

LA COMPOSANTE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN CONTEXTE MONOCULTUREL

François Schmitt

Université Matej Bel de Banská Bystrica

Abstrakt: Monokulturálne prostredie v triede, kde sa vyučuje francúzština ako cudzí jazyk, prináša výhodu pri výučbe a osvojení si kultúrnych reálií. V monokulturálnej triede je cieľová kultúra chápaná nie ako hmatateľný objekt, ale ako súhrn fenoménov a hodnôt, ktoré si učiaci sa osvojuje počas štúdia a je vyučovaná a prijímaná učiacim sa na základe východiskovej kultúry, ktorá je dôležitým prvkom pri ceste k cieľovej kultúre. Vzhľadom na skutočnosť, že v monokulturálnej triede máme rovnaký kultúrny základ, vyučujúci môže využívať rozličné postupy: zužitkovať kultúrne kompetencie učiaceho sa získané vo východiskovej kultúre, porovnávať východiskovú a cieľovú kultúru.

Kľúčové slová: civilizácia, interkultúrna komunikácia, kultúrna kompetencia, kultúra, východisková kultúra, cieľová kultúra

La classe de langue est généralement monoculturelle, c'est-à-dire qu'elle est formée d'apprenants partageant une même culture. L'influence du caractère monoculturel de la classe de langue sur l'enseignement / apprentissage de la composante linguistique de la langue étrangère a largement été étudiée. Au contraire, peu d'études ont été menées sur les implications du caractère monoculturel de la classe de FLE sur l'acquisition et l'enseignement de la culture cible.

Nous proposons des pistes de réflexions pour comprendre les relations culture source / culture cible dans la classe de langue monoculturelle en nous appuyant sur l'exemple de la classe de FLE en Slovaquie. Nous montrerons en quoi la culture source tient une place centrale dans le processus d'acquisition de la culture cible et en facilite ainsi l'apprentissage et l'enseignement.

Pour mener notre réflexion, nous avons fait appel à un certain nombre de notions dont nous prenons à notre compte les définitions que nous proposons. Nous employons le terme *monoculturel* pour désigner la même culture nationale partagée par les apprenants tout en nous gardant d'amalgamer *culture* et *nation*, ainsi que *monoculturel* et *homogène*. Nous employons également les expressions *enseignement* et *acquisition de la culture* car nous considérons que la culture, au sens anthropologique du terme, acquise par un natif de manière inconsciente au cours de sa vie (surtout au cours de l'enfance) – on parle alors d'enculturation – peut faire l'objet d'un enseignement en classe de langue dans le cadre de ce qu'on nomme habituellement la *civilisation* où l'apprenant intériorise

– ou acquiert – plutôt qu’il n’apprend des phénomènes nouveaux. Enfin, nous parlons de culture source pour désigner la culture de l’apprenant et de culture cible pour désigner la culture étrangère en cours d’acquisition.

1. LA PLACE DE L’APPRENANT DANS LE PROCESSUS D’ACQUISITION DE LA CULTURE CIBLE

1.1. L’évolution de la culture comme objet d’enseignement en FLE : de l’enseignement de la Culture à l’enseignement d’une compétence culturelle

Les méthodes traditionnelles d’enseignement des langues étrangères avaient un objectif essentiellement culturel : sur le modèle des langues anciennes, on étudiait une langue étrangère pour en découvrir la Culture, c’est-à-dire la littérature qui était le principal vecteur de la culture. Dans les années 1960-70, la culture enseignée dans les méthodes audio-orale est assimilée à la vie quotidienne. Ce n’est qu’à partir des années 1980-90 qu’on commence à prendre en compte les dimensions intériorisées de la culture : l’apprenant est amené à adopter la perspective de l’Autre en intégrant les valeurs de la culture cible. Cette dimension morale de l’enseignement de la culture mobilise donc l’apprenant qui n’est plus un récepteur passif de la culture cible comme *ensemble de faits*. Ainsi, enseigner la culture en classe de langue c’est transmettre à l’apprenant une compétence interculturelle, c’est-à-dire la capacité d’intérioriser les valeurs de la culture cible (Thanasoulas, 2001, p. 5-7).

Dans l’enseignement des langues étrangères, on passe ainsi d’une culture objectivée existant en tant que telle à une culture intériorisée par l’apprenant qui joue alors un rôle déterminant dans le processus d’acquisition de la culture cible. Cette évolution de la conception de la culture et de la place de l’apprenant dans l’enseignement des langues étrangères, et du FLE en particulier, traduit, comme le fait remarquer Beacco (2000, p. 23), une influence de plus en plus prégnante de la conception anthropologique de la culture dans l’enseignement du FLE.

1.2. L’influence de la communication interculturelle américaine sur la conception de la culture en FLE

La conception anthropologique de la culture apparaît en FLE par le truchement de la communication interculturelle américaine (« intercultural communication » ou « Cross-cultural communication ») dont l’objectif est utilitaire : dans les domaines diplomatique et entrepreneurial, il s’agit de faciliter la communication et d’éviter les malentendus dans les contacts interpersonnels de cultures différentes. La conception de la culture par la communication interculturelle américaine est plus large que ce qu’on entend habituellement en FLE par civilisation. Pour nous en faire comprendre l’étendue, Edouard.T. Hall et Helen Brembeck utilisent la métaphore de l’iceberg qui ne comprend qu’une petite partie visible – langue, alimentation, coutumes, etc. – désignée habituellement dans l’enseignement des langues par *civilisation*, alors que la partie cachée est constituée par un ensemble de phénomènes subjectifs (valeurs, croyances, etc.) (Ildisko, 2007, p. 7-8).

Cette approche anthropologique de la culture est centrée sur l'apprenant dont l'apprentissage consiste à savoir maîtriser un certain nombre de réflexes au cours des interactions avec des natifs afin de pouvoir s'orienter dans la culture cible et éviter les malentendus. Adaptée à l'enseignement des langues étrangères, cette *intercultural communication* est une sorte de guide de comportement en culture cible. On ne peut pourtant entièrement se satisfaire de cette approche dans la mesure où elle correspond à une vision trop réductrice de la culture : elle fait de la culture un objet tangible, existant en dehors des acteurs alors que l'enseignement du FLE, depuis la méthode communicative, place l'apprenant au cœur de l'apprentissage. De là les critiques de Tania Ogay (2002, p. 67-85) qui remarque la faible influence de la communication interculturelle américaine sur le monde académique francophone et de Martine Abdallah Pretceille (1999, p. 10-11) reprochant à E.T. Hall de réduire la culture à la communication.

L'autre approche de la culture en FLE que nous présentons maintenant place au contraire l'apprenant au cœur du processus de la dynamique des cultures en faisant de la culture le produit des interactions entre acteurs communiquant.

1.3. Une approche dynamique et constructiviste de la culture en FLE

A l'instar de Martine Abdallah Pretceille (1999, p. 8), nous considérons la culture davantage comme un concept opératoire que comme une réalité objective car, comme elle le note, il n'y a pas de recherche objective de la culture possible sans passer par l'individu. Cela n'exclut pas l'existence de faits objectifs, mais pour que ces faits ou réalités deviennent culturelles il faut qu'ils soient vécus par les natifs et, dans le processus d'acquisition de la culture cible, intériorisés par l'apprenant qui se les approprie comme des réalités vécues. On passe ainsi de la culture comme ordre et système à la culture comme production : « l'individu n'est pas seulement le produit de ses appartenances, il en est aussi l'auteur, le producteur, l'acteur » (A. Pretceille, 1999, p. 16). Ainsi, de même qu'un natif construit sa propre culture par l'expérience lors du processus d'enculturation, l'apprenant n'acquiert pas une culture cible donnée d'avance mais la produit au cours de l'apprentissage.

Cette conception de la culture comme produit de l'individu est développée par *l'approche constructiviste de la culture* qui fait des individus les producteurs de leur culture. Elle s'inspire de la psychologie constructiviste de Piaget¹ qui, en réaction au béhaviorisme, considère que l'enfant apprenant reconstruit la réalité qui l'entoure plutôt qu'il ne la copie. Markus Bredendiek et Bernd Krewer nous montrent (2003, p. 82) en quoi cette approche constructiviste de la culture diffère des autres approches de la culture dans les sciences sociales qui en font une donnée tangible et accessible en dehors de l'individu : l'approche universaliste reconstruit l'Autre sur des bases psychologiques universelles et l'approche culturaliste découvre l'Autre à partir de son environnement culturel. Avec l'approche constructiviste, au contraire, on ne peut parler de culture cible

¹ Sur le constructivisme de Piaget, voir l'encyclopédie Universalis en ligne : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/cerveau-humain/> et le dictionnaire Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Piaget/138053>

avant la rencontre car l'altérité est le résultat de la rencontre : la culture cible se construit dans la rencontre avec l'Autre.

Selon cette perspective, que nous adoptons pour l'enseignement de la culture en FLE, c'est dans la rencontre interculturelle que l'Autre se construit. Markus Bredendiek et Brend Krewer (2003, p. 90-94) identifient trois étapes dans la construction de l'Autre. Dans la première étape, l'Autre culturel est construit de manière égocentrique car l'apprenant projette sur l'Autre ses propres besoins et l'Autre n'est pas reconnu comme acteur. L'apprenant cultive ainsi un certain exotisme de l'Autre qui reste encore méconnu. Dans la deuxième étape, l'Autre est reconnu comme faisant partie d'un certain groupe et son comportement est expliqué en fonction de stéréotypes que l'apprenant attribue à ce groupe. L'Autre est donc défini en fonction des représentations de l'apprenant. Dans la troisième étape, enfin, le comportement des personnes ne s'explique plus uniquement en fonction du groupe d'appartenance mais aussi en fonction de leurs personnalités : l'Autre est reconnu comme agent et les relations entre l'Autre et son environnement sont réfléchies. A ce stade de l'apprentissage, l'apprenant a intégré la culture cible et est capable de distinguer chez l'Autre ce qui relève de la culture et ce qui relève de la personnalité. Dans le schéma proposé par Markus Bredendiek et Brend Krewer l'apprenant joue un rôle central. Le processus d'acquisition de la culture cible par l'apprenant correspond alors à sa capacité à aller vers l'Autre par un effort de distanciation par rapport à son propre système de représentations.

Nous adoptons ainsi une approche constructiviste de la culture en FLE selon laquelle les apprenants et l'enseignant en interaction construisent une nouvelle réalité en découvrant la culture cible qui n'est pas donnée de manière toute faite mais qui est construite par l'apprenant au cours de son apprentissage. Or, puisque c'est à partir de sa propre culture que l'apprenant reconstruit la culture cible, nous pouvons supposer que la culture source occupe une place importante, voire essentielle dans le processus d'acquisition de la culture cible.

2. LA PLACE DE LA CULTURE SOURCE DANS LE PROCESSUS D'ACQUISITION DE LA CULTURE CIBLE

2.1. La culture-source point de départ obligé du processus d'acquisition de la culture cible

Comme tout autre apprentissage, l'acquisition de la culture cible ne part pas de zéro. C'est à partir de la culture source que les apprenants construisent la culture cible car ils réagissent aux phénomènes nouveaux qu'ils découvrent en s'appuyant sur leur propre expérience des réalités qui les entourent. Pour Jean-Claude Beacco (2000, p. 47), l'expérience de l'apprenant « pourrait alors être utilisée pour la découverte des réalités étrangères » en classe de FLE. L'acquisition de la culture cible se faisant en interaction avec la culture source, il serait donc judicieux d'adapter l'enseignement de la culture cible à la culture des apprenants. Pour Geneviève Zarate (1995, p. 67), le processus d'acquisition de la culture cible diffère selon l'origine des apprenants qui découvrent la

culture cible en mobilisant leur expérience vécue. Ainsi propose-t-elle d'adapter le processus d'acquisition de la culture cible au processus d'enseignement. A titre d'exemple, « la description de l'espace national sera entreprise à travers (le) propre cheminement (de l'apprenant) : Anglais, il découvrira la France à partir de la région Pas-de-Calais ; Italien, c'est sur la base d'une culture méditerranéenne commune que se fera son approche de la région provençale ; Allemand, il découvrira le système scolaire français à travers son vécu d'élève allemand ». La culture source est ainsi le point de départ obligé pour aller vers l'Autre et conditionne en partie le processus d'acquisition de la culture cible, lui-même tributaire de la place occupée par la culture cible dans la culture source.

2.2. La place de la culture cible dans la culture source

La culture cible est rarement totalement absente de la culture source : certains aspects de la culture cible peuvent faire partie de la culture source – en particulier dans la culture cultivée (arts et littérature) et médiatique. Le processus d'acquisition de la culture cible est aussi conditionné par les relations entretenues entre la culture des apprenants et la culture cible. Celles-ci dépendent d'abord de la proximité ou de l'éloignement (géographique et/ou culturel) entre la culture source et la culture cible. Dans le cas de la Slovaquie et de la France, on pourrait plutôt parler d'éloignement car les contacts directs sont plus récents et moins intenses qu'avec les pays voisins : dans beaucoup de domaines, la Slovaquie a plus d'affinité avec l'Europe danubienne et certains pays de l'ancien bloc de l'Est qu'avec la France ; il en va de même pour les relations franco-britanniques et franco-allemandes fondées, pour ces dernières surtout, sur des rapports passionnels conflits / réconciliation. Geneviève Zarate (1995, p. 1-2) considère aussi la valorisation ou la dévalorisation des cultures source et cible chez l'apprenant comme un facteur important à prendre en compte dans la motivation de l'apprenant. Les relations entretenues entre les cultures source et cible influent sur le processus de transfert de la culture cible vers la culture source en favorisant l'acquisition de la culture cible ou, au contraire, en générant des résistances car elles déterminent aussi les positionnements symboliques des apprenants dans la mesure où « les relations déjà instaurées entre la culture cible et la culture des apprenants sont déterminantes dans la construction de leurs attitudes et de leurs représentations à l'égard des pays des autres » si bien que « la dynamique et les effets des processus de contact culturel sont à prendre en considération tout autant que les similitudes partielles des deux sociétés » (Beacco, 2000, p. 52-54).

La culture source joue donc un rôle fondamental dans le processus d'acquisition de la culture cible. Il faut pourtant se garder de tout déterminisme : la culture source n'est pas un moule dans lequel se fondraient à l'identique le processus d'acquisition de la culture cible de tous les apprenants partageant une même culture d'origine. Dans le processus d'acquisition de la culture cible, une place importante est accordée à la personnalité et aux expériences personnelles de l'apprenant.

2.3. La part de l'expérience personnelle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage de la culture cible

Il serait tentant pour l'enseignant d'enfermer l'apprenant dans son cadre culturel et de catégoriser les apprenants slovaques uniquement en tant que Slovaques. De la même manière, Jean-Claude Beacco (2000, p. 23) met en garde l'enseignant et l'apprenant contre les risques de caricature de la culture cible : « on prend de grands risques interprétatifs dès lors [qu'on] cherche à définir des entités globalisantes comme l'esprit ou l'âme ou la psychologie collective *des français* ». Il paraît au contraire plus intéressant et plus enrichissant pour l'apprenant d'appréhender les cultures cible et source dans leur diversité : de même que « la France se nomme diversité »², « la Slovaquie se nomme diversité », diversité toujours présente même au sein d'un groupe d'apprenants sociologiquement assez homogènes. L'enseignant doit ainsi mettre à profit la diversité des expériences des apprenants sur la culture cible pour dynamiser le groupe des apprenants et lui faire prendre conscience de la complexité des phénomènes culturels.

C'est donc par la culture source que l'apprenant découvre la culture cible. Cette culture source n'est pas monolithique car elle est composée de la culture commune au groupe des apprenants et des variantes individuelles. En classe de FLE monoculturelle, pour favoriser une progression qui soit commune à l'ensemble du groupe des apprenants dans l'acquisition de la culture cible, l'enseignant s'appuiera sur le socle culturel commun de la classe.

3. ENSEIGNER LA CULTURE EN CLASSE DE FLE MONOCULTURELLE

3.1. De la culture source vers la culture cible

L'approche généralement choisie par l'enseignant pour enseigner la culture en FLE est de plonger les apprenants dans la culture cible au moyen de documents authentiques illustrant certains aspects de la culture cible. Le point de départ pour découvrir la culture cible est donc dans ce cas la culture cible. En classe de FLE monoculturelle, l'enseignant a tout intérêt à exploiter le socle commun culturel des apprenants en prenant pour point de départ la culture source qui lui permettra de mobiliser dans le processus d'acquisition de la culture cible les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être des apprenants de la culture source. Cette approche de la culture en FLE au moyen de ces trois compétences est particulièrement bien adaptée à la classe monoculturelle. Ainsi, les savoirs, qui constituent l'approche cognitive de l'enseignement de la culture, peuvent être développés dans la classe monoculturelle à partir des connaissances des apprenants sur la France et les Français acquises dans leurs cursus scolaires – les programmes d'histoire et de littérature de l'école secondaire slovaque abordent l'histoire de France et la littérature française – ou diffusées par les médias. Le savoir-être, dimension affective et psychologique de l'acquisition de la culture cible où il s'agit de développer chez l'apprenant des attitudes

² Expression de Lucien Febvre in FEBVRE, Lucien : « Que la France se nomme diversité. À propos de quelques études jurassiennes ». In : *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 1946, 1^e année, n°3, 1946, p. 271-274.

et des représentations mentales pour faciliter la rencontre avec le culture de l'Autre, peut être mobilisé chez les apprenants par une (re)découverte de leur culture en les faisant, par exemple, travailler sur l'identité slovaque et ses symboles. Conscients de ce qu'ils sont, les apprenants pourront ainsi mieux appréhender leur façon d'interagir avec l'Autre culturel. Ce travail sur la culture source visant à mieux faire acquérir la culture cible par l'apprenant ouvre la voie à une autre approche à exploiter en classe monoculturelle pour l'enseignement de la culture cible : la comparaison interculturelle.

3.2. La comparaison interculturelle en classe de FLE monoculturelle

La comparaison interculturelle est une autre approche adaptée à l'enseignement de la culture en classe monoculturelle car, en mettant sur un pied d'égalité la culture source et la culture cible, elle permet d'impliquer entièrement la classe dans son processus d'acquisition de la culture cible. En comparaison interculturelle, la comparaison ne constitue pas un objectif en soi mais vise essentiellement à relativiser les réalités de la culture source et de la culture cible. Les apprenants apprennent alors à prendre de la distance avec leur propre culture. Comme toute comparaison, elle s'appuie sur la dialectique similitudes / différences. En classe de FLE, doit-on mettre l'accent sur les différences ou sur les similitudes ? Alan Macfarlane (2004, p. 103-105) nous fait remarquer que si l'on met en avant les différences entre les deux cultures, on risque de prendre la culture source comme norme et les différences constatées dans la culture cible comme des déviations à la norme. Il est donc être plus intéressant de mettre l'accent sur les ressemblances en cherchant des variables communes entre les deux cultures. Une des approches possibles suggérée par Louis Porcher (1994, p. 11) pour aborder la question des variables communes aux deux cultures est de travailler avec les apprenants sur les universels-singuliers qu'il définit comme des réalités universelles mais interprétées différemment selon les cultures, comme l'eau, l'amour, les animaux, le climat, etc. Il propose une étude de ces universels-singuliers sous différents angles : factuel, anthropologique, linguistique (travail sur les proverbes par exemple), dans les médias, la culture savante, etc. Constituant le bagage culturel à la fois individuel et collectif de la classe monoculturelle, ces universels-singuliers sont donc facilement mobilisables par la classe de FLE monoculturelle car ils s'appuient sur le socle culturel commun du groupe des apprenants.

Les deux approches que nous venons de proposer visent ainsi à mettre à profit le caractère monoculturel de la classe de FLE dans l'enseignement de la culture en intégrant la culture source à l'enseignement de la culture cible. Il ne faut pourtant pas perdre de vue l'objectif de l'enseignement qui reste la culture cible. Le travail effectué en classe sur la culture source n'est donc qu'un moyen permettant de faciliter la découverte de l'Autre culturel dans la mesure où l'on connaîtra d'autant mieux l'Autre qu'on se connaîtra soi-même.

La classe monoculturelle constitue donc un terrain souple pour l'enseignant qui peut aisément adapter son approche de la culture au groupe des apprenants et accroître ainsi l'efficacité de la composante culture et civilisation de l'enseignement du FLE. Tenir compte de la culture des apprenants dans l'enseignement de la culture pourrait, par exemple, contribuer à résoudre la question de la progression dans l'enseignement de la

culture qui reste encore floue, comme le souligne Louis Porcher (1994, p. 6-8). Du côté de l'apprenant, le socle culturel commun de la classe monoculturelle peut servir de tremplin pour faciliter son acquisition de la culture cible.

La possibilité d'adapter l'enseignement de la culture à la classe monoculturelle ne résout pas la question prégnante dans l'enseignement de la culture en FLE de la langue ou des langues de la classe. Doit-on séparer langue et culture dans l'enseignement du FLE ? Pour Geneviève Zarate (1995, p. 11) « la relation indissociable entre l'enseignement de la langue et celui de la culture n'est en rien une évidence : considérer qu'il va de soi qu'un enseignement de la langue soit systématiquement accompagné de celui de la culture correspondante témoigne plus d'une perception ethnocentrée que d'une réalité observable ». Dans quelle langue enseigner la culture en FLE ? Le choix de la langue source peut desservir la langue cible. Celui de la langue cible, quant à lui, pose le problème de l'absence d'équivalents linguistiques en langue cible pour désigner certaines réalités de la culture source. De nombreuses questions restent donc encore ouvertes dans l'enseignement de la culture en FLE.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. : L'éducation interculturelle. Paris : P.U.F, 1999.
- BEACCO, J. C. : Les dimensions culturelles de l'enseignement des langues. Paris : Hachette, 2000.
- BRENDENDIEK, M. – KREWER, B. : Le développement de la construction de l'autre culturel. Vers la réflexion anthropologique de l'autrui dans l'interculturel. In : Association pour la recherche interculturelle, 2003, n°39, p. 79-95.
- ILDYSKO, L. : Lignes directrices pour enseigner la compétence en communication interculturelle. In : Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Strasbourg : CELV, 2007, p. 5-10.
- MACFARLANE, A. : To contrast and compare. In : Methodology and fieldwork. Dehli : Oxford University Press, 2004, p. 94-111.
- OGAY, T. : Intercultural communication et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire. In : Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ? Bruxelles : Editions De Boeck Université, 2002, p. 67-85.
- PORCHER, L. : L'enseignement de la civilisation. In : Revue française de pédagogie, 1994, n°108, p. 5-12.
- THANASOULAS, D. : The Importance of teaching culture in the foreign language classroom. In : Radical Pedagogy, 2001, n°3 [en ligne]. Disponible sur : http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html [consulté le 05/07/2011].
- ZARATE, G. : Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris : Didier, 1995.

François Schmitt
Département d'Études romanes
Faculté des Sciences humaines
Université Matej Bel de Banská Bystrica
Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica
francois.schmitt@umb.sk