

PROMESSES ET LIMITES DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE EN MATIÈRE DE RELATION LANGUE-CULTURE

Nathalie AUGER

Les approches communicatives, qui forment cet ensemble largement éclectique que peut évoquer Christian Puren, ne doivent pas faire oublier qu'elles sont issues d'une histoire linguistique et éducative. En cela, elles sont la promesse de conditions nouvelles d'enseignement-apprentissage du FLE. Mais comme nulle approche ne saurait être parfaite, elles portent en leur sein même une série de limites.

Dans cet article, je m'attacherai à montrer, dans un premier temps, qu'une des nouvelles promesses apportées par les approches communicatives est celle de considérer le lien qui existe entre langue et culture. Je souhaiterais ensuite mettre en lumière le fait que le passage de ce postulat théorique de premier plan à une didactisation ne s'effectue pas sans mal. Ainsi voit-on pointer certaines limites de cette formidable promesse, notamment dans les manuels. Pour ne pas rester sur ce constat, il conviendra alors de faire des propositions concrètes, non seulement en matière de conceptualisation de la notion mais aussi de son transfert possible en classe de langues.

L'émergence du concept de langue-culture en FLE: de belles promesses en perspective

En revisitant les assises théoriques qui ont constitué les approches on peut observer comment a émergé la prise en compte de la culture dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

Qu'il s'agisse des sciences du langage ou bien de l'enseignement-apprentissage des langues, la culture a toujours été partie prenante de ces domaines. Cependant, la linguistique, si elle a toujours admis qu'il n'y a pas de langage sans culture et pas de culture sans langage, n'a pas toujours bien circonscrit l'objet culturel. Il en va de même dans l'enseignement-apprentissage des langues. La culture est bien présente sans être vraiment problématisée.

Langue-culture jusqu'aux approches communicatives

En grossissant le trait, on peut dire que depuis la grammaire de Port-Royal et l'émergence du métalangage lié à une description des parties du discours, l'étude de la langue s'effectue sur des textes littéraires. Les exercices de grammaire-traduction à partir de romans ou de textes sacrés et historiques constituent l'essentiel de la démarche d'enseignement-apprentissage des langues. La culture "savante" comme la nomme Robert Galisson (1991) est donc bien présente, du fait même de la présence de la littérature mais elle se circonscrit à ce seul objet. Puis avec les approches structurales, la conjoncture historique (guerres mondiales) et scientifique (modèles de Shannon, béhaviourisme) aidant, la transmission de l'information devient un objet central d'étude. L'oral arrive sur le devant de la scène et le dialogue devient le point de départ de la séquence pédagogique. Les exercices structuraux sont légions du fait de l'avancée dans la description des systèmes linguistiques. Les apprenants, plongés dans des situations de la vie courante malgré tout peu vraisemblables, voient la littérature largement évacuée au profit d'une culture "quotidienne" [23] parfois peu pertinente et souvent stéréotypée.

Vers les approches communicatives

La notion de communication se voit ensuite revisitée par des travaux d'horizons divers, avec les théories de l'énonciation (Benveniste) et de la pragmatique (Austin et Searle) ainsi que les courants anthropologiques et sociolinguistiques (Hymes, Goffman, Labov). Cette introduction du sujet en sciences humaines a des répercussions en FLE. En France, Sophie Moirand (1990) et Henri Boyer (1995) reprennent les postulats de Hymes en matière de compétence de communication et décomposent cette compétence en composantes,

procédé qui a pour effet de donner une place d'importance au socio-culturel. En effet, Sophie Moirand distingue une composante socioculturelle relative aux règles sociales, aux normes interactionnelles entre les locuteurs, mais aussi aux institutions ainsi que la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. On voit donc pour la première fois très explicitement en FLE combien le langage est traversé de culture et inversement.

Henri Boyer affine encore la perspective dans ce sens. En mettant au jour cinq composantes il explicite combien le couple langue-culture est indissociable. Il apparaît distinctement dans la dimension socio-pragmatique qui rend compte des rituels sociaux mais aussi dans la composante ethnosocioculturelle qui met en jeu les représentations, les valeurs communautaires, les implicites codés, éminemment en œuvre dans les médias par exemple.

Ainsi, par rapport à la définition de la compétence de communication qui repose sur le fait que les codes culturels régissent aussi la communication et la définition de la compétence interculturelle, l'objectif à atteindre par les élèves est de pouvoir utiliser le langage selon les normes culturelles en usage dans la société cible, dans les diverses situations de communication, ce que P. Charaudeau (1983) appelle les Contrats de parole. Ces contrats, même s'ils tendent à s'homogénéiser dans les sociétés occidentales en raison des médias notamment, sont tout de même spécifiques aux différentes sociétés.

La relation langue-culture est donc visible à tous les niveaux de la communication: phonologique (nous n'entendons pas les mêmes sons selon notre crible phonologique et de ce fait selon les cultures les animaux "crient" différemment; une onomatopée signalant une douleur sera également différente...), prosodique (la colère s'exprime selon des schémas singuliers selon les cultures par exemple), syntaxique et lexical. Ainsi, les théories de Sapir et Whorf, des années trente, sont prises en compte. En effet, dans une étude dorénavant célèbre sur le langage des Inuits (peuple du Nord du globe), ces ethnolinguistes se sont rendu compte que notre environnement extra-linguistique favorise l'apparition (ou la disparition) de certains mots du lexique. En effet, les Inuits qui sont en contact permanent avec un univers fait de blancheur et de neige sentent le besoin d'exprimer ces différences environnementales: une chute de neige, le gel, le dégel etc. La sociolinguistique a depuis mis en avant la présence de la culture dans la langue notamment dans le cas de contacts de cultures. Par

exemple, en français on trouve des mots d'origine arabe ("bazar", "toubib") qui témoignent de la rencontre de ces deux peuples. De même, dans le sud de la France, trouve-t-on bon nombre de mots ayant une origine espagnole comme "coustellous" qu'on peut entendre dans le sud-ouest alors que dans le nord de la France et plus particulièrement en français standard on dira "côtelettes". Plus récemment, et ce qui intéresse les didacticiens en F.L.E, R. Galisson a développé une théorie des mots à C.C.P., c'est-à-dire des mots à charge culturelle partagée. Cette charge culturelle présente dans certains mots est partagée par un groupe donné et lui sert de fonds commun quant aux pratiques culturelles. R. Galisson a plus particulièrement étudié les mots à C.C.P en France, laissant de côté les variations régionales que nous venons de voir, dans le but pragmatique de pas trop complexifier la tâche des élèves. La C.C.P [23, p. 133] est "une valeur de complément, mobilisable par la très grande majorité des locuteurs [...] à la seule évocation du signe avec lequel elle entretient des relations structurelles de solidarité, [...] les natifs savent distinguer, intuitivement, le contenu (premier) de "connaissance" qu'est le signifié, du contenu (second) de "reconnaissance" qu'est la C.C.P. R. Galisson donne l'exemple de "dragée". Du point de vue de la connaissance, tous les dictionnaires expriment qu'il s'agit d'un bonbon constitué d'une amande recouverte de sucre mais ils ne donneront pas à voir le contenu de "reconnaissance" que tout Français associe instantanément à "dragée" la notion "baptême". Il en va de même pour "poisson" que l'on associe en "reconnaissance" à "avril". On peut aussi donner l'exemple du bestiaire, tout à fait culturel là aussi: "pou" est associé à "sale", "pie" à "bavard", "mule" à "têtu" etc. Les lieux sont également souvent associés à un produit spécifique: "Bretagne" appelle "crêpe", "Alsace" appelle "choucroute", "Dijon" appelle "moutarde" etc. Enfin, on peut citer la coutume évoquée par certains mots. Tout un ensemble de pratiques sera alors associé. "Noël" va évoquer "sapin, bûche, dinde", le "1er mai" le "muguet", "Toussaint" "cimetièrre et chrysanthème" etc. Ces exemples nous montrent que la culture est dans la langue. Au cours de l'histoire, les pratiques culturelles et les influences d'autres cultures s'inscrivent dans la langue et témoignent ainsi de son originalité.

Même au plan non-verbal, la relation langue-culture est perceptible. En effet, quand l'être humain parle, c'est plus de six cents muscles qui se mettent en activité. La communication n'est pas seulement verbale mais également non-verbale. On peut d'abord penser à la gestuelle mais la notion d'espace

et de temps n'est également pas la même selon la culture du locuteur. Cet aspect de la communication est acquis au cours de la socialisation et relève donc du culturel et revêt diverses formes: habillement, parfum etc. Même si ces éléments participent de la communication non-verbale (comment je reconnais l'autre et je le catégorise) nous ne retiendrons ici que les éléments les plus pertinents pour anticiper les malentendus dans la culture cible. Les idéogrammes, les emblèmes et les kinéogrammes sont parmi les signes non-verbaux les plus signifiants dans leur différence d'une culture à l'autre. Les idéogrammes sont des gestes permettant d'énumérer ses idées (par exemple en français, on lève l'index pour marquer une opposition). Les emblèmes peuvent se suffire à eux-seuls, sans avoir forcément recours au verbal (en français: doigt sur la bouche pour "chut, il faut se taire", mouvement de la tête de haut en bas "oui"). Les kinéogrammes décrivent des actions physiques (en français index et majeur en mouvement alterné paume tournée vers le bas signifie "marcher"). Evidemment, ces gestes diffèrent selon la culture. Par exemple, en Asie, l'emblème "avant, futur" sera signifié par un geste de la main vers l'arrière, à l'inverse du français.

La relation à l'espace et au temps est également dépendante de la culture. Le système économique occidental entraîne une vision économique du temps comme l'indiquent les proverbes: "le temps, c'est de l'argent", "le monde appartient à ceux qui se lèvent tôt" etc. Le temps, selon les sociétés peut être appréhendé de façon polychronique ou monochronique selon que les personnes font une ou plusieurs choses à la fois et se sentent plus ou moins tenus par les délais. A ce titre, les sociétés occidentales semblent davantage monochronique. Du point de vue du territoire maintenant, son appréhension est toute relative. En Grande-Bretagne, l'automobiliste va la plupart du temps ralentir pour laisser passer le piéton, ce qui sera nettement moins le cas en France. De même, la notion de territoire est bien relative. En France, on clôture les jardins des maisons, on éloigne les importuns par des panneaux: "attention, chien méchant", "propriété privée, défense d'entrer" etc. Ce n'est pas le cas aux Etats-Unis où les grillages n'existent pratiquement pas. Voici un autre exemple: dans les pays du Maghreb, l'espace de la rue est à tout le monde, un passant peut très bien vous pousser pour prendre votre place.

Dans ce cadre, pour travailler la compétence (inter)culturelle, il convient, selon G. Zarate (1986), de délivrer non pas un ensemble de connaissances closes sur la culture cible que celle-ci soit

quotidienne ou savante mais plutôt d'amener l'élève à réfléchir sur les implicites de cette culture, sur son système symbolique et à faire de même sur sa propre culture pour éviter d'opérer une hiérarchisation des cultures. C'est donc davantage le développement d'une compétence interculturelle qui est recherchée plutôt qu'une compétence culturelle, de toute manière trop vaste à acquérir.

Finalement, on voit combien les dernières avancées scientifiques ont mis l'accent sur la relation langue-culture. Cependant, les documents pédagogiques ne les prennent guère en compte, sûrement du fait même de la complexité du lien inextricable avec l'activité de communication. Quelques exemples vont permettre de montrer que non seulement cette relation langue-culture continue parfois d'être ignorée mais que la façon de l'aborder peut aller aussi à l'encontre de la démarche interculturelle.

De quelques limites dans le matériel pédagogique: le cas des manuels

Je ne reviendrais pas sur les manuels qui mettent au cœur de leur pratique la démarche interculturelle qu'il s'agisse de *Tour de France (1985/1993)* de Béacco et Lieutaud, ou plus récemment d'*Une année en France* de Catherine Desquayrac (1990). Il s'agira de manuels de FLE plus généralistes, fabriqués en France ou à l'étranger.

Le manuel: un discours sur la langue-culture française

Si je choisis de parler ici des manuels c'est qu'ils sont en général le reflet de l'application théorique. Or, en les étudiant, que l'énonciateur-auteur de manuel du FLE soit français ou natif du pays des apprenants on se rend compte qu'il émet généralement un discours identitaire. Ce n'est cependant pas naturel en soi puisque langue et culture ne peuvent être dissociées. Malheureusement, sans véritable réflexion sur cette question, la démarche interculturelle ne peut être activée. En effet, l'organisation hiérarchique du manuel communicatif en différentes sources (personnages fabriqués des dialogues, document authentiques ayant un natif français pour origine) obéit aux contraintes de la didactique et des approches communicatives. Mais le fait est que l'énonciateur-auteur de manuel est aussi soumis à un Contrat de parole spécifique qui l'oblige à une

objectivité par rapport à l'extra-linguistique qui entraîne "asseptisation" déictique du discours. L'énonciateur-auteur saisit alors plus ou moins consciemment la chance de s'exprimer au travers d'autres sources en les fabriquant (les énonciateurs-personnages des dialogues) ou en les sélectionnant (document authentique). Dans tous les cas, il objectivise son discours en supprimant les marques déictiques et donne l'illusion qu'il donne la parole (personnages français et sources authentiques). [28]

Pour caractériser la langue-culture française et en donner une représentation, l'énonciateur-auteur peut jouer sur l'organisation du discours en utilisant la titraille, hiérarchiser ses énoncés et donner plus d'importance à certains. Il peut utiliser la plasticité des désignants identitaires *France, français, Français* (détermination nominale, préposition, temps verbaux, verbes spécifiques etc.). Il peut aussi démontrer l'hétérogénéité de cette identité en excluant certains désignants de la définition identitaire.

L'analyse de ces procédés ne doit pas faire oublier que des motivations animent ces énonciateurs. Le poids socio-historique, les événements et les discours qui en résultent influent sur les énoncés produits. Ces résultats (N. Auger) peuvent être partiellement expliqués par les contextes géo-politiques et témoignent de l'hétérogénéité des représentations selon les pays.

Quelques pistes de remédiation:

Devant l'ensemble des observations que nous avons faites, quelles sont les alternatives possibles pouvant améliorer la démarche interculturelle dans les manuels ? L'objectif d'une telle démarche est résumé par A. Flye Sainte Marie [22, p. 432] pour qui "la formation, pensée initialement comme apport de "savoirs", va en fait se transformer progressivement en détour, en déconstruction des représentations spontanées, en découverte de la diversité des situations, en retour au terrain pour une lecture plus fine des pratiques observées, en déplacement du regard et des questionnements cessant de se focaliser sur l'autre, l'étranger, le différent, pour s'intéresser au nous". Mais comment procéder lorsque l'on connaît les contraintes liées au Contrat de parole des manuels ?

Tout d'abord, l'énonciateur-auteur répond à un Contrat de parole et à un certain "type de scription", selon l'expression de H. Boyer [16]. L'énonciateur-auteur de manuel ne se pose jamais en tant que "je" et renforce le caractère véridique de son dire et assure la transmission de la

représentation. Mais ce procédé discursif n'est qu'un leurre d'objectivité, car comme l'évoque C. Kerbrat-Orecchioni [25, p. 155], il n'y a rien de plus subjectif que cette apparence d'objectivité.

Ensuite, il serait vain de vouloir éliminer les représentations des discours. Elles sont inhérentes à l'activité langagière, d'autant plus dans le cadre interculturel qu'est la classe de langue. Elles sont constitutives de l'activité de construction du sujet-apprenant et, en tant que telles, se doivent d'être présentes. Il ne faut pas tenter de les nier ou de les évacuer mais simplement de les prendre en considération lors de la conception du matériel pédagogique.

Il n'est pas question non plus, sous prétexte d'objectivité, de vouloir révolutionner le genre didactique et suggérer d'imposer la présence explicite du "je" de l'auteur dans les manuels. L'homme communiquant vit dans le respect de différents Contrats de parole sinon il se verrait marginalisé. Cependant, on peut toujours imaginer que le Contrat didactique puisse changer et l'énonciateur-auteur s'exprimer en *je*. Même si cette idée se voyait être concrétisée, l'énonciateur-auteur assumant pleinement ses représentations, il faudrait alors, dans un second temps, que l'enseignant de français langue étrangère fasse une étude critique du manuel avec ses apprenants. Le professeur devrait alors proposer des documents complémentaires ou contradictoires pour faire un travail explicite sur les représentations véhiculées par l'auteur. [29] Cette démarche, bien qu'intéressante, est difficile à mettre en place pour un enseignant qui se devrait de bien connaître l'actualité française tout en ayant la possibilité d'avoir à sa disposition les supports adaptés, ce qui n'est pas chose aisée.

Il reste donc une possibilité pour l'énonciateur-auteur qui veut prendre en compte les représentations pour ce qu'elles sont: inévitables et constitutives de l'identité de l'"homme de parole". Nous avons essayé de tenir compte de ces données durant l'élaboration d'un manuel de FLE en Afrique en collaboration avec des professeurs nigériens pour les étudiants de deuxième année [30]. Nous avons choisi de proposer dans ce manuel des visions différentes, et donc des représentations variées sur des thèmes majeurs concernant la société telles que *l'éducation, la famille* etc. Pour ce faire, tous les énonciateurs faisant partie des supports, que ceux-ci soient des énonciateurs-personnages ou bien authentiques [31] assument leurs énoncés en se posant en tant que "je" et argumentent les représentations qu'ils véhiculent. Nous avons tenté de "faire se croiser" un maximum de "témoignages"

par rapport à la France, aux Français et à leur langue tout en incitant l'apprenant, par nos questions, à avoir une attitude réflexive sur ses propres pratiques. En cela, nous nous rapprochons de la méthode utilisée par A. Flye Sainte Marie [22, p. 436] pour développer la compréhension de la diversité culturelle. Ce travail vise:

- à devenir attentifs à la diversité des pratiques individuelles et des formes culturelles au sein du groupe étudié
- et à tenter de percevoir chez l'autre, au-delà des différences, repérées d'emblée, tout ce qui peut apparaître comme point commun, comme point de ressemblance avec soi-même, comme le facteur de rapprochement entre ce groupe et le sien..."

Ensuite, l'apprenant peut s'inscrire dans un projet expressif en tentant d'exprimer sa subjectivité par rapport à l'altérité. Il peut choisir son positionnement, son degré d'identification/différenciation.

Le premier problème, soulevé par les résultats de notre recherche sur corpus concernant cette objectivité apparente due à l'absence de "je", se trouve donc résolu lorsque l'auteur offre un panorama exhaustif des différentes opinions émises par les différents "je" (même si le sien est toujours absent, sa sélection des sources en témoigne).

Dans un deuxième temps, se posait le problème des constructions discursives favorisant l'apparition de représentations pouvant apparaître avec un caractère véridique, tels les énoncés à caractère générique, pouvant parfois confiner au stéréotype, à la valorisation ou à la dévalorisation. Nous les avons donc conservés, en présentant clairement dans les manuels, les diverses représentations possibles sur un même thème. C'est ce croisement des représentations, voire des stéréotypes, sur un même objet de discours, qui peut conduire à un projet expressif de l'élève tout en améliorant la démarche interculturelle.

A la lumière de l'analyse du corpus, il semble donc important de prendre en considération les fonctionnements discursifs qui favorisent l'apparition des représentations pour améliorer, ce que R. Galisson appelle si justement "la didactique des langues et des cultures".

De nouvelles promesses ?

Pour améliorer la prise en compte de la relation langue-culture en FLE, il convient tout d'abord de revenir sur des notions essentielles développées par des disciplines connexes aux

sciences du langage.

La psychologie-sociale: représentations, stéréotypes, relation à l'altérité

L'homme ne vit pas seul mais en interaction avec les autres, c'est de cette interaction que naissent les contacts sociaux et par suite les sociétés, leurs cultures et leurs langues. La notion d'altérité se trouve donc au coeur de nos interrogations. L'autre est par définition même différent de soi ce qui entraîne souvent des attitudes de fascination (j'aimerais lui ressembler !) ou de rejet (il est bizarre, je ne l'aime pas). D'ailleurs la racine du mot "alter" a donné d'autres mots comme *allergie*, *aliénation*, *altercation* etc. [19] in M. de Carlo 1998 dont le caractère négatif en dit long sur la relation que chacun peut avoir avec l'autre.

Nous avons donc toujours une *représentation* de l'autre, de sa langue et de sa culture. Le monde est représentation pour celui qui l'appréhende et cette appréhension dépend de l'environnement qui entoure le sujet et sa société de référence (hypothèse de Sapir et Whorf). Les sociologues, et tout particulièrement É. Durkheim [21], ont été les premiers à introduire la notion de représentation. Dans son ouvrage *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, il explique que, selon le groupe social, les individus ont une vision différente de la religion. Il met au jour des représentations collectives qui sont stables, se transmettent entre sujets d'un même groupe. Ainsi, selon G. Calame-Griaule [18, p. 38], "la vision du monde (est) l'ensemble des représentations à travers lesquelles un groupe humain donné perçoit la réalité qui l'entoure et l'interprète en fonction de ses préoccupations culturelles".

Dans le cas des représentations interculturelles, l'utilisateur fait partie non d'un groupe social particulier mais d'une communauté entière. Les représentations des autres groupes nationaux dépendent de celles transmises par la communauté de départ du sujet ainsi que de celles que les autres communautés font circuler. Il faut préciser que les pratiques personnelles et individuelles de l'énonciateur pourront faire évoluer ses représentations. Par ailleurs, les représentations sociales sont informées par les événements. Elles "ont une Histoire". [24, p. 260] Il est donc pertinent d'étudier le contexte historique pour comprendre la genèse et l'évolution de ces représentations. P. Bourdieu [15, p. 158] affirme en effet que "les catégories selon lesquelles un groupe se pense et selon lesquelles il se représente sa propre réalité

contribuent à la réalité de ce groupe". Dans le cas des représentations de soi, on est alors en présence d'une "auto-représentation" [16, p. 8] alors que dans le cas où un locuteur se représente *l'autre*, il s'agit d'une "hétéro-représentation". [id.]

Le stéréotype est une représentation particulière, dans le sens où les représentations concernent un "univers d'opinions" (J. Maisonneuve 1989: 146 in [1, p. 50]), alors que le stéréotype n'est que la "cristallisation d'un élément". Ainsi, pour les Britanniques, les Français sont des "mangeurs de grenouilles et d'escargots". Un autre aspect du stéréotype est qu'il est en général associé au préjugé. Dans le cas de notre exemple de "mangeurs de grenouilles et d'escargots", le jugement de valeur sera négatif (ce qui est souvent le cas des stéréotypes). Pourtant ces jugements ont une justification psychologique. Ils permettent "à chacun de catégoriser autrui sur la base de caractéristiques facilement identifiables" (Vinsonneau 1990 in [22, p. 433]). Ainsi, l'individu peut s'identifier à son groupe de référence et se distinguer des autres groupes.

Le problème est donc l'ethnocentrisme, c'est-à-dire la focalisation sur son système de pensée, sa langue, sa culture et les stéréotypes et représentations qu'il fait circuler sur son groupe d'appartenance ainsi que sur les autres d'où la proposition de travailler, pour dépasser l'ethnocentrisme, avec les notions de décentration, de contextualisation et d'objectivation.

Se décentrer pour regarder les évidences comme des éléments nouveaux, puis les contextualiser pour leur donner du sens et avoir une vision objective du phénomène.

Un outil d'analyse prépedagogique ou à utiliser en classe avec les apprenants

Une possibilité didactique pour tenir compte de ce qui vient d'être développé est de partir des stéréotypes ou des représentations. Par exemple:

(1) *Les Français adorent rire* [32]

(2) *La France est organisée.*

Ainsi, on peut s'entraîner et entraîner les apprenants à débusquer ces formulations et à immédiatement les relever quand elles sont mentionnées. Ce travail de repérage peut être le premier travail préalable sur les stéréotypes. Car énoncer un stéréotype revient aussi à pré-juger. En effet, le langage n'est jamais neutre. Dans l'exemple

suivant, on voit bien que l'utilisation d'un superlatif va orienter le jugement vers la valorisation:

(3) *Le français, c'est la plus belle de toutes les langues.*

Parfois même, il peut s'agir de dévalorisation comme dans les exemples suivants:

(4) *Regarder la télévision est la distraction préférée des Français... la "téléphagie" est une maladie fortement répandue.*

On comprend donc que le stéréotype, loin d'être neutre, est orienté vers une valeur positive ou négative. Une fois que les apprenants ont pris l'habitude de repérer ces stéréotypes, il s'agit maintenant de les classer, selon qu'ils sont valorisants ou pas et selon le domaine concerné (alimentation, relations familiales etc.). Il est donc utile, à cette phase de reconnaissance des stéréotypes, d'établir des listes pour observer les occurrences les plus récurrentes et les expliquer.

Enfin, on remarque qu'en règle générale les manuels évitent de caractériser les Français directement. Ils utilisent la *France* ou bien le pronom *on* pour ne pas stéréotyper instantanément la population française.

(5) *C'est en France qu'on a le plus d'humour, c'est certain !*

(6) *La France fait la sieste [au mois d'août] Bref, la France est comme endormie! Cela coûte très cher à l'économie française. Mais c'est l'habitude et c'est très dur à changer.*

(7) *La France mange de la tomate espagnole pendant l'hiver, de la marocaine au printemps.*

A ce stade de la reconnaissance des stéréotypes, il est intéressant, pour les apprenants qui sont plus avancés en français, de comprendre comment sont modalisés les énoncés. Au-delà d'un travail strictement grammatical sur la modalisation, il s'agit de comprendre que le stéréotype existe, même sous un aspect de formulation linguistique plus sophistiquée. On peut alors, avec les apprenants, "traduire" ces formulations en stéréotypes simples pour pouvoir les répertorier comme précédemment. Par exemple pour:

(5) *C'est en France qu'on a le plus d'humour, c'est certain !*

Les Français ont le plus d'humour, ils sont les plus drôles, amusants etc.

Un problème récurrent autour de cette question du stéréotype est que celui-ci se glisse n'importe où dans les séquences didactiques et pas uniquement dans les dossiers de civilisation. Il peut s'agir d'un dialogue fabriqué qui permet une mise en situation d'un certain nombre d'actes de parole, d'un exercice de grammaire, d'un document authentique. Dans le premier cas, il est gênant qu'un personnage fabriqué soit-disant français énonce des stéréotypes car l'élève peut penser que cet énoncé est typique des Français comme dans l'exemple ci-dessous :

(8) *Nous, Français, citoyens de l'Europe, nous aimons nos cheveux et notre liberté.*

De même, dans certains exercices de grammaire, l'auteur considère que certaines actions sont typiques des Français :

(9) *Ex: 2 Partir c'est pas facile*
a Un Français partirait à condition que...
b Un Français ne part pas pour...et même...

Même certains documents authentiques, donc écrits par des Français à des fins non didactiques, peuvent aussi reconduire à des stéréotypes :

(10) *Si les Français perdent leur mauvaise humeur, la France est perdue!* (Wolinski) (p.117)

Dans ce cas, il faudrait que l'apprenant et l'enseignant soient assez aguerris pour identifier les stéréotypes, quels que soient les endroits où ils peuvent se trouver dans les manuels et que l'enseignant permette qu'il y ait un temps pour discuter de ces formulations, même si ce n'est pas l'objectif principal de la leçon.

Une fois que les procédés de mise en discours des stéréotypes ont été compris et que l'apprenant sait les repérer, il s'agit maintenant de proposer des activités qui déclenche la démarche interculturelle. Cette démarche déjà exposée propose la décentration, la contextualisation pour une meilleure objectivation du phénomène. Tout d'abord, en identifiant l'énonciateur (qui est l'auteur du manuel ? un Français, un membre de la communauté de l'élève ?). On s'aperçoit alors que les procédés de valorisation/dévalorisation ne sont pas les mêmes selon les locuteurs et l'on peut en expliquer la raison. Dans un second temps, il s'agit de *comprendre* pourquoi ce stéréotype est présent. Ici,

l'histoire de la France mais aussi l'histoire du pays de l'élève s'il s'agit d'un manuel local, et plus encore peut-être l'histoire que la France et le pays en question ont pu entretenir, en disent long sur la présence de ces stéréotypes.

Une vidéo anthropologique à visée interculturelle

La confrontation des apprenants avec un document vidéo peut également activer la démarche interculturelle et révéler la relation langue-culture. En s'inspirant des films anthropologiques, il est possible de filmer des Français en contexte, sur le "vif". La vidéo que nous avons tournée autour du thème des fêtes de Noël. Voici les différentes tâches des divers groupes qui permettent une progression du plus général au plus particulier tant au niveau linguistique que culturel. Ainsi, dans la classe divisée en trois groupes, le premier groupe a pour tâche de situer le film dans les unités de temps, d'espace et d'action avec réponses à des questions précises. Ce groupe met donc en pratique sa compétence de relever des indices globaux (linguistiques et culturels) puis effectue un travail linguistique (sans passage à l'écrit) pour mettre en forme les réponses. Ce travail permet de présenter le document au reste de la classe. Le second groupe a un objectif lexical de travail. Il s'agit d'essayer de décoder les mots incompris à l'aide du magnétoscope, les étudiants ayant la télécommande à leur disposition et pouvant effectuer autant de retours en arrière que nécessaire. Une synergie s'effectue dans le groupe, les uns comprenant certains mots et les expliquant aux autres. Le résultat doit aboutir à la présentation d'une liste de termes supposés inconnus aux autres étudiants. En général, ce vocabulaire est relatif à la fête, aux objets offerts et il s'agit donc largement des mots à CCP. Le dernier groupe a un objectif largement plus culturel. On demande aux membres du groupe de relever les éléments qui leur semblent pertinents quant à la façon de fêter Noël dans ce film. Puis on leur demande d'effectuer une comparaison avec les pratiques de leur pays d'origine. Une présentation des résultats sera effectuée au reste de la classe. Chaque groupe pouvant alors enrichir l'expérience de leurs propres cultures et du travail spécifiquement effectué en amont.

Vers plus de conscience de la relation langue-culture ?

D'autres expériences permettent d'activer cette démarche interculturelle. On pourra citer les

travaux sur les pratiques culturelles ou bien encore des activités de comparaison de langue-culture à tous les niveaux, verbaux et non-verbaux. Bien d'autres pratiques peuvent être menées, le terrain est très fécond. Pour un meilleur accès à la langue et à la culture de l'autre, mais aussi de soi-même.

RÉFÉRENCES ET NOTES

- 1 AMOSSY R., HERSCHBERG-PIERROT A. 1997, *Stéréotypes et clichés, langue, discours, société*, Nathan Université, coll. Lettres et sciences sociales, Paris
- 2 AUGER N. 1997, "La création d'un document vidéo authentique pour la classe de français langue étrangère ou la mise en place d'un paradoxe fructueux" in *Travaux de Didactique du français langue étrangère*, I.E.F.E., Université Paul Valéry, n°37, pages 149-160
- 3 AUGER N. 1998, "Les représentations de la France dans des manuels de F.L.E de trois pays de l'Union Européenne: Allemagne, Grande-Bretagne, Italie" in *Travaux de Didactique du français langue étrangère*, I.E.F.E., Université Paul Valéry, n°38, pages 237-250
- 4 AUGER N., T. Amosu, Y. Mojola, R. Sonaiya, 1999, *J'avance !, méthode de français, niveau II*, Dokun Publishing House, Ibadan, Nigéria, 1999, 176 pages
- 5 AUGER N. 1999, "Pertinence de la prise en compte des représentations dans l'élaboration des manuels de français langue étrangère" in *Actes du colloque en Ingénierie Linguistique et linguistique appliquée de l'Université de Nice*, juin 1999, pp. 33-36
- 6 AUGER N. 1999, "Construction et fonctionnements du discours dans des manuels de langue" in *Discours, textualité et production de sens: Etats de la jeune recherche*, coll. *Langue et praxis*, PU de Montpellier III, janvier 1999, pp. 71-82
- 7 AUGER N. 2000, *Construction des identités dans le discours de manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne: la dimension interculturelle du Contrat de parole de didactique*, le 15 janvier 2000 à Montpellier III, Paul Valéry
- 8 AUGER N. 2000, "Construction triadique des représentations identitaires dans le discours des manuels de français langue étrangère de l'Union Européenne" in *Langue: fonctionnements, représentations, enseignement- apprentissage, Dipralang*, PU de Montpellier III, juin 1999, pp. 105-114
- 9 AUGER N. 2000, "Les formes du stéréotype dans les manuels de français langue étrangère: quelques usages pour quelques stratégies", in *Stéréotype: formes, usages et stratégies*, Albi (CPST, Université de Toulouse-le-Mirail), juillet 2000, 16 pages parus en ligne www.marges-linguistiques.fr
- 10 AUGER N. 2001, "Concevoir l'analyse des manuels de français langue étrangère: les désignants identitaires, une alternative pour cerner la compétence culturelle" in *Actes du colloque de Louvain-La Neuve: Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant*, janvier 2000, CEDILL, Belgique, DeBoeck-Duculot, pp198-203
- 11 AUGER N. 2002, "Intersubjectivité et interculturalité: une enquête sociolinguistique sur l'apprentissage du français par le théâtre" in *Traverses n°3*, mars 2001, Presse Universitaire de Montpellier, pp. 95-116
- 12 AUGER N., ALEN M-C, GARDIES P., KOTUL E., 2003, "Les représentations interculturelles dans les manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne", in *Enquêtes sur les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures*, coll. *Langue et parole*, l'Harmattan, pp. 35-71
- 13 AUGER N., 2003, "Des manuels et des stéréotypes" in *Le Français dans le Monde*, mars-avril 2003, n°326, Paris, Clé International, pp. 29-32
- 14 BEACCO J-L, LIEUTAUD S., 1985/1993, *Tour de France, TP de Civilisation*, Paris, Hachette
- 15 BOURDIEU P. 1982, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris
- 16 BOYER H., 1988, *L'écrit comme enjeu, principe de scription et principe d'écriture dans la communication sociale*, Crédif, E.N.S de Fontenay - St Cloud, coll. Essais, Didier
- 17 BOYER H. 1995, "De la compétence éthnosocioculturelle", *Le français dans le monde*, 272, 41-44
- 18 CALAME-GRIAULE G. 1984, "Quand un éthnolinguiste observe", *Le français dans le monde*, 188, 37-42
- 19 CESARI V. 1994, "La dimension interculturelle nell'educazione: riflessioni e riferimenti per l'azione pedagogica", in F. Poletti (coord.), *L'educazione interculturale*, Firenze, la Nuova Italia

- 20 DESQUAYRAC C, 1990, *Une année en France*, Paris, Clé International
- 21 DURKHEIM E. 1960, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, PUF 4e éd
- 22 FLYE SAINTE MARIE A. 1994, "Actions de formation pour une compréhension de la diversité culturelle: un détour au-delà des images et un retour vers le "nous"" in *Bulletin de Psychologie*, Tome XLVIII-N°419, Paris, 431-437
- 23 GALISSON R. 1991, *De la langue à la culture par les mots*, coll. R. Galisson, Clé International
- 24 GUIMELLI Ch, ROUQUETTE M.-L. (1994), "Cognition sociale et histoire" in *Structures et transformation des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 255-266
- 25 KERBRAT-ORECCHIONI C. 1980/1997, *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*, coll. Linguistique, A. Colin
- 26 MOIRAND S. 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, coll. F, Références, Paris, Hachette
- 27 PUREN Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan
- 28 Ce phénomène est à l'œuvre qu'il s'agisse de natifs français ou bien d'auteurs étrangers qui rédigent le manuel de FLE.
- 29 Pour se faire, les enseignants peuvent suivre avec profit les propositions pédagogiques développées dans les différents ouvrages de G. Zarate.
- 30 Livre paru sous le titre *J'avance*, T. Amossou, Y. Mojola, R. Sonaiya et la collaboration de N. Auger.
- 31 Dans ce manuel, il n'y a que peu de documents authentiques car nous n'avions pas de budget pour cela.
- 32 Voir origine du manuel en bibliographie.

LISTE DES MANUELS CITÉS

ALLEMAGNE

BAUER H. G., BAUER E. 1979, *Lebendiges Französisch 2*, Max Hueber Verlag, Ismaning, 253 pages

AUTRICHE

GSCHWIND-HOLTZER G., PAVILLARD S., ROYER P. 1986, *Rendez-vous 2, Französisch für Erwachsene*, Wernsing Armin Wolkmar, Cornelsen-Velhagen & Klasing GmbH & Co, Berlin, 240 pages

GRANDE-BRETAGNE

ARMSTRONG E., DEANE M., POWELL B. 1994, *Au point*, Walton-on-Thames, Nelson Languages, 260 pages

NOTT D. 1993, *Points de départ, manuel de l'étudiant*, London, Hodder et Stoughton, 257 pages

IRLANDE

FORTANIER I., MC MAHON B., CULLEN E., O LOINGSIGH M.C 1997, *C'est ça 1*, The Educational Company of Ireland with Institiuid Teangeolaiochta Eireann, Dublin, 356 pages

PORTUGAL

PINTO BASTO G., SOUSA TRAVARES M., JOAO FRADE M. 1992, *Faites vos jeux, Francês iniciação, 7º ano*, Editoria Replicação, Lisbonne, 158 pages