

L'Enseignement de la culture-cible et l'emploi des ressources documentaires

Jelena Jovicic
Université de la Colombie-Britannique
Canada

1. Un aperçu historique de l'enseignement de la culture cible

Dans son *Cours de linguistique générale*, Ferdinand de Saussure fait la distinction entre la *langue* et la *parole*: ainsi que l'explique le fondateur de la linguistique moderne, la *langue* présente un code, ou pour mieux dire, un système de relations entre les signes langagiers qu'il est possible d'analyser d'un point de vue scientifique et d'une façon immanente. Par ailleurs, la *parole* désigne une actualisation concrète de la langue, telle qu'elle se réalise entre deux ou plusieurs locuteurs, dans un milieu donné et à un moment précis. Suivant cette dichotomie, la *langue* se place du côté de la grammaire; la *parole*, quant à elle, du côté de la communication culturelle.

La distinction entre la langue et la parole n'est pas seulement d'ordre conceptuel, elle se reflète aussi dans le domaine de la didactique des langues. D'ailleurs, l'histoire de l'enseignement de langues secondes nous rappelle que c'était l'approche grammaticale que les enseignants ont d'abord privilégiée (Savignon 2002). Il suffit, pour s'en convaincre, de consulter les manuels de langue seconde publiés au cours des années 1960 et 1970, qui "grammaticalisaient" l'acquisition langagière en la réduisant à des séries de règles—phonétiques, morphologiques ou syntaxiques. Suivant ce principe pédagogique, l'enseignement d'une langue seconde fonctionnait principalement sur des exercices de grammaire auxquels s'ajoutaient, éventuellement, ceux de traduction—le plus souvent dans les conditions où les apprenants faisaient partie d'un milieu homogène, avec la même langue primaire. L'aspect "culture" n'y apparaissait que sous forme de courts textes comprenant un certain nombre d'informations historiques ou géographiques. De cette façon, la culture cible fonctionnait comme "cinquième dimension" (Damen 1987)—après l'expression orale, l'expression écrite, l'écoute et la lecture.

Pendant les années 1980, qui marquent l'essor des approches communicatives, les chercheurs dans le domaine de l'acquisition langagière commencent à changer de point de vue: on voit leur intérêt s'élargir de la *langue* (ou de la grammaire) vers la *parole* (ou vers la communication culturelle). Dans la triade: fonction/contenu/forme, la forme grammaticale n'est plus le seul critère de l'expression correcte. Ainsi que le remarque Myriam Met (1992), la communication s'améliore non seulement avec un usage linguistiquement correct, mais aussi avec les connaissances culturelles qui entourent nécessairement tout acte d'énonciation. Cette révision du concept de "forme" entraîne, comme conséquence, une autre vision du rôle que joue la culture cible: dans les cours de langues secondes, elle ne sera plus un appendice accompagnant une leçon de grammaire, mais bien au contraire, elle se transforme en "champ d'actions" pour les apprenants d'une langue seconde.

Si, à l'heure actuelle, la question de l'importance de l'enseignement de la culture cible ne se pose certainement plus, il reste pourtant à résoudre une série de problèmes d'ordre épistémologique et méthodologique. Premièrement, comment définir les paramètres d'une compétence culturelle en didactique des langues? Deuxièmement, quelles ressources faut-il utiliser? Et troisièmement, quelles méthodes faut-il privilégier? Remarquons, tout d'abord, qu'il n'existe pas de réponses définitives à ces questions. Pour ma part, je chercherai à esquisser quelques hypothèses de travail concernant l'enseignement de la culture cible dans des cours de français langue seconde.

2. Paramètres de la compétence culturelle

Du point de vue de l'ethnolinguistique, la culture "doit être perçue comme une vision du monde à découvrir par le biais de la langue et des interactions des locuteurs qui utilisent cette langue" (Lussier 1997: 233). Ces interactions peuvent être *discursives*, *gestuelles* et *rituelles*. Quant à la compétence culturelle, elle comprend trois paramètres, ou pour mieux dire, trois types de savoirs (Lussier 1997). Le *savoir-culturel* repose sur une observation de surface, liée à un choix de contenus qu'il est possible de limiter à un ensemble de faits et d'événements. La constitution d'un savoir-culturel nécessite, donc, de donner une information substantielle sur les différents aspects de la culture de la langue cible. Le *savoir-faire culturel* réfère à la capacité que les individus développent pour leur permettre de fonctionner de façon appropriée dans les contextes situationnels propres à la culture cible: autrement dit, les fonctions communicatives en langue cible doivent être adaptées au but visé, aux interlocuteurs et à la situation. Le *savoir-être culturel* vise à développer des attitudes comme *sensibilisation* (acceptation des normes de l'autre culture, reconnaissance des différences), *application* (tolérance, refus de généralisation et de préjugés) et *appropriation* (compréhension de la mythologie culturelle de la société, attitude critique envers des stéréotypes culturels et des valeurs idéologiques qui font partie nécessaire de la pratique langagière).

Il est évident que les paramètres de la compétence culturelle prennent en considération les variétés de la langue d'après un contexte géographique précis (par exemple, français "français," "canadien," "belge,"...), et d'après un milieu social comme la classe, l'âge, le sexe ou bien la profession. Selon l'optique ethnolinguistique, d'après laquelle "langue, pensée et culture sont inséparable" (Lussier 1997: 233), il devient donc possible d'appréhender la pratique langagière à travers un large spectre de la production culturelle, ce qui nous amène vers la question suivante—celle des ressources.

3. Emploi des ressources documentaires

A notre époque, les ressources documentaires sont nombreuses. Il faut prendre en considération les médias (musique, jeux vidéo, télévision, radio, internet, presse, cinématographie), ensuite la littérature (qu'elle soit "canonique" ou "populaire"), et finalement toutes les autres pratiques culturelles qui peuvent être aussi communes que des menus au restaurant, ou bien des achats par catalogue. Il s'agit toujours des documents immédiats et authentiques, qui offrent l'accès direct à la culture cible sous l'angle des réalités quotidiennes, de la vie de tous les jours, des habitudes et des attitudes venant de la culture en question. Si les ressources documentaires pour l'enseignement de la culture cible sont abondantes, la question de savoir *quels éléments* et *comment* les enseigner est beaucoup plus problématique. Cette question mérite, certainement, que l'on s'y arrête pour le moment.

a) Éléments de la culture cible

Comme le notent de nombreux chercheurs dans le domaine de la communication culturelle (Byram [1997], Kramsch [1993], Lazar [2003]), les interactions entre les locuteurs sont à la fois d'ordre linguistique et culturel. Les apprenants d'une langue seconde peuvent être capables d'exprimer leurs pensées ou sentiments, mais malgré le succès linguistique, il n'est pas garanti que la communication soit réussie. En fait, la pratique langagière montre que les difficultés de communication proviennent très souvent du manque de connaissance en normes culturelles. Par exemple, il est possible de faire une demande grammaticalement correcte, mais qui peut offenser si elle n'a pas été exprimée avec suffisamment de formules de politesse concernant la position sociale de l'interlocuteur. Connaître la culture cible, c'est aussi savoir s'il est convenable de poser certaines questions, comprendre les pauses psychologiques entre des mots ou des phrases, établir un contact visuel, tenir une distance physique, ou bien être capable d'exprimer des opinions et des émotions sans créer des conflits. Manifestement, si la connaissance grammaticale d'une langue seconde est indispensable pour la communication, elle doit être certainement appuyée par une solide compétence culturelle.

Dans le cadre des études interculturelles, il est possible de remarquer deux étapes. Ainsi que l'observe Eli Hinkel (1999), au cours des années 1980—qui présentaient la première étape—il était important d'analyser la culture cible à travers des *comportements non-verbaux*. Par exemple, les chercheurs qui exploraient des normes sociales distinguant la culture nord-américaine de la culture française sont venus à la conclusion que les comportements non-verbaux peuvent être similaires, mais non identiques dans différentes sphères de la vie quotidienne—à partir des sourires jusqu'au gestuel dans les salutations.

Au cours des années 1990—qui présentent la deuxième étape de l'évolution des études en communication culturelle—, les chercheurs commencent à explorer la culture cible dans des *comportements verbaux*. Plus précisément, c'est la période où les auteurs comme Kramsch (1993) et Byram (1991) avancent deux hypothèses. D'après la première hypothèse, les apprenants d'une langue seconde sont nécessairement exposés à la culture cible puisque les identités, les visions du monde, les savoirs, les présupposés, les préconstruits—bref, les concepts culturels—sont inhérents à toute énonciation. Selon la deuxième hypothèse, qui découle de la première, le processus d'apprentissage de la culture cible est fondamentalement influencé par des constructions cognitives venant de la culture natale. Grâce à cette deuxième hypothèse, l'on a vu se créer le concept de transculturalité, qui se définit comme l'ensemble des représentations qu'une communauté a d'une autre communauté.

b) Méthodes de l'enseignement de la culture cible

Si les comportements verbaux et non-verbaux doivent faire partie de l'enseignement de la culture cible, il devient alors nécessaire de réfléchir comment les intégrer dans le processus d'enseignement. Les méthodes les plus courantes sont celles qui combinent l'approche communicative et l'approche cognitive. Rappelons, sur ce point, que l'objectif de l'approche communicative est d'"immerger" l'apprenant d'une langue seconde dans une situation authentique, d'où d'ailleurs l'importance des ressources documentaires. En ce qui concerne l'approche cognitive, le rôle du professeur de langue seconde consiste à enseigner un certain nombre de stratégies cognitives qui permettent aux étudiants de mieux intégrer leurs connaissances de la culture cible.

Dans la suite de cet article, j'illustrerai comment il est possible de combiner ces deux approches, communicative et cognitive, dans l'enseignement de la culture cible, et à partir d'un matériel documentaire. Cette illustration provient des cours de français oral (FR 135 et FR 145) que j'ai donnés à l'Université Western Ontario dans la période de 2000 à 2004. Comme ressource documentaire, j'ai utilisé *Un Gars, une fille*, émission créée au Québec et diffusée par Radio-Canada entre 1997 et 2003. Il est intéressant de noter que cette émission a également connu un grand succès international avec des versions dans une trentaine de pays. Elle met en scène un jeune couple (dans mes cours, j'ai utilisé la version française de l'émission), et chaque diffusion comporte une série de cinq ou six saynètes d'une durée totale de quinze minutes, dans lesquelles Jean et Alexandra vivent leur vie de tous les jours. Les thèmes abordés sont variés de sorte que l'on voit les deux personnages évoluer dans leur milieu professionnel, familial, pendant leurs loisirs (au cinéma, au restaurant, en voyages). L'émission est comique, et la "réalité" linguistique comprend aussi des expressions idiomatiques et des structures familiales. Comme illustration, je prendrai la séquence "Déjeuner chez la belle-mère," dans laquelle le couple visite la mère d'Alex, et le repas ne manque pas de susciter différents commentaires ironiques, échangés entre la belle-mère et le gendre. C'est à partir de cette séquence que j'illustrerai quelques possibilités pour l'enseignement de la culture cible, ayant en vue les trois paramètres de la compétence culturelle (savoir-culturel, savoir-faire culturel et savoir-être culturel). Mon illustration portera surtout sur l'aspect lexicale de la scène en question (ceci étant dit, il est certainement possible de travailler sur d'autres dimensions langagières de la scène). Pour des raisons de clarté, je diviserai mes activités selon les approches communicative et cognitive de l'enseignement de la culture cible.

A. Approche communicative

L'approche communicative, qui a donc pour but d'exposer les étudiants à des situations de la vie réelle, puise nécessairement dans l'emploi des ressources documentaires comme point de départ pour des activités en classe. Je me bornerai à en donner trois exemples.

1. Discussions en classe

Les discussions introduisent les étudiants à la scène qu'ils vont voir. Dans le cas précis, il est possible de commencer par des questions de type: Les réunions de famille sont-elles toujours agréables et amusantes? Est-ce qu'il y a des membres de famille que vous préférez? Quel est le statut de la famille au Canada? Comment les membres de famille communiquent-ils pendant des réunions? Comment traite-t-on la belle-mère au Canada?

Ces questions servent à présenter deux points d'un savoir culturel. Premièrement, il faut souligner que même si les Français aiment bien faire des plaisanteries sur le compte de leurs belles-mères, cela ne veut pas dire qu'un Français ne s'entend jamais avec sa propre belle-mère; il s'agit plutôt d'un stéréotype culturel, d'un sujet de conversation facile. Deuxièmement, les Français tendent à montrer plus ouvertement leurs opinions, et les membres de la famille n'échappent pas à cette tendance.

Avant de visionner la séquence, il est nécessaire de présenter aux étudiants une courte liste de mots inconnus. Si, après le premier visionnement, les étudiants sont invités à préciser, en grandes lignes, de quoi il s'agit dans la séquence (d'habitude, ils comprennent partiellement, mais chacun peut apporter l'un des détails compris), c'est effectivement après le deuxième visionnement que s'ouvre un débat beaucoup plus précis, fondé sur des questions de genre: Dans cette scène, quelles sont les remarques qui font partie du code de politesse à table, et quelles sont les remarques désobligeantes? Quels sont les comportements non-verbaux présentés dans la scène (la position du corps, la place des mains, la façon de se servir des couverts)? Au Canada, quelles règles essentielles de bonne conduite faut-il suivre à table? Pensez-vous, comme la belle-mère de Jean, qu'il y a des "plats du terroir" et des plats plus raffinés? Quels sont les différents facteurs qui font qu'un plat soit considéré plus "noble" qu'un autre? D'une manière générale, les discussions servent à faire parler les étudiants tout en les incitant à réfléchir sur des différences culturelles.

2. Mises en situation

Comme *Un Gars, une fille* est une émission comique, il est certainement désirable d'utiliser au maximum le comique pour expliquer également la base culturelle du sens de l'humour. Sur ce point, les mises en situation, qui sont des jeux de rôles, offrent la possibilité aux étudiants d'être créatifs en leur donnant la liberté d'expression. Dans notre cas, deux scénarios sont possibles, le premier où Alex rencontre une amie et lui raconte comment le déjeuner avec sa mère et Jean s'est passé, et le deuxième, où les étudiants inventent une continuation du dialogue entre Jean et sa belle-mère.

3. Activités de vocabulaire

Il est possible de faire des activités de communication en paire ou en groupe. L'étudiant est censé décrire un concept précis à son collègue sans donner des indices très évidents. Cet exercice plaît généralement aux étudiants, puisqu'il fait travailler leur imagination.

Les activités que je viens de présenter dans le cadre de l'approche communicative ne sont certainement pas exhaustives; bien au contraire, elles peuvent entraîner d'autres types d'activités.

B. Approche cognitive

Dans cette approche, il s'agit d'enseigner un certain nombre de stratégies cognitives qui permettent aux étudiants de mieux intégrer leurs connaissances de la culture cible. Il existe plusieurs types de stratégies:

1. Classification

Dans cette stratégie, il s'agit de regrouper des connaissances culturelles déjà acquises. Le professeur peut demander à l'étudiant de classer les mots et les comportements selon un critère culturel. Dans la scène en question, l'étudiant peut faire la distinction entre le français standard / le français familier / l'argot; ou bien, entre les gestes polis et les gestes impolis.

2. Transfert

Il s'agit d'une stratégie cognitive qui a pour but de rendre l'apprenant d'une langue seconde capable de reconnaître des ressemblances culturelles. Dans le processus d'apprentissage, l'apprenant est appelé à actualiser toutes ses connaissances culturelles, qu'elles soient de sa culture native ou d'une autre culture. En actualisant ses connaissances, l'étudiant fait un transfert cognitif qui permet une meilleure manipulation de la culture cible.

Jovicic, Jelena. « L'Enseignement de la culture-cible et l'emploi des ressources documentaires »

Synergies Canada, No 2 (2010)

3. Récapitulation

Le but de cette stratégie est de faire un résumé verbal ou écrit des connaissances culturelles déjà connues. L'acquisition de la culture cible s'améliore surtout si le professeur donne la possibilité aux étudiants de développer le réseau de connexions culturelles suivant les similarités et les différences concernant un même geste culturel (exemple: déjeuner chez la belle-mère). Les étudiants peuvent regarder la version québécoise ou belge de l'émission *Un Gars, une fille* pour faire une récapitulation des connaissances culturelles sous forme de diagramme (comme l'une des possibilités).

Les stratégies cognitives ci-mentionnées font partie de l'ensemble des stratégies que l'on trouve dans la CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach). Il va sans dire que d'autres types de stratégies cognitives peuvent également être employés dans l'enseignement de la culture cible.

Conclusion

A l'époque de la mondialisation, où la mobilité des personnes et la circulation des informations nécessitent une compétence de communication adaptée à des contextes situationnels provenant de différentes cultures, nous devons reconnaître l'importance d'élargir le champ de l'enseignement des langues pour y inclure le développement d'une solide compétence culturelle. Certes, pour qu'il y ait un accès direct à la culture cible, les ressources authentiques et documentaires sont indispensables dans le processus de l'enseignement. Par conséquent, l'une des tâches principales du professeur de langue seconde n'est pas seulement d'intégrer le matériel documentaire dans le cadre de son enseignement, mais aussi et surtout d'élaborer des activités qui, tout en stimulant une production linguistique correcte, développeront également une meilleure connaissance de la culture cible.

Jovicic, Jelena. « L'Enseignement de la culture-cible et l'emploi des ressources documentaires »
Synergies Canada, No 2 (2010)

Bibliographie

- BYRAM, Michael, (1991). "Teaching Culture and Language : Towards an Integrated Model." *Mediating Languages and Cultures*. Eds. D. Buttjes et M. Byram. Clevedon: Multilingual Matters, 22-32.
- CHAMOT, Anna Uhl, (1999). *The Learning Strategies Handbook*. New York: Addison Wesley Longman.
- CHAMOT Anna, (1996). "The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA). Theoretical Framework and Instructional applications." *Georgetown University Round Table on Languages*. Ed. J.E. Alatis. Washington, DC: Georgetown University Press, 108-15.
- DAMEN, Louise, (1987). *Culture Learning. The Fifth Dimension in Language Classroom*. Reading, Mass. Addison-Wesley Pub.
- HINKEL, Eli (ed), (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRAMSCH, Claire, (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LAZAR, Ildiko (ed), (2003). *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teaching and Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- LUSSIER, Denise, (1997). « Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues ». *Revue de didactologie des langues-cultures* 106 : 231-246.
- MET, Myriam, (1992). "Teaching Language and Culture. A View from the Schools." *Language, Communication and Social Meaning*. Ed. J. Alatis. Washington: Georgetown University Press, 259-74.
- SAVIGNON, Sandra, (2002). "Communicative Language Teaching. Linguistic Theory and Classroom Practice." *Interpreting Communicative Language Teaching. Contexts and Concerns in Teacher Education*. Ed. Sandra Savignon. New Haven [Conn.]; London: Yale University Press, 1-30.
- SAUSSURE, Ferdinand (de), (1962). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- SHARIFIAN, Farzad (ed), (2007). *Applied Cultural Linguistics. Implications for Second Language Learning and Intercultural Communication*. Amsterdam: John Benjamins Pub.
- SKEHAN, Peter, (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.