DE L'INOBSERVABLE A L'OBSERVABLE

(Avant-propos)

Thomas SZENDE

PLIDAM, INALCO

La distance culturelle qui s'ajoute à la distance linguistique prend un relief tout particulier dans l'enseignement des langues étrangères : les savoirs constitutifs de l'ensemble d'une culture étrangère (relations interpersonnelles, hiérarchies sociales, expressions de la sagesse populaire, règles de politesse, conventions de prise de parole et de silence, humour, tabous) peuvent difficilement être catégorisés ou codifiés sous forme de manuels, de grammaires ou de dictionnaires, alors que le monde cible est présent dans tous les supports de l'apprentissage des langues vivantes (mots, textes, images, situations). Le fait culturel résiste fortement à toute opération de repérage, d'interprétation ou de traduction et constitue un champ d'investigation prometteur en didactique des langues étrangères. Aussi, il nous a semblé important de consacrer une manifestation scientifique à cette thématique.

Le présent volume contient une sélection de communications présentées au cours des « Journées d'étude « Implicites – stéréotypes – imaginaires. La composante culturelle en langue étrangère », organisées à l'INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales), à Paris, les 11 et 12 juin 2009, dans le cadre de l'Axe 3 (Cartographie des contenus et construction de compétences) de notre Equipe de recherche PLIDAM (Pluralité des langues et des identités : didactique, acquisition et médiation).

Trois axes de réflexion ont nourri les débats :

Tout système de références culturelles sous-entend une organisation de la réalité, une logique et une vision du monde, des savoirs et des aspects du réel implicites (plus ou moins ostentatoires ou secrets), acceptés et diffusés par les membres d'une communauté donnée. Il s'agit notamment du champ de la connotation, l'« atmosphère affective » des mots, celle qui recouvre tous les sens indirects.

Toute situation de communication peut conduire à une pratique langagière particulière et dans bien des cas la situation extralinguistique impose un emploi spécifique et stéréotypé de la langue. Toutes les langues comportent ainsi des éléments idiomatiques relativement prévisibles qui jouent un rôle essentiel dans la perception du monde et font partie du capital culturel et social.

La compétence culturelle est constituée également d'un ensemble de représentations partagées qui sont autant d'images du réel collectif. Chaque langue véhicule des visions socialement élaborées, des symboles et mythes fondateurs et prescripteurs, des croyances, supposées vraies par le groupe et qui alimentent les jugements de ses membres, des manières de penser, de s'approprier, d'interpréter la réalité quotidienne et l'altérité.

Nos Journées ont permis de rappeler par le biais de méthodologies complémentaires que la mise en relation de deux langues ne se résume pas à la superposition de deux systèmes phonétiques ou morpho-syntaxiques. Elle implique aussi le contact de deux (et souvent plusieurs) ensembles culturels. Un énoncé conforme aux règles régissant la grammaire d'une langue peut être inacceptable sur le plan culturel. Notre langue nous permet de « penser » le monde d'une certaine façon, une autre langue nous le fera penser autrement. Toute langue est un outil très performant, le plus subtil, pour l'expression et la communication, outil indissociable d'un groupe social donné et un code partagé par l'ensemble des membres de cette communauté.

L'histoire, les normes et valeurs sociales qui se transmettent de génération en génération, sont autant de facteurs nécessaires pour partager ce code et faire un usage approprié de la langue. Toutefois, la culture est un domaine didactique d'une extrême complexité.

Faisant appel à des approches différentes, les recherches présentées dans ce volume montrent clairement qu'opposer « apprentissage restreint à une langue de communication » et « dimension culturelle » n'a pas beaucoup de sens. De même, il n'y pas de contradiction entre l'étude des grands textes littéraires, l'analyse des œuvres artistiques, le rappel de données ou de statistiques d'ordre économique, sociologique ou politique, et la nécessaire connaissance des caractéristiques de la vie quotidienne d'un pays. Il paraît ainsi évident qu'un programme en langue étrangère doit être complété par des enseignements de civilisation (comme nous le faisons dans tous les départements de langues, à l'Inalco), sans viser à reproduire ce qui a été dit en histoire, en sociologie, en littérature, en histoire de l'art mais en démontrant que la pratique langagière fait également partie de la culture et constitue un levier extrêmement puissant.

En lisant les études réunies ici, nous avons l'impression que ce qui fait défaut le plus à l'apprenant d'une langue étrangère, ce n'est pas l'information factuelle (statistiques et données qui fournissent d'ailleurs des outils indispensables pour comparer les pays, les modes de vie). En revanche, les pratiques d'enseignement de la culture dans l'apprentissage des langues étrangères, doivent conduire l'apprenant à se rendre compte que la langue, premier capital culturel d'un individu, est une représentation abstraite du monde, plus profondément : un instrument de connaissance de soi et des autres, un code d'expression auxquelles des valeurs diverses sont associées.

La compétence culturelle telle que nous la concevons ne consiste pas (seulement) à savoir réciter par cœur des poèmes ; connaître des dates ou des personnages historiques de la même façon que la connaissance des règles de grammaire (que les trois quarts des locuteurs natifs ignorent eux-mêmes) ne conduit pas à la maîtrise fiable des construction linguistiques. Il ne s'agit pour nous ni de condamner les formes d'art et de création ni d'ériger non plus en dogme la contemporanéité. Nous nous efforçons de mettre en avant une conception de la culture qui englobe les comportements langagiers, les rites qui dictent leurs actions et leurs réactions. Et si l'on considère la culture maternelle comme un substrat, on peut affirmer que cette culture comportementale (au même titre que la langue maternelle) se manifeste dans toutes les phases de l'acquisition de la langue étrangère. Mais comme le

rappelle G. Zarate, l'apprentissage des cultures maternelle et étrangère sont de nature différente et il est illusoire de demander à l'élève de la classe de langue de s'approprier des comportements et les usages étrangers comme si cette opération relevait du mimétisme (« Enseigner une culture étrangère », Hachette, 1986, p. 12).

Le but de nos Journées a été de développer une démarche pédagogique – comparative et pluridisciplinaire – pour le repérage des lieux d'accès aux faits culturels dans la langue. Et si nous cherchons dans la langue des traces de « représentations culturelles » c'est vers le lexique que nous nous tournons le plus volontiers, en observant notamment la charge culturelle partagée (Galisson) ou la charge ethno-socioculturelle (Boyer) que les mots peuvent investir à certains moments de l'histoire d'une communauté, ou encore les valeurs connotatives et affectives dont ils se chargent et dont la maîtrise est indispensable pour décoder les messages.

Une des questions clés dans ce secteur est celle de l'observabilité du phénomène. Certains lieux du culturel sont plus directement observables. Ainsi les rituels langagiers (écrits et oraux) correspondent à des habitudes culturelles de chaque communauté linguistique. Il suffit d'aller à l'étranger pour constater que les rituels ne sont pas les mêmes que ceux de la communauté à laquelle on appartient. Les situations les plus diverses de la vie quotidienne exigent l'emploi de formules spécifiques. Les pancartes, par exemple, sont particulièrement riches en clichés. Le modeste tableau ci-dessous montre qu'en dépit du contenu sémantique « universel » les langues les plus diverses emploient des suites variées et fortement contraintes ; chacune des cultures propose une mise en scène spécifique de la réalité.

FRANÇAIS	ESPAGNOL	HONGROIS	RUSSE	JAPONAIS	CHINOIS
Un train peut en cacher un autre !	Cuidado con el tren ! « attention au train !»	Vigyázz, ha jön a vonat ! « attention lorsqu'arrive le train »	Внимание переезд ! « attention, passage ! »	踏切注意 fumikiri tyûi « attention, passage à niveau ! »	小心火车 xiǎoxīn huǒchē « attention train »

Il y a des cultures qui tendent à véhiculer la connaissance par des énigmes ou des paraboles, d'autres cultures privilégient les proverbes et l'humour. Les relations entre la communication verbale – si souvent stéréotypée - et la communication non verbale – non moins ritualisée varient également d'une langue à l'autre. Bien des malentendus sont dus aux différences gestuelles qui font partie des marqueurs culturels pertinents. Communiquer par une même langue, utiliser un mot ou une locution revient à être intégré à un réseau de connaissances et d'interprétations collectives qui subsistent au-delà de la durée de vie d'un individu (le *Dictionnaire culturel* d'Alain Rey en est un témoignage unique et stimulant).

D'autres lieux du culturel ne s'offrent pas à l'observation de manière aussi immédiate en raison de leur caractère plus diffus, tels les imaginaires et les implicites, qui circulent dans l'univers social d'une communauté dont les membres

les perçoivent – plus ou moins consciemment - et qui rendent les textes si souvent authentiques. On peut se demander à ce propos si l'une des preuves de l'authenticité d'un texte ne serait pas justement qu'il est imprégné d'implicites culturels, de phénomènes liés à l'intertextualité et à l'interdiscursivité.

Il convient de préciser que nos Journées s'inscrivent dans le prolongement direct du *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, sous la direction de Geneviève Zarate, Danielle Lévy et Claire Kramsch, Éditions des archives contemporaines, Paris, 2008, ouvrage pionnier fondé sur la présupposition de relations directes et organiques entre acte de parole et action sociale, entre langue et mémoire culturelle de ses locuteurs (p. 439).

Un mot à propos de l'enseignant. Par sa position d'intermédiaire, l'enseignant, comme le traducteur, est bien placé pour identifier les écarts entre la culture d'origine et la culture d'accueil et mettre à jour les choix linguistiques et culturels privilégiés par deux langues puisque la perception de la culture cible dépend largement des valeurs de la culture maternelle. À tous les niveaux, c'est par une activité comparative, par la recherche des similitudes et des différences, et aussi par le développement des capacités d'analyse et d'interprétation que l'enseignant de langue fera appréhender les contenus culturels, en développant l'aptitude de l'apprenant à les reconnaître, activité indissociable de l'entraînement linguistique dès les débuts de l'apprentissage. L'échec de la communication entre des personnes de langues maternelles différentes est très souvent provoqué par ce que l'on peut appeler « inacceptabilité culturelle »

Toutes les recherches présentées se sont appuyées sur des terrains d'étude clairement identifiés et qui ont largement ouvert le champ d'exploration de l'Axe 3. La diversité des intervenants (sur le plan linguistique, géographique et méthodologique), de leurs parcours intellectuels et leurs attaches avec la didactique des langues étrangères ont permis de mettre en lumière des éléments culturels spécifiques d'une société à l'autre - qui y jouissent des statuts différents - et qui suivent des règles et des mises en discours variables.

L'appréhension des éléments culturels présuppose une meilleure définition de la culture (très probablement : autour des expériences et des valeurs partagées et de la mémoire collective), définition susceptible d'être validée par les réalités les plus diverses.

Nos Journées ont démontré également que l'étude des différences entre cultures n'exclut pas l'identification de thèmes et de situations qui transcendent les écarts. Ainsi, alors qu'on assiste une certaine indifférenciation mondialisée des pratiques culturelles, on peut se demander s'il existe un « contenu international » dans les langues vivantes étrangères. S'il y en a un, il se nourrit probablement de l'anglais, seule langue et culture qui franchit toutes les frontières. L'enjeu est de taille pour l'Europe qui se construit, à la fois dans la pluralité (en prenant en compte les spécificités culturelles de chacun) et autour de traits communs que partagent tous les membres et qui permettent de parler d'un patrimoine culturel commun de l'Europe.

Notre projet a permis d'interroger notre manière d'aborder les langues étrangères. La langue n'est pas décrite ici comme un circuit organisé et fermé mais comme une

réalité sociale et culturelle, et ceci intéresse forcément l'INALCO : nos élèves lorsqu'il s'inscrivent chez nous choisissent le plus souvent un décentrement culturel maximal (la plupart des 93 langues sont des langues « distantes »), or, pendant les 3-5-8 années de leurs études, ils ne sont pas en contact avec le monde cible « réel » mais avec une « construction filtrée » du monde étranger, d'un autre monde mental et social.

D'où un certain nombre d'interrogations didactiques suscitées par ces deux journées. J'en cite quelques-unes.

- Comment définir l'ensemble des connaissances nécessaires pour réussir dans une communication nuancée entre l'apprenant et le natif et quelles sont les stratégies à mettre en œuvre pour décoder les pièges culturels, sources de malentendus ou de ou de tensions interpersonnelles ?

- Est-il possible de distinguer des niveaux de compétence culturelle ; faut-il envisager un lien entre progression linguistique et progression culturelle ; comment prendre en compte cette dimension dans le choix des supports et dans l'évaluation ?

- L'interprétation du monde étranger est-elle possible sans l'aide des catégories du monde de l'apprenant et de quelle manière le degré de proximité culturelle entre langue source et langue cible influence-t-il le processus d'acquisition d'une langue étrangère ?

Ce sont certainement des sujets sur lesquels nous devrons poursuivre une réflexion approfondie à l'avenir.

Je remercie, au nom des co-responsables de ce volume, le Service de la Recherche et le Conseil Scientifique de l'INALCO pour leur soutien, Mme Geneviève Zarate, directrice de l'Équipe PLIDAM pour tous ses conseils et sa disponibilité, ainsi que tous les intervenants et présidents de séance pour leur participation.