

**PUREN 1998a. « Postface. La culture en classe de langue : “ Enseigner quoi ? ”  
Les Langues Modernes, n° 4-1998. Paris : APLV.**

## **POSTFACE**

### **La culture en classe de langue : “ Enseigner quoi ? ” et quelques autres questions non subsidiaires**

La présente “ postface ” n’a pas la prétention de faire le point sur un thème aussi ample que celui de notre Journée d’étude de mars 1998 à l’Institut du monde arabe de Paris, ni même de faire une synthèse systématique des travaux des différents ateliers, mais de reprendre de manière plus systématique les réflexions personnelles qu’à la fin de cette Journée j’avais tirées pour ma part des comptes rendus oraux, et présentées oralement aux participants réunis pour la synthèse finale.

#### **De la complexité de l’objet “ culture ”, et des difficultés de sa “ didactisation ”**

Une réalité ou un problème est d’autant plus complexe que ses éléments ou ses paramètres sont simultanément pluriels, hétérogènes, interreliés, variables, instables, en partie opposés les uns aux autres et difficiles à manipuler ou appréhender sans mise en jeu de la subjectivité de l’acteur ou de l’analyste.

Si l’on utilise cette définition de la complexité, on peut dire que la culture enseignée en classe de langue est toujours apparue comme un objet complexe aux enseignants, comme le montrent par exemple depuis un siècle leur constante revendication de séjours payés à l’étranger en formation initiale et continuée, la diversité des approches qu’ils ont simultanément mobilisées (géographiques, historiques, sociologiques, anthropologiques, artistiques,...), ou encore leur recours constant, en classe, au vécu des natifs (*via* les dialogues en 1<sup>er</sup> cycle et les mises en scène romanesques en 2<sup>e</sup> cycle) et aux réactions des élèves.

Notre époque est en outre marquée par des phénomènes de flux migratoires importants, d’intense circulation internationale des produits culturels, de revendications identitaires locales et de processus globaux de métissage culturel, qui se conjuguent pour provoquer un accroissement continu de cette complexité. On comprend les fortes raisons historiques pour lesquelles les russisants jugent qu’actuellement, pour la Russie, “ la nouvelle quête d’identité est loin d’être achevée ”, mais il me semble que le même jugement peut être appliqué à tous les pays occidentaux : un exercice salutaire – salutairement déculpabilisant – pour les enseignants français de langues étrangères qui s’interrogent sur leur capacité à enseigner la/les culture(s)

du/des pays dont ils enseignent la langue, consiste d'ailleurs à se demander s'ils se sentiraient beaucoup mieux armés pour enseigner la culture de leur propre pays ; et s'ils auraient plus de repères et moins de lacunes pour parler de la Wallonie, de la Suisse romane, du Québec et de chacun des pays de l'Afrique francophone, que ceux que peuvent ressentir les germanistes pour parler de la Suisse ou de l'Autriche. Paradoxalement, comme le notent les anglicistes, la compétence qui serait nécessaire à l'enseignant de culture(s) étrangère(s) est celle d'un " expert généraliste ".

Les langues **vivantes** sont elles aussi des objets complexes quand on observe leur fonctionnement réel dans les situations concrètes de communication telles qu'elles sont gérées par les locuteurs natifs, mais ce fonctionnement présente malgré tout une cohérence et une stabilité globales assez fortes pour qu'on ait pu en proposer des " grammaires ", quelque insuffisantes, approximatives et discutables qu'elles puissent être. La comparaison avec la culture est sur ce point immédiatement très éclairante : il n'existe à ma connaissance aucune " grammaire culturelle " pour aucune des langues que nous enseignons.

L'essentiel de la problématique culturelle apparaît ainsi déterminé par cette complexité fondamentale de son objet, qui le rend bien plus difficile à didactiser que l'objet langue étrangère, c'est-à-dire plus résistant aux opérations didactiques de base, celles que doit forcément réaliser tout enseignant<sup>1</sup> et que nous allons passer brièvement en revue en énumérant quelques-unes des questions que pose leur réalisation.

#### 1) *La description*

Quel(s) modèle(s) théorique(s) utiliser pour analyser et interpréter soi-même les faits culturels et les mettre en cohérence ?

#### 2) *La sélection*

Quels faits culturels retenir, quels faits culturels écarter et selon quels critères ?

#### 3) *La gradation*

Sur quels critères répartir les faits culturels tout au long du cursus, alors que les anglicistes font justement remarquer que même la partition entre " les aspects de la vie quotidienne " (pour le collège) et " les thèmes plus sociologiques " (pour le 2<sup>e</sup> cycle) est artificielle ?

#### 4) *La progression*

Sur quels critères décider que certains faits culturels doivent être abordés nécessairement avant d'autres parce que leur connaissance serait un prérequis ? Sur quels critères sélectionner les nouveaux faits culturels introduits lors de la reprise d'un thème, de manière à éviter les redondances (le mur qui ne traverse plus Berlin, mais, si l'on en croit les germanistes de l'APLV, il traverse encore toutes les classes d'allemand en France de la 3<sup>e</sup> à la terminale...) et à produire non un simple élargissement des connaissances, mais, comme le souhaitent les lusitanistes, un " approfondissement " ?

#### 5) *La présentation*

Au moyen de quels supports, accompagnés de quel appareillage didactique, introduire ces faits culturels en classe ? Comment faciliter leur hiérarchisation, leur mise en perspective et leur mise en cohérence par les élèves ?

---

<sup>1</sup> Ou qu'ont dû forcément réaliser les auteurs du manuel qu'il utilise.

## 6) *L'explication*

Comment faire découvrir les faits culturels, les faire analyser, interpréter et remettre en perspective en évitant, comme le craignent les anglicistes, le cours magistral ?

## 7) *L' "exercice" (ou mise en exercices)*

Les exercices en apprentissage culturel dans les manuels actuels sont variés : *repérage* (les élèves sont invités à découvrir et verbaliser un fait culturel présent dans un support), *sensibilisation* (présentation initiale des faits culturels aux élèves sans autre objectif que ce premier contact lui-même et les réactions immédiates qu'il provoque), *conceptualisation* (les élèves sont amenés à relier logiquement différents faits entre eux, voire à induire des règles culturelles de faits présentés) ou encore *reconnaissance* (repérage par les élèves de faits culturels déjà connus). Mais on ne voit pas très bien, par contre, ce que donnerait en culture le type d'exercice qui est central en langue parce qu'il est supposé assurer l'assimilation des faits linguistiques, à savoir l'exercice d'*entraînement* (sous forme scolaire, simulée ou plus ou moins "authentique"). Or sans exercices d'entraînement (qui supposent un minimum de répétition intensive et extensive), comment peut-on éviter que les connaissances nouvelles ne viennent simplement prendre la place des anciennes ?

## 8) *L'évaluation*

Sur quels critères et selon quelles modalités évalue-t-on l'apprentissage culturel ? S'il y a une constante dans les comptes rendus des différents ateliers, ce sont bien les interrogations sur la possibilité même d'évaluer ce type d'acquisition : les germanistes nous disent que " la question de l'évaluation de cet enseignement s'est posée et... n'a pas été tranchée ! " ; les anglicistes doutent de la possibilité d'évaluer les connaissances " sans risque de tomber dans l'anecdote ou de rester superficiel " ; les russisants parlent des " difficultés [qui] surgissent dès que l'on se demande comment évaluer " ; les arabisants notent la difficulté à " mesurer " la capacité d'un élève à " gérer la dimension multiculturelle de la société dans laquelle il évolue " ; et les hispanistes font (im)pertinemment remarquer que " les instructions officielles ne disent rien sur l'évaluation culturelle " et que " la plupart des manuels ne comportent pas d'exercices destinés à évaluer [cet] apprentissage ".

## **Des différentes approches didactiques de la culture**

Malgré son apparence simple et concrète, la question posée pour cette Journée d'étude (" Enseigner quoi ? ") est elle-même une question complexe d'un point de vue didactique, puisqu'elle correspond en fait aux quatre premières opérations énumérées ci-dessus (la description, la sélection, la gradation et la progression). Il a existé et il existe encore différentes manières d'y répondre, qui ont parfois été combinées les unes aux autres, et que nous allons passer en revue :

### 1) *L'approche par le représentatif*

On considère dans ce cas qu'il existe des faits culturels particulièrement à même de " rendre présente " la culture étrangère aux yeux des élèves ; la littérature a été et reste toujours considérée comme le vecteur privilégié dans cette approche, de par la conception classique de l'artiste comme une personne possédant une sensibilité particulière et un art capable de rendre sensibles<sup>2</sup> les réalités évoquées.

---

<sup>2</sup> Le premier sens de " représenter " est de " rendre présent, rendre sensible ".

## 2) *L'approche par les fondements*

On considère dans ce cas qu'il existe des faits culturels suffisamment déterminants (dans le sens fort de l'adjectif) pour structurer en profondeur l'ensemble de la culture. Au début de ce siècle, on les cherchait principalement dans la psychologie collective forgée par la géographie et l'histoire, en se proposant de faire découvrir aux élèves le "génie" du peuple étranger<sup>3</sup>.

## 3) *L'approche par les repères*

On considère dans ce cas qu'il existe des faits culturels dont la mise en relation les uns avec les autres permettrait, par une sorte de "maillage" de l'ensemble de l'objet, de parvenir à une vision d'ensemble de la culture étrangère (la stratégie est horizontale, et non plus verticale comme dans l'approche précédente). C'est l'approche retenue il y a quelques années par l'inspection d'anglais, avec la mise en avant de la notion de "repères culturels coordonnés" (mais on la voit reprise également dans les ateliers d'allemand, d'italien et de portugais).

## 4) *L'approche par les parcours d'apprentissage*

On considère dans ce cas que l'apprentissage de la culture étrangère est principalement de l'ordre de la découverte individuelle, et on aménage donc le dispositif d'enseignement culturel de manière à permettre aux élèves d'effectuer dans la culture étrangère leurs propres parcours, d'y faire leurs propres expériences et de s'en faire leurs propres représentations. L'idée n'apparaît pas dans les différents ateliers, sans doute en partie parce que le thème affiché pour cette Journée ("Enseigner quoi ?") orientait vers la perspective enseignement et non vers la perspective apprentissage où la question fondamentale est "Apprendre quoi ?"; et il orientait vers la perspective normative ("Qu'est-ce qu'il faut enseigner ?"), et non vers la perspective descriptive ("Qu'est-ce qui est appris ?"). C'est cette dernière question qui devrait être première d'un point de vue didactique, mais elle se heurte, comme tous les ateliers l'ont noté, au redoutable problème de l'évaluation des apprentissages...

## 5) *L'approche par le contact*

Cette approche opère un nouveau et radical renversement de perspective, puisque la question didactique essentielle n'est plus la définition des contenus culturels étrangers, mais d'une part les effets formatifs que l'on souhaite voir se produire chez les élèves au contact de la culture étrangère (développement de l'ouverture et de la tolérance culturelles, correction des stéréotypes, meilleure connaissance de sa propre identité culturelle...), et la préparation des élèves à la gestion des contacts interculturels auxquels ils seront de plus en plus souvent confrontés à l'avenir. La question culturelle n'est plus tant "Enseigner quoi ?" ni même "Apprendre quoi ?" que "Apprendre pour quoi et pour quoi faire ?". Cette approche, dominante actuellement en didactique des langues, y est connue sous le nom d'"approche interculturelle", et on l'a vue récemment faire une timide entrée dans certaines instructions officielles. Dans les dernières instructions d'anglais (pour les classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> LV2, *B.O.* n° 9 du 9 octobre 1997) on propose ainsi à l'enseignant d'œuvrer à "l'édification progressive et organisée [d'une] compétence de communication interculturelle" chez ses élèves.

La complexité de l'objet culture fait que chacune des cinq approches culturelles ci-dessus présentées a son degré de pertinence, mais qu'aucune n'est à elle seule suffisante. Et la complexité de l'enseignement/apprentissage culturel fait que chacune d'elles présente des avantages mais aussi des inconvénients d'un point de vue didactique. On l'a bien vu, récemment, avec la notion de "repères culturels coordonnés", qui a montré ses limites en termes

---

<sup>3</sup> La combinaison des deux approches (littérature + histoire/géographie) caractérise l'enseignement traditionnel de la culture en classe de langue.

d'efficacité et de mise en œuvre<sup>4</sup> ; et les anglicistes auront sûrement noté que leurs toutes dernières instructions de 1996 et 1997 opèrent par rapport à elle – selon l'euphémisme de rigueur pour l'affichage des évolutions méthodologiques dans les textes officiels – un certain “ retrait ”. Les instructions officielles ayant comme la nature horreur du vide, l'espace dégagé a été aussitôt occupé, comme on l'a vu, par la notion de “ compétence interculturelle ”...

Mais l'approche interculturelle actuellement à la mode n'est pas non plus la panacée, puisqu'elle ne donne aucune orientation concernant les contenus d'enseignement : or, si la question “ Enseigner quoi ” n'est pas la seule question que l'on doive se poser dans la problématique culturelle, elle n'en est pas moins tout aussi incontournable que les autres. Plus que la recherche d'une solution unique à un problème complexe (c'est-à-dire à un problème qui, par définition, ne relève justement ni d'une analyse, ni d'une solution simples), c'est donc sans doute vers l'articulation et le dosage (variables) de ces différentes approches qu'il faudrait s'orienter : cette “ solution ”, forcément, n'est elle-même pas simple, et elle mériterait amplement que l'on y consacre une autre Journée d'étude...

### **Des limites du concept d' “ indissociabilité ” langue-culture**

La nécessité de ne pas séparer l'enseignement de la langue de celui de la culture constitue l'une des revendications fondamentales de l'APLV : c'est en ce sens qu'il faut comprendre, dans l'encart de présentation de notre association publié dans chaque numéro du *Polyglotte*, l'appel “ pour un équilibre entre les objectifs communicationnel, culturel et formatif dans l'enseignement des langues ”.

Cette revendication est très ancienne et profonde parmi les enseignants de langues, parce qu'elle tient à la fois à la philosophie humaniste (pour laquelle la langue ne peut être un simple outil, mais est toujours fortement “ investie d'humanité ”), à la mission éducative du système scolaire (la formation d'individus ouverts aux autres et tolérants), à la représentation que ces enseignants se font d'eux-mêmes (ils se veulent des éducateurs, et non de simples répétiteurs d'une langue simplement véhiculaire), aux exigences des méthodes actives (intéresser les élèves par des thèmes motivants et en les confrontant à des documents authentiques). Après avoir vécu des moments difficiles dans la courte période béhavioriste des années 1960-1970, cette revendication a été renforcée par la conception – actuellement dominante en didactique des langues – d'une “ compétence de communication ” qui exige, comme le soulignent les russisants, la connaissance “ des usages sociaux et des systèmes de valeurs ”, et qui intègre donc, comme nous l'avons vu plus haut, une composante interculturelle.

Ceci ne doit cependant pas amener à négliger d'autres paramètres de cette problématique de l'enseignement culturel, qui nous amènent me semble-t-il à prendre conscience des limites pratiques de ce concept d' “ indissociabilité ”.

1) Du point de vue de l'analyse socioculturelle, les formes de relations langue-culture sont diverses et tendent à se diversifier : on pense bien entendu au cas de l'anglais langue de communication entre non anglophones, mais il y a aussi, plus massivement encore dans nos sociétés occidentales, les phénomènes de métissage culturel qui font que la langue est constamment, chez les individus, en train d'être investie par des éléments culturels d'origines diverses. L'indissociabilité langue-culture doit donc être considérée dans une perspective de relations plurielles et dynamiques entre les deux termes. Ce que nous visons par notre enseignement de la langue étrangère, d'ailleurs, c'est bien que les élèves l'utilisent pour découvrir les réalités culturelles étrangères, mais aussi que, dans leurs échanges avec les natifs, ils puissent

---

<sup>4</sup> L'article de Ruth Alimi consacré à cette notion dans *Les Langues modernes* (n° 4-1994, pp. 51-58) précisait utilement la notion mais ne donnait guère d'exemples concrets de mise en œuvre dans les classes.

en langue étrangère exprimer et faire comprendre à leurs interlocuteurs... leurs propres réalités culturelles !

2) Au niveau des objectifs fondamentaux, il y a bien un déséquilibre entre enseignement de la langue et enseignement de la culture, le premier incluant une compétence active – se comporter langagièrement sinon comme un natif, du moins d’une manière qui soit compréhensible pour un natif –, alors que le second l’exclut – ou du moins il la limite, négativement, à la capacité d’éviter des comportements culturels qui choqueraient ou seraient mal interprétés par un natif.

3) Au niveau didactique, il y a un fort déséquilibre entre ces deux enseignements, du fait de la plus grande difficulté à évaluer l’enseignement/apprentissage de la culture que celui de la langue (cf. sur ce point les observations concordantes des différents ateliers).

4) Au niveau des pratiques de classe, enfin, nous nous efforçons et parvenons le plus souvent à maintenir un travail conjoint sur la langue et la culture étrangères en faisant découvrir la culture dans des documents en langue étrangère et en la faisant expliciter, analyser et commenter en langue étrangère. Mais il y a bien des moments où sommes obligés de faire ou l’un ou l’autre, par exemple lorsque nous expliquons/faisons expliquer ou commentons/faisons commenter des réalités culturelles en français parce qu’il serait impossible de le faire en langue étrangère ; ou encore lorsque nous faisons travailler très spécifiquement les élèves sur des structures de la langue étrangère dans des exercices grammaticaux. Le maintien constant d’une articulation maximale entre enseignement de la langue et enseignement de la culture a montré depuis longtemps ses limites et ses effets pervers dans la méthodologie officielle d’espagnol, où la grande qualité de l’enseignement culturel se paye en partie et pour une partie des élèves par une moindre qualité de l’apprentissage linguistique. Comme je l’écrivais ici même dans mon dernier article, le progrès dans un domaine peut provoquer des régressions dans un autre (*Les Langues modernes* n° 2-1997, p. 11).

### **En guise de conclusion**

Il y aurait beaucoup de prétention à vouloir conclure sur un thème aussi complexe que celui de l’enseignement/apprentissage scolaire de la culture, et les quelques idées que j’ai proposées ici sont bien entendu discutables, dans le sens où elles doivent être versées avec les autres dans la discussion collective. Ce sur quoi je puis conclure, par contre, c’est sur la Journée d’étude de l’APLV consacrée à ce thème : la grande qualité et la grande richesse des comptes rendus des différents ateliers montrent, s’il en était encore besoin, tout l’intérêt et toute la nécessité des échanges et des débats collectifs entre enseignants eux-mêmes, simultanément dans leurs langues respectives et entre différentes langues.

Et l’APLV, à ma connaissance, est en France le seul lieu où ces échanges et ces débats peuvent s’organiser et se dérouler de manière permanente.

**Christian Puren**  
**Président de l’APLV**