pas nouveau, mais il faut admettre que l'inertie méthodologique ac-

tuelle confère à la "compétence de communication" le statut d'objectif privilégié dans les manuels de français.

#### 4.3.5 Les conséquences didactiques de la "compétence co-culturelle" dans la dimension culturelle de l'apprentissage

Il semblerait que les premières analyses des manuels orientés vers la perspective actionnelle révèlent une conception didactique et des applications pédagogiques différentes de l'approche communicative. Cela est dû à la culture d'enseignement de référence.

En effet, il apparaît que les tâches d'apprentissage telles qu'elles sont présentées dans les manuels universalistes correspondent à un niveau de langue bien supérieur à celui des manuels contextualisés. Par ailleurs, les apprenants de français d'un niveau A1 ou A2 (CECR) qui poursuivent leur apprentissage dans un pays étranger, n'atteindront jamais en fin d'apprentissage le même niveau de langue que les apprenants évoluant dans un contexte francophone. La raison en est que les apprenants en contexte endolingue pratiquent la langue qu'ils apprennent en dehors de leur apprentissage. Cette évidence se vérifie aisément dans les ressources linguistiques des contenus des manuels.

Il est encore trop tôt pour juger des manuels qui vont succéder à *Voyages*, mais telles que les tâches sont représentées, nous sommes d'avis qu'il est ici question d'un élargissement de la "compétence de communication" par l'utilisation de la communication authentique (et non plus simulée), plutôt que d'une nouvelle "compétence culturelle", en l'occurrence, "co-culturelle", qui viserait à développer, à l'instar des manuels universalistes, un objectif social d'action commune afin de favoriser une meilleure intégration des apprenants en Europe.

Une autre question fondamentale qui se pose concerne les objectifs culturels de la perspective actionnelle. Nous pouvons concevoir que *l'agir actionnel* conduise à la construction d'une compétence culturelle commune collective et que le fait que des apprenants partagent les mêmes valeurs et conceptions de l'action, puisse favoriser l'action sociale au sein du groupe-classe. L'apprenant pourra assurément développer un ensemble de *savoir-faire* qui lui permettra de s'adapter à un milieu culturel et socio-professionnel étranger au sien, ou identique au sien, et dans lequel il aura à agir avec des étrangers. Nous doutons, néanmoins, que la "compétence co-culturelle" sera en mesure de lui faciliter l'accès à la compréhension culturelle. Certes, le postulat de la perspective actionnelle repose sur l'affirmation que l'action commune, le fait d'agir avec les autres, conduira les acteurs sociaux vers une meilleure compréhension et connaissance mutuelle. Si ce postulat s'avère exact dans les contacts humains quotidiens, alors les contenus des tâches d'apprentissage collectives réalisées en classe doivent être soigneusement

sélectionnées en fonction des situations culturelles auxquelles l'apprenant sera confronté en dehors de son apprentissage. Si, toutefois, le contexte endolingue présente un terrain propice à cet apprentissage, n'oublions pas que la diversité culturelle de la classe n'est pas celle que l'apprenant rencontre en contexte exolingue. L'action collective à laquelle l'apprenant participe en classe et en dehors de la classe, ne relève pas ou très peu de la diversité culturelle.

Nous nous retrouvons ici face aux problèmes et aux dilemmes que rencontre la dimension interculturelle dans l'approche communicative. Si la perspective actionnelle ne propose pas de contenus inhérents aux objectifs culturels qu'elle s'est assignés et qui sont adaptés au contexte d'enseignement/apprentissage dans lequel elle a lieu d'être, nous risquons d'être à nouveau confrontés au même leurre méthodologique que dans les approches communicatives : la perspective actionnelle sera-t-elle l'approche qui intégrera ou qui, plus modestement, privilégiera une réelle compétence culturelle dans sa conception didactique, dans sa logique méthodologique et ses propositions pédagogiques? Car telle est bien la question fondamentale à se poser, à moins que la nouvelle approche réoriente dorénavant l'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures vers une toute nouvelle compétence culturelle, que l'on pourrait qualifier d'"interrelationnelle" et qui soit orientée vers les cultures étrangères en général, et non vers une culture cible en particulier, comme ce fut le cas jusqu'à maintenant. Par conséquent, au stade précoce où se trouve la nouvelle approche didactique, bon nombre de questions se posent auxquelles il est encore trop tôt de répondre, mais qui ne peuvent que nous laisser sceptiques et songeurs : en quoi la "compétence co-culturelle" peut-elle engendrer une attitude positive des apprenants d'une même culture auprès des représentants d'une culture étrangère? N'a-t-on pas ici à faire à un nouvel objectif culturel en didactique des langues-cultures? Pourrait-on envisager une *approche co-actionnelle* dans laquelle les tâches d'apprentissage soient ciblées sur la culture source et la culture cible afin de conférer à l'enseignement/apprentissage des langues-cultures une *dimension co-culturelle culture source/culture cible*? Une telle approche est-elle envisageable sachant que l'apprentissage implique l'absence des membres de la culture cible? Est-ce que les projets sur lesquels les apprenants travailleront seront véritablement dirigés vers des objectifs, des actions futures qui auront lieu dans la culture cible? Dans quelle mesure est-ce que la compétence co-culturelle aidera un apprenant à évoluer dans une culture étrangère pour laquelle il aura effectué l'apprentissage dans un espace sociotemporel déterminé (la classe) à l'aide d'acteurs sociaux non-issus de la culture étrangère sus-nommée? Des questions qui ne sont pas sans rappeler une similarité avec la problématique de l'approche interculturelle.

## **5. Propositions pour une approche culturelle et interculturelle dans les manuels de FLE**

Le fait d'opter pour un enseignement/apprentissage des langues, dans lequel langue et culture seraient étudiées sans aucune disparité, exige un renversement des priorités qui n'est pas aisé à réaliser. Le plus grand obstacle réside certainement dans l'acceptation d'une telle conception auprès des responsables d'éducation et des politiques. Toutefois, si nous maintenons l'hypothèse selon laquelle un changement de priorité est nécessaire, l'acceptation de la dimension culturelle en tant qu'approche légitimée s'avère indiscutable. La mise en place d'une telle approche suppose une réflexion sur la constitution d'un curriculum et sur la façon dont une analyse systémique pourrait être menée dans ce domaine.

Les chapitres qui suivent présentent quelques critères non exhaustifs de réflexion et d'analyse incontournables pour l'élaboration d'un tel curriculum : l'identification des besoins culturels des apprenants, la mise en place d'une typologie de problèmes d'ordre communicatif et interculturel rencontrés par les apprenants, ou encore l'analyse des contenus et des lacunes pédagogiques décelées dans la formation des enseignants (Windmüller 2003, 2005). En outre, l'analyse des objectifs et des contenus culturels dans les manuels de français autorise une meilleure approche de la problématisation de ce domaine négligé de l'enseignement/apprentissage et permet de concevoir une approche méthodologique de la langue et de la culture étrangère.

### **5.1 Vers une méthodologie contextualisée de la langue et de la culture étrangère**

C'est à partir d'une perspective multidimensionnelle et d'une conjonction interdisciplinaire que l'approche culturelle/interculturelle peut être envisagée dans l'enseignement/apprentissage des Langues-Cultures, d'où la prise en compte des postulats suivants :

Il serait déraisonnable de concevoir une approche qui soit abordée selon la perspective du sujet-culturel (issu de la culture cible) sans considérer la perspective du sujet-culturel-apprenant (issu de la culture source), principal intéressé dans sa relation avec les membres de la culture étrangère. Il est, en outre, paradoxal, de considérer la culture sous sa forme objective uniquement, tant il est vrai que les données culturelles, quelle que soit leur origine, ne peuvent être détachées de leur fonction ou du statut que nous leur attribuons. Ajoutons que le lien essentiel qui unit la culture et la langue est trop significatif pour que l'apprentissage d'une langue puisse être relégué à sa fonction instrumentaliste. En tant que pratique

sociale, la langue est directement attachée aux individus, et par conséquent, marquée de traits culturels. En tant que moyen d'expression culturelle, elle comporte une fonction explicative, descriptive et interprétative tout en étant pénétrée de références culturelles implicites et explicites.

Il est incontournable, dans un but didactique, de traduire ces données en différents objectifs d'apprentissage, après les avoir au préalable sélectionnées en fonction des finalités retenues pour l'enseignement/apprentissage des Langues-Cultures : communiquer avec des personnes d'une culture différente et les comprendre par l'acquisition de leur langue et des spécificités propres à leur culture.

## **5.2 L'ouverture à l'interdisciplinarité**

Ce que nous constatons, en premier lieu, est le peu d'influence que les orientations théoriques de l'approche culturelle et interculturelle des trente dernières années ont eu sur les méthodologies utilisées de nos jours. Citons, à titre d'exemple, les travaux de de Reboullet (1973), Zarate (1986) ou encore d'Abdallah-Preteille (1986). En outre, les objectifs socioculturels amorcés par les travaux du Conseil de la coopération culturelle depuis les années soixante sont aussi évincés des manuels de français. Ils ont pourtant fait l'objet d'une étude approfondie pour le CECR et ont été publiés en 1997 dans l'ouvrage de référence de Byram, Zarate et Neuner (1997), dans lequel les auteurs proposent des objectifs culturels qui reposent sur une typologie de compétences indispensables aux échanges interculturels.

En second lieu, les travaux effectués dans les disciplines telles la sociolinguistique ou encore l'ethnographie de la communication, dont découle "l'approche communicative", n'ont fait l'objet d'aucune prise en compte méthodologique ou pédagogique dans les manuels de français. Ce fait est d'autant plus surprenant sur le plan didactique que l'on considère que la "composante culturelle" est annoncée et reconnue par les travaux du Conseil de l'Europe comme partie intégrante de la "compétence de communication". Mentionnons également les recherches menées ces dernières années en pragmatique linguistique sur les interactions verbales en milieu intra- et interculturel : modes d'ouverture et de clôture, routines, salutations, ou encore l'adéquation comportementale des interlocuteurs et leurs stratégies illocutoires et discursives lors d'échanges communicatifs. Les dialogues des manuels réitèrent inlassablement des matrices de dialogues stéréotypés annoncés comme "authentiques" qui sont éloignés des multiples variantes des contextes de communication auxquels les apprenants sont confrontés dans la vie réelle.

Il en est de même pour les disciplines extra-linguistiques des Sciences Humaines, telles la sociologie, l'anthropologie, la Nouvelle Histoire dont les recherches pourraient faire l'objet d'approches pédagogiques qui aideraient à comprendre

dans quelles mesures la dimension culturelle constitue un objectif indispensable à l'enseignement/apprentissage des langues.

Sur un plan théorique, si quelques auteurs de manuels nationaux de FLE se sont penchés sur la définition des contenus culturels dans les manuels, ils ont davantage porté leur intérêt didactique sur les disciplines issues des Sciences sociales plutôt que sur les disciplines connexes de la linguistique. Ceci tend à souligner la tendance actuelle d'après laquelle les intervenants pédagogiques semblent se référer de plus en plus à un ensemble interdisciplinaire plus vaste, ce qui est louable. C'est ainsi que les didacticiens en viennent à remettre en cause quelques postulats épistémologiques relatifs aux contenus culturels qui tendent à dépasser les savoirs d'ordre culturaliste au profit de la connaissance de l'Homme. Pourtant, il apparaît ici aussi que la réflexion et l'attention orientées vers l'apport des disciplines des Sciences Sociales n'ont pas encore comblé l'absence de l'apprentissage culturel/interculturel, alors que l'attention didactique qu'on leur porte est grandissante. Cet état de fait nous montre que la confrontation des idéologies, des disciplines de référence et des enjeux politiques au sein des institutions constituent un réel obstacle à l'évolution de la Didactique des Langues-Cultures. Quoiqu'il en soit, tant que la dimension culturelle/interculturelle n'aura pas recouvré une autonomie d'action, elle demeurera dépendante des objectifs linguistiques et communicatifs dans l'apprentissage, empêchant, de surcroît, toute démarche méthodologique cohérente.

### **5.3 L'adaptation des besoins et des contenus culturels au contexte d'apprentissage**

La notion de "besoins langagiers" est devenue une notion construite par anticipation dans le cadre de l'élaboration d'approches méthodologiques. Or, dans un contexte exolingue, il est aisé de faire ressortir les attentes explicites des publics, d'autant plus que les manuels de langue sont conçus dans le pays des apprenants. Il est alors envisageable de mettre en place un réseau d'enquêtes destinées à recenser les motivations et les centres d'intérêt des apprenants pour la culture étrangère.

Une mini-enquête que j'ai menée en Bavière auprès de deux cents personnes (Windmüller 2003) a révélé que les apprenants ont des besoins concrets de l'ordre des pratiques culturelles, mais aussi des besoins moins manifestes, implicites, que l'on décèle à travers les témoignages recueillis. La plupart du temps, il s'agit de la méconnaissance ou de la non reconnaissance de phénomènes observés dans des situations socioculturelles (à titre d'exemple : l'éducation des enfants, les rituels et les coutumes, le respect de l'espace privé, etc.). Les remarques les plus nombreuses concernent le problème de décodage dans les échanges sociaux : les jeux

de mots, l'ironie, le discours implicite et la "franche rigolade" qui caractérisent les échanges en France, par exemple.

Concernant plus particulièrement le français en Allemagne, il s'avère que l'approche interculturelle est indispensable. Le résultat des enquêtes fait ressortir que les préjugés franco-allemands issus des relations conflictuelles historiques entre les deux pays sont encore d'actualité (Ladmiral & Lipiansky 1989).

Par conséquent, la recherche des besoins culturels pourrait s'appuyer sur des critères empiriques que sont les points de contacts culturels des apprenants avec la culture étrangère, de même que sur le plan didactique, une différenciation doit être effectuée entre la culture, en tant que l'expression d'un groupe social (à travers la langue et la communication), la culture, en tant que caractéristique de l'identité ethno-sociale (par l'approche du sujet culturel) et la culture en tant qu'objet (à travers des savoir-faire socioculturels). Notons, en outre, que la culture ne nécessite pas absolument l'engagement communicatif de l'apprenant (par la perception auditive et visuelle de signes linguistiques qui placent l'apprenant au centre des situations dans lesquelles il se trouve).

#### **5.4 Activités pédagogiques et supports d'apprentissage à objectifs culturels**

L'apprentissage culturel doit poursuivre des objectifs qui lui sont propres et reposer sur l'utilisation de capacités d'apprentissage qui conduiront les apprenants à acquérir un certain nombre de compétences culturelles. Celles-ci peuvent être utilisées en contexte étranger ou en contexte maternel dans une situation interculturelle. Les capacités d'apprentissage constituent un ensemble de *savoirs* et essentiellement de *savoir-faire* d'ordre interprétatif et productif inhérents aux domaines culturels. *Savoirs* et *savoir-faire* sont de nature communicative, socio-culturelle et sont inscrits dans un cadre langagier ou non-langagier, selon un ensemble de données, de phénomènes, de réalités, de faits objectifs et de manifestations subjectives, caractéristiques de la culture cible.

Les activités pédagogiques à introduire dans l'approche (inter)culturelle pourraient être constituées, entre autres, par les exemples suivants : analyse de corpus de conversations, de transactions commerciales intra et interculturelles, activités de traduction qui soulignent le caractère ethnographique de la traduction. Actuellement, en situation exolingue, la traduction est un moyen de vérifier la compréhension minimale du sens d'un texte/message écrit ou oral. La traduction à visée culturelle et interculturelle est inexistante. Pourtant, une approche pédagogique par la traduction permettrait de dévoiler les traces de la culture dans la langue. Cela renvoie à la problématique, déjà ancienne, de la traduction concernant la perspective interprétative du contenu à traduire. Faut-il respecter la langue source

ou la langue cible? Les Historiens rapportent que Christophe Colomb, dans ses mémoires, affubla les Indiens de noms espagnols et baptisa les lieux de noms de Saints par analogie avec sa culture maternelle. Dans la *traduction anexionniste*, les allusions et les implicites culturels disparaissent, des suppléments de noms, des équivalences sont ajoutés, etc. Cette façon de traduire correspond au besoin d'adapter le texte au contexte de la langue et de la culture maternelle des lecteurs, ce qui entraîne le rejet de toutes manifestations d'étrangeté. Si le lecteur n'est pas un lecteur averti, il aura une réception limitée du texte traduit. Par conséquent, c'est à partir de cette perspective ethnocentrique de la traduction qu'une approche pédagogique du texte permettrait d'accéder à la culture de l'autre et de montrer que les manières de traduire sont inhérentes à la culture qui traduit, c'est-à-dire, de dévoiler comment le Même appréhende l'autre.

C'est à partir de l'analyse et de la recherche des adaptations linguistiques à la culture étrangère que les apprenants peuvent être confrontés à une véritable construction de *savoir-faire (inter)culturels*. Par une approche visant la compréhension et l'interprétation étrangère, ils seront en mesure d'interpréter eux-mêmes ces références : à travers la recherche de distorsions, d'incohérences et d'erreurs commises par le traducteur qui révèlent des ruptures sémantiques dont les origines et/ou les conséquences sont d'ordre culturel ; à travers la recherche d'indices révélant que la traduction vise l'adaptation du texte à une langue et non l'accès à la culture source (Windmüller, à paraître) ; en retravaillant la traduction par l'intégration de données explicatives aux phénomènes culturels ; en créant des corpus en langue maternelle sur un sujet précis et en traduisant le corpus sur la base d'une traduction/explication visant l'interprétation du texte du point de vue du public d'apprenants. Toute réflexion doit concerner l'interaction entre la culture source et la culture cible.

Les démarches interculturelles doivent reposer sur des activités culturelles dont l'apprentissage porte sur des *savoir-faire* mettant en scène les capacités d'interprétation des apprenants afin d'accéder à la reconnaissance, à la compréhension et à la production (inter)culturelle.

Les démarches culturelles doivent reposer sur un éventail d'activités qui comportent des approches contrastives (plutôt que "comparatives", en raison de la hiérarchisation des valeurs culturelles que cette expression suscite), des analyses, des réflexions, des commentaires, des recherches d'indices variables selon le corpus d'activités proposées ou, plus exactement, selon le type de support et son contenu d'apprentissage.

## 5.5 L'apport méthodologique de la langue maternelle

Actuellement, dans l'apprentissage du français en milieu non francophone, la langue maternelle fait fonction d'aide à l'apprentissage grammatical et à la gestion des consignes pédagogiques. Etant donné que les cours de français poursuivent un objectif fonctionnel et non humaniste, la langue maternelle en est souvent bannie. Rares sont les débats à bâtons rompus dans les échanges en classe qui sont neutres, sans engagement affectif et sans réalité sociale. Il paraît donc souhaitable d'introduire un apprentissage discursif en langue maternelle qui porterait, par exemple, sur une réflexion métalinguistique quant aux erreurs d'ajustement et les manques de connaissances spécifiques dans les interactions en français.

Dans le cadre des interactions en classe, simulées ou non, l'utilisation exclusive de la langue cible entraîne indubitablement un processus de régression dans l'expression des idées. Les apprenants utilisent des "stratégies de réduction fonctionnelle" (Faerch & Kasper 1980) au moyen desquelles ils réduisent leurs objectifs communicationnels, afin de contourner un problème. Par conséquent, dans une approche métacommunicative, la langue maternelle autoriserait une approche réflexive, une communication authentique sur les problèmes rencontrés en langue cible. Il est effectivement important que l'apprenant raisonne dans un système qu'il manipule aisément. La langue maternelle est un moyen qui autorise les apprenants à s'exprimer sur un ensemble de faits linguistico-culturels dans le but de les rendre plus explicites.

En outre, si l'approche culturelle est censée faire ressortir les différences de pratiques et d'usages culturels et sociaux entre membres de cultures différentes, il ne faut pas négliger le fait qu'une partie de ces pratiques est intégrée dans la langue. Il est alors logique de les étudier pour mener à bien les échanges communicatifs interculturels. Cette étude serait féconde dans un contexte exolingue dans lequel la langue maternelle jouerait le rôle de langue d'apprentissage dans les activités interactionnelles.

Il en va de même pour l'approche interculturelle qui passe nécessairement par une tentative d'objectivation de la culture source. Cette démarche ne peut être exprimée dans une langue qui empêche les apprenants d'aller au fond des choses, surtout que la langue maternelle joue un rôle indéniable sur le plan identitaire dans les discours relatifs à l'intériorisation des valeurs ou des croyances, ou qui ont trait aux attitudes et aux représentations que les apprenants ont des membres d'une autre culture, ou encore aux normes culturelles du groupe d'appartenance, par exemple. La langue maternelle accorde à l'apprenant un ensemble de ressources linguistiques inépuisables, une force illocutoire et perlocutoire que la langue étrangère ne peut égaler dans le cadre d'un enseignement/apprentissage institutionnalisé.

Enfin, la langue maternelle peut aider les apprenants à se détacher plus facilement de la communication didactisée, quand les contenus de la communication ou les activités pédagogiques (re)mettent en cause leurs attitudes envers la culture étrangère. C'est le cas, par exemple, des jeux de rôle dans les manuels dans lesquels les apprenants sont contraints d'adopter des attitudes qui leur sont étrangères, voire opposées. Ces procédés de "décentration ethnique" s'avèrent inefficaces, si l'exercice vise uniquement un objectif communicatif. Par contre, dans le cadre d'une communication authentique entre apprenants dans lequel l'apprentissage culturel vise à s'attaquer aux croyances, aux préjugés ou aux phénomènes provoquant des comportements négatifs, la communication en langue maternelle peut conduire à une prise de conscience de ces comportements, voire à un changement d'attitude chez les apprenants et engendrer une véritable réflexion sur la perception et l'interprétation du monde environnant étranger.

En conclusion, compte tenu des objectifs et des contenus proposés à ce jour dans les manuels, la langue étrangère ne peut rendre compte de l'affectivité inhérente à la langue maternelle. C'est pourquoi il est urgent de travailler à partir de contextes d'enseignement/apprentissage précis pour apporter dans ce domaine un renouveau didactique approprié. Nous sommes d'avis que dans un contexte exolingue, la langue maternelle peut autoriser un véritable apprentissage culturel : échanges communicatifs réels, tentatives d'explications quant aux discours identitaires intraculturels, compétence culturelle dans la culture cible, meilleure prise en compte des connaissances procédurales et stratégiques des apprenants. Qu'il n'en déplaise aux adeptes du "fonctionnalisme-communicativisme", la langue maternelle est un critère indispensable à la construction de l'approche interculturelle.

## **5.6 La formation des enseignants**

Les manuels nationaux sont destinés aux publics d'apprenants captifs, mais aussi non-captifs. Des adultes en milieu non universitaire, par exemple. La plupart des enseignants, formateurs et auteurs de manuels engagés dans la formation pour adultes, sont des pédagogues qui ont une longue expérience professionnelle d'enseignant "sur le terrain". C'est pourquoi les formations pédagogiques, qui sont proposées par les maisons d'éditions ou les organismes régionaux de formation, reposent avant tout sur les aspects technicistes de l'enseignement et sur l'exploitation pédagogique de la langue. L'approche théorique en didactique et en méthodologie fait défaut à la formation qui est centrée sur des applications pédagogiques "prêtes à l'emploi".

C'est pour cette raison qu'il est nécessaire d'encourager les formateurs à s'intéresser un peu plus à la didactique du français, mais aussi à d'autres disciplines des Sciences humaines qui sont particulièrement importantes dans une appro-

che (inter)culturelle. Il serait également souhaitable d'orienter les ateliers pédagogiques destinés aux enseignants vers des démarches d'apprentissage plutôt que vers les seules applications pédagogiques, afin que ces derniers soient en mesure d'élaborer une approche de la culture étrangère en classe de langue (Windmüller 2005).

## 6. En guise de conclusion

Le résultat de l'étude de manuels de français a révélé le manque de cohérence entre la théorie et la pratique en ce qui concerne les objectifs annoncés et leur réalisation dans les manuels. Si la culture est bien représentée dans l'ensemble des manuels, c'est son exploitation pédagogique à visée linguistique et communicative que nous remettons en cause. Au niveau 1, les contenus culturels sont au service de la langue et sont rarement envisagés pour eux-mêmes ; au niveau 2 et 3, ils servent à l'entraînement à la communication. On peut parler de subordination de la culture à la langue lorsque la culture est prétexte à des discussions sur un sujet socioculturel liées aux connaissances intuitives des apprenants. De plus, la culture d'apprentissage est absente, seule la culture cible est prise en considération. Il s'agit davantage de pratiquer la langue pour apprendre à communiquer que d'acquérir une compétence culturelle dans la communication.

Une démarche interculturelle se doit de prendre en compte l'identité de celui qui apprend, ainsi que ses besoins culturels. Deux aspects de la culture sont à considérer, calqués sur l'opposition langue-parole de Saussure : d'une part, la référence au système langue-culture comme ensemble de signes et d'autre part, la production culturelle en tant qu'activité individuelle. Il faut souligner avec M. Abdallah-Preteuille (2005 : 223) que "l'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle. Le travail d'analyse et de connaissance porte autant sur autrui que sur soi-même". Pour être interculturel, l'apprentissage doit pouvoir donner à l'apprenant les moyens qui lui permettent de co-construire un espace de communication, d'avoir accès à la connaissance du système culturel dans lequel il vit ou va vivre, de maîtriser la dimension énonciative et pragmatique de l'acte de communication, afin de pouvoir envisager une intercompréhension entre membres de cultures différentes. C'est la raison pour laquelle il est primordial que les didacticiens et auteurs de manuels se penchent à l'avenir sur l'adéquation nécessaire entre les objectifs, les contenus et les supports d'apprentissage.

Cette analyse ne fait que creuser le clivage au sein de la didactique, présent depuis une trentaine d'années, et qui persiste dans l'approche interculturelle : si cette orientation est très prisée dans le milieu scientifique, elle reste le parent

pauvre de l'apprentissage dans les manuels de classe. Pour cette raison, nous sommes d'avis qu'il est plus que nécessaire de continuer à plaider et à travailler en faveur de l'intégration méthodologique de l'approche interculturelle qui, pour nous, reste l'approche de référence en mesure de former les apprenants au respect et à la compréhension entre les cultures, en agissant sur leurs attitudes, leurs idées préconçues et leurs préjugés. Ce serait faire fausse route de penser que la "compétence co-culturelle" dans la récente nouvelle approche méthodologique puisse remplacer ou dépasser la "compétence interculturelle". Il ne s'agit pas ici d'opérer un ostracisme méthodologique, mais l'objectif de l'approche co-culturelle est ailleurs, elle relève plus de l'action pragmatique et d'un savoir-faire culturel dans la communication que d'une action humaniste et intercompréhensive. En outre, développer des aptitudes à la communication interculturelle implique l'action, la discussion, la négociation, la réflexion. Cela ne signifie pas seulement communiquer dans la langue de l'autre, mais comprendre ce qui n'est pas dit. L'apprentissage interculturel, c'est aussi et avant tout *agir*.

Apprendre une langue pour parler et vivre avec l'Autre étranger, comprendre et accepter les différences entre les cultures par une attitude d'ouverture et de relativisation, s'exprimer sur la culture étrangère et sur sa culture d'appartenance, que cela soit explicité ou non, que cela soit reconnu ou ignoré, l'enseignement/apprentissage des langues poursuit un objectif culturel. Il ne peut en être autrement. C'est, en outre, dans un contexte d'enseignement/apprentissage *in vitro*, dans lequel la culture cible et la culture source ne sont pas vécues de manière authentique, que le recours à l'utilisation d'une approche méthodologique contextualisée est capable de combler les manques culturels et d'apporter l'aide interculturelle nécessaire dont les apprenants originaires d'une langue et d'une culture spécifique ont besoin.

Eingang des revidierten Manuskripts 13.04.2010

## Références bibliographiques

- Abdallah-Preteuille, Martine (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: INRP, Presses de la Sorbonne.
- Abdallah-Preteuille, Martine (2005), L'interculturel comme paradigme du divers. In: Fischer, Carolin; Harth, Helene & Viallon Philippe et Virginie (Hrsg.) (2005), *Identität und Diversität. Eine interdisziplinäre Bilanz der Interkulturalitätsforschung in Deutschland und Frankreich – Identité et diversité. Etat des lieux interdisciplinaires de la recherche sur l'interculturalité en France et en Allemagne*. Berlin: Avinus, 221-230.
- Byram, Michael (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier.

- Byram, Michael; Zarate, Geneviève & Neuner, Gerhard (1997), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (1980), Processes and strategies in foreign language learning and communication. *International Studies Bulletin* 5: 1, 47-118.
- Galisson, Robert & Puren, Christian (1999), *La formation en questions*. Paris: Clé international.
- Hymes, Dell (1984), *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier/Didier.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1999), Les Cultures de la conversation. *Sciences Humaines* 27, 38-41 [Online: [http://www.scienceshumaines.com/les-cultures-de-la-conversation\\_fr\\_12008.html](http://www.scienceshumaines.com/les-cultures-de-la-conversation_fr_12008.html), 13.04.2010].
- Ladmiral, Jean-René & Lipiansky, Edmond-Marc (1989), *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- Puren, Christian (2002), Perspectives actionnelles et perspectives culturelle en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues modernes* 3, 55-71.
- Reboullet, André (1973), *L'enseignement de la civilisation française*. Paris: Hachette.
- Windmüller, Florence (2003), *Compétence culturelle et compétence interculturelle: pour un apprentissage culturel en classe de FLE. Analyse de matériels didactiques et perspectives méthodologiques*. Université de Rouen: Thèse de Doctorat.
- Windmüller, Florence (2005), Le problème de la formation des enseignants de FLE en contexte d'enseignement/apprentissage exolingue: l'exemple du français aux apprenants adultes germanophones. *Synergies Pologne* 1, 41-47.
- Windmüller, Florence (2007a), Les manifestations de l'éclectisme dans l'enseignement/ apprentissage du FLE en Allemagne: liberté d'action ou contrainte pédagogique? *Synergies Chine* 2, 117-123.
- Windmüller, Florence (2007b), *Voyages 1, Französisch für Erwachsene, Guide pédagogique*. Stuttgart: Klett.
- Windmüller, Florence (à paraître), *L'approche culturelle et interculturelle dans l'enseignement du FLE à l'étranger*. Paris: Editions Belin.
- Zarate, Geneviève, (1986), *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.