



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

## La dimension lexiculturologique en classe de français langue-culture étrangère au Portugal

**Jacques da Silva**

Université nouvelle de Lisbonne (NOVA CLUNL),  
Université catholique portugaise, Portugal  
jacquessilva@fcs.unl.pt

**Marlène da Silva e Silva**

Université catholique portugaise,  
Université du Minho, Portugal  
mfsilva@ucp.pt

### Résumé

Dans le cadre d'une recherche didactologique au long cours, qui se déroule depuis le début des années 90 du siècle dernier, et dans une perspective qui permet de (ré) concilier la *culture-vision* et la *culture-action* au sein de l'enseignement scolaire des langues-cultures, suite à la présentation du cadre conceptuel de la lexiculturologie, on procède à la description sommaire de l'étude d'un cas de figure lexiculturologique exécuté sur le terrain de l'enseignement-apprentissage du français langue-culture étrangère dans le cadre du système scolaire portugais contemporain. Plus précisément, il s'agit d'une approche didactique à caractère plurilingue de la bande dessinée intitulée *Astérix* qui convoque l'intercompréhension et la médiation traductive, notamment par le recours au texte original français et aux versions portugaise, brésilienne et espagnole correspondantes de la bande dessinée cible.

**Mots-clés :** langue-culture, lexiculture, lexiculturologie, didactologie des langues-culture, didactique du français langue étrangère

### A dimensão lexiculturológica em aula de francês língua-cultura estrangeira em Portugal

#### Resumo

No âmbito de uma investigação didactológica de longo curso, que decorre desde o início dos anos 90 do século passado, e numa perspetiva que permite (re)conciliar a *cultura-visão* e a *cultura-ação* no seio do ensino escolar das línguas-culturas, na sequência da apresentação do quadro concetual da lexiculturologia, procede-se à descrição sumária do estudo de um caso lexiculturológico executado no terreno do ensino-aprendizagem do francês língua-cultura estrangeira no quadro do sistema escolar português contemporâneo. Mais precisamente, trata-se de uma abordagem didática plurilingue da BD intitulada *Astérix* que convoca a intercompreensão e a mediação tradutiva, mormente através da utilização do texto original francês e das versões portuguesa, brasileira e espanhola correspondentes da referida BD.

**Palavras-chave:** língua-cultura, lexicultura, Lexiculturologia, Didactologia das línguas-culturas, Didática do francês língua-cultura estrangeira

## The lexiculturological dimension in French as a foreign language-culture class in Portugal

### Abstract

As part of a long-term didactological research, which has been taking place since the beginning of the 90s, and through a perspective which makes it possible to (re) reconcile the *culture-vision* and the *culture-action* within the school teaching of languages-cultures, after the presentation of the conceptual framework of lexiculturology, we proceed to the brief description of the study of a lexiculturological case in the field of teaching-learning of French as a foreign language-culture within the framework of the contemporary Portuguese school system. Specifically, it is a didactic approach of a plurilingual nature of the comic book entitled *Astérix* which calls for intercomprehension and translational mediation, in particular by using the original French text and the corresponding Portuguese, Brazilian and Spanish versions of the aforementioned comic book.

**Keywords:** language-culture, lexiculture, Lexiculturology, Didactology of language-culture, Didactics of French foreign language-culture

### Introduction

Dans le cadre de l'éducation aux et par les langues-cultures en général et de la didactologie des langues-cultures en particulier, il est possible d'admettre aujourd'hui, d'une façon non seulement extensive mais aussi intensive, que se limiter à comprendre les signifiés est fort insuffisant, puisque ceux-ci ne pourvoient que des virtualités sémantiques. Sur le plan de conjugaison de la compréhension et de la traduction, notamment des langues étrangères, il existe non seulement un large consensus didactologique et didactique sur le fait qu'il s'impose de comprendre et traduire le sens, car ce dernier est la substruction de la fidélité authentique de l'énoncé, mais aussi la prise de conscience que la compréhension du sens - laquelle repose sur une analyse du contexte verbal de type immédiat (qui autorise à prélever les marques polysémiques des signes) et du contexte large (qui favorise l'indication du sens) de l'énoncé, le tout au sein du contexte situationnel correspondant - se doit de tenir compte de la dimension linguistico-culturelle, car

*[i]l ne suffit pas d'apprendre les mots, encore faut-il pour les comprendre être en mesure de les replacer dans le contexte et la culture dans lesquels ils prennent leurs sens pleins. L'étranger doit apprendre à percevoir et à déchiffrer les liens qu'entretient le discours avec la culture. L'espace culturel, sans cesse transformé, est la résultante de l'histoire et de l'actualité dont nous ne sommes pas toujours conscients et que l'étranger a besoin de connaître et d'intérioriser (Trompette, 1990 : 123).*

Cette forte association, voire conjugaison des composantes *langue* et *culture* dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'objet un correspondant - c'est-à-dire, la *langue-culture* - est le centre d'attention de la *pragmatique lexiculturelle*, qui est la

*discipline d'intervention qui se réclame des mêmes choix épistémologiques et idéologiques que la didactologie [des langues-cultures<sup>1</sup>]. La lexiculture, [...] est la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter. La démarche consiste à mettre au jour des sites lexiculturels, c'est-à-dire délimités par des mots (ou des unités lexicales) appartenant à des catégories distinctes les unes des autres, mais dans lesquelles la culture est partout significativement présente* (Galisson, 2000 : 52).

C'est exactement sur la *pragmatique lexiculturelle* ou *lexiculturologie*<sup>2</sup>, notamment sur la contribution de cette discipline à la didactique des langues-cultures que se centre la description, non seulement déclarative, mais aussi procédurale -, de l'étude de cas présenté, expliqué et explicité ci-après, de façon à souligner le bien-fondé et l'à-propos d'ordre didactique de ladite discipline sur le terrain de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures<sup>3</sup>, car le recours systémique à la lexiculturologie est sous-estimé, voire délaissé, par grand nombre d'acteurs dudit terrain<sup>4</sup>.

## 1. De la langue et de la culture à la langue-culture - une perspective didactologique

En éducation aux et par les langues-cultures, la *didactologie des langues-cultures* (Galisson, 2002) défend que l'interrelation de la *langue* et de la *culture* est fonction d'un « jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture », puisque celles-ci « sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre » (Galisson, 1986 : 108).

Compte tenu que la *langue* est le « véhicule 'universel' de la culture » et que « par l'intermédiaire des signes que sont les mots, [elle] peut rendre compte (...) de tout ce qui les concerne, qu'il s'agisse de littérature, d'arts, de sciences... de mythes, de rites... ou de comportements » (Galisson, 1991 : 11) elle émerge comme la conduite verbale première de la *culture*. S'il est vrai que « sous l'emprise de la culture, [la langue] évolue, s'enrichit et se crée comme en témoignent les néologismes qui servent à baptiser les nouveaux produits culturels, les nouvelles inventions et les nouvelles découvertes » (Silva, 2003 : 132), il n'est pas moins vrai que la *langue* est un des produits de la *culture*. Dans la mesure où la *langue* est génératrice de *culture*, une fois que « c'est par son entremise, par l'échange, par la communication entre les individus du groupe, que les représentations, les attitudes

collectives se font, s'affinent, s'équilibrent et se modélisent » (Galisson, 1991 : 119), on ne peut ignorer que « [les] relations entre le verbal et le non verbal ou le rôle du non verbal dans les relations interpersonnelles comme moyen de régulation font (...) l'objet de plusieurs recherches », c'est pourquoi « on assiste (...) à un changement (...), l'accent est plutôt mis sur la réception et sur l'interaction, étant donné que les comportements suscitent des réactions, des émotions, des effets sur les autres » (Ferrão Tavares, 1999 : 155).

Même si cette perspective s'ancre dans le domaine de l'éducation, l'institution scolaire contemporaine ne tient pas compte de l'implémentation d'une approche non seulement essentielle et téléologique, mais aussi structurale et fonctionnelle des « relations naturelles (de consubstantialité) qu'entretiennent entre elles la langue et la culture qui 'va avec' » (Galisson, 1995 : 7), parce que cette institution de type éducationnel priorise, extensivement et intensivement, l'approche « qui date du temps où la culture, dite savante, traitait de littérature, d'arts, d'histoire, ... », ce qui conduit « à isoler la culture et à tenir sur elle des discours empruntés (...) à l'anthropologie, l'ethnologie, la sociologie, ... », bien que « les modes de vie et de pensée, les rites sociaux, les comportements... [fassent] partie des attentes du public visé » (Galisson, 1995 : 7).

Pour contrer cette perspective d'ordre scolaire régnante, la didactologie des langues-cultures s'applique à ne pas emprisonner la culture dans son espace et/ou dans son atmosphère spécifiques et cherche - de façon résolue - à préserver sa dynamique particulière, à la percevoir dans le cadre de conjugaison de sa mobilité et de sa dissémination dans les discours (notamment le plus) courant, puisque « [l]e principal intérêt de l'approche discursive, qui est intégrative, ou associative, par rapport à l'approche métadiscursive, qui est isolante ou dissociative, réside en ce qu'elle ne sépare pas les composantes nodales de la communication (la langue et la culture) », dans la mesure où elle « intègre l'enseignement de l'une à l'enseignement de l'autre », raison pour laquelle « l'approche, discursive - métadiscursive - de la culture est - associative (1) - dissociative (2) », car « [e]n (1), on parlera de langue-culture (langue + culture), en (2) de langue/culture (langue vs culture) » (Galisson, 1995 : 7).

Prendre en considération l'approche discursive associative, voire intégrative des composantes premières - *langue* et *culture* - de la communication, requiert que l'on discerne les deux pôles essentiellement conceptuels de l'unité didactologique *culture* : la *culture-vision*, qui « correspond, en gros, à la culture *savante* », et la *culture-action*, qui « correspond, en gros, à la culture *courante* » (Galisson, 1999a : 105). En fonction de cette conception didactologique, jaillit le besoin de rendre compte non seulement du caractère dichotomique - plus analytique qu'essentiel -,

mais aussi de l'interrelation, dans une perspective de complémentarité réciproque - autant analytique que, prioritairement, fonctionnelle sur le plan systémique - de ces deux genres de *culture*, c'est-à-dire, la *culture-vision* incarne « [j]usqu'à présent, la culture privilégiée par l'institution scolaire », soit, pour dire vite, la « *culture savante*, telle que la décrivaient les spécialistes de nombreuses disciplines » et/ou « [u]ne culture fondée sur des discours cultivés (descriptifs et/ou explicatifs) » et « construits à partir et sur d'autres discours (cultivés ou non) » (Galisson, 1999b : 488-489) et la *culture-action* qui pourvoit le « matériau de base (...) le discours ordinaire, qui traite de tout, sauf de la culture qu'il véhicule (en contrebande, sans la déclarer, sans l'explicitier) » (Galisson, 1999b : 491).

Dans une perspective didactologique, il s'impose de considérer que « [c]es deux démarches, opposées l'une à l'autre pour des raisons de prestige et de pouvoir », de la même manière que « [l'] on oppose, pour les mêmes raisons, l'esprit au corps (le savant, avec l'esprit, c'est l'aristocratie ; le courant, avec le corps, c'est la roturerie) », sont néanmoins réciproquement complémentaires, « dans la mesure où, comme chacun sait, le corps et l'esprit ne peuvent fonctionner l'un sans l'autre » (Galisson, 1999a : 108).

Compte tenu de la synergie des conceptions didactologiques de *langue-culture*, *culture-vision* et *culture-action*, on remarque que, dès lors qu'« il est par définition, à l'image du monde qu'il in-forme et qu'il désigne » (Galisson, 1991 : 157), le lexique est l'entrepôt de contenus culturels et, conséquemment, les lexèmes doivent être entendus comme étant des matériaux premiers dont nous disposons pour permettre que l'interaction de la langue et de la culture soit plus opérationnelle, dans la mesure où « [les mots] constituent (...) un passage obligé de toute réflexion sur le monde », car « [i]ls sont choisis comme interfaces entre les deux objets d'étude parce qu'ils relèvent statutairement de la langue, donc la représentent et que certains d'entre eux sont aussi de puissants accumulateurs de culture » (Galisson, 1999b : 479).

Cette consubstantialité, c'est-à-dire cette imbrication, des composantes du concept didactologique de *langue-culture* édifie fort précisément le principe sur lequel s'implantent les référentiels autant déclaratifs que procéduraux de la lexiculturologie.

## 2. De la langue-culture à la lexiculturologie - une proposition didactologique

Le principe didactologique de consubstantialité des composantes *langue* et *culture* impose que la lexiculturologie (ou pragmatique lexiculturelle), en tant que discipline didactologique, qui a pour objet l'étude la *lexiculture*, c'est-à-dire

- remémorons-le - « la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter » (Galisson, 1999a : 480), porte son attention sur la problématique du principe d'unité-identité de substance entre *langue* et *culture* au sein du processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures (Galisson, 1991, 1995). Cette prise de position d'ordre didactologie est fonction de la suture systémique des composantes *langue* et *culture*, en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage indivis mandé, perspective qui crapahute de façon assurée dans la voie du raidissement de la vision d'interaction entre personnes de langues-cultures réciproquement autres, en particulier par l'abord aux faits sociétaux qui émanent de façon particulière de l'interdépendance des personnes et des groupes de ceps culturels différents (Dasen, Retschitzki, 1989).

Dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures, prendre en considération la pluralité des langues et des cultures, ainsi que leurs liens réciproques, spécialement dans le contexte culturel de type multilatéral contemporain, amène à ce qu'émerge, depuis l'apparition au début de ce siècle, dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe : 2001), le concept de *compétence plurilingue et pluriculturelle*, comme compétence à communiquer et à interagir à la fois langagièrement et culturellement, engendrée par un acteur social (usager et/ou apprenant) qui maîtrise, à des degrés différents et/ou divers, plusieurs langues-cultures, sans juxtaposition et/ou chevauchement de compétences distinctes, puisqu'il est alors question d'une compétence non seulement plurielle, mais aussi complexe, qui se propose d'incorporer des compétences singulières ou partielles, pour que l'acteur social de la communication langagière puisse disposer d'un répertoire un (Coste, Moore, Zarate, 1998).

Dans une perspective de conjugaison des dimensions didactique et méthodologique, même s'il faut reconnaître que, d'une part, *langue* et *culture*, par leur nature respective et/ou partagée, édifient un objet complexe d'enseignement-apprentissage et, d'autre part, la maîtrise de cet objet indivis par n'importe quel usager et/ou apprenant lui étant extérieur, en particulier sur les plans idiomatiques et/ou culturels, on ne peut mépriser le besoin de considérer une approche didactologique à même d'en avantager l'apprentissage raisonnablement réfléchi. L'adoption de cette perspective détermine que s'accomplisse sur le terrain (d'usage et/ou d'apprentissage) l'enracinement significatif d'une approche d'ordre syncrétique des composantes de l'objet, afin d'en assurer dans les faits le signe vital de consubstantialité respective, en particulier au sein d'une perspective interculturelle obligée (Galisson, 1999a). La prise en considération de cette optique implique que l'on envisage que le lexique - qui « est par définition, à l'image du monde

qu'il in-forme et qu'il désigne » (Galisson, 1991 : 157) - s'établit comme l'entrepôt de contenus culturels, ce qui détermine que les lexèmes s'instaurent comme des interfaces des composantes de l'objet *langue-culture* (Galisson, 1999a).

C'est précisément par l'accès à la fois à la culture par le lexique et au lexique par la culture, notamment dans le cadre des procès réciproquement complémentaires d'enseignement et d'apprentissage des langues-cultures (Galisson, 1999a) que la lexiculturologie cherche à inclure ces deux démarches dans un même continuum simultanément épistémologique et éthique, dans la mesure où cette approche se propose de contribuer, en particulier en milieu scolaire, non seulement à la prise en considération de la *culture-action* (ou culture courante, expérientielle ou comportementale, c'est-à-dire - pour dire vite - les *savoir-faire* et *savoir-être avec* qui relèvent des pratiques sociales de référence), mais également à la réconciliation de celle-ci à la *culture-vision* (ou culture savante, cultivée ou institutionnelle, soit - en gros - les savoirs forgés par les disciplines scientifiques, techniques et artistiques) (Galisson, 1999a, 1999b).

Quoique les sites lexiculturels fassent l'objet d'une émergence chronologique qui découle de l'ordre d'avancement des travaux de présentation, théorisation et exemplification des cas lexiculturels correspondants - à savoir : les *mots-valises*, les *mots à charge culturelle partagée*, les *opérations comportementales [et verbales]* et *mots de situations*, les *palimpsestes verbo-culturels*, les *proverbes et dictons*, les *mots occultants*, les *noms de marques courants* et les *termes sociétaux* (Galisson, 1999a) -, on se borne ici à l'indication présentative de la catégorie lexiculturelle désignée *mot à charge culturelle partagée* - dorénavant siglé M.C.C.P. -, car ce cas de figure réunit les caractéristiques essentielles communes aux divers sites lexiculturels, dans la mesure où, tout d'abord, « *[c]harge* renvoie à une idée de supplément, d'ajout au contenu du mot », ensuite « *culturelle* inscrit cette charge dans l'au-delà de la dénotation dont traitent les dictionnaires de langue (...), c'est-à-dire dans une connotation singulière, non prise en charge par la dictionnaire classique » et, finalement, « *partagée* est le propre de la culture (toute culture est un produit communautaire), mais, en l'occurrence, ce partage est l'affaire du plus grand nombre des locuteurs qui se réclame de cette communauté » (Galisson, 1999a : 483).

Les M.C.C.P. jaillissent à tout moment lorsqu'une langue est en usage dans la vie courante, en particulier au quotidien. En France, par exemple, le lexème *accordéon* n'évoque pas seulement l'objet que réfère sa définition dictionnaire à caractère sémantique - c'est-à-dire « [i]nstrument de musique, populaire, portable, dont le son est produit par l'action simultanée d'un soufflet et d'un clavier sur des anches métalliques » (TLFi [2012] : s.p.) -, car il supporte et véhicule d'autres informations

(Galisson, 1999a : 483) qui ne font l'objet ni d'explicitations ni d'explications au sein des définitions des dictionnaires de langue, puisque, même si

*[c]es définitions sont assurément précises (...) [,] elles restent pourtant désincarnées par rapport aux connotations que tout français a en tête dès qu'il s'agit de cet instrument. En effet, [il] existe une autre définition, une définition que l'on appellera lexiculturelle, prégnante et pragmatique, installée dans l'esprit de chaque français. Cette définition, propre à l'histoire vécue du pays et à son expérience de l'accordéon, vient en complément à celle donnée dans les dictionnaires, dont la tradition fait qu'ils se limitent à la dénotation, supposée objective (Pruvost, 2005 : 18).*

Plus précisément, encore dans le contexte linguistico-culturel français, il est aussi important de signaler les traits spécifiquement lexiculturels du lexème accordéon :

*Tout d'abord, l'instrument fait immédiatement penser à un instrument populaire, le 'piano du pauvre', qu'on n'apprend jamais ou très rarement dans un conservatoire de musique. Chaque Français sait que traditionnellement ce ne sont pas les enfants des milieux riches qui apprennent l'accordéon. Ensuite, c'est un instrument dont le son est perçu comme joyeux, faisant immédiatement penser à l'atmosphère des guinguettes, à ce que l'on appelle les 'bals populaires', ces bals du samedi soir où l'on peut danser, au son de l'accordéon, des tangos, des valse, mais pas du rock'n' roll en principe. On l'associe notamment au bal du 14 juillet. Ajoutons en troisième lieu que, dès que l'on évoque l'accordéon, un nom vient immédiatement sur toutes les lèvres des Français : Yvette Horner. Elle incarne en effet la femme sympathique du peuple devenue la reine de cet instrument, avec de nombreux refrains connus et une forme d'esprit simple et populaire qui en font un personnage emblématique. Au point que, d'une certaine manière, Yvette Horner fait partie de la définition 'naturelle' de l'accordéon, la définition 'naturelle' étant celle issue des locuteurs non-lexicographes à qui l'on demande de donner les traits essentiels du mot, traits linguistiques et encyclopédiques. Enfin, dans le cadre même de cette recherche des connotations du mot accordéon pour l'ensemble des locuteurs français, un autre nom y est associé pour 75 % de personnes consultées : le Président Giscard d'Estaing. Pourquoi une telle association d'idée ? Il suffit en fait de se souvenir que lors de sa première campagne d'élections présidentielles, Giscard d'Estaing avait joué de l'accordéon dans un village, ce qui lui avait valu d'innombrables commentaires amusés de la presse et de nombreux dessins d'humoristes. Son allure aristocratique faisait effectivement contraste avec le 'piano du pauvre'. Pour résumer, on peut donc offrir une définition lexiculturelle de l'accordéon en rappelant les traits lexiculturels essentiels du mot, définissant*



*de la sorte ce que R. Galisson a appelé la ‘charge culturelle partagée’. Ainsi, l’accordéon est-il pour tous les Français synonyme d’instrument populaire, de bal-musette, associé à l’image d’Yvette Horner, et pour 75 % d’entre eux à Giscard d’Estaing (Pruvost, 2005 : 19)<sup>5</sup>.*

Toujours dans cette perspective, il importe d’attirer l’attention sur le fait que le manque de connaissance de la *charge culturelle partagée* - désormais siglée C.C.P. - des lexèmes suscite des problèmes sur le plan de la communication dans une langue-culture donnée lorsqu’un locuteur étranger s’y lance dans des conditions de déficit de cette même C.C.P., car

*[n]e pas faire état en effet de l’aspect lexiculturel du mot peut faire cruellement défaut, notamment pour le locuteur étranger, qui a besoin de décrypter les allusions, les références implicites du mot rencontré dans une conversation, dans la presse, dans un roman, etc. (Pruvost, 2005 : 19).*

Dans le domaine de la didactologie des langues-cultures, le trait d’inséparabilité de la C.C.P. et du lexème, qui la supporte et véhicule, implique le traitement de la charge culturelle sur les plans de l’enseignement et de l’apprentissage des langues-cultures étrangères, puisque « [c]ette ‘valeur ajoutée’ à la signification du mot sert donc de marque d’appartenance et d’identification culturelles », raison pour laquelle « les mots de ce type doivent faire l’objet d’une étude approfondie » (Galisson, 1991 : 119-120) ; c’est pourquoi la « ‘Charge Culturelle Partagée’ (C.C.P. !) [est] la valeur ajoutée à leur signification ordinaire » et établit que « l’ensemble des mots à C.C.P.[,] connus de tous les natifs, circonscrit la lexiculture partagée », qui « est toute désignée pour servir de rampe d’accès à la culture omniprésente dans la vie des autochtones », mais que « les étrangers ont tant de mal à maîtriser - sans doute parce qu’elle n’est décrite, donc enseignée nulle part à ce jour : la culture partagée » (Galisson, 1991 : 119-120).

Dans cette perspective, quand toute une communauté linguistico-culturelle fait usage au quotidien de M.C.C.P. dans ses discours, ceux-ci relèvent davantage de la conception didactologique de *culture courante* que de celle de *culture savante*, quand bien même s’il faut considérer qu’ils s’inscrivent en amont de cette dernière conception, notamment en fonction • de leur visibilité, car « [l]es mots [à C.C.P.] qui aimentent, focalisent, cristallisent une certaine forme de culture, sont repérables et observables, donc inventoriés et descriptibles » et « [a]insi que les autres mots, ils peuvent faire l’objet d’un dictionnaire » (Galisson, 1991 : 120), • des différences de degré de leur C.C.P., parce que « tous les mots sont culturels, mais que certains sont plus culturels que d’autres », c’est-à-dire que « la charge culturelle des uns est plus lourde, plus évidente, plus disponible que

la charge culturelle des autres » (Galisson, 1991 : 120) et • de la constatation que le dictionnaire émerge comme un outil qui rend possible d'accéder à leur C.C.P. de façon fonctionnelle, en particulier à partir des pratiques acquises au cours de l'apprentissage d'une langue-culture étrangère. Dans le cadre de cette situation globale, « [le] dictionnaire [est] le moyen le plus approprié pour décrire et pénétrer la culture partagée », dans la mesure où « [d'] outil de dépannage, il a vocation à devenir outil de découverte systématique de l'information culturelle », raison pour laquelle il incombe aux « enseignants de familiariser les apprenants, par une fréquentation assidue, à l'usage prospectif de cet outil sous-estimé » (Galisson, 1991 : 121).

Dans la mesure où la lexiculture partagée par les membres d'une même communauté linguistico-culturelle est un fait incontournable dans la vie quotidienne de la population respectueuse, son occurrence s'inscrit dans les situations de communication (langagière) courante. En situation considérée authentique et par référence au M.C.C.P. *accordéon*, il s'impose, à titre d'exemple, de présenter le cas de figure sociétal proprement hexagonal suivant : dans le cadre de campagne pour les élections présidentielles de 2012, le Président de la République française à l'époque, Nicolas Sarkozy, candidat à la réélection, déclare qu'« [ê]tre le candidat du peuple français, ce n'est pas dire je vous ressemble - mettre une casquette, jouer de l'accordéon par exemple -, c'est simplement parler un langage que chaque Français comprend<sup>6</sup> ... » ; par ailleurs, la référence à la casquette, « emblème de la condition ouvrière » (TLFi [2012] : s.p.) - bien que cette coiffure soit aujourd'hui l'un des accessoires de la haute mode et se concrétise dans des formes et des styles fort divers -, la convocation de l'expression *jouer de l'accordéon* évoque la C.C.P. présentée supra du lexème *accordéon*, c'est-à-dire l'accordéon considéré comme instrument de musique associé aux couches sociales dites moins favorisées - au lieu de la notion de *peuple* en tant qu'un tout indistinct - du pays et, de façon potentielle, au comportement - sans doute considéré par le président-candidat comme inapproprié à la situation - de son prédécesseur, Valéry Giscard D'Estaing.

Par rapport à ce cas de figure, s'il faut reconnaître qu'un usager et/ou apprenant de langue-culture française en tant que langue-culture étrangère peut être à même de saisir le sens premier des éléments d'ordre linguistique, situationnel et contextuel de la séquence phrastique émise par le président-candidat, il faut admettre également que l'acteur social peut ne pas être en mesure d'accéder et d'appréhender la charge (lexi)culturelle de ces éléments en leurs dimensions singulières et/ou d'ensemble, manque d'entendement qui ne permet pas d'en percevoir pleinement la substance ainsi que la fonction d'ordre pragmatique. Par exemple, le remplacement dans la séquence phrastique du président-candidat

des lexèmes *casquette* et *accordéon* par ceux, d'une part, de *bonnet rouge* et *piccolo*, respectivement (qui évoquent la Révolution française de 1789 et, par conséquent, un esprit et une culture de type révolutionnaire spécifique d'une *France d'en-bas*, au sens raffarien du terme) et, d'autre part, de *snapback* et *rap* (qui font allusion à la casquette mise à l'envers, dans le premier cas, et aux jeunes rappeurs de rue ordinaires qui s'en coiffent, dans le deuxième cas, et, donc, à un esprit et une culture de contestation correspondants à des situations et/ou des positionnements de racisme, chômage, pauvreté, désocialisation... en particulier des jeunes des familles immigrées qui vivent dans les banlieues des villes françaises) pourrait faire en sorte que l'inclusion des charges lexiculturelles partagées de ces nouveaux éléments d'ordre linguistique, situationnel et contextuel - notamment en fonction de la substitution des lexèmes premiers -, en termes non seulement singuliers mais aussi d'ensemble, dans la séquence phrastique originelle, attribue des significations manifestement différentes à la parole du président-candidat et à leur impact sur le plan de la réception, voire de la compréhension, surtout par les usagers et/ou apprenants du français hexagonal pour lesquels celui-ci est une langue-culture étrangère.

Ce cas de figure met en évidence que « [la] culture partagée (...) n'a pas le sens de culture spécifique à une certaine couche de population », car « [l]a culture populaire est un tout pour ceux qui en disposent, alors que la culture partagée n'est qu'une partie seulement des cultures de tous et de chacun », une fois qu'elle est « le dénominateur culturel commun des dominés et des dominants, des défavorisés et des favorisés » (Galisson, 1991 : 124), raison pour laquelle, les M.C.C.P. « ne sont pas des mots populaires, encore moins des mots argotiques, trop marqués pour être partagés par le plus grand nombre » et « ne sont pas davantage des mots techniques ou spécialisés, lesquels ressortissent, eux aussi, à des domaines spécifiques, que la collectivité dans son ensemble ignore », parce que « [p]our être largement connus, les mots à C.C.P. ne peuvent être que les moins marqués du répertoire, donc les plus courants, les plus disponibles, ceux que la grande masse des locuteurs mobilise sans peine » (Galisson, 1991 : 126).

Dans la mesure où les usagers autochtones n'ont pas à apprendre formellement la (lexi)culture partagée, puisqu'ils la vivent sans s'en rendre compte de façon explicite, car elle marque présence dans leurs actions journalières, les usagers et/ou apprenants étrangers n'y perçoivent pas toujours les implicites (lexi)culturels. D'autre part, l'absence de dictionnaires porteurs de références lexiculturelles explicites, c'est-à-dire les dictionnaires non pas de langue et/ou langue et culture, mais de langue-culture, qui se proposent de surpasser la définition de type descriptif des dictionnaires de langue et/ou encyclopédiques, conduit à ce que la dimension

instrumentale de la C.C.P. se justifie de façon à écarter le pêle-mêle qui s'associe à la *connotation* : alors que la *connotation* est la « [s]ignification affective d'un terme qui n'est pas commune à tous les communicants et s'ajoute aux éléments permanents du sens d'un mot (dénotation) » (TLFi [2012] : s.p.), la *culture* est un patrimoine social, voire collectif, qui se doit d'être partagé par le plus grand nombre, ce qui fait en sorte qu'elle s'autonomise face au signifié du mot, dans la mesure où « [l]a C.C.P. est un contenu ayant pour forme le signifiant du signe », quoique cette perspective « [n']empêche pas d'être conscient que, comme la connotation, la C.C.P. ne saurait prendre racine que dans le terreau du signe tout entier » (Galisson, 1991 : 127). Par conséquent, la C.C.P. découle de la situation pragmatique du lexème qui la supporte et véhicule, car

*[l'] objectivité de la démarche sémantique et la subjectivité de la démarche pragmatique expliquent donc fort bien que, d'une langue à l'autre, des signes dits équivalents (donc procédant d'un même découpage de la réalité brute, c'est-à-dire d'un même [réfèrent]), puissent avoir des [signifiés] identiques et des C.C.P. différentes. Exemple : le mot vache a sans doute le même [signifié] en Inde qu'en France [femelle du taureau], mais il n'a pas la même C.C.P., la vache est ['protégée' parce que 'sacrée'] en Inde, ['exploitée', parce que 'nourricière'] en France (Galisson, 1991 : 131).*

Dans cette perspective, alors que la définition d'un terme dans un dictionnaire de langue usuel se situe dans le domaine de la sémantique et, par conséquent, cherche à traduire le signifié du signe, la C.C.P. s'inscrit dans le domaine pragmatique qui cherche à traduire le signifiant du même signe ; c'est pourquoi, au moment de créer un article pour un dictionnaire lexiculturel, les deux dimensions doivent être considérées, puisque la C.C.P. est un ajout au signifiant et signifié du signe, raison pour laquelle la définition dictionnaire considère autant l'aspect sémantique que l'aspect pragmatique. Alors,

*[c]omme, au plan du contenu, le dictionnaire de langue ne rend compte que du [signifié] (ce qui relève de la sémantique), et que le dictionnaire de culture partagée a pour ambition de lui être complémentaire, de prendre en charge la C.C.P. du signe (ce qui relève de la pragmatique), faut-il réduire pour autant l'article à la seule définition de la C.C.P. ? Après avoir longtemps balancé, aujourd'hui je réponds non, pour trois raisons. La première est théorique : la C.C.P. étant une valeur ajoutée au signe, donc un additif au [signifiant - Sa] et au [signifié - Sé], il est logique que ce soit le signe tout entier (Sa+Sé), pas seulement le Sa, qui soit présent dans l'article. La seconde est didactique : définir à la fois, mais séparément, le Sé et la C.C.P. du signe permettra de bien marquer la différence entre ces deux strates de contenu, et sans doute d'éviter*

*de fâcheux amalgames. La troisième est pratique : les étudiants étrangers mis en présence d'articles, avec la définition conjointe du Sé et sans définition du Sé... se sont massivement prononcés pour la première solution. Dans les cas d'homonymie ou de polysémie, par exemple, le Sé leur est indispensable pour repérer le signe ou l'acception du signe servant de support à la C.C.P. Ainsi, c'est la rose (fleur) et non le rose (couleur) qui exprime l'amour (Galissou, 1991 : 139).*

Tenant compte de cette perspective globale, le cadre de référence lexiculturologique souligne le fait que l'accès à la C.C.P., comme « valeur ajoutée à la signification ordinaire » des mots, « est toute désignée pour servir de rampe d'accès à la culture omniprésente dans la vie des autochtones », quoiqu'elle « n[est] décrite, donc enseignée nulle part à ce jour » (Galissou, 1991 : 119-120)<sup>7</sup>, il s'impose de prendre en considération que la C.C.P. est « la culture (implicite), en suspens dans ou sous les mots, qu'il convient de mettre au jour, d'explicitier et d'interpréter » (Galissou, 1999c : 122).

### 3. De la lexiculturologie à la lexiculture - une action didactologique

En fonction de l'indication, de l'explication et/ou de l'explicitation des référentiels déclaratifs généraux de la lexiculturologie, on procède, ci-après, à la présentation - à titre d'exemple - de deux cas de figure d'ordre lexiculturel, inscrit dans la bande dessinée *Astérix*<sup>8</sup>, lequel - parmi une batterie plus élargie de cas lexiculturels inclus dans cette bande dessinée - font l'objet, depuis l'année scolaire 2003/2004, d'exercices didactiques, autant extensifs qu'intensifs, dans le cadre de situations d'enseignement-apprentissage du français langue-culture étrangère au sein du système scolaire portugais, plus précisément de la douzième année de scolarité - ultime année curriculaire de la scolarité obligatoire nationale<sup>9</sup> -, et dont les apprenants sont des jeunes portugais qui doivent faire preuve, à la sortie du parcours scolaire obligatoire, d'aptitudes langagières correspondantes au niveau B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe : 2001).

Ces deux cas de figure d'ordre lexiculturel appartiennent au vingt-cinquième album d'*Astérix*, *Le Grand Fossé*, version originale en français hexagonal publiée en 1980, qui conte que

*[r]ien ne va plus chez les Gaulois ! Dans un petit village semblable à celui d'Astérix, les querelles succèdent aux querelles. Tournedix et Ségrégationnix revendiquent tous deux la place de chef. Aucun terrain d'entente n'ayant pu être trouvé, la solution choisie est radicale : le village est séparé en son milieu*

*par un grand fossé qui rend chaque moitié, administrée par l'un des deux chefs, inaccessible à l'autre ! Un véritable déchirement pour Comix, le courageux fils de Tournedix, et Fanzine, ravissante fille de Ségrégationnix, dont la belle histoire d'amour est condamnée par les rivalités de leurs pères respectifs. Un bonheur en revanche, pour l'infâme Acidenitrix, sombre manipulateur à tête de hareng saur, qui se voit déjà épouser la belle Fanzine... C'en est trop pour Comix qui file au Village d'Astérix pour requérir l'aide des Irréductibles Gaulois<sup>10</sup> !*

En ce qui concerne le premier cas de figure d'ordre lexiculturel, sur la première planche de cet album, on peut voir, dans la quatrième case, l'un de ces deux chefs autoproclamés du village gaulois, en pose souveraine, à l'image du portrait en pied de Louis XIV en costume de sacre, daté de 1701, du célèbre tableau de Hyacinthe Rigaud<sup>11</sup>, et tenant dans sa main droite un bâton de commandement - à l'image d'un sceptre... -, signe de son supposé pouvoir, qui s'exclame « Le village c'est moi<sup>12</sup> ! », vignette<sup>13</sup> reprise par toutes les versions portugaises, brésiliennes et espagnoles, avec traduction dans les langues d'arrivées respectives de l'énoncé source en français<sup>14</sup>, cas de figure qui est une allusion au « mot légendaire attribué à Louis XIV et communément cité comme la devise de l'absolutisme<sup>15</sup> ».

Dans un premier temps, aux contenus iconographiques et langagiers de cette vignette du texte original français, et suite à l'invitation, qui leur est faite par l'enseignant respectif, d'explorer - sans indications didactiques particulières - ces contenus en termes singuliers et/ou conjoints, les apprenants ne convoquent alors jamais ni le mot historique attribué à Louis XIV ni le célèbre tableau de Hyacinthe Rigaud, bien que ce portrait de pied de Louis XIV, en costume de sacre, et la célèbre formule assignée à ce roi de France marquent présence, tout au moins depuis les années 50 du siècle dernier, dans les manuels et/ou les documents de type périphérique correspondants de la discipline d'histoire de la neuvième année de scolarité du système scolaire portugais. C'est pourquoi, les apprenants fournissent des réponses qui s'inscrivent dans un niveau de compréhension littérale (Giasson, 1990 [2007]), c'est-à-dire - pour dire vite - *Ségrégationnix s'autoproclame / (se) dit être le chef du village gaulois*.

Dans un second temps, en fonction de la piste lancée par leur enseignant, lequel les convie à recourir à leurs connaissances de l'histoire de France, sans toutefois leur fournir les données spécifiques correspondantes, quelques-uns de ces apprenants parviennent à manifester les informations à caractère allusionnel appropriées... qui sont alors secondées de façon immédiate par leurs pairs. Le rappel de ces informations spécifiques par les apprenants leur permet d'accéder à la pleine signification des données d'ordre iconographique et langagier qui composent la vignette, notamment par rapport aux données culturelles évoquées, lesquelles établissent alors une interrelation entre la *culture-vision* et la *culture-action*,

puisque celle-ci ne fonctionne en termes communicatifs (tenant compte de la C.C.P. respective) que si elle convoque les données (d'ordre historique) de celle-là. Dans une perspective proprement lexiculturologique (en la circonstance, étoffée par la dimension iconographique), les apprenants fournissent dans ces conditions, des réponses qui relèvent d'un niveau de compréhension inférentielle (Giasson, 1990 [2007]), niveau de compréhension en lecture qui permet au lecteur d'*Astérix* d'avoir accès de façon certaine ou tout au moins fort proche autant à l'intention qu'au produit de communication des auteurs de cette bande dessinée et, par voie de conséquence, d'atteindre la pleine signification du dessein communicatif correspondant, lequel est tributaire de la allusion lexiculturelle, renforcée, dans ce cas spécifique, par la composante iconographique.

Bien que ce cas de figure lexiculturel relève de la discipline scolaire de français langue-culture étrangère dans le cadre du système scolaire portugais, dans une perspective plurilingue et pluriculturelle - dont la compétence correspondante se prétend, en principe, complexe mais indivise (Conseil de l'Europe, 2001) -, la soumission à l'appréciation des apprenants des vignettes homologues des versions portugaise, brésilienne et espagnole par rapport à la vignette du texte original français permet aux apprenants de constater - outre d'autres aspects d'ordre graphique propres à la bande dessinée - que les versions portugaise et espagnole s'éloignent autant de l'esprit que de la lettre de l'énoncé du texte de départ qui fait allusion au mot légendaire attribué à Louis XIV, notamment sur le plan linguistico-culturel, puisque la traduction de ce mot historique en portugais européen - *o Estado sou eu* - et en espagnol - *el Estado soy yo* - repose sur l'approche traductive de type à la lettre de la séquence discursive de départ, notamment en tant que produit traductif extensivement et intensivement institué dans et par les manuels scolaires portugais et espagnols de la discipline scolaire d'histoire des niveaux et années de scolarité correspondants qui y font référence. En revanche, les apprenants constatent que la version brésilienne de cette bande dessinée correspond pleinement à l'esprit et à la lettre de l'énoncé du texte de départ, ayant vérifié au surplus que la traduction de type institué, voire officiel, du mot historique retenu en portugais brésilien est identique à celle du portugais européen. Dans une perspective lexiculturologique, force est de conclure que les produits traductifs en cause des versions portugaise et espagnole - à l'opposé... du moins apparemment... de la version brésilienne - ne tiennent ou ne semblent ne pas tenir compte de la C.C.P. de l'énoncé de départ, ce qui, sur le plan traductologique, soulève la question de savoir si la composante lexiculturelle fait l'objet d'une considération déclarative et - plus que tout - procédurale dans le cadre du protocole de traduction de la bande dessinée *Astérix* en portugais européen et en espagnol. Quoi qu'il en soit, dans le cas de figure en cause, on peut déclarer que le manque d'observation objective sur le plan procédural de la dimension lexiculturelle - qui, du reste, n'est

pas problématique en la circonstance, en portugais européen et en espagnol, dans la mesure où l'énoncé de départ fait l'objet d'une traduction de type à la lettre considérablement et officiellement instituée dans les espaces linguistico-culturels respectifs - fait défaut au lecteur (que celui-ci soit un acteur social usager et/ou apprenant) portugais et espagnol.

Quant au deuxième cas de figure d'ordre lexiculturel, sur la troisième planche de l'album cible de la bande dessinée *Astérix*, on peut constater que, dans la septième case, l'un de ces deux chefs autoproclamés du village gaulois accuse son adversaire de lui avoir volé des voix qui lui revenaient de plein droit et d'avoir « même promis à ses électeurs, le S.M.I.G., le Sesterce Minimum d'Intérêt Gaulois ! » (Goscinnay, Uderzo, 1980 : p. 7). La vignette est reprise par toutes les versions portugaises, brésiliennes et espagnoles, avec traduction dans les langues d'arrivées respectives de l'énoncé source en français : « [a]té prometeu isentá-los dos I.R.S., o imposto reduzido sobre o sesterço! », version portugaise ; « Ele chegou a prometer um salário mínimo para todos os eleitores! », version brésilienne ; « ¡Incluso ha prometido a sus electores pagarles el I.R.T.P., interés de retribución para todas las profesiones! », version espagnole. Alors que, dans le texte original en français, la référence au S.M.I.G. est une allusion au sigle français du *salaire minimum interprofessionnel garanti* créé en 1960, puis remplacé par le S.M.I.C., *salaire minimum interprofessionnel de croissance*, les traductions portugaise, brésilienne et espagnole font correspondre ce cas - dans le même ordre de présentation idiomatique - à l'IRS, sigle portugais d'*Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares* (soit *impôt sur le revenu de personnes singulières*, qui correspond, pour dire vite, à l'ancien *impôt [français] sur le revenu des personnes physiques* - IRPP - substitué, au début des années 70 du siècle dernier par l'IR, *impôt sur le revenu*, même si le sigle IRPP reste encore aujourd'hui ancré dans la langue courante des Français), à la notion générale brésilienne de *salaire minimum* et à l'IRTP, sigle espagnol d'*Impuesto sobre el Rendimiento del Trabajo Personal* (c'est-à-dire *impôt sur le revenu du travail personnel*, qui correspond, en gros, aux types d'impôts français indiqués relativement au cas de figure portugais présenté ci-dessus).

Au sein de la discipline scolaire de français langue-culture étrangère dans le cadre du système scolaire portugais, et toujours dans une perspective plurilingue et pluriculturelle - dont la compétence correspondante, rappelons-le, est censée être, en principe, complexe mais une (Conseil de l'Europe, 2001) -, confrontés aux énoncés homologues des versions portugaise, brésilienne et espagnole par rapport à l'énoncé du texte original français, les apprenants, avant de pouvoir percevoir le bien ou mal-fondé - autant idiomatique que culturel - des solutions traductives convoquées, ne peuvent éviter d'identifier, expliciter et appréhender la C.C.P. supportée par le sigle français S.M.I.G., ce qui implique, le plus souvent, que



l'enseignant leur propose d'explorer le sigle pour accéder à la C.C.P. respective, une fois que le fait (fort daté) et la souche (spécifique) d'ordre sociétal de ce sigle n'est pas (fort probablement, voire nécessairement) évident pour ces apprenants ; la recherche d'informations à partir et sur ce sigle, qui s'inscrit alors dans le champ de la *culture-vision*, constitue un passage incontournable pour pouvoir parvenir au champ de la *culture-action* - notamment, en ce qui concerne le cas de figure concerné, de type proprement discursif -, ce qui atteste que ces deux champs culturels sont, en situation autant d'usage que d'apprentissage d'une langue-culture, réciproquement complémentaires<sup>16</sup>.

Que les solutions traductives portugaise, brésilienne et espagnole de ce deuxième cas de figure soient (assez ou fort) bien ou mal appliquées du point de vue traductologique - point sur lequel on ne s'attarde pas ici en termes substantifs -, force est de reconnaître que l'énoncé original contient une C.C.P., laquelle peut ou non être perçue et/ou faire l'objet d'une prise en considération par l'agent de la traduction, ce qui soulève - surtout dans les situations de non-perception de la C.C.P. de l'énoncé de départ et/ou de sa déconsidération non conscientisée ou délibérée dans les énoncés d'arrivée - des questions considérables, notamment quand les évocations lexiculturelles sont une des marques discursives intrinsèques et structurantes des textes correspondants, ce qui est le cas - magistral - de la bande dessinée *Astérix*.

Par rapport aux cas de figure d'ordre lexiculturel présentés et explicités ci-dessus, il s'impose de reconnaître que la prise en compte de la dimension lexiculturelle de la communication permet de développer, notamment dans le cadre de la traduction directe et immédiate par l'usager et/ou l'apprenant, ainsi que subsidiairement par l'agent de la médiation traductive (voire le traducteur éditorial), une compréhension en lecture qui va au-delà du niveau de compréhension littérale, c'est-à-dire de se situer au niveau inférentiel de compréhension en lecture, et, par conséquent, d'autoriser le lecteur (usager et/ou apprenant... autant linguistiquement et culturellement autochtone qu'étranger) à s'exprimer aux niveaux critique et créatif de compréhension en lecture.

## Conclusion

Les cas de figure lexiculturels présentés ci-dessus mettent en évidence le bien-fondé didactologique et la portée non seulement conceptuelle, mais également procédurale d'ordre didactique de la lexiculturologie pour l'enseignement-apprentissage autant du français langue-culture étrangère - en la circonstance, dans les contextes sociétal et éducatif portugais contemporains - que pour toute langue-culture considérée comme langue-culture étrangère dans les situations et

les contextes sociétaux et éducatifs les plus divers, étant donné que l'accès à l'intégralité de la signification et/ou du sens des séquences discursives correspondantes ne peut avoir lieu que si la dimension lexicoculturelle est prise en considération.

S'il est vrai que la dimension lexicoculturelle du lexique ne peut être ignorée par le domaine didactologique et les approches didactiques et méthodologiques subsidiaires, les cas de figures de la bande dessinée *Astérix* retenus, explicités et expliqués supra démontrent de façon manifeste qu'il n'est pas moins vrai que la linguistique appliquée et les pratiques de traduction ne peuvent passer sous silence, voire mépriser ou ignorer la composante lexicoculturelle de la langue-culture, notamment la dimension lexicoculturelle d'ordre proprement idiomatique - qui est, dans le cadre de la bande dessinée, fort souvent épaulée par la composante iconographique -, surtout quand la dimension lexicoculturelle constitue une charpente majeure, sinon même fondamentalement structurante des énoncés des textes correspondants, ce qui est le cas remarquable de et dans la bande dessinée *Astérix*.

Des recherches menées dans le cadre éducationnel portugais (Silva e Silva, 2006 ; Silva e Silva e Ferrão Tavares, 2007 ; Silva et Silva e Silva, 2014 ; Silva, 2015) - qui font l'objet de projets de développement et consolidation toujours en cours - permettent de constater, sur les plans d'ordre déclaratif et procédural, que la prise en compte de la composante lexicoculturelle, bien qu'incontournable pour l'usage et/ou l'apprentissage, notamment dans une perspective plurilingue et pluriculturelle, du français langue-culture étrangère et du portugais langue-culture maternelle et non maternelle - où, dans ces deux derniers cas disciplinaires, la C.C.P. est convoquée de façon continue en situation communicative à caractère d'urgence durable - fait (encore) largement défaut dans les cours de ces disciplines du système scolaire portugais... situation - linguistico-culturelle et didactique - déficitaire qu'il s'impose de surmonter au plus vite.

## Bibliographie

- Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1998. « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications : Apprentissage et Usage des langues dans le Cadre Européen*, numéro spécial, juillet.
- Dasen, P., Retschitzki, J. 1989. *La recherche interculturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Ferrão Tavares, C. 1999. « L'observation du non verbal en classe de langue ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 114, p. 153-170.
- Galisson, R. 1986. « Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 79, p. 97-110.
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.

- Galisson, R. 1995. « Où il est question de lexiculture, de Cheval de Troie, et d'Impressionnisme... ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 97, p. 5-14.
- Galisson, R. 1999a. « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique ». *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 116, p. 477-496.
- Galisson, R. 1999b. Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel ? In : Galisson, R. et Puren, Ch. 1999. *La Formation en questions*. Paris : CLE International.
- Galisson, R. 1999c. Glossaire terminologique. In : Galisson, R. et Puren, Ch. (1999). *La Formation en questions*. Paris : CLE International.
- Galisson, R. 2000. « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique ». *Mélanges Crapel*, n° 25, p. 47-73. [En ligne] : [http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/06\\_galisson.pdf](http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/06_galisson.pdf) [consulté le 15 novembre 2021].
- Giasson, J. 1990 [2007]. *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Goscinnny, R., Uderzo, A. 1980. *Astérix - Le Grand Fossé*. Paris : Éditions Albert René.
- Pruvost, J. 2005. « Quelques concepts lexicographiques opératoires à promouvoir au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 137, p. 7-37.
- Silva, B. 2015. *A lexicultura na disciplina de Português Língua-Cultura Materna: um estudo de caso didactológico no 3.º Ciclo do Ensino Básico português*. Mémoire de maîtrise en enseignement du portugais. Braga : Université Catholique Portugaise.
- Silva, B., Silva e Silva, M. 2014. « L'approche lexiculturologique en (classe de) portugais langue-culture maternelle ». *Synergies Portugal*, n° 2, p. 65-77. [En ligne] : [https://gerflint.fr/Base/Portugal2/da\\_silva.pdf](https://gerflint.fr/Base/Portugal2/da_silva.pdf) [consulté le 15 novembre 2021].
- Silva e Silva, M. 2006. *La pragmatique lexiculturelle en éducation aux langues-cultures : une étude de cas dans le contexte scolaire portugais*. Thèse de doctorat en éducation. Braga : Université du Minho.
- Silva e Silva, M., Ferrão Tavares, C. 2007. Du principe didactologique de consubstantialité de la langue et de la culture dans les manuels scolaires de FLE au Portugal. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 146, 215-227.
- TLFi - *Trésor de la Langue Française informatisé en ligne*. [En ligne] : (<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>). [consulté le 15 novembre 2021].
- Trompette, Ch. 1990. « Des cultures, des regards ». *Mélanges Crapel*, n° 20, 121-126 [En ligne] : <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/9trompette.pdf> [consulté le 15 novembre 2021].

## Notes

1. D'une façon plus précise, « [l]a *didactologie des langues-cultures* est une discipline d'intervention, prioritairement ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures » (Galisson, 2000 : 52).
2. Quoique *pragmatique lexiculturelle* soit, selon son fondateur, l'appellation la plus appropriée de la discipline, sa désignation la plus usuelle est celle de *lexiculturologie* ; cette désignation s'est progressivement fixée de façon extensive et intensive dans les domaines disciplinaires qui y ont recours, y compris ceux de la didactologie et de la didactique des langues-cultures ; c'est pourquoi, dans la suite de ce texte, on utilise cette désignation plus courante, notamment pour des raisons d'ordre essentiellement pragmatique.
3. Cf. Silva e Silva, M. 2013. « La lexiculturologie... en didactologie des langues-cultures ». *Synergies Portugal*, n° 1, p. 69-89. [En ligne] : [https://gerflint.fr/Base/Portugal1/Article4da\\_Silva\\_e\\_Silva.pdf](https://gerflint.fr/Base/Portugal1/Article4da_Silva_e_Silva.pdf) [consulté le 15 novembre 2021].

4. La revue scientifique *Études de linguistique appliquée*, sous la direction, depuis les années 70 du siècle dernier, de Robert Galisson, présente, à partir de son numéro 79 de 1990, un « sous-titre éclairant, 'Revue de didactologie des langues-cultures' » (Pruvost, 2005 : 17), dénomination qui, dès son numéro 132 de 2003, passe à faire l'objet de l'ajout du terme *lexicuilturologie* ; nos études lexicodidactologiques de cette revue (toujours en cours) indique (déjà) que, *quoique la lexiculture* marque une présence croissante dans cette revue de *didactologie des langues-cultures et de lexicuilturologie*, à partir de son numéro 156 de 2009, non plus sous la direction de Robert Galisson, mais sous celle de Jean Pruvost, la publication accueille de plus en plus d'articles qui relèvent davantage d'une linguistique qui s'engage de façon appliquée ou impliquée dans la didactisation des langues - c'est-à-dire scrupuleuse de l'enseignabilité de l'objet *langue* et de son « substrat civilisationnel qui permet (...) d'appréhender concrètement, utilement, efficacement une langue » (Pruvost, 2009 : 390) - que du domaine de la didactologie des langues-cultures, au sens galissonien du terme (Galisson, 1995).

5. Sans porter dommage à l'idée selon laquelle le lexème *accordéon* est « pour tous les français synonyme d'instrument populaire, de bal-musette, associé à l'image d'Yvette Horner, et pour 75 % d'entre eux à Giscard d'Estaing » (Pruvost, 2005 : 19), il s'impose de remarquer que la C.C.P. est fonction, en particulier sur le plan de sa convocation par les membres de générations postérieures à celles qui lui sont contemporaines, autant de l'espace que du temps : une enquête non formelle que nous avons exécutée, en 2007/2008, auprès d'un ensemble de vingt-cinq jeunes français (18-23 ans) - dont la langue-culture de souche est la française -, lesquels étudiaient alors, dans le cadre du programme *Erasmus*, dans diverses universités portugaises, tous ces informants ont manifesté, par rapport au lexème *accordéon*, que la C.C.P. d'*instrument populaire* leur était pleinement commune, celle de *bal-musette* significativement moins partagée (cinq sur vingt-cinq informants), celle associée à l'*image d'Yvette Horner* totalement absente (l'artiste leur étant même absolument inconnue...), situation pareille à celle de l'association au nom de Giscard d'Estaing (ce dernier étant identifié, toutefois, par la totalité des informants, comme un ancien Président de la République française). Par ailleurs, dans le cadre de la lexicuilturologie, l'établissement d'un état quasi synonymique entre *connotation* et C.C.P. se doit d'être nuancé (cf. Galisson, 1991 : 127-133), ce qui est fait plus avant dans ce texte.

6. V. <http://www.rmc.fr/editorial/235051/etre-le-candidat-du-peuple-ce-n-est-pas-lui-ressembler/>

7. Depuis lors, cette situation de carence n'est plus absolue, notamment sur les plans didactographique et didactique, mais la perspective lexicuilturologique est encore loin de faire l'objet d'une prise en compte de type systémique sur ces plans, c'est pourquoi le texte de cet article insiste sur le bien-fondé et l'actualité du projet lexicuilturologique dans le cadre de l'éducation aux et par les langues-cultures en général et les didactiques correspondantes en particulier.

8. Pour avoir accès à une information globale et succincte à caractère encyclopédique sur cette bande dessinée, v. <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Ast%C3%A9rix/106486>.

9. Le choix de la bande dessinée *Astérix* est fonction des enquêtes ponctuelles, mais d'ordre annuel - que nous menons depuis la mise en place de cette recherche -, lesquelles permettent de conclure, dans une perspective durable, que *Tintin* et *Astérix* sont les deux bandes dessinées francophones qui sont les plus largement et immédiatement référées par les informants, l'ordre d'indication étant variable, puisque les jeunes des années 50 et 60 du XX<sup>e</sup> siècle et ceux des années suivantes indiquent en premier lieu *Tintin* et *Astérix* respectivement.

10. Cf. <https://www.asterix.com/la-collection/les-albums/le-grand-fosse/>

11. V. <https://collections.louvre.fr/en/ark:/53355/cl010066115>

12. Sur le plan lexicuilturologique, et dans un souci de précision, il s'agit d'un *palimpseste verbo-culturel*, c'est-à-dire le cas de figure qui « évoque le parchemin dont le texte initial a été effacé, puis remplacé par un autre. Il se présente sous la forme d'un énoncé complet, ou d'un fragment d'énoncé, qui fait *surépaisseur* par rapport à l'énoncé ordinaire. Cette surépaisseur (voilée) est le produit du chevauchement d'un *sous-énoncé lexicalisé* et d'un *sur-énoncé* résultant de la délexicalisation du sous-énoncé de base. C'est le télescopage

de signes porteurs de connaissances sociales partagées par le plus grand nombre, qui crédite le palimpseste verbal de sa dimension culturelle (PVC) et de sa capacité à dire plus, en peu de mots, à mettre en branle un mécanisme d'échos, lequel tient lieu de caisse de résonance, d'amplificateur sémantico-pragmatique et provoque un véritable 'dérèglement des sens' » (Galisson, 2000 : 57).

13. V. <https://www.asterix.com/portfolio/segregationnix/>

14. Texte français original : *le village c'est moi !* ; traductions : *eu sou a aldeia!* (version portugaise), *a aldeia sou eu!* (version brésilienne), *¡el pueblo soy yo!* (version espagnole).

15. Cf. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%89tat/31318>

16. L'inclusion et la suppression de points dans les sigles sont fonction des règles d'usage - aujourd'hui beaucoup moins précises qu'auparavant - des langues considérées.