



À propos de l'enseignement du vocabulaire à charge culturelle

Vũ Văn Đại

Université de Hanoi, Vietnam

daiphap@hanu.edu.vn

<https://orcid.org/0000-0003-3014-4171>

Reçu le 30-10-2024 / Évalué le 10-11-2024 / Accepté le 02-12-2024

Résumé

La didactique du français langue étrangère accorde une importance particulière à la dimension culturelle des langues étant donné que la langue et la culture sont inséparables et que faute de connaissances culturelles, il serait difficile de développer une réelle compétence de communication. L'aspect culturel est véhiculé par un vocabulaire qui contient des connotations culturelles implicites. Les enseignants devront donc prendre en compte ce type de vocabulaire présent dans les manuels de français. Dans cet article, sur la base de l'analyse d'un corpus constitué du vocabulaire enseigné dans la méthode de français Alter Ego +, nous proposons une approche explicative-contrastive qui vise à faciliter la compréhension des références culturelles et développer la compétence de communication interculturelle des étudiants vietnamiens.

Mots-clés : vocabulaire à charge culturelle, approche explicative-contrastive, communication interculturelle

Teaching culturally charged vocabulary

Abstract

The teaching of French as a foreign language attaches particular importance to the cultural dimension of languages, given that language and culture are inseparable and that without cultural knowledge it would be difficult to develop real communicative competence. The cultural aspect is conveyed by a vocabulary that contains implicit cultural connotations. Teachers must therefore take account of this type of vocabulary in French textbooks. In our contribution, based on the analysis of a corpus consisting of the vocabulary taught in the Alter Ego + French method, we propose an explanatory-contrastive approach that aims to facilitate the understanding of cultural references and develop the intercultural communicative competence of Vietnamese students.

Keywords : culturally charged vocabulary, explanatory-contrastive approach, intercultural communication

Introduction

La dimension culturelle des langues se révèle à travers un vocabulaire évocateur qui contient des connotations culturelles implicites. C'est ce type de vocabulaire qui serait à l'origine des difficultés d'apprentissage. En effet si l'étudiant manquait de connaissances de la culture du pays dont il apprend la langue, il aurait du mal à développer sa compétence de communication. En outre, à la différence des problèmes linguistiques qui sont en général explicites, et donc plus faciles à résoudre, la charge culturelle des mots est complètement implicite et difficilement interprétable. Il incomberait donc à l'enseignant d'apporter à ses étudiants un soutien nécessaire dans la découverte de l'aspect culturel de la langue. Partant de ces constatations, nous proposons dans cet article une approche didactique des mots à charge culturelle partagée dans le contexte vietnamien. Notre proposition se base sur l'analyse d'un corpus constitué du vocabulaire enseigné dans la méthode de français *Alter Ego + A1, A2 et B1*. Nous abordons d'abord l'aspect théorique lié à la charge culturelle partagée des mots. Ensuite nous discutons de l'approche didactique.

1. Les mots à charge culturelle partagée

Les recherches en didactique du FLE ont bien montré que le vocabulaire d'une langue est culturellement marqué et que la culture est inhérente aux unités lexicales. Galisson (1999 : 483) a identifié une catégorie lexicale qu'il a dénommée les mots à charge culturelle partagée (désormais MCCP) :

[...] « charge » renvoie à une idée de supplément, d'ajout au contenu du mot ; « culturelle » inscrit cette charge dans l'au-delà de la dénotation dont traitent les dictionnaires de la langue [...], c'est-à-dire dans une connotation singulière, non prise en charge par la dictionnaire classique [...] ; « 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.

En nous inspirant de cet auteur, nous pouvons dire que les MCCP sont ceux qui impliquent des connotations ou des références culturelles partagées. Il conviendrait ici de rappeler les notions de dénotation,

connotation et référence. Dans Dubois *et al.* (1994 : 111, 404), « *la connotation* » désigne un ensemble de significations secondes provoquées par l'utilisation d'un matériau linguistique particulier et qui viennent s'ajouter au sens conceptuel ou cognitif, fondamental et stable, objet du consensus de la communauté linguistique, qui constitue « la dénotation ». L'exemple donné par le linguiste illustre bien ces notions :

[...] cheval, destrier, canasson ont la même dénotation (désigne le même animal) mais ils diffèrent par leur connotation : à côté de cheval, qui est neutre, on dira que destrier connote une langue poétique, canasson, une langue familière ». Quant à « la référence », c'est « la propriété d'un signe linguistique lui permettant de renvoyer à un objet du monde extralinguistique réel ou imaginaire.

Le référent est « l'être ou l'objet auquel renvoie un signe linguistique dans la réalité extralinguistique telle qu'elle est découpée par l'expérience d'un groupe humain ». Par exemple, pour désigner une personne exploitant professionnellement une parcelle propre ou louée en vue de la production des plantes ou de l'élevage des animaux, les Français peuvent dire un *paysan*, un *fermier*, un *agriculteur* ou un *cultivateur*. Pour les habitants des DOM-TOM (la Martinique, la Guyane française, la Réunion...) la France c'est *l'Hexagone* ou *la métropole*. Pour les Américains, l'Europe c'est le *Vieux Continent*.

De la définition des MCCP par Galisson, nous retiendrons notamment l'idée du partage de sa propre culture par une communauté, qui est pour ainsi dire, une base de la communication sociale. Dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, souvent nous ne sommes pas certains que nos étudiants aient ce partage. En effet, la culture maternelle constituerait un filtre qui modifierait la perception de la réalité reflétée par la culture étrangère. De ce fait, les étudiants prennent comme critères de référence les connaissances acquises de la culture maternelle dans l'interprétation des unités lexicales de la langue cible. Ils pourraient transposer des jugements habituels de leur cadre culturel dans le jugement des faits qui proviennent d'un autre monde. Ils hériteraient de la manière de vivre, de la façon de penser de leurs ancêtres, appliqueraient les critères traditionnels en les considérant comme

les seuls valables pour juger de la réalité autour et croiraient que tout ce qui est différent d'eux est « curieux », voire « étrange ». Ainsi l'étudiant vietnamien peut comprendre, grâce à sa compétence linguistique, l'expression française « fort comme un Turc », mais sa compréhension serait superficielle puisqu'il n'a pas vécu la réalité que l'expression linguistique est censée décrire, et que la réalité qu'il vit peut-être tout autre. En effet, les Vietnamiens ont l'habitude de comparer un homme physiquement puissant à un buffle, principal animal de trait pour les agriculteurs du pays. De plus, l'établissement des correspondances lexicales entre les langues que l'étudiant pratique de façon inconsciente peut provoquer des malentendus. Prenons par exemple le mot « dragon ». Le *dictionnaire de la langue française* en ligne, consulté le 14 juin 2024, donne la définition suivante.

A. MYTH. et RELIG. *Monstre fabuleux qu'on représente généralement avec des griffes de lion, des ailes d'aigle et une queue de saurien.*

1. *Domaine de la myth. gr. Animal fantastique, symbole de la vigilance impitoyable*

2. *Domaine biblique. [...] Monstre infernal, symbole du démon.*

Le combat du dragon ou *Le Lumeçon* qui a lieu chaque année sur la Grand-Place de Mons, en Belgique, a été inscrit en 2008 par l'Unesco sur la liste des patrimoines culturels immatériels de l'humanité. Ainsi le « dragon » dans la culture occidentale représenterait plutôt le mal et la férocité. Ce n'est pas le cas pour la culture orientale où le dragon symbolise la suprématie (Le roi sous le régime féodal est considéré comme un dragon), les forces de la nature et la chance. On comprend pourquoi l'ancien nom de la capitale du Vietnam, Hanoi, était *Thang Long* qui signifie littéralement « la cité du dragon qui s'envole ». Pour désigner les nouveaux pays émergents en économie, les Asiatiques préfèrent employer l'expression « les dragons asiatiques » à la différence des Francophones qui parlent des « tigres asiatiques ».

Ces exemples montrent que la dimension culturelle des langues est un facteur qui influence de façon déterminante la compréhension et le réemploi des expressions linguistiques. C'est ce qui nous a amené à étudier le vocabulaire enseigné dans un manuel de français.

2. Présentation du corpus d'étude

Notre corpus d'étude est constitué du vocabulaire enseigné dans *Alter ego +*. Cette méthode sur cinq niveaux est « destinée à des apprenants adultes ou grands adolescents ». Elle a pour objectif de permettre aux apprenants d'acquérir les compétences décrites dans les différents niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues. *Alter ego + 1* vise les niveaux A1 et A2.1 ; *Alter ego + 2*, les niveaux A2.2 et B1.1 tandis qu'*Alter ego + 3*, le niveau B1.

Alter ego + A1, conçue par Hugo Catherine, Kizirian Véronique M., Waendendries Monique, Berthet Annie, et Daill Emmanuel « se compose d'un dossier 0 et de neuf dossiers de trois leçons ». Dans les dossiers (D), on trouve un point *Culture* où sont présentées les informations sur la culture française, par exemple, les prénoms et les noms français, (D0 : 17) ; l'usage de *tu* et de *vous* (D1 : 27). Le lexique thématique en fin du manuel qui recense le vocabulaire présenté dans les dossiers contribue à faciliter l'apprentissage lexical. Dans ce manuel, « la place de l'apprenant est primordiale. Les thèmes abordés ont pour principal objectif de susciter un réel intérêt pour la société française et le monde francophone et de permettre à l'apprenant de développer des savoir-faire et savoir-être indispensables à toute communication réussie ».

Alter ego + A2, rédigée par Hugo Catherine, Kizirian Véronique M., Waendendries Monique, Berthet Annie, Daill Emmanuel et Sampsonis Béatrix, est composé de huit dossiers de trois leçons. « Les leçons 1 à 4 correspondent au niveau A2.2. Le dossier 5 marque une transition vers le niveau B1.1 ». Elles visent la conceptualisation et l'assimilation des contenus pragmatiques et linguistiques avec un parcours équilibré et varié, des activités orales et écrites et des *Points langues* et des *Aides-mémoire*. « Selon les thématiques, un *Point Culture* permet de travailler les aspects culturels ». Comme *Alter ego + A1*, un lexique thématique est présenté en fin de la méthode.

Alter ego + B1, élaborée par Dollez Catherine et Pons Silvie, comprend 9 dossiers traitant chacun une thématique différente. L'apprentissage s'articule autour de deux axes : *La vie au quotidien* et *Points de vue sur*. « Cette articulation reflète à la fois la dimension pragmatique de l'apprentissage de la langue mais aussi sa fonction relationnelle et

intellectuelle ». De plus, *Alter ego + 3* « favorise également l'implication de l'apprenant dans son apprentissage ». Au lieu des *Points Culture* dans les leçons comme dans les deux premiers volumes, les auteurs proposent un abécédaire culturel situé en annexe afin de permettre aux apprenants de « mieux comprendre les documents (écrits et oraux) et de décoder les implicites socioculturels ». Cet abécédaire culturel « actualisé et enrichi » est considéré comme une des nouveautés de la méthode. Par ailleurs, « le lexique thématique en fin d'ouvrage propose une sélection thématique et raisonnée des principaux mots de chaque dossier ».

3. Analyse du corpus

Une première observation générale est que les auteurs ont intégré dans leur manuel des éléments socioculturels thématiques assez variés.

Alter ego + 1 présente les personnalités françaises, la Francophonie, les fêtes et rituels en France, les loisirs culturels... Ces éléments ont pour objectif de fournir aux apprenants des connaissances de base sur la société française et celles sur les personnalités, leurs rôles et contributions à la société et à la culture française. Comme critère de sélection, selon les auteurs, ces contenus devront « susciter un réel intérêt pour la société française et le monde francophone ».

Dans *Alter ego + 2*, les contenus socioculturels choisis portent sur l'amitié, l'éducation, le cinéma, les stéréotypes, l'environnement... et visent le même objectif que ceux d'*Alter ego + 1*.

À la différence de deux premiers volumes, *Alter ego + 3* propose « un *abécédaire culturel* » qui a pour objectif de faire comprendre aux étudiants les documents (écrits et oraux) et de les aider à décoder les implicites socioculturels. On y trouve des éléments intéressants tels que l'apparence des Français, la cravate, l'uniforme, Internet et les réseaux sociaux...

Quelles conséquences pédagogiques entraînent les contenus socioculturels de la méthode ? Premièrement ces contenus sont véhiculés par un vocabulaire spécifique. Si ce vocabulaire est dénotatif, c'est-à-dire qu'il contient des informations à acquérir, il ne posera pas de problèmes de compréhension aux apprenants. C'est le cas, par exemple, des numéros à indicatifs géographiques des villes de France (A1 : 32), des types

d'hébergements en France (A1 : 49), des fêtes et traditions en France (A1 : 100) ou du système éducatif en France (A2 : 46-47). Deuxièmement l'intégration des éléments socio-culturels contribue largement aux objectifs pragmatiques visés par la méthode. Analysons quelques exemples.

3.1. Exemple 1. La règle de l'usage de *tu* et de *vous* (A1 : 27)

Pour déduire cette règle, les apprenants ont d'abord à écouter les cinq dialogues de l'activité 2 et d'associer les dialogues aux dessins. Ensuite on leur demande de compléter les énoncés ci-après par *vous* ou *tu* selon leur déduction de l'observation des dialogues :

- « *J'utilise... pour parler à une personne dans une relation informelle (amicale, familiale)*
- *J'utilise... pour parler :*
 - *à une personne dans une relation formelle (commerciale, professionnelle ou hiérarchique, etc.)*
 - *à deux personnes ou plus, dans une relation formelle ou informelle ».*

L'exercice n°3 (p. 40) vise à l'appropriation de la règle :

1. – *Bonjour, monsieur, comment allez -... ?*
– *Bien merci.*
2. – *Bonjour, ... vas bien ?*
– *Oui, et toi ?*
3. – *Salut les filles ! ... allez bien ?*
– *Oui, ça va !*

On observe que la formule de salutation *bonjour* est suivie dans le dialogue (1) d'un terme d'adresse souvent employé dans une situation formelle qui nécessite l'usage de *vous*. Ce n'est pas le cas pour (2) où *bonjour* s'emploie tout seul, et le verbe est mis à la deuxième personne du singulier. La situation dans (3) diffère des deux précédents car *les filles* renvoient à une deuxième personne plurielle et c'est une situation informelle avec la présence de *salut* au lieu de *bonjour*. L'apprenant du FLE devrait être capable d'effectuer cette analyse pragmatique afin de bien choisir *tu* ou *vous*. Mais tout n'est pas évident pour lui surtout lorsqu'il s'agit des règles plus subtiles, par exemple, le passage de *vous* à *tu* correspond à l'adhésion à une amitié partagée. Par contre, si le tutoiement habituel entre

deux amis est remplacé par un vouvoiement, cela marque une prise de distance dans les relations personnelles.

3.2. Exemple 2. L'Hexagone est un autre nom pour la France (A1 : 38)

Cette information culturelle nécessite des explications visant à permettre aux apprenants une compréhension plus approfondie. L'enseignant pourrait leur expliquer que dans son sens propre, *l'hexagone* est un polygone à six sommets et à 6 côtés et que sur la carte d'Europe, la France a la forme d'un polygone presque régulier avec trois côtés terrestres et trois côtés maritimes. Par métonymie, le mot est fréquemment utilisé pour désigner le pays proprement dit. Nous croyons que cette explication est nécessaire pour montrer la relation entre le référent et sa désignation.

3.3. Exemple 3. La symbolique des couleurs (A1 : 149)

Les couleurs représentent des implicites culturels difficiles à décoder pour les apprenants du FLE. En effet le symbolisme des couleurs varie d'une société à l'autre, dans le temps et dans l'espace. Chaque culture tend ainsi à associer mentalement aux couleurs des significations, des valeurs qui peuvent différer d'une société à l'autre. Dans D7, exercice 7, on demande aux apprenants d'écouter les personnes qui parlent des couleurs, de repérer les couleurs évoquées et à quoi elles sont associées. Cet exercice vise à introduire des différences culturelles en matière de symbolisme des couleurs. Ainsi pour l'Occidental, *le blanc* est associé à la pureté, la paix mais au Japon (en Asie en général) c'est la couleur du deuil, de la mort. *Le bleu* c'est calme et apaisant. *Le rouge* représente la passion, la colère mais aussi le danger. Mais en Chine et au Vietnam c'est la couleur du bonheur. *Le noir* est associé à la mort, au pessimisme : on dit bien en français « voir tout en noir ».

L'exercice 8 qui suit demande d'associer chaque couleur à un des mots de la liste donnée ou à un autre mot que l'étudiant peut choisir. Les 7 couleurs proposées sont *rouge, orangé, jaune, vert, bleu, violet, blanc*. Voici la liste des mots à associer aux couleurs : l'élégance, la paix, l'amour, l'automne, la jalousie, la tristesse, le mystère, l'été, le froid, le feu, la gaieté,

la nature, la colère, la pureté, la chance, la lumière, la malchance, la modernité. Grâce à l'exercice 7, l'étudiant peut arriver à associer *le rouge* à la chance, la colère, le feu, l'amour, et l'été ; *le noir* à la malchance et la tristesse ; *le blanc*, à la pureté et la paix. Mais l'association d'autres couleurs à d'autres mots de la liste serait difficile puisque les apprenants pourraient manquer de connaissances extralinguistiques. Si c'est le cas, l'enseignant pourra leur fournir des informations culturelles nécessaires, par exemple, dans la culture occidentale, *le noir* peut symboliser l'élégance, le mystère, et la modernité ; *le jaune* représente la jalousie, la trahison ; *le bleu* c'est le froid ; *le vert* est associé à l'espoir, à la chance et à la nature.

3.4. Exemple 4. « Baiser japonais » (A2 : 65)

Cet exemple nous présente une situation d'incompréhension mutuelle qui fait preuve de différences culturelles liées à la bise : à la fin de la visite d'un couple japonais dans une très ancienne boulangerie française qui fabrique du pain traditionnel, la Japonaise a fait une courbette pour remercier et saluer la vieille boulangère. Celle-ci « a pensé qu'elle s'inclinait pour lui faire la bise, lui a sauté au cou et lui a fait deux baisers sonores sur les joues. La Japonaise, stupéfaite, a ouvert de grands yeux... ». La stupéfaction de la Japonaise vient du fait qu'au Japon ainsi que dans d'autres pays d'Asie (Chine, Corée, Vietnam, Thaïlande...) la bise n'est pas une pratique rituelle dans les salutations. En effet dans ces pays, pour se dire bonjour ou au revoir, on se contente de s'échanger une poignée de main. Par contre en France ainsi qu'en Europe, la bise et la poignée de main font partie des rituels de politesse. Il en est de même pour la distance interpersonnelle entre les individus de cultures différentes en interaction : c'est un langage significatif mais silencieux. Une distance considérée comme intime dans une culture peut devenir sociale dans une autre. Les normes proxémiques à respecter dans la communication verbale ne sont pas les mêmes dans des cultures différentes.

Les exemples que nous avons analysés ci-dessus témoignent la volonté des auteurs du manuel d'intégrer la culture francophone dans les contenus d'enseignement linguistique. Cette intégration est-elle suffisante pour les apprenants du FLE ? Nos expériences pédagogiques ont montré que lorsque le référent auquel renvoie le mot dans la culture francophone n'existe pas

dans celle des apprenants, le risque d'incompréhension serait considérable. Il est également possible que le référent existe bel et bien dans la culture source (par exemple, *l'hexagone*), mais dans la culture cible, le mot peut renvoyer à un référent différent. En d'autres termes, les mots d'une langue pourraient avoir un référent ou une connotation différente de ceux d'une autre. Il importe donc de montrer cette différence dans l'enseignement du FLE. Les analyses précédentes nous ont amené à proposer une approche didactique qui conviendrait pour le vocabulaire à charge culturelle.

4. Approche explicative-contrastive des mots à charge culturelle partagée dans l'enseignement du français

L'intégration des éléments de la culture francophone dans les contenus d'enseignement va faire de la classe FLE un espace multiculturel puisque la culture intégrée entre en interaction avec celle des apprenants. James A. Banks (2016 : 158) a identifié quatre approches pour l'intégration d'un contenu multiculturel dans un programme d'études. Pour cet auteur, ces approches peuvent être présentées comme un modèle à niveaux du bas en haut, où chaque approche a son rôle particulier, à savoir :

« Figure 9.1 : Les quatre niveaux d'intégration du contenu multiculturel de Banks ».

Niveau 4 : Approche de l'action sociale : Les étudiants prennent des décisions sur des questions sociales importantes et prennent des mesures pour aider à les résoudre.

|

Niveau 3 : Approche de la transformation : La structure du programme d'études est modifiée pour permettre aux étudiants d'appréhender des concepts, des questions, des événements et des thèmes sous l'angle de l'histoire.

|

Niveau 2 : Approche additive : Le contenu, les concepts, les thèmes et les perspectives sont ajoutés sans modifier la structure du programme d'études.

|

Niveau 1 : Approche par contributions : L'accent est mis sur les héros, les jours fériés et les éléments culturels.

En réalité, les établissements d'enseignement ne sont pas obligés de respecter l'ordre des niveaux du processus d'intégration multiculturelle dans leur programme d'études. Banks reconnaît lui-même que ce ne sera pas réaliste de progresser du niveau le plus bas au niveau le plus haut. De ce fait, l'auteur propose d'appliquer ces approches de façon alternative et dynamique en fonction des caractéristiques de l'établissement de formation.

Alter ego + ne vise pas un public d'apprenants spécifique. Par conséquent, l'intégration des contenus culturels typiquement français s'est effectuée avec l'approche par contributions et l'approche additive (niveaux 1-2). Cette intégration permet aux apprenants du FLE de prendre contact avec la culture française. Cependant les événements, les concepts, les questions à étudier ont été sélectionnés avec une approche centrée sur une vision euro-centrique, ce qui conduirait à des difficultés de compréhension comme nous l'avons montré via l'analyse d'exemples 1-4 ci-dessus. À partir de ce constat nous proposons les approches suivantes dans l'enseignement du vocabulaire à charge culturelle.

4.1. Approche explicative

Cette approche consiste à repérer les éléments linguistiques à forte charge culturelle et à les expliquer clairement afin de s'assurer d'une compréhension correcte des étudiants. Les mots à expliquer sont ceux qui évoquent un fait culturel implicite provoquant une difficulté ou un risque d'erreur d'interprétation. C'est l'enseignant qui juge de la nécessité d'intervenir s'il constate que les étudiants pourraient laisser échapper des allusions culturelles pertinentes pour une compréhension approfondie des énoncés en FLE. Revenons à la règle d'usage des pronoms *tu* et *vous*. Il conviendrait au formateur d'expliquer par exemple qu'en français le *vous* est ambigu car ce pronom peut désigner plusieurs personnes (*Les candidats, vous êtes prêts ?*) ou une seule (*Vous êtes Français, Monsieur ?*). Représentant une seule personne, *vous* de politesse est utilisé dans les situations de communication formelles. L'enseignant soulignerait également que lorsqu'on s'adresse à une personne, le choix de *vous* ou de *tu* dépend surtout du type de relation interpersonnelle. En effet le *vous* s'impose en français en cas de relation formelle. Mais il incombe au locuteur

de s'assurer du caractère formel ou informel des échanges. Par contre, l'emploi de *tu* convient pour les relations informelles (entre amis, collègues très proches) ou familiales. En famille française, un adulte peut dire *tu* aux enfants, aux membres de sa famille ; un enfant dit *tu* aux autres enfants, aux membres de sa famille et seulement aux adultes très proches. Ainsi le choix de *vous* ou *tu* est souvent délicat même pour des Français. En conséquence, l'enseignant du FLE pourrait conseiller à ses étudiants de prendre leur précaution en disant *vous* en cas d'incertitude et d'attendre qu'on le propose avant de dire *tu* à quelqu'un.

L'approche explicative est particulièrement efficace dans le cas où les référents auxquels renvoient les mots en français sont différents de leurs « faux amis » dans la langue maternelle des apprenants, par exemple *une université* et *une grande école* en France et le terme partiellement équivalent en vietnamien : *trường đại học*. Un des contenus du dossier 2 (A2 : 46) est consacré au système éducatif en France. Un schéma visualisant les niveaux d'études et leur lien présenté à la page 47 permet de donner aux étudiants un aperçu général sur ce système. La légende 4 du schéma explique que « *les grandes écoles sont des établissements d'enseignement supérieur qui recrutent les élèves par concours et assurent des formations de haut niveau (école d'ingénieurs, de commerce et de gestion, d'art...)* ». Cette définition est bonne mais les apprenants en FLE auraient besoin de savoir clairement les différences entre une grande école et une université en France. Si les méthodes de français s'intéressent mieux aux paronymes et font travailler davantage sur ce type de mots, elles permettront à leur utilisateur de procéder à un emploi approprié des mots dans un contexte précis. Par exemple, on peut expliquer que les différences entre ces types d'établissement en France résident dans la modalité de recrutement et le niveau de formation. En effet les universités ne recrutent pas les étudiants par concours mais sur dossier ; les bacheliers peuvent demander de s'y inscrire. Si leur dossier répond à des critères d'admission des universités concernées, ils recevront leur autorisation d'inscription. Il s'agit donc des filières non sélectives, à la différence des filières sélectives.

La situation est la même pour *un portrait chinois* (D6, A2 : 120). Cette collocation devrait attirer l'attention des enseignants puisqu'elle peut donner lieu à une interférence lexicale. En effet les apprenants du FLE ont

tendance à pratiquer une traduction-calque en compréhension ainsi qu'en production. Autrement dit, ils établissent souvent une correspondance terme à terme entre les langues. L'enseignant devrait leur expliquer alors que *le portrait chinois* fait référence à *i)* un « jeu de devinette où des analogies sont données comme indice, ou *ii)* une façon de se présenter par comparaison avec différents éléments » selon le dictionnaire de la langue française en ligne, consulté le 15 juin 2024. Le formateur peut donner par ailleurs une explication plus simple : c'est une technique pour parler de soi ou d'autrui. L'explication est d'autant plus nécessaire que les mots à apprendre en FLE ont une connotation culturelle. C'est le cas par exemple de *mon copain/ ma copine ; mon petit ami/ma petite amie ; mon/ma conjoint (e)* (D1, B1 : 21). En effet en dehors de leur sens courant, ces mots expriment également un sens connotatif qui pourrait échapper aux apprenants. Ainsi ces mots peuvent être expliqués de la façon suivante : *Le copain/la copine* c'est *(i)* un (e) camarade de classe, de jeu, de loisirs (qui est souvent de la même génération) mais ce mot peut désigner aussi *(ii)* un amoureux, un amant. *Le petit ami* s'emploie en langue familière, renvoie à une personne de sexe masculin avec qui une femme vit une relation de couple amoureuse. *Le conjoint/la conjointe* c'est la personne qui vit en couple avec une autre. Sur ces mots l'apprenant peut poser cette question : quelle différence y a-t-il entre *un(e) époux (se)* et *un(e) conjoint(e)* ? L'enseignant précisera alors que le (la) conjoint(e) peut désigner l'époux (se) (c'est dans ce cas un(e) « conjoint marié (e) »), le partenaire lié par un pacte de solidarité (un(e) « conjoint pacsé(e) ») ou le concubin / la concubine (un(e) « conjoint(e) non marié(e) »).

Nous croyons que cette explication visant à décoder des implicites culturels permet un emploi pertinent des mots dans des situations de communications ultérieures. Les explications de l'enseignant sont d'ailleurs bien nécessaires s'il s'agit des para-synonymes. Selon Dubois et al. (1994 : 344), « on appelle para-synonyme un terme qui est presque synonyme d'un autre, c'est-à-dire qui présente une grande partie des traits pertinents en commun mais dont la distribution et ou le registre d'emploi n'est pas exactement identique ». Pendant nos cours pratiques, nous avons constaté que les étudiants ont souvent du mal à identifier les traits sémantiques à valeur distinctive qui constituent la signification des mots. Cette difficulté

serait à l'origine des emplois impropres que nous pouvons relever dans la production écrite et orale des apprenants. Afin de remédier aux erreurs lexicales, le travail d'explicitation des traits sémantiques distinctifs des mots est indispensable. Dans ce travail, l'enseignant peut recourir à la langue maternelle des apprenants. Ce recours facilitera l'assimilation des informations qui leur sont parfois opaques. En effet il suffirait par exemple de dire que l'équivalent en vietnamien de *Le copain/la copine* est *bạn trai/bạn gái* (sens 1) et *người yêu* (sens 2) ; *le petit ami* est *tình nhân*. Pour les conjoints, en fonction du contexte, on peut proposer *chồng* (époux), *vợ* (épouse) pour les conjoints mariés et *sống như vợ chồng nhưng không đăng ký kết hôn* (époux hors mariage) pour les conjoints non mariés.

4.2. Approche contrastive

Il n'est pas possible, pour l'enseignant, de comparer deux cultures définies comme héritage immatériel national puisque la comparaison des cultures nécessite une étude pluridisciplinaire et un grand investissement intellectuel. Mais l'approche contrastive des MCCP vise à permettre aux apprenants de les comprendre plus profondément et de les réemployer dans des différentes situations de communication écrite et orale. En effet la vision contrastive permettrait de comprendre mieux des faits de langue-culture et cette compréhension sert beaucoup à la communication interculturelle.

Les auteurs d'*Alter ego +* ont aussi conscience du contraste culturel et l'ont effectivement appliqué. Par exemple, dans A1, (D3, leçon 3 : 71), après avoir présenté des noms de famille en France, on demande aux apprenants de comparer avec la situation de leur pays. La leçon 1 (D5 : 100) est consacrée aux rituels des fêtes. Dans le *Point Culture*, on parle de quelques fêtes et traditions en France. Puis, on pose cette question : *Dites si ces fêtes existent dans votre pays et si elles sont à la même date* (en France). On demande aussi de présenter une fête importante du pays de l'apprenant pour le dossier du magasin *Modes de vies*. À la fin de la leçon 3 du dossier 4, (A2 : 83) consacrée aux superstitions des Français, les étudiants sont invités à échanger sur les superstitions du quotidien dans leur pays. Cette ouverture culturelle est bien intéressante. Mais que peut-on alors comparer dans l'enseignement d'une langue-culture ? On peut à juste titre

comparer des faits de culture, des pratiques culturelles qui ont des incidences, des impacts sur les formes de la langue. En d'autres termes, la comparaison des éléments culturels devrait se baser sur des formes linguistiques en tant que traces des cultures. Ainsi en faisant une comparaison des formules de salutations, l'enseignant du FLE expliquera aux étudiants qu'on ne doit pas dire « bonjour » chaque fois qu'on rencontre la même personne dans la journée, puisque cette expression ne correspond pas terme à terme à « *chào (bonjour) + terme d'adresse* » en vietnamien et que les Français emploient « bonjour » seulement à la première rencontre dans la journée. Le fait de se dire « *chào + terme d'adresse* » à chaque rencontre est une pratique culturelle valable dans la communauté vietnamienne. Transférée dans l'échange linguistique avec des locuteurs francophones, cette pratique n'est plus pertinente. L'analyse contrastive a donc pour but de permettre aux étudiants de comprendre à fond deux cultures en contact et de bien choisir des formes linguistiques qui soient conformes aux pratiques culturelles dans la communication, réduisant ainsi les risques d'interférences. Indiquer un équivalent en langue cible serait une solution pédagogique efficace mais on devra attirer l'attention des apprenants sur les différences entre les systèmes linguistiques. Il est possible d'expliquer, par exemple, qu'en français, les pronoms personnels sont tous grammaticalisés et que le choix de *tu* ou de *vous* se base essentiellement sur le caractère formel ou informel de l'échange verbal. Par contre, pour les formes désignant la deuxième personne du singulier, à côté des pronoms grammaticalisés, utilisés en langue familière, à savoir, *mày* (toi) – *tao* (moi), le vietnamien utilise notamment des substituts pronominaux, qui sont des mots d'origine nominale ou d'autres catégories lexicales. Voici quelques paires de substituts pronominaux : ông-tôi (monsieur-moi) ; bà-tôi (madame-moi) ; cậu-tớ (jeune homme-moi) ; anh-tôi (frère-moi) ; chi-toi (sœur-moi) ; bạn-tôi (ami-moi) ... Une autre spécificité de la langue vietnamienne est qu'elle utilise un déictique à la place d'un pronom personnel : *đang ấy – tớ* (là - moi). Cet emploi est fréquent dans le langage des enfants ou le langage populaire :

Đấy vàng, đây cũng đồng đen
Là or ici aussi bronze noir
Si tu es l'or, moi, je suis le bronze.
Đấy hoa thiên lí, đây sen Tây Hồ.
Là chèvre-feuille ici lotus Ouest Lac
Si tu es le chèvre-feuille je suis le lotus du Lac de l'Ouest.

(Lac de l'Ouest est un grand lac situé à l'ouest de Hanoi, réputé pour ses lotus).

Ces vers impliquent l'égalité de valeurs entre les interlocuteurs. La fille ou le garçon qui les dit veut déclarer qu'elle (qu'il) mérite bien l'amour de l'autre. Cet exemple confirme la remarque suivante de Nguyen Phu Phong (1995 : 185) : « *en vietnamien la personne envisagée dans l'interlocution est une personne plutôt spatiale que verbale comme dans les langues européennes* ». Toujours selon ce linguiste (1995 : 196), il existe en vietnamien une forme pronominale simple de la deuxième personne du pluriel, à savoir, *bay*. Mais cette forme est archaïque, et familière ; elle est peu employée en vietnamien moderne. On recourt plutôt à des substituts pronominaux qui sont d'origine nominale pour la plupart. Les substituts se divisent en (i) catégorie formelle et (ii) catégorie informelle familière :

- (i) các anh (frères) ; các bạn (amis), các bác (grands frères), các chú (petits frères), các cô (les filles ou les tantes)...
- (ii) chúng mày (pluriel + mày) ; bọn mày (bande + mày) , các người (vous dépréciatif)

Le choix d'un pronom personnel ou d'un substitut pronominal personnel dépend de l'âge, de la hiérarchie familiale et du statut social du locuteur. Ce dernier facteur peut être décisif. Par exemple un employé qui s'adresse à un directeur d'entreprise, moins âgé que lui, préférerait les substituts aux pronoms propres : *tôi-sếp* (moi-chef), *tôi-giám đốc* (moi-directeur). Ainsi l'utilisation des pronoms personnels est très délicate même pour les Vietnamiens. Si les questions sur l'âge, la situation familiale des interlocuteurs sont à éviter auprès des Francophones, elles permettront par contre aux Vietnamiens de bien choisir des termes d'adresse pour développer l'échange verbal. Un mauvais choix de termes d'adresse à l'égard de son interlocuteur pourrait bloquer la communication. Ainsi nous croyons que les résultats des analyses du contraste culturel permettront d'améliorer la compétence de communication interculturelle en FLE.

Plusieurs autres exemples permettent de justifier l'efficacité de l'approche contrastive dans l'enseignement des M CCP.

Dans A1, D2, leçon 1, les apprenants trouvent la Région *Ile de France* qui est composée de Paris (ville et département) et 7 départements. C'est le terme *région* qui nécessite une analyse contrastive. L'enseignant peut indiquer d'abord que sur le plan de l'organisation territoriale, la France a trois niveaux : région, département, et commune. Selon le dictionnaire de politique en ligne La Toupie, consulté le 15 juin 2024,

La commune est le plus petit niveau de l'organisation territoriale, elle-même incluse dans un département, le département étant inclus dans une région. Le département est une circonscription administrative, située entre la commune et la région, dirigée par le préfet qui est le représentant de l'État sur ce territoire. La région est une division administrative de la France qui regroupe plusieurs départements. C'est le plus haut niveau de l'organisation territoriale en France.

Il demande ensuite à ses étudiants de dire si leur pays applique la même division administrative. La réponse attendue est que c'est différent car les unités administratives de base du Vietnam sont la commune, le district et la province. La commune est le plus petit niveau de l'organisation territoriale. Plusieurs communes constituent un district qui est l'instance intermédiaire entre la commune et la province. L'enseignant soulignera alors que les divisions administratives en France ne correspondent pas à celles du Vietnam et qu'il convient de tenir compte de cette discordance dans l'usage du français et dans la traduction française-vietnamienne.

C'est avec une analyse contrastive que l'enseignant fait également découvrir à ses étudiants la différence entre une *grande école* et une *université* en France. Il fait remarquer qu'en vietnamien, le mot générique *trường đại học* (mot-à-mot : école - hautes études) est souvent utilisé pour traduire les deux termes en français alors que *trường lớn* (école – grand) résultant du calque lexical appartient plutôt au registre oral. Sur la base de la définition de « grande école », enseignant et étudiants essaient de trouver un équivalent en vietnamien, par exemple, *đại học xuất sắc* (université d'excellence). On peut par ailleurs lancer une discussion sur l'organisation de l'enseignement supérieur du Vietnam. Actuellement certaines universités prestigieuses du pays sont rehaussées au rang des universités nationales qui incluent des universités membres. Par exemple,

l'Université nationale de Hanoi comprend l'université des sciences sociales et l'université des sciences naturelles. En Europe, ces universités membres sont des facultés qui font partie d'une université. Mais au Vietnam on préfère utiliser *trường đại học* (école-hautes études) pour nommer les universités membres et *Đại học* (Hautes Etudes) pour désigner l'université nationale ou régionale. C'est pour cette raison qu'il conviendrait de mettre une note explicative dans la traduction française du nom des universités membres d'une université nationale ou régionale afin qu'elle ne soit plus opaque pour les Francophones.

Conclusion

Nous avons abordé dans cet article la problématique des MCCP dans l'enseignement du FLE. Il s'agit des mots qui ont des connotations culturelles implicites. L'analyse d'un corpus constitué du vocabulaire enseigné dans la méthode de français *Alter ego +*, à trois niveaux, A1, A2 et B1 que nous avons effectuée, a montré que les MCCP impliquent des règles pragmatiques particulières, et que certains seraient à l'origine des difficultés d'apprentissage car la charge culturelle partagée est complètement implicite, et donc difficile à interpréter. Pour faciliter l'acquisition de ce type de vocabulaire, nous avons proposé une approche didactique qui consiste à expliciter les implicites culturels véhiculés par les mots et à procéder à une comparaison avec la culture des étudiants. Cette comparaison leur permet de réduire la dissymétrie dans la communication avec les locuteurs natifs et de parvenir à une compréhension plus approfondie des MCCP puisqu'en comparant des langues-cultures, on peut en découvrir les spécificités et améliorer sa compétence en communication interculturelle.

Bibliographie

Banks, J. A. 2016. « Approaches to Multicultural Curriculum Reform ». *Multicultural Education : Issues and Perspectives*. Ninth Edition. p.151-170. Washington : Wiley.

Beacco J.-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.

Colles, L. 2013. *Passage de frontières : études de didactique du français et de l'interculturel*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Dubois, J. et al. 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

Galisson, R. 1999. « La pragmatique lexicoculturelle 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.

Mortureux M.-F. 2006. *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : Armand Colin.

Nguyen, Phu Phong. 1995. *Questions de linguistique vietnamienne. Les classificateurs et les déictiques*. Paris : Presses de l'Ecole française d'Extrême-Orient.

Puren, C. 2005. « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ». *Études de linguistique appliquée*, n° 140, p 491-512.

Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Références électroniques [consultées le 20 octobre 2024].

Le Dictionnaire de la langue française :

<https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/dragon>

La Toupie : <https://www.toupie.org/Dictionnaire>



© Synergies pays riverains du Mékong, n° 12 - Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427201715>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pays-riverains-du-mekong>

