

Le flou artistique entre FLE et FL2: Quelques réflexions sur l'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle

Astrid Berrier

Université du Québec à Montréal

0. Introduction

«La dimension culturelle» est certainement le concept qui aurait dû ou devrait entraîner «une révolution copernicienne» en «didactique des langues et des cultures»¹ (Abdallah-Preteuille, 1996: 29). Mais exactement dans quelle didactique? Celle du FLE ou celle du FL2? En effet, «l'expression français langue seconde a été pendant longtemps utilisé (...) comme synonyme de français langue étrangère. C'est dans les années 1970-80 que progressivement la synonymie se relâche, dégageant un concept passablement différent qui s'insère dans un champ (flou)» (Ngalasso, 1992: 27).

Cuq et Gruca (2003: 60) affirment que «la question de l'interculturel est différente en langue étrangère et en langue seconde». En effet, «en FLE, il s'agit de comprendre pourquoi les différences culturelles entraînent des problèmes d'apprentissage et d'enseignement et de tirer les conséquences méthodologiques des réponses à ces questions». Cependant, en FLS², selon les mêmes auteurs (*id.*: 61), il s'agirait de «ne plus ignorer (...) la fonction identitaire de la langue».

L'appellation «FLS (...) est admise depuis longtemps, dans des régions comme le Canada (...) |où elle| ne pose plus de problèmes»³ (Cuq, 2000: 43). Le terme SLA⁴, couramment utilisé dans le monde anglophone, gomme un certain nombre de choses: selon cette acception, toute deuxième langue apprise peut être seconde ou

¹ L'utilisation des guillemets pour didactique des langues et des cultures, pour employer une expression consacrée en France, trouvera son explication dans la partie 3.

² Nous laissons aux auteurs le choix de leur dénomination FLS (français langue seconde) ou FL2 (français langue deuxième ou deux). Pour notre part, nous avons essayé de garder le vocable de FL2.

³ Rien n'est moins sûr selon certains spécialistes canadiens. «Au Québec sur le plan pédagogique, langue seconde correspondrait davantage à la sphère d'enseignement/apprentissage touchée par le terme français langue étrangère» (De Koninck, 1995:234).

⁴ Même comme «sous-domaine de l'acquisition des langues secondes (SLA)» (Germain, 2001: 18).

étrangère sans distinction. On n’aurait donc pas à faire de différences sur le plan méthodologique non plus. Ainsi, on pourrait aller jusqu’à «confondre les deux ensembles» (Cuq, 2000: 50). Et c’est là que le bât blesse, il faudrait être plus nuancé avec l’utilisation du terme SLA car le flou artistique entretenu entre les concepts de FLE et de FL2 avec ce terme encouragerait-il un malentendu didactique sur l’enseignement/apprentissage d’une langue autre que sa langue maternelle et surtout de la dimension culturelle qui l’accompagne? En bref, les déclarations que l’on peut entendre actuellement en «didactique des langues et des cultures» s’appliquent-elles indifféremment à l’une ou l’autre des situations? En comparant avec le terrain, peut-on avancer que certains spécialistes en «didactique des langues et des cultures» (et en études interculturelles) manquent de réalisme, ont perdu le contact avec la pratique et les types de classe, ont des objectifs trop ambitieux, et finalement penchent plutôt vers l’utopie ? Les classes de FLE et celles de FL2 peuvent-elles se dérouler de la même manière sur le plan de l’enseignement/apprentissage de la dimension culturelle en situation de FLE dans son pays et en FL2? Si la réponse est non, pourquoi, dans les didactiques du FLE et du FL2, continue-t-on à faire semblant que c’est la même chose?

Nous présenterons d’abord, et ceci brièvement, les deux situations, celle de FLE et celle de FL2. Puis, dans une deuxième partie, nous examinerons certains poncifs courants dans les didactiques du FLE et du FL2. Ces poncifs concernent les élèves⁵, le matériel, en particulier les manuels et, enfin, le rôle du professeur pour faire le tour du triangle didactique. Dans une troisième partie, nous suggérerons des raisons à cette interchangeabilité entre FLE et FL2 pour inciter à la réflexion. Rappelons que recentrer le débat sur le niveau débutant permet de remettre les choses en perspective et de porter un regard critique sur les trois points de départ à l’étude, à savoir l’élève, le matériel, le professeur, «l’intégration de l’enseignement de la langue et de la culture (...) trouvant sa forme la plus réussie dans les classes avancées» (Byram, 1992: 134).

1. Points de repère théoriques

1.1. L’aspect culturel

Rappelons d’abord, avec Abdallah-Pretceille (1988: 504), que «l’analyse interculturelle tout en prenant en compte la variable culture n’exclut pas les autres facteurs et donc ne surdétermine pas l’individu». La dimension culturelle «masque, en fait les véritables enjeux qui sont d’un autre ordre» (*id.*), ce peut être une excuse ou un «argument» (Blommaert: 1991: 27). Cela permet, entre autres, de rejeter ses propres problèmes

⁵ Nous préférons le terme élève à apprenant qui est une traduction de l’anglais learner et qui est un mot épïcène.

sur les autres. On pourra consulter à ce sujet le roman de Michèle Marineau, *La route de Chlifa*. Le livre nous montre les problèmes d'adaptation d'un jeune Libanais d'une quinzaine d'années qui arrive au Québec. Mais a-t-il des problèmes d'adaptation ou des problèmes personnels? Qu'a-t-il vécu avant d'arriver au Québec? Qu'a-t-il vécu déjà à 15 ans?

Nous ne donnerons par conséquent pas de définition de la culture de peur de tomber dans le piège de devoir considérer ad nauseum ce concept sans qu'il soit possible de se mettre d'accord (Cuche, 1996; Rivera, 2000; Bissoondath, 1995) ou de celui de communication interculturelle, toujours sans qu'il soit possible de se mettre d'accord (Berrier, 2003) ou de compétence culturelle ou interculturelle (Lussier, 1997) encore sans qu'il soit possible de se mettre d'accord. D'autres se sont penchés sur ces questions avant nous. Nous voulons, par ailleurs, éviter les conceptions de la culture simplistes (culturalistes) ou qui enferment (Bayard, 1996; Berrier, 2003) car «l'enfermement d'autrui dans une infinie étrangeté, |est| synonyme d'incommunicabilité et donc de rejet réciproque» (Abdallah Pretceille, 1988: 503). Nous voulons nous recentrer sur une perspective, celle de l'interculturalité tel que définie par Abdallah-Pretceille (*id.*, 502) et de culture, non comme problème mais comme richesse ce qui malheureusement est rarement le cas dans les écrits, même si parfois, c'est implicite. Pour beaucoup, qui dit culture, dit «problèmes, malentendus, traumatismes, pathologie, etc.» à cause des différences sur lesquelles on pourrait aussi gloser pendant longtemps. La différence comme «normale» dans ce contexte, on ne connaît pas ou très peu. Comme moyen d'avancer, comme découverte de soi, comme moyen de se construire contre (Charaudeau, 1990), on rejette. On préfère, en études interculturelles (ou en «didactique des langues et des cultures» ou en «didactique du SLA»), la différence comme handicap, comme moyen d'être supérieur, vécue comme déstabilisante, etc. De plus, c'est un «discours ambigu» (Ollivier, 1984: 85) et «le postulat du respect de la différence est mis en avant pour cacher le bon vieil ethnocentrisme qui, dans son souci pointilleux de la particularité, risque d'entraîner l'enfermement de communautés insulaires» (*id.*). Mais en études interculturelles comme en didactique des langues et des cultures, on traque la différence et elle a encore de beaux jours devant elle.

Enfin, en ce qui concerne l'enseignement/ apprentissage de la culture, on viserait en «didactique des langues et des cultures», dans le désordre: «d'une attitude d'ouverture et d'intérêt à l'égard des personnes des sociétés et des cultures étrangères» (Byram et Zarate, 1998: 76), «une modification de la prise de conscience monoculturelle» (Byram, 1992: 178), le développement d'une compréhension de l'autre (au mieux), d'une «meilleure compréhension des cultures» (Lussier 1997: 234), «l'étude des gens» (Byram, 1992: 72), avec en plus, le développement d'une vision critique sur sa propre culture, voire de la tolérance, de l'empathie (Byram, 1992: 121), de la citoyenneté, mais aussi «savoir repérer des situations où des représentations conflictuelles sont en jeu et connaître les thèmes porteurs de conflits

entre les deux communautés» (Byram et Zarate, 1998: 81), sans compter une capacité d'adaptation à toute épreuve ou «d'intégration dans une société étrangère» (Lussier, 1997: 233).

1.2. FL2 et FLE, une mise au point

Il semblerait que, des deux côtés de l'Atlantique, on n'ait pas la même définition des concepts de FLE et de FL2⁶, sans compter le fameux SLA. Il faut faire preuve «d'une grande rigueur dans l'analyse et (être d') une extrême prudence» (Ngalasso, 1992: 30) car «saisir ce qui, (...), distingue le FL2 des autres modes d'enseignement du français, n'est pas chose aisée et ne saurait s'enfermer en une formule» (Vigner, 2001: 31). Comme le suggère Cuq (2000: 42), on a assisté à une «rupture de la dichotomie FLM/FLE au profit d'une triade FLM/FLS/ FLE» et ceci «n'est pas sans conséquence sur la discipline». Ajoutons que ce n'est pas sans conséquence sur la manière dont on peut envisager l'enseignement/ apprentissage de la dimension culturelle car c'est ce qui nous occupe ici.

Pour aborder la question, rappelons une des premières définitions du FL2, celle de Cuq (1991: 139): «Le FLS est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature **étrangère**. Il se distingue des autres langues **étrangères** présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendique. Cette communauté est bi-ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié». Et pour alimenter le débat, les affirmations de Defays et Deltour (2003: 14) «On ne confondra pas langue seconde avec «seconde langue» ou «deuxième langue» qui sont synonymes de «langues étrangères». On ne peut pas être plus clair. Les auteurs ajoutent: «En général, on parle de français langue seconde quand le français ne peut être totalement considéré comme une langue étrangère soit dans le pays où il est enseigné (en Belgique, en Suisse, au Maroc), soit pour le public à qui il est enseigné (à des immigrés de longue date, des enfants de famille bilingue)».

Enfin, pour corser le débat, ajoutons les réflexions suivantes de Collès, Dufays et Maeder (2003: 8): «Étudier dans un même ouvrage la didactique des 4 disciplines distinctes que sont le FLM (...), le FL2 (tel qu'on l'enseigne aux allophones qui sont scolarisés en français ou vivent dans un contexte de proximité avec le français comme les beurs en France⁷, les arabophones et les flamands de Bruxelles, les anglophones du Québec, les alémaniques dans les régions bilingues de la Suisse...),

⁶ Sauf, à notre connaissance, pour Besse (1987), Verdehlan-Bourgade (2002) et Davin-Chnane (2004).

⁷ Il n'est pas sûr que les Beurs qui sont nés en France soient d'accord avec cette affirmation: ils sont nés en France (ils sont Français) et apprennent donc le français langue maternelle à l'école.

le français langue étrangère (tel qu'on l'enseigne aux étrangers vivant dans les pays de français langue maternelle)⁸ ainsi que les deux autres langues romanes enseignés dans les pays francophones, à savoir l'espagnol et l'italien».

Ainsi, passer par les différents publics auxquels on peut avoir à faire au Canada, en y ajoutant le FLE, en tant que professeurs de langue, paraît une piste intéressante pour poser le problème de l'enseignement/apprentissage de la culture. De quel enseignement ces publics ont-ils besoin? Cuq (2000: 51) évoque des prototypes mais nous suggérerons modestement quelques cas de figure. Nous emprunterons certains critères à Cuq (2000: 47) et aussi à Cuq et Gruca (2003: 61 et 84) à savoir a) le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage, l'environnement linguistique, b) la fonction de la langue. Est-ce une langue de scolarisation ou pas, «c'est-à-dire un outil d'information plus que de communication» (Ngalasso, 1992: 35)? c) la langue est-elle constitutive de l'identité ou pas et d) nous ferons référence de loin à la méthodologie. En effet, selon Cuq (2000: 47), «La méthodologie actuelle du FLS, encore balbutiante, est essentiellement fondée sur deux points: d'abord (...), le français existe peu ou prou dans l'environnement extrascolaire de l'apprenant et il s'agit donc de profiter au mieux de cette aubaine pédagogique (...). Ensuite, la méthodologie du FLS s'appuie sur le fait que le français est en tout ou partie langue de scolarisation». Cette affirmation a, on peut le deviner toute de suite, des effets sur le traitement de la dimension culturelle. Selon ces critères, nous examinerons les cas de figures suivants: les anglophones au Québec, l'apprenant de FLE dans son pays, les immigrants au Québec.

1.2.1. Les anglophones du Québec

Les anglophones au Québec sont dans un environnement francophone (et on peut, on «utilise cette manne en méthodologie»). Au Québec (et aussi au Canada), le français est pour les anglophones en classes d'immersion une langue de scolarisation. La situation est relativement claire: c'est du FL2. De plus, toujours au Québec, les anglophones constituent un très bon exemple du fait que le français fait partie de leur vie quotidienne et participe d'une certaine manière à la construction de leur identité même si c'est peut-être une situation de «conflit» qui, soit dit en passant, peut être salutaire. De plus, sur le plan méthodologique, avec les anglophones qui constituent un TRES bon exemple, on pourrait en quelque sorte faire l'impasse sur l'enseignement/apprentissage de «la culture canadienne» (en admettant que l'on sache ce que c'est) car c'est la même pour les anglophones et les francophones (normalement, c'est la même!). De plus, par rapport à «la culture québécoise», on ne

⁸ Il semble que ce soit ici une situation de français langue seconde. Voir Defays, plus haut. Les affirmations de la page 122 du même ouvrage correspondent mieux à ce que nous connaissons : «Le FLE recouvre des situations d'enseignement/apprentissage du français aux étrangers et /ou à l'étranger», du moins pour la partie de la citation qui concerne «à l'étranger».

va pas apprendre aux anglophones du Québec que le 24 juin est la fête nationale du Québec (ni ce que cela signifie), ni que le hockey est le sport national, ni qu'en mars, on va traditionnellement à la cabane à sucre: ils le savent déjà⁹. Culture ethnographique, il est vrai, avec un petit c et acquisition d'un savoir. Quant aux autres dimensions moins évidentes de la «culture québécoise», on ne peut pas reprocher aux anglophones de ne pas voir ni comprendre la culture québécoise «de l'intérieur».

1.2.2. L'apprenant de FLE dans son pays (hors du Québec ou hors de France)

L'apprenant de FLE, semblerait-t-il, ne semble plus intéresser grand monde puisque celui de FL2 occupe tout le champ, d'autant plus que le FL2 comporte «un petit tiers de FLM, un gros tiers de FLE, un petit tiers de sociolinguistique ou comme on voudra pour les dosages selon les situations» (Cuq, 2000: 48). Le FLE renvoie au «français conçu comme objet d'enseignement apprentissage à des non natifs» (Cuq et Gruca, 2003: 89) «tout en gardant une bonne part de mystère» (Cuq *et al.*, 2003: 14). Mais pour ces non natifs, on ne dit pas s'ils sont en France, au Québec, en Afrique du Sud ou au Pérou. A notre avis, toute la question est là. Les élèves de FLE qui arrivent en France, par exemple, sont-ils toujours des élèves de FLE? En d'autres termes, vont-ils toujours n'apprendre qu'en situation institutionnelle? Et ne vont-ils être en France que pour apprendre la langue ou venir aussi pour des «stages de formation aux méthodes audiovisuelles à Saint-Cloud», par exemple, ceci se déroulant déjà en 1958 (Cuq *et al.*, 2003: 89) et donc se retrouver dans une situation de français langue d'enseignement, et donc de FL2. De plus, la langue étrangère n'est pas la langue de (première) socialisation (Cuq *et al.* 2003: 94) mais pour les anglophones du Québec non plus.

1.2.3. Les immigrants au Québec (/les migrants en France)

Pour les immigrants qui arrivent au Québec, les parents (dans les Carrefours d'intégration) et les enfants (en classes d'accueil), le français est langue d'enseignement et langue de scolarisation (Collès *et al.*, 2003:125), comme c'est le cas pour les anglophones en immersion au Canada. C'est aussi la langue de l'environnement extrascolaire. Donc, au Québec, cette catégorie est en situation de FL2. Mais du côté français, la situation, apparemment, se complique sauf pour Davin-Chnane (2004) et pour Verdelhan-Bourgade (2002: 21), cette dernière soulignant que c'est là que «les analyses des chercheurs divergent».

⁹ En espérant que ces quelques lignes ne vont pas déclencher les foudres de ceux qui, au Québec, ont l'identité frileuse. Comme tout Canadien partage le même imaginaire («les deux solitudes», l'indépendance du Québec, Louis Riel, même si à son endroit les deux imaginaires sont opposés, et bien entendu les Rocheuses..., etc.), tout le monde se comprend implicitement et cela révèle bien qu'on est, d'une certaine manière, dans la même culture. L'important restant, bien sûr, le respect de l'autre avant celui de ses valeurs.

Adami (2005: 24) présente la question de la manière suivante: «Les **migrants** relèvent-ils du français langue étrangère (FLE) ou du français langue seconde (FL2)? A l'origine, cette dernière notion ne concerne pas les migrants en France mais les apprenants **non** francophones de pays officiellement ou partiellement francophones. Le concept s'est étendu pour caractériser la situation des migrants mais les réalités que recouvre le FLS sont alors très différentes. En fait, **du point de vue sociétal**, le français pour le migrant n'est ni une LE ni même une L2, mais une langue première: celle de la majorité des locuteurs, de l'école, des médias (...). Du point de vue individuel, le français est pour le migrant une langue étrangère».

La conclusion d'Adami (2005: 25) est que le migrant «est un apprenant de français langue étrangère en milieu homoglotte francophone». On peut comprendre cette formulation un peu compliquée car ce sont eux qui remettent en question les définitions. Ils ne s'insèrent totalement nulle part sur le plan de l'apprentissage. En effet, si l'on se reporte aux critères de Cuq, les immigrants se retrouvent moitié dans l'un (FL2), moitié dans l'autre (FLE): le français est pour eux i) la langue d'enseignement et ii) ils sont dans un environnement francophone. On en conclut donc un peu rapidement qu'ils sont en FL2 selon certains ou en FLE, selon d'autres.

Par ailleurs, sur le plan de la méthodologie, la différence entre les deux domaines semble très claire selon Davin-Chnane (2004): si en FLE, on insiste sur le développement de la compétence orale, en FL2, par contre, on est dans une pédagogie de l'écrit. Au Québec, pour les praticiens, on n'enseigne pas le FL2 comme le FLE. C'est aussi très clair. En classe d'accueil, il y a plus d'heures d'enseignement en FL2 (c'est comme de l'intensif), la méthode communicative au début occupe toute la place et ensuite, on fait davantage de grammaire «réflexive» comme en langue maternelle¹⁰ (Berrier, 2000). C'est aussi très clair selon De Koninck (1995): «la pédagogie de la LE ne peut contribuer qu'à développer la langue comme outil de communication, il est (donc) du ressort de la pédagogie du LS de contribuer au développement de cette cinquième dimension de l'utilisation de la langue, la dimension cognitive» (de Koninck, 1995: 235) qui est «la capacité d'utiliser une langue (...) pour raisonner et réfléchir» (*id.*).

De plus, sur le plan culturel, la langue apprise ne faisant pas partie de l'identité des immigrants (pas encore), ils ont tout à apprendre ou presque (ils ont un bagage de FLE), sauf qu'ils sont en position privilégié et en situation de contact (de FL2). Enfin, il faut ajouter, et c'est une dimension non négligeable sur laquelle nous ne pouvons nous étendre, qu'en contexte de FL2 et selon l'histoire du pays concerné, l'élève peut avoir une attitude positive ou négative devant son apprentissage, non seulement imposé mais aussi devant la langue en question, qui peut être celle du

¹⁰ Nous ne parlons pas d'enseignement à un public sous-scolarisé. C'est un autre problème à résoudre.

colonisateur par exemple. La langue apprise est chargée «émotivement». Ainsi que le soulignent Cuq et Gruca (2003: 61), «le positionnement culturel induit chez l'apprenant de langue seconde ce que nous appelons une posture d'apprentissage».

Enfin, dans l'introduction de l'ouvrage de Byram (1992: 15), on trouve «mon travail porte sur l'enseignement des langues **étrangères**, à savoir l'enseignement d'une langue (par exemple le français) dans une école se trouvant dans **un environnement linguistique différent** (par exemple une *folkeskole* danoise) dans le cadre de la scolarité de l'apprenant. Cela est à distinguer de l'enseignement d'une langue **seconde** dans l'environnement de la langue cible comme c'est le cas des enfants de travailleurs immigrés qui apprennent l'allemand dans une *Grundschule* d'Allemagne de l'Ouest». Byram (1992: 16) nous avertit que «c'est une base de travail plutôt qu'un énoncé théorique». Ce sera également notre base de travail. Cette position est d'ailleurs corroborée par l'interprétation de Ngalasso (1992: 31) qui note que «(les auteurs anglo-saxons) comprennent par «anglais langue seconde» l'anglais enseigné aux adultes¹¹ non anglais résidant en Grande Bretagne» et par Verdelhan-Bourgade (2002: 7) pour qui «le français appris et parlé dans un pays comme le Japon ou le Chili n'avait pas le même statut, les mêmes fonctions, ni les mêmes conditions d'apprentissage que le français parlé en France ou en Belgique wallonne». Cependant, il faudrait selon Verdelhan-Bourgade (2002: 9), réexaminer le rattachement du FLS au FLE.

Selon nous, l'anglophone au Québec est en situation de FL2, et l'immigrant au Québec (ou en France) a un pied dans chaque situation (Berrier, 2000; Tarin, 2006: 141) car le français est langue de scolarisation et il y a présence d'un contexte extra scolaire favorable: il a la culture «à sa disposition» si l'on peut dire et est en situation de contact, mais il a culturellement un bagage de FLE à son arrivée). En contexte de FL2, la langue peut participer à l'identité (la menacer par exemple) et à la construction de soi. Mais en contexte de FLE, la langue est vue comme un apport supplémentaire, non pas comme menace (cf. Cuq *et al.*, 2003: 84). En FLE, «l'approche d'une autre culture (...) a donc une visée externe, mais permet bien entendu, en la modifiant partiellement, d'affirmer une identité individuelle» (Cuq *et al.*, 2003: 84).

2. Les «bons mots» ou les poncifs ou les confusions

La question est donc de savoir, rappelons-le, si les déclarations que l'on peut entendre actuellement en «didactique des langues et des cultures» s'appliquent indifféremment à l'une ou l'autre des situations, à savoir celle de FLE et celle de FL2? Parmi les généralités (ou bons mots) que l'on peut entendre en «didactique des

¹¹ Pour nous, «toute personne» quel que soit son âge.

langues et des cultures», on trouve les suivantes: «L'apprenant de langue est un ethnographe», le manuel est «inadéquat» et quelques considérations sur le professeur de langue qui, entre autres choses, est mal formé et serait «un passeur culturel».

2.1. «L'apprenant de langue est un ethnographe»

Tel est le titre d'un ouvrage de Roberts *et al.* paru en 2001. Mais quel élève? Celui de FL2 ou celui de FLE? Et surtout qui se trouve dans quelle situation?

2.1.1. Les préalables

Dans le livre de Roberts *et al.* (2001: 26) qui porte ce titre et ainsi que les auteurs le soulignent :

«la différence entre la majorité des textes de CLT¹² et l'approche suggérée ici est que nous suggérons une manière de regarder l'apprentissage culturel qui est plus explicite, plus systématique et plus exigeante de la part des apprenants que ne l'a souvent impliqué l'approche communicative»¹³

Au chapitre 1, en un paragraphe de 8 lignes, les auteurs traitent de l'apprenant en langue et de l'apprentissage des langues en général. Ils abordent ensuite le sujet de l'ethnographie au deuxième paragraphe avec «l'observation et la description de formes particulières de comportement» (Roberts *et al.*, 2001: 3). L'ethnographe «participe à la vie d'une communauté» (*id.*). On est donc bien en situation, sur les lieux mêmes où on pratique la langue cible, en France ou au Québec : «Observer et comprendre la vie quotidienne dans l'environnement où la langue en question est parlée»¹⁴ (*ibid.*). De plus, Roberts *et al.* (2001: 4) annoncent que ce programme concerne des étudiants et étudiantes avancés, notion que les auteurs «veulent garder vague de façon délibérée» (*id.*) et qu'il s'agit d'un séjour «obligatoire d'un an à l'étranger» (*ibid.*).

En continuant la lecture, le lecteur se rend compte qu'il est bien dans le quiproquo de SLA nommé explicitement par les auteurs (Roberts *et al.*, 2001: 8) et répétée 4 fois dans un même paragraphe. On ne peut pas se tromper. De plus, une prise de position («a strand») de SLA est de présenter «le processus d'apprentissage d'une langue comme une pratique sociale». Mais la terminologie semble fluctuer puisqu'à la page suivante (Roberts *et al.*, 2001: 9), on retrouve l'expression apprentissage de la langue étrangère («foreign language learning»). Ceci génère la confusion.

¹² Comprendre Communicative Language Teaching (Roberts *et al.*, 2001: 25).

¹³ «the difference between the majority of CLT texts and the approach suggested here is that we are suggesting a way of looking at cultural learning which is more explicit, systematic and more demanding of learners than the communicative approach has often implied».

¹⁴ «Observing and understanding daily life in the environment where the language in question is spoken» (Roberts *et al.*, 2001: 3).

2.1.2. La démarche ethnographique

Dans la démarche ethnographique, différents auteurs suggèrent d’accomplir les opérations suivantes: i) faire du travail de terrain (Roberts *et al.*, 2001: 37); ii) recueillir des données (Roberts *et al.*, 2001: 37); iii) observer (et décrire) et observer de façon participative; iv) visiter (Gohard-Radenkovic, 1999: 204); v) interviewer (*id.*: 203) interviewer de façon informelle (Roberts *et al.*, 2001: 116) et discuter (*id.*: 37), mais en quelle langue? vi) «savoir collecter des informations orales, sous forme de prises de note» (Gohard-Radenkovic, 1999: 203); vii) écrire un journal pendant l’observation; viii) rédiger un compte rendu; ix) objectiver; x) se détacher «des informations livresques et des faits et de la manière non problématique de les présenter, détachés de leur contexte quotidien» (Roberts *et al.*, 2001: 43); xi) analyser les données (*id.*: 116); xii) interpréter; xiii) relativiser (*id.*: 93); xiiii) critiquer (ou opérer une prise de conscience critique); xv) se questionner (que se passe-t-il ? Quelle en est la signification? Comment en est-ce venu à cette signification ? Ou faire une analyse selon le contexte historique) (Roberts *et al.*, 2001: 118); xvii) effectuer (toujours pour l’élève) «une démarche exploratoire à partir de son expérience vers une mise à distance de celle-ci» (Gohard-Radenkovic, 1999: 94); xviii) rendre visible l’invisible dans les deux cultures (Roberts *et al.*, 2001:119). Et pour le professeur: xix) se décentrer (Gohard-Radenkovic, 1999: 134) et accepter la différence (*id.*: 134) et enfin, xx) construire son propre parcours d’adaptation.

Tout un programme pour les élèves. Donc, la démarche ethnographique elle-même constitue une bonne partie de la réponse à la question: certaines de ces opérations, sinon un grand nombre, sont des opérations de terrain. En situation de FLE, dans une petite ville des Andes, c’est impossible de recueillir des données, d’aller observer sur place, d’aller interviewer les francophones ou même visiter une entreprise francophone où travaillent des francophones. Plus encore, dans le contexte de son propre pays, de sa propre société, de sa propre culture, c’est difficile de «voir les choses de l’intérieur» (Byram, 1992:41). On ne peut accomplir ces opérations, si nous suivons notre base de travail, que dans une situation de FL2. Si l’étudiant «participe à la vie d’une communauté», il n’est plus, selon nous, en situation de langue étrangère, situation dans laquelle «apprendre le français est un supplément culturel» (Cuq et Gruca, 2003: 84) ou ce que nous avons rebaptisé, dans «la culture de l’autre comme supplément».

2.1.3. Les thèmes abordés

Dans l’ouvrage de Roberts *et al.* (2001), les sujets ou les thèmes abordés par les étudiants et les étudiantes ont été les suivants: i) le travail. L’exemple donné (Roberts *et al.*, 2001: 118) est celui de «ceux qui travaillent sur les autoroutes comme itinérants»; ii) le club de pétanque (*id.*: 191); iii) le carnaval de Nice (*ibid.*: 191); iv) «Hanging around a local bar» (*ibid.*: 123); v) faire la queue (*id.*: 189); vi) la

boutique de fish and chips (*ibid.*: 189); vii) les codes vestimentaires (*ibid.*: 186); viii) la politesse dans les transports publics (*ibid.*: 187); ix) donner des cadeaux (*ibid.*: 189); x) etc. Pour pouvoir commenter sur faire la queue, il faut être dans le pays et pour évaluer la place de la boutique de fish and chips, il faut aussi se rendre dans la boutique et donc ne plus être un étudiant d'EFL mais de ESL, en situation.

En contrepoint, selon Murphy-Lejeune (2005), il convient de distinguer des catégories auxquelles sont associées des connotations différentes comme les immigrés, les exilés et les expatriés. Et, fait intéressant, sur les trois cas de figure, «l'observateur détaché» est l'expatrié (Murphy-Lejeune, 2005: 43). L'étranger de Murphy-Lejeune «n'est plus seulement celui qui traverse les frontières géographiques» (*id.*). L'étudiant européen voyageur est «un nomade global» (*ibid.*), «constamment en construction» (*ibid.*). Cette appellation reste plus adéquate qu'ethnologue car c'est un jeune «capable de s'adapter et de changer» (Murphy-Lejeune, 2005: 45).

Nous sommes convaincus que «les ethnographes sont des locuteurs interculturels» (Roberts *et al.*, 2001: 229) mais tous les élèves apprenant une langue ne sont pas des ethnographes: ceux de FLE sont-ils des ethnographes dans leur propre pays¹⁵? De plus, décrire les faits de la vie quotidienne et des objets extérieurs comme nous le suggère l'ouvrage de Roberts *et al.* (2001) est un biais dénoncé par Abdallah-Preteceille (1983: 40): «les cultures ne peuvent plus être abordées dans une perspective purement ethnographique, c'est-à-dire comme des objets extérieurs, d'autant que l'individu qui interroge un fait culturel est impliqué dans son interrogation» et Tarin (2006: 105), également, car on ne le répétera pas assez: «le but n'est pas la démarche ethnographique. Il ne s'agit pas de décrire une pratique inconnue ou insolite, mais d'accéder à la compréhension du fonctionnement d'un système, il s'agit de donner du sens». Remarques dont Roberts *et al.* (2001) ne se sont pas souvenus même s'ils ne veulent pas «transformer l'élève de langue en anthropologue ou ethnologue» (*id.*: 43). Alors pourquoi le titre de l'ouvrage?

2.2. «Le manuel est inadéquat»

Un autre poncif en «didactique des langues et des cultures», c'est que le matériel n'est pas adéquat, entendre qu'il traite de civilisation et non pas de culture (?), quel que soit le sens qu'on puisse donner à ce terme. Pour être plus précis, on y trouve surtout une accumulation de connaissances, et qui plus est, morcelée: «Les contenus fondamentaux (...) réduits à une collection de faits, de personnages, d'objets civilisationnels ou à une accumulation de connaissances non organisés» (Gohard-Radenkovic, 1999:183). De plus, «l'enseignement de la culture continue à être mal intégré dans l'enseignement de la langue; des notes culturelles en fin de chapitre (...)

¹⁵ On nous dira que oui, ils deviennent des ethnographes de leur propre culture! Cela reste encore à prouver, pour les enfants et les jeunes adolescents en particulier ou alors c'est un bien grand mot.

présentent pêle-mêle des informations diverses plus ou moins exactes plus ou moins intéressantes» (Cottenet-Hage, 1992: 66), «si bien que la culture devient un salmigondis de faits que l'étudiant doit ingurgiter sans entrain» (*id.*).

On trouverait, dans les manuels de FLE, une approche descriptive «avec des descriptions standardisées de la langue et stéréotypées de la civilisation (avec une prégnance du cadre national, voire parisien) privilégiant une conception universaliste de la culture, supposé recevable auprès de **tout** public étranger» (Gohard-Radenkovic, 1999: 65). De plus, on ne semble pas, dans ces manuels, développer la réflexion, ni l'interprétation de la culture autre, encore moins une aptitude «à voir les choses de l'intérieur» (Byram, 1992: 41).

Un exemple tiré d'un manuel récent justifierait ces dires. Le manuel *Festival I* (Poisson-Quinton, 2005) contient des capsules de civilisation (sic) qui occupent la moitié d'une page. L'un des thèmes concerne le sujet de «S'installer en France» (*id.*: 29). On peut lire dans le texte sur la demi page consacrée à la question qu'il y a «30 000 mariages mixtes» (sur plus de 60 millions de Français), «Partout, vous rencontrez des couples mixtes» (?), c'est une chose «très habituelle» (?), et les Français voient ça «avec sympathie» (?). C'était avant la crise des banlieues de novembre 2005, avant Bobigny et avant la régularisation des 6794 sans-papiers en septembre 2006¹⁶. C'est effectivement une vision idyllique, complètement aseptisée, ne révélant aucun problème. La France, c'est le paradis sur terre.

Non seulement ce genre de texte est très exploitable en FLE (ou même en FL2), mais aussi soyons claire: il existe, chez les chercheurs en «didactique des langues et des cultures», **une confusion sur le rôle du manuel**. On a l'impression qu'on est dans un paradigme: « Hors du manuel, point de salut»: le seul souci de beaucoup reste de savoir si «les manuels respectent les instructions ministérielles»? Ou encore vont-ils être aptes à mener les élèves (et le professeur) à l'examen ?

Quelles sont les recommandations des spécialistes en «didactique des langues et des cultures»? De développer l'esprit critique, de développer les capacités d'interprétation, de se décentrer pour soi disant «développer la compétence interculturelle». «D'organiser l'apprentissage autour d'une démarche exploratoire» (Gohard-Radenkovic, 1999: 94). Qu'à cela ne tienne, c'est très bien cette petite capsule. C'est une grosse caricature, mais c'est une caricature utile : le professeur doit faire réfléchir les élèves sur cette vision idyllique. Il peut rajouter une question pour les élèves dans un premier temps: «Est-ce que vous pensez que les étrangers sont bien acceptés en France? Lesquels? Il y a combien de catégories d'étrangers en France ? Sont-ils tous égaux au pays de la liberté des droits de la personne?». Le professeur doit guider et aider les élèves dans la construction de leur compréhension

¹⁶ En Espagne, il y en avait 573 000 en 2005. L'Espagne qui, de toute évidence, ne pratique pas la même politique.

et de leur interprétation. Il peut, dans un deuxième temps, montrer un film comme *Travaux* de Brigitte Roüan, organiser une discussion, etc. Le manuel n'est pas là pour se substituer au travail de réflexion des élèves qui doit être mis en place par le professeur de FLE. Les travaux de Lebrun, J. (2001) sont très instructifs à ce sujet.

Il est bien évident, Zarate (1993) l'a montré, qu'en France comme au Québec, on ne va pas donner une image dévalorisante de sa propre culture, une image négative. Et jusqu'à présent, on a des problèmes à présenter des polémiques sociétales dans les manuels de FLE parce que le manuel reste un outil statique qui se démode vite. Le manuel qui traite du PACS en France ou du 911 au Québec est-il pour demain? C'est le rôle du professeur d'insérer des items dans une démarche critique de découverte. A la page 121 de *Festival 1*, on traite du premier emploi et le professeur de FLE pourrait introduire le CPE; à la page 117, des animaux de compagnie (si on se trouve en Afrique, on peut peut-être sauter le sujet qui reste un luxe pour ceux qui vivent dans les pays occidentaux). Enfin, page 58, le manuel aborde le thème «on déjeune ici»; on voit que c'est l'homme qui paie ... Le professeur de FLE peut montrer, qu'au Canada par exemple, on peut demander des additions séparées et faire réfléchir les élèves sur la question de l'égalité des sexes (et sur le fait que les femmes ne sont pas handicapées ni prisonnières économiquement). Par contre, le manuel *Festival 2* semblerait s'en tirer mieux sur le plan culturel avec des sujets comme les congés payés, la vie de couple et le partage des tâches ménagères (et le PACS, enfin!), les tatouages, les jeux de hasard et d'argent, les relations belles-mères/belles-filles, etc. Mais surtout *Festival 2* semble prendre des sujets de civilisation et des textes comme point de départ de la leçon (et non plus la sacrosainte grammaire) et donc favoriser la discussion et la réflexion.

Bref, le manuel ne fait pas tout. En aucun cas, il ne se substitue au professeur de FLE ni ne doit faire le travail pour l'élève. Lebrun, J. (2001:175) signale par exemple à propos des sciences humaines, que

une intervention éducative centrée sur le discours du manuel présente des caractéristiques fort peu compatibles avec une démarche exploratoire à caractère scientifique dont le but est de permettre la construction progressive d'un système d'interprétation du réel.

Mais une telle affirmation peut très bien s'appliquer à l'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle en classe de langue. Alors quel manuel veut-on en «didactique des langues et des cultures»? Autant de pages de civilisation que de langue, ce serait déjà un progrès. Ou mieux, la civilisation intégrée dans le cours de langue, voie que semble adopter *Festival 2*, une pratique qui a cours au Québec depuis longtemps.

2.3. Les considérations sur le professeur de FLE

Un certain nombre d’affirmations circulent en «didactique des langues et des cultures» sur le professeur de langue: ce devait être un passeur, un médiateur culturel, un intermédiaire (Damen, 1987: 328). D’autres considérations circulaient à la fin des années 80 qui étaient cependant moins flatteuses (Damen, 1987: 56) même si cet ouvrage pouvait faire partie des précurseurs dans le domaine.

2.3.1. Un expert

Avant tout, rappelons que la plupart des enseignants sont des experts (Tochon, 1993; Yaiche, 1996) *a fortiori* les enseignants de FLE. Certaines recherches en «didactique des langues et des cultures» permettent d’en douter car elles semblent remettre en cause ce préalable. Même si «la définition de l’expertise pose quantité de problèmes» (Tochon, 1993: 135) et qu’il existe, ainsi que le souligne Yaiche (1996: 102), différentes conceptions de ce qu’on appelle l’expertise: «celle-ci réside souvent plus dans la façon de savoir gérer ses connaissances que dans leur volume; et l’expertise en langue se fondera autant sur des critères de gestion de la parole, de rapport à la langue que sur des critères de richesse de vocabulaire ou de précision grammaticale», il y a néanmoins des enseignants chevronnés qui enseignent le FLE et qui possèdent les compétences suivantes (Tochon, 1993: 135) même s’ils sont mal payés dans leur pays respectifs:

«les professionnels chevronnés sont rapides, focalisés sur les solutions à partir d’une grande richesse de réponses routinisées, de représentations de connaissances élaborées bien organisées entre elles; en expert, ils voient un scénario entier en un épisode avant d’agir. Ils construisent leurs actions sur le matériau des leçons précédentes et se préoccupent moins d’objectifs que de lier les contenus en une stratégie efficace, par un mouvement fluide des activités entraînant le moins possible de doutes et de confusion dans l’esprit des élèves»

2.3.2. Un passeur, un médiateur, un intermédiaire

Depuis un certain temps (Damen, 1987), on veut que l’enseignant de langue soit «un médiateur, un intermédiaire». Pourquoi pas puisqu’il doit «médier»¹⁷ des connaissances inconnues (aussi bien phonétiques que grammaticales ou culturelles). Mais «l’utilisation du terme de médiation ou l’idée d’intermédiaire dans la relation pédagogique est loin d’être nouvelle» (Cardinet, 1995: 13). A la suite de Six [1990], Cardinet (*id.*, 30) note que «les années quatre-vingt pourraient s’appeler la décennie de la médiation tant l’emploi de ce terme s’est imposé dans de multiples domaines».

¹⁷ Dans le sens de faire franchir des obstacles et d’aider à faire passer. Voir plus loin Zakhartchouk (1999).

Selon Zakhartchouk (1999: 19), le passeur fait référence à «un vieux mot qui signifie celui qui fait franchir un obstacle». Il implique les notions de «voyage et de faire passer». «Et c'est probablement à un voyage que nous devons inviter les élèves à participer, (...) mais un voyage qui peut transformer celui qui accepte l'offre du guide» (*id.*: 20). Cardinet (1995: 14) souligne que le terme ne renvoie pas uniquement dans le pédagogique «à la relation entre un savoir et celui qui apprend, mais porte sur les relations humaines qu'il instaure: éducateur-éduqué, éduqués entre eux».

Le terme de médiation, par conséquent, peut s'appliquer à la relation entre le savoir et celui qui apprend, entre l'activité cognitive (de l'élève) et l'élève car le professeur reste le trait d'union, celui qui aide au développement cognitif ou à la transformation mentale d'un individu. Il reste donc une aide à l'apprentissage, un facilitateur. Rôle que lui reconnaît, rappelons-le, l'approche communicative (Germain, 1993: 206).

La notion de transformation est ici importante et de nombreux spécialistes insistent que ce soit au Canada ou en Europe: «L'apprentissage est une transformation du réseau conceptuel de l'apprenant» (Marzouk *et al.*, 2000: 50) et «il aboutit à un nouveau système de pensée» (*id.*, 51). Pour Castellotti *et al.* (1995: 35): «Toute action de formation (...) doit viser une transformation des attitudes et des comportements, une remise en cause des certitudes». Normalement donc, tout enseignement devrait entraîner une modification des schèmes mentaux. Ce n'est donc pas la dernière découverte en études interculturelles. Sauf que dans ce domaine et pour des questions d'identité, on marche sur des œufs. Si c'est pour modifier les préjugés des élèves, tout le monde est d'accord, mais jusqu'où peut-on aller?

La question qui se pose avec la notion de médiation (est-ce une évidence?), c'est que tous les professeurs sont des passeurs culturels ou des intermédiaires (Cardinet, 1995; Marzouk *et al.*, 2000) dans le sens de faciliter le passage du savoir et des connaissances. Tous les professeurs espèrent opérer des transformations chez leurs élèves. On a donc des difficultés à comprendre ce branle-bas de combat autour du concept en «didactique des langues et des cultures» (et en études interculturelles). D'autant plus que, selon Cardinet (1995: 32), «la médiation ne se confond pas avec la résolution des conflits» parce que cela restreint son champ d'application. Peut-être va-t-il falloir qu'on se penche à nouveau sur la question en études interculturelles?

Enfin, l'apprenant, et non pas uniquement le professeur, est aussi un intermédiaire culturel. Il possède une «inter/culture», qui n'est pas celle du locuteur natif, et non plus seulement une interlangue (Byram et Zarate, 1998: 71). Cette capacité fait partie du savoir être et c'est «la capacité à servir de médiateur lorsque des comportements et des convictions contradictoires sont en présence». Mais à quel âge l'élève devient-il intermédiaire culturel? Et dans quelle situation?

3. Quelques raisons à cette confusion dans les écrits

Il y a des raisons à cette interchangeabilité entre le FLE et le FL2 sur le plan de la dimension culturelle. Examinons quelques possibilités en désordre pour inciter à la réflexion.

3.1. *Le statut de la didactique du FLE*

Il existe, il faut rappeler cet implicite, des disciplines nobles et des moins nobles. À laquelle la didactique du FLE appartiendrait-elle selon certains? Parce que, et nous les parodions ici, la didactique, à les entendre, «ne serait constituée que par de petites techniques et des petits jeux pour faire apprendre une langue» comme s’il n’y avait pas de progression, ni de principes théoriques pour guider l’apprentissage, encore moins de réflexion théorique, ni même de connaissances chez le professeur. Ceci étant l’opinion de certains qui enseignent la littérature, les sciences de l’éducation, la linguistique, disciplines plus nobles par définition. Il y aurait, semble-t-il une confusion entre didactique et pédagogie, encore que la pédagogie mérite mieux. Selon Charaudeau¹⁸ (1992: 47), «la didactique a un point de vue *externe* sur un objet qui est constitué par le résultat des actes d’enseignement». Et «elle se construit sur l’observation du terrain» (Germain, 2001: 15). De plus, elle «est conçue comme la théorisation d’une pratique en plus d’être une discipline d’intervention» (*id.*, 19). Alors que la pédagogie, «a un point de vue *interne* sur un objet qui est constitué par sa propre pratique de transmission/acquisition d’un savoir avec une finalité de performance» (Charaudeau, 1992: 48). Ainsi, pour illustrer la distinction, l’analyse des besoins relèverait de la didactique et l’analyse des motivations relèverait de la pédagogie (Charaudeau, *id.*). Selon ces deux auteurs pour en citer qu’eux, on est loin de se limiter, en didactique du FLE, à de petites techniques insignifiantes ou à des jeux. Mais la didactique des langues, c’est possible, «en tant que discipline à caractère scientifique, est une discipline en émergence» (Germain, 2001: 21).

3.2. *Les frontières entre les disciplines*

Par rapport à l’aspect culturel, ainsi que le souligne Byram (1992: 94), il existe aussi des tiraillements avec «l’absence de discipline mère». Ainsi, certains veulent inféoder la «didactique des langues et des cultures» aux sciences humaines (Damen, 1987; Abdallah-Preteille, 1988, 507; Byram, 1992: 77; Gohard-Radenkovic, 1999: 135) comme l’anthropologie et la sociologie, mais d’autres veulent inféoder la didactique des langues aux sciences du langage. Enfin, d’autres encore, aux sciences de l’éducation. Le découpage des disciplines pour reprendre Bourdieu n’est pas indifférent ni même neutre de même que le nom que l’on choisit d’attribuer à la didactique du FLE. Cette dernière, si on choisit de la nommer «didactique des

¹⁸ Charaudeau a réfléchi à la question sans être didacticien et nous aide beaucoup.

langues et des cultures» oscille, on le sait, entre ses disciplines contributives telles la linguistique, les sciences humaines, les sciences de l'éducation ou même la «cross cultural pragmatics». Ainsi, Cuq *et al.* (2003) se questionnent sur le domaine auquel il faudrait rattacher la didactique du FLE.

Quand on lit les recherches, disons sur la politesse par exemple, on a l'impression d'un dialogue de sourds. D'un côté, des sociolinguistes/pragmaticiens/conversationnalistes traite de la politesse (Gumperz, 1989; Kerbrat-Orecchioni, 1994; Cook, 2001; etc.) pour se rapprocher de la composante sociale de la langue. De l'autre, des chercheurs en sciences de l'éducation par exemple (traitant de l'enseignement de la (ou des) culture) **font semblant d'ignorer** qu'il existe des sociolinguistes qui travaillent sur la dimension sociale de la langue et sur les relations interpersonnelles qui se créent par l'utilisation de la langue comme le fait Kerbrat-Orecchioni dont il faudrait s'inspirer davantage (Berrier, 2001). Ils crient haut et fort que l'enseignement du FLE et du FL2 est un enseignement de la forme, que la compétence communicative est insuffisante, qu'on l'a restreinte dans ce type d'enseignement, et qu'il faut s'occuper de la compétence interculturelle à la manière des anthropologues et enfin que les étudiants de langue, de langue, insistons, devraient faire de l'anthropologie, de l'ethnographie (Damen, 1987; Roberts *et al.*, 2001).

Qu'on ne se méprenne pas: notre souci majeur ici reste que la didactique du FLE ne s'égaré tout de même pas dans l'interdisciplinarité et reste autonome (Germain, 2001; Berrier, 2003).

3.3. *Quel est l'objet à l'étude?*

L'objet à l'étude, dans un cours de langue à des débutants, est-il la langue ou le fait social? Ou bien la langue, la communication ou la culture? Ou bien encore les trois? La langue comme dans «apprendre une langue sans faire de la linguistique pure et dure». Comme il y a du culturel dans le linguistique (Porcher, 2004, 55), il y aura donc toujours de la socio pragmatique dans l'enseignement des langues. Parce que le fait social, c'est du domaine de la sociolinguistique. Posons la question autrement: De quel élément part-on ou de quoi pourrait-on partir «en didactique des langues et des cultures» (et pour le coup, pas en études interculturelles car l'objet de départ est sûrement différent dans ces dernières)? Partir de la langue et de faits de langue, comme par exemple observer directement, si on est en L2, et par le biais de l'utilisation de dialogues ou de vidéos si on est en FLE comment on salue dans telle culture, comment on pratique la clôture au téléphone ou dans un commerce. Ces derniers sont aussi des sujets sur la politesse verbale, mais à quel niveau?

Certains glissements pourraient avoir des conséquences importantes, surtout pour les professeurs de langue, c'est la raison pour laquelle nous insistons. Ainsi, en classe de langue aux débutants, le point de départ est-il des faits de langue ou des faits de société? La réponse paraît claire: c'est un cours de langue; on s'intéresse

donc au «dire», «quoi dire», «comment dire», «à qui le dire». Byram (1992: 116) n'écrit rien d'autre: «la langue intéresse bien sûr au premier chef l'enseignant de langue». Si je traite des différentes formes de se présenter et présenter, je fais de la langue mais il est bien évident que j'introduis AUSSI, que je m'appuie sur des éléments culturels car ainsi que le préconisent Collès *et al.* (2003: 138) je «privilégie l'imbrication constante du culturel et du langagier», ce qui est sûrement déjà pratiqué sur le tas par un certain nombre d'enseignants de FLE.

D'où notre utilisation des guillemets pour désigner «didactique des langues et des cultures». Les guillemets concernent la question suivante: est-ce que je veux bien appeler la didactique du FLE, didactique des langues et des cultures ? Je suis formée en linguistique et en littérature surtout. Mais, fort heureusement, la linguistique est AUSSI un vaste domaine, elle comprend la pragmatique par exemple ou l'étude des actes de paroles, de la prise de parole, de la politesse et du non verbal, etc. Par ailleurs l'étude d'Olivencia (2007) montre que certains professeurs de FL2 au Québec se voient comme des professeurs de langue d'abord.

3.4. Utopiques et ambitieuses, les études interculturelles?

Peut-être «la didactique des langues et des cultures» (et les études interculturelles) relèvent-elles de l'utopie? On peut lire, sous la plume de Lussier (2005: 124) que, sur le plan des savoir-être d'ordre affectif et cognitif, «répartis en trois stades évolutifs», «le 3^{ème} stade, que certains pourront considérer comme un idéal difficilement réalisable en enseignement des langues, vise le développement d'une compétence transculturelle». D'une phrase incise, on prévient les éventuelles remarques sur l'irréalisme de la proposition. Rappelons les remarques de Charaudeau (2001) qui répond aux questions sur la compétence culturelle et la compétence interculturelle: Existe-t-il une compétence culturelle?: «J'en doute», répond-il. Existe-t-il une compétence interculturelle? «J'aurais plutôt tendance à parler de stratégies ponctuelles d'ajustement par un jeu d'essais et d'erreurs». C'est ce que nous démontrons dans nos analyses d'interactions entre personnes d'origines différentes (Berrier, 2003).

Pourquoi ambitieuse? Par rapport à la dimension culturelle, on veut faire beaucoup de choses en «didactique des langues et des cultures», même rétablir un enseignement humaniste, voire humanisant, peut-être même humanitaire. Quand on lit les objectifs/compétences à faire acquérir aux élèves dans Zarate et Byram (1998), on ne peut s'empêcher de reconnaître qu'une telle description est, du point de vue didactique et pédagogique, sûrement nécessaire, mais ne demande-t-on pas un peu trop aux élèves? Ou veut-on construire un élève parfait, un citoyen parfait? Dans d'autres écrits, on veut tour à tour «repérer et déchiffrer les mécanismes allusifs du discours» (Zarate, 1986: 119), «développer l'esprit critique, développer les capacités d'interprétation, se décentrer». Mais quel est le sort réservé à certains écrits marginaux que l'on ne connaîtra jamais car ils ne sont pas publiés parce que trop critiques ? On veut enfin développer une «démarche exploratoire à partir de

l'expérience de l'apprenant vers une mise à distance de celle-ci et une mise en disponibilité du regard de l'apprenant» (Gohard-Radenkovic, 1999: 94). On pourrait gloser sur le terme expérience (on est encore en contexte et en situation de contact, en FL2?) et sur la question de l'âge (l'adolescent avec une identité en construction). On veut enfin «construire les compétences référentielles» et «comprendre ce qui se passe dans les échanges entre individus, comprendre la situation» (Gohard-Radenkovic, 1996: 96). Même en langue maternelle, dans leur propre culture, certains individus ne comprennent pas ce qui se passe ou ne veulent pas comprendre.

Pourquoi ambitieuse? D'un côté, on a affaire à de très beaux principes. En particulier sur le contenu. Par exemple, on nous dit qu'il faut lutter contre les stéréotypes, mais d'un autre côté, on entend qu'on ne pourra jamais les faire disparaître: «On ne peut chercher à éradiquer les stéréotypes» (Porcher, 1995: 64). Parfois même, ils sont utiles: «les études cognitives voient dans le recours au stéréotype une démarche «normale» » (Amossy *et al.*, 1997: 47). Il semblerait donc qu'on soit en pleine contradiction ou qu'on ne s'entende pas sur les termes.

Pourquoi ambitieuse? Puren (1998: 28) relève enfin, «qu'on en arrive, avec cette troisième version de l'approche interculturelle, à un positionnement du côté du sujet qui se situe bien au-delà de ce que l'on peut imaginer pour la didactique des langues». «Cette approche se trouve au pied du mur» (*id.*: 29): il faut «proposer des matériels et des démarches pratiques» (*ibid.*). Mais ne risque-t-on pas de se retrouver dans une des tensions du domaine, entre les perspectives qui font de l'interculturalité, une posture, «un regard, une observation, elle résulte d'une analyse» (Abdallah-Preteuille, 1988: 502) et celles qui lui donne un contenu «pour faciliter l'intégration des immigrés dans une société étrangère» (Lussier, 1997: 233), en situation de contact. Mais une perspective d'enseignement oblige (Puren, 1998: 20): la pédagogie ne peut échapper à un certain flirt avec «une polarisation sur le contenu» (Abdallah-Preteuille, 1986: 84).

Enfin, maintenons qu'«objectiver sa PROPRE culture» ne se fait pas du jour au lendemain. Cela prend du temps, peut-être jusqu'à une dizaine d'années tout dépendant des individus et de nombreux séjours à l'étranger (et de longs séjours). Par rapport à la question de l'objectivation, l'âge des élèves constitue aussi un paramètre important: voyons-nous un public d'adolescents objectiver sa propre culture alors qu'ils ont des problèmes à régler avec les adultes, sans compter leur mal-être. Et comme, selon les spécialistes: «apprendre une autre langue culture implique un repositionnement de soi à la fois intellectuellement et au plan de la réalité sentie» (Roberts *et al.*, 2001: 6), ces jeunes vont avoir de nombreux questionnements en plus de leur quête d'identité d'adolescents en passe de devenir adultes... Comme le suggère Beacco (1986: 112), «le paramètre âge pourrait aisément être remplacé par celui de degré de conscience sociale». Mais aussi, on s'adresse à ceux qui ont émigré, qui vont chercher à s'adapter, et non à pas aux élèves débutants qui sont restés dans leur pays à apprendre le FLE.

4. Conclusion

La plupart des situations évoquées en «didactique des langues et des cultures» (et dans les recherches interculturelles) concernant la dimension culturelle sont des situations de contact, des situations où l'on traite des migrants (en France), des immigrants (au Québec). En ce sens, s'est-on éloigné de la pédagogie interculturelle des années 80 «qui doit nécessairement dépasser le cadre désormais étroit de la scolarisation des enfants de migrants» (Abdallah-Preteuille, 1986: 177) pour «s'étendre aux enfants français» ou canadiens ou québécois? Et il est bien évident que le pôle élèves est ici plus concerné que les deux autres pôles, matériel et professeurs.

La didactique du FLE a besoin de sortir de tous ces implicites car l'étudiant de FLE, débutant qui plus est, n'a pas, **dans son propre pays**, à s'adapter à l'autre, celui de la culture cible qui n'est pas présent (ou fort peu), ni à entrer en interaction avec lui, surtout si son professeur est un compatriote de même langue maternelle que lui, et par conséquent «n'est donc pas exposé aux dimensions cachées de la communication» (Gohard-Radenkovic, 1999: 133). L'étudiant de FLE, débutant, n'est pas, **dans son propre pays**, exposé à des malentendus, ni à «la» différence¹⁹. Il n'a pas à «anticiper les risques de malentendus» (Zarate, 1986: 129). Peut-il, en FLE, «participer à la connivence générale»? (*ibid.*: 32). S'il peut avec le professeur de FLE travailler la compétence référentielle²⁰ et quelques aspects de la compétence sociolinguistique, et discursive, c'est un avantage. Mais pourquoi devrait-il «changer de comportement» (Gohard-Radenkovic, 1999: 190) dans son propre pays?

De plus, dans cette situation particulière de FLE, en est-on à la phase «contact avec des documents» de la perception interculturelle dégagée par Gohard-Radenkovic (1999: 54)? Même avec l'utilisation de la vidéo et des films, on en reste bien à ce stade, et ce de façon obligée par les circonstances jusqu'à qu'il y ait un voyage scolaire. Ainsi, les déclarations faites actuellement en «didactique des langues et des cultures» (en études interculturelles aussi) s'appliquent indifféremment à l'une ou l'autre des situations mais elles concernent surtout le FL2. Les expressions «vivre avec» et «agir avec» pour suivre Puren (2002) en sont une preuve supplémentaire.²¹

Il y a donc bien un flou artistique chez certains avec l'appellation SLA qui conduit à des affirmations déconnectées des situations réelles. En études interculturelles, avec les «years abroad», les séjours de six mois ou d'un an en France ou au Québec, là où on a la société et une forme de culture du pays «à portée de la main», «à

¹⁹ Sauf ceux de sa ou ses langues maternelles-vernaculaires-véhiculaires.

²⁰ Encore que le référent puisse être «plus qu'une donnée immédiate de la vie sociale, un enjeu entre les catégories sociales qui composent une région ou entre des groupes occupant des positions voisines ou éloignées dans l'espace» (Amselle, 1999: 65).

²¹ Et inversement, pour suivre Olivencia (2007), ne chercherait-on pas à imposer un Cadre européen de référence (pour les langues étrangères) à des situations de langue seconde (Lussier, 2005)?

disposition» pour faire de l'observation, des enquêtes, et se rendre compte de visu, les suggestions des chercheurs mentionnés dans le présent article sont les bienvenues. Mais en FLE, un peu de réalisme serait de mise. Plus de réalisme et des objectifs moins ambitieux. Mais, ainsi que le souligne Porcher (1988: 91), les didacticiens préfèrent traiter d'un enseignement «dont [ils] (les didacticiens) ne parlent plus que par souvenir (au mieux) ou par ouï-dire (le plus souvent)». Et pour suivre Verdelhan-Bourgade (2002), il faudrait militer «pour une didactique» du FLE «réaliste».

Il est bien évident qu'on ne peut pas être contre le fait que, dans un programme de maîtrise FLE comme cela se fait en France, on ait «une centaine d'heures obligatoires d'anthropologie culturelle» (Abdallah-Preteuille *et al.*, 2003: 233). Mais, on se heurte à un problème de taille: celui de la durée de la formation. Faire entrer toutes les disciplines contributives (psychologie, sociologie, sociolinguistique, etc.) dans les programmes de formation de FLE et de FL2 reste un défi. C'en est un au Québec, par exemple²².

Quant au pôle-manuels, on sait que ces derniers jouent un rôle important en situation de FLE. Ils peuvent être le seul support à l'apprentissage (Chatry-Komarek, 1997: 35) ou même «le maître recopie tout au tableau, page par page» car il n'y a qu'un seul exemplaire pour le professeur dans des régions où il n'y a ni électricité, ni radio... Ce sont alors aussi des intermédiaires culturels, des médiateurs de savoirs. Pour le FLE, en particulier, «[ils] occupent une position de médiation entre la langue étrangère pratiquée en situation naturelle et celle de la classe» (Jurado, 2002: 101). Mais ils ne sont pas chargés de faire le travail de réflexion ou de reconstruction pour les élèves. Ils sont une aide, un moyen, pas une fin.

Les professeurs restent des médiateurs sur le plan cognitif. Mais ils ont un «non pouvoir» car «leur pouvoir n'est pas dans l'élaboration d'une solution, il est dans ce qui va lui permettre d'émerger» (Cardinet, 1995: 35). Il semblerait donc qu'ils ne soient pas en mesure de régler les conflits potentiels. De plus, est-ce leur rôle ? Ce sont des médiateurs modestes car la culture reste «une expérience individuelle» ou bien prétend-t-on, en didactique des langues et des cultures (et en études interculturelles) dicter son expérience à l'apprenant?

Au terme de cette réflexion, on peut constater qu'on a beaucoup fait pour la dimension culturelle «en didactique du FL2» (peut-être sans le savoir comme Monsieur Jourdain) mais que ces propositions, faites pour l'enseignement/apprentissage de la culture pour le FL2, rejailissent sur le champ didactique du FLE qui pourrait à son tour bénéficier d'un recentrage.

²² Pour suivre les instructions ministérielles, les cours de didactique eux-mêmes (didactique de l'oral, de l'écriture, de la lecture, en classe d'accueil, en classe d'immersion, etc.) et ceux de stages doivent occuper une grande place car les étudiants et les étudiantes doivent arriver équipés dans leurs futures classes.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1983). «La perception de l'Autre. Point d'appui de l'approche Interculturelle», *Le Français dans le monde*, 181, pp. 40-44.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, INRP-Publications de la Sorbonne.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1988). Jalons pour une formation à une pédagogie interculturelle, in Ouellet, F. (ed.): *Pluralisme et école*, IQRC, Québec, Qc, pp. 495-509.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). «Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication», *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, pp. 28-38.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et L. COLLES. (2003). «Des dispositifs spécifiques pour le FLE», in Collès, L. et al. (ed.): *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien : Les langues romanes à l'heure des compétences*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, pp. 233-239.
- ADAMI, H. (2005). «L'enseignement aux migrants en France: les faux jumeaux didactiques», *Le Français dans le monde*, 339, pp. 23-25.
- AMOSSY, R et A. Herschberg Pierrot. (1997). *Stéréotypes et clichés*, Paris, Nathan.
- AMSELLE, J-L. (1999). *Logiques métisses*, Paris, Payot.
- BAYARD, J-F. (1996). *L'illusion identitaire*, Paris, Fayard.
- BEACCO, J-C. (1986). «La civilisation entre idéologie et méthodologie», in Porcher, L. et al. (ed): *La civilisation*, Paris, Clé-International, pp. 101-118.
- BERRIER, A. (2003). *Conversations francophones. A la recherche d'une communication interculturelle*, Paris, L'Harmattan.
- BERRIER, A. (2003). «Le FL2 veut-il d'un partage ou son autonomie?», in Dufays, J-M. et al., (ed): *Didactique du français*, Acte du Colloque de Liège sur Les didactiques du FLE, du FL2 et du FLM, pp. 63-77.
- BERRIER, A. (2001). Culture et enseignement de l'oral en français langue seconde: quel cadre et quels aspects présenter en classe? *Les Langues modernes*, pp. 12-18;
- BERRIER, A. (2000). «Un exemple de pédagogie interculturelle, les classes d'accueil au Québec: réflexions sur une autre didactique en français», in Lee-Simon, D. et al. (ed): *Actes du Colloque ACEDLE, Les didactiques de la francophonie*, pp. 89-96;

- BESSE, H. (1987). «Langue maternelle, seconde, et étrangère», *Le français aujourd'hui* 78, pp. 9-15.
- BISSOONDATH, N. (1995). *Le marché aux illusions*, Montréal, Boréal.
- BLOMMAERT, J. (1991). «How much culture is there in intercultural communication?», in Blommaert, J. et J. Verschueren (ed.): *The pragmatics of intercultural and international communication*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamin, pp. 13-31.
- BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier, LAL
- BYRAM, M. et G. ZARATE. (1998). «Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio culturelle», *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, juillet, pp. 70-96.
- CARDINET, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*, Paris, Dunod.
- CASTELLOTTI, V. et M. de Carlo. (1995). *La formation des enseignants de langue*, Paris, Clé -International.
- CHARAUDEAU, P. (1990). «L'interculturel entre mythe et réalité», *Le Français dans le monde* 230, pp. 48-53.
- CHARAUDEAU, P. (1992). «Sciences humaines, enseignement et culture. La rencontre entre trois mondes», *Le Français dans le monde*, 253, pp. 46-52.
- CHARAUDEAU, P. (2001). «De la compétence sociale de communication aux compétences de discours», in Collès, L. et al. (ed.): *Didactiques des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, DeBoeck-Duculot, pp. 34-43.
- CHATRY-KOMAREK, M. (1997). *Langues africaines: vers une édition scolaire*, Paris, l'Harmattan.
- COLLES, L. et al. (2003). «Introduction», in Collès, Luc et al. (ed.): *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien: Les langues romanes à l'heure des compétences*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, pp. 7-11.
- COLLES, L., J-L. Dufays et C. Maeder. (2003). «Langue maternelle, première, seconde, étrangère: un continuum de réalités... et de pratiques à mettre en œuvre», in Collès, L. et al. (ed.): *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien : Les langues romanes à l'heure des compétences*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, pp. 133-145.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2003). *Cultural mediation in language learning and teaching*, Strasbourg.

- COOK MINEGISHI, H. (2001). «Why can't learners of JFL distinguish polite from impolite speech styles», in Rose, K. et G. Kasper (ed): *Pragmatics in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 80-102.
- COTTENET-HAGE, M. (1992). «Enseigner la langue, enseigner la culture», *Le Français dans le monde*, 250, pp. 66-69.
- CUCHE, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- CUQ, J-P. et I. GRUCA. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- CUQ, J-P. (2000). «Les notions de langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues», *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, pp. 42-55.
- CUQ, J-P. (1991). *Le français langue seconde*, Paris, Hachette.
- DAMEN, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- DAVIN-CHNANE, F. 2004. «Le français langue seconde en France: appel à l'interdidacticité», *Études de linguistique appliquée*, 133, janv.-mars, pp. 67-77.
- De KONINCK, Z. (1995). «Que retenir de la triade langue maternelle/langue seconde/langue étrangère sur le plan de la pédagogie pour l'essor de la francophonie?», *États généraux de la Francophonie scientifique, Agence francophone pour l'enseignement et la recherche*, AUPELF-UREF, pp. 233-237.
- DEFAYS, J-M. et S. Deltour. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*, Liège, Mardaga.
- ERNAUX, A. (1983). *La place*, Paris, Gallimard.
- GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé-International.
- GERMAIN, C. (2001). «La didactique des langues: une autonomie en devenir», *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, juillet, pp. 13-27.
- GOHARD-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne, Peter Lang.
- GUMPERZ, J. (1989). *Engager la conversation*, Paris, Les Editions de Minuit.

- JURADO, M-L. (2002). «L'image de l'autre et de la France dans les manuels de FLE», in Groulx, D. (ed.): *Pour une éducation à l'altérité*, Paris, l'Harmattan, pp. 91-102.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994). *Les interactions verbales III*, Paris, Colin.
- LEBRUN, J. (2001). «Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire à l'Université de Sherbrooke», in Lenoir, Y. et al. (ed.): *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*, Editions du CRP, Sherbrooke, pp. 161-180.
- LUSSIER, D. (1997). «Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues», *Études de linguistique appliquée* 106, avril-juin, pp. 31-46.
- LUSSIER, D. (2005). «Redéfinir la compétence de communication comme compétence de communication interculturelle», *La Revue de l'AQEFLS* vol. 25, pp.118-129.
- MARINEAU, M. (1992). *La route de Chlifa*, Montréal, Québec-Amérique.
- MARZOUK, A. et al. (2000). *Eduquer à l'école et à la citoyenneté, Guide pédagogique*, Montréal, Les Editions Logiques.
- MURPHY-Lejeune, E. (2005). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris, Didier.
- NGALASSO, M. M. (1992). «Le concept de français langue seconde», *Études de linguistique appliquée* 88, pp. 27-38.
- OLLIVIER, E. (1994). «Quatre thèses sur la transculturation», *Cahiers de recherche sociologique* 2/2, pp. 75-90.
- OLIVENCIA, R. (2007). *La compétencialisat[i]on culturelle chez les enseignants de FL2: décalage entre les perceptions des praticiens et les conceptions des théoriciens*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, à paraître.
- POISSON-QUINTON, S. et al. (2005). *Festival I*, Paris, Clé-International.
- PORCHER, L. (1988). «Progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère», *Études de linguistique appliquée*, 69, pp. 91-100.
- PUREN, C. (2002). «Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues et des cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle», *Les Langues modernes*, pp. 55-71.
- PUREN, C. (1998). «Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures», *Études de linguistique appliquée*, 109, janv.-mars, pp 9-35.

- RIVERA, A-M. (2000). «Culture», *L'imbroglia ethnique. En quatorze mots clés*, Lausanne, Payot, pp. 63-82.
- ROBERTS, C. *et al.* (2001). *Language learners as ethnographers*, Clevedon, Multilingual Matters.
- ROUAN, B. (2005). *Travaux*, Pyramides Distribution, 1 heure 35 minutes.
- TARIN, R. (2006). *Apprentissage. Diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Tournai, Labor.
- TOCHON, F. V. (1993). *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.
- VIGNER, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé-International.
- YAICHE, F. (1996). *Les simulations globales. Mode d'emploi*, Paris, Hachette.
- ZAKHARTCHOUK, J-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.
- ZARATE, G. (1993). *Les représentations de l'étranger en didactique des langues*, Paris, Didier.
- ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.