

Les Après-midi de LAIRDIL

La culture

n° 9

LAIRDIL

***LAIRDIL - IUT Université Toulouse III
115 route de Narbonne - 31 077 Toulouse Cédex 4
Tél.: 05 62 25 80 43 - Fax: 05 62 25 80 01- e-mail: lairdil@cict.fr***



© Nicole Décuré

Londres, 1991



© Nicole Décuré

Washington D.C., 1989

Laboratoire Inter-Universitaire de Recherche en Didactique des Langues

*Aimée Blois, Nicole Décuré, Françoise Lavinal,
Anne Péchou, Mel Sladdin, Antoine Toma,
Christine Vaillant, Katia Walker, Philip Walker*

Créé en 1989, LAIRDIL est un laboratoire inter-universitaire de recherche de l'IUT de l'Université Toulouse III. Il a pour objet la recherche en didactique et pédagogie des langues. La diffusion des résultats de cette recherche est une priorité.

Chaque année, LAIRDIL organise un cycle de séminaires-conférences sur des sujets de pédagogie ou de didactique susceptibles d'intéresser les enseignant/es d'anglais, voire d'autres langues. La conférence constitue la première partie d'une brochure sur ce thème. Les membres du laboratoire et d'autres personnes ajoutent leurs réflexions propres sur le thème abordé.

Deux séminaires ont porté sur la culture. Le premier devait être animé par Claire Kramersch en janvier 1996 et a dû être annulé au dernier moment. Le second a été animé par Olivier Sturge-Moore, alors enseignant à Paris 1, en mars 1998.

Numéros disponibles des *Après-midi de LAIRDIL*

- *The Problems of Oral Testing. What Did you Say?*
- *Autonomous Learning of Vocabulary Through Extensive Reading*
- *Film, TV and Videotapes in EFL*
- *Aspects of Fluency and Accuracy*
- *Maximizing the Value of Jigsaw Activities*
- *Ten Top Principles in the Design of Vocabulary Materials*
- *Spécial recherche*
- *Questions d'articles: L'article scientifique*

Nouvelle collection: *Les Cahiers Pédagogiques de LAIRDIL*

n° 1: *Vocabulaire technique et apprentissage des langues de spécialité*

n° 2: *Apprentissage de l'anglais technique en autonomie guidé : Application au génie chimique*

Responsable d'édition et photographies: Nicole Décuré

© décembre 1998



© Nicole Décuré Thaïlande, 1992



© Nicole Décuré

Mexique, 1995

SOMMAIRE

SÉMINAIRE

Le rapport langue-culture dans les langues de spécialité.....	9
---	---

AUTRES CONTRIBUTIONS

Lexiques spécialisés et culture	23
Culture, confiture et politique	27
Compétence interculturelle et compréhension	39
The place of culture in the language classroom for student technicians.....	47
Bibliographie	55



© Nicole Décuré

Jérusalem, 1987



© Nicole Décuré

Turquie, 1989

SÉMINAIRE



© Nicole Décuré

Canton, Chine, 1987



© Nicole Décuré

Kent, Angleterre, 1992

Le rapport langue-culture dans les langues de spécialité

Cet article a deux objectifs distincts mais complémentaires: d'une part démontrer que les langues de spécialité sont indissociables de leurs contextes culturels et d'autre part prouver que c'est cette interdépendance qui doit déterminer leur approche sur le plan pédagogique. Cette indissociabilité se conçoit beaucoup plus facilement en ce qui concerne le rapport de la langue générale avec la culture, au point de sonner comme un truisme. En revanche, beaucoup plus complexe est la question de déterminer, dans le cas des langues de spécialité, leur degré de dépendance à un contexte culturel. Nous verrons que cette interdépendance n'est pas systématique et varie même considérablement: plus un domaine est spécialisé, plus il risque d'évacuer tout contenu culturel. Dans de pareils cas, il devient beaucoup plus difficile d'inclure de manière "naturelle" des données culturelles à des fins pédagogiques. Il n'y a cependant pas de raison, compte tenu de programmes bien conçus, que l'on évacue tout contenu culturel des formations universitaires dont l'objectif didactique est à caractère professionnel. Ainsi, en équilibrant les contenus scientifiques et les aspects culturels de tel ou tel champ disciplinaire, l'université peut rester fidèle à sa vocation traditionnelle de dispensatrice non seulement d'un savoir hautement spécialisé mais également universaliste dans son esprit.

Nos investigations nous ont ainsi amené à nous interroger sur le rapport complexe qui existe entre langue, culture et pensée. Cette problématique posée comme telle remonte à W. von Humboldt et sa célèbre formule "*Weltanschauung*", théorie selon laquelle une langue est une "vision du monde". Ce courant de pensée fut suivi des travaux des linguistes américains F. Boas (1911), H. Hoijer (1953), B. L. Whorf (1956), E. Sapir (1958). De cette anthropologie linguistique à dominante anglo-saxonne est née l'hypothèse Sapir-Whorf. Écoutons E. Sapir lui-même résumer cette théorie.

Les êtres humains ne vivent pas uniquement dans le monde objectif ni dans le monde des activités sociales tel qu'on se le représente habituellement, mais ils sont en grande partie conditionnés par la langue particulière qui est devenue le moyen d'expression de leur société. Il est tout à fait erroné de croire qu'on s'adapte à la réalité pratiquement sans l'intermédiaire de la langue, et que celle-ci n'est qu'un moyen accessoire pour résoudre des problèmes spécifiques de communication ou de réflexion. La vérité est que le "monde réel" est dans une large mesure édifié inconsciemment sur les habitudes de langage du groupe [...]. Pour une bonne part, la manière dont nous accueillons le témoignage de nos sens (vue, ouïe, etc.) est déterminée par les habitudes linguistiques de notre milieu, lequel nous prédispose à un certain type d'interprétation (B. L. Whorf, 1956: 69).

Selon E. Sapir, la langue conditionnerait ainsi toute la culture, donc la pensée et par voie de conséquence notre comportement, théorie qui fut développée par B. Whorf. Cette hypothèse a été remise en cause par de nombreux penseurs, mais il reste indéniable que la langue a une influence sur la culture. La question est en fait particulièrement complexe, et de nombreux chercheurs ont fait remarquer que l'inverse est également vrai, à savoir que la culture peut également marquer de son empreinte certains faits de langue. Nous ne pourrions pas approfondir l'aspect théorique de ces questions dans le cadre de cet article mais il est toutefois important de noter que:

[C]haque être humain a tendance à croire que sa construction de la réalité est *la réalité*, alors qu'elle n'en est qu'une interprétation. Ce "constructivisme" formule à sa façon l'un des points fondamentaux de l'approche pragmatique (P. Blanchet, 1995: 69).

Ce n'est donc pas la réalité qui est en cause mais l'expérience que chacun en a, par rapport à la langue qu'il utilise. Ceci nous amène à la dimension pragmatique de l'expérience linguistique. Le passage du sens à la signification dépend du locuteur, et non de la langue, ainsi que de l'ensemble du contexte d'énonciation et de réception par le co-énonciateur. Écoutons P. Blanchet à nouveau.

Pour les linguistes, les langues ne sont ni des nomenclatures, ni des calques de la réalité (cf. A. Martinet: "À chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience", *Éléments de Linguistique Générale*, rééd., 1980: 12). Sapir alla plus loin en émettant l'hypothèse que le lexique impose une expérience du monde au locuteur, et fonctionne ainsi comme un puissant instrument de socialisation à l'intérieur d'une communauté culturelle (idem: 68).

Ces réflexions générales sur le rapport entre langue et culture concernent également les langues de spécialité. Nous pensons que cette influence s'étend aux communautés scientifiques marquées par la spécificité de chaque langue de spécialité. Ce phénomène est facilement observable dans le cas de la langue juridique qui est particulièrement empreinte de culture. C'est ce que R. Kaplan (in J. M. Valdes, 1986: 8) appelle "the phenomenology of a community".

The relationship between culture and language is well established; it is probably not as dramatic as the strong version of the Sapir-Whorf hypothesis would maintain, but it is perhaps more salient than the weak version. It is certainly possible to claim that the phenomenology of a community of speakers is reflected in the language spoken, and the language spoken helps in some way to shape the phenomenology.

Les chercheurs semblent maintenant d'accord sur le fait qu'il existe une étroite interdépendance entre langue, culture et pensée. En ce qui concerne les communautés dont l'intérêt commun est d'ordre intellectuel, il est indéniable

que la langue scientifique ou technique utilisée s'élabore en une culture partagée par les membres de ces groupes, formant par voie de conséquence des "communautés de discours".

Ces considérations nous amènent à la notion de contexte culturel et les questions pédagogiques qu'elle soulève. F. Haramboure (1994: 291) montre bien, dans le passage suivant, l'intérêt pédagogique d'une réflexion sur les mécanismes qui régissent le rapport entre langue et culture.

Cette émergence de la dimension culturelle présente un intérêt double. D'une part, elle est constitutive de toute activité de compréhension dès lors qu'elle participe à la construction de la signification globale de l'énoncé. D'autre part, en s'appuyant sur la confrontation avec des indices contextuels objectifs et des formes langagières attestées par la pratique, elle contribue à remettre en cause la distinction artificielle que les étudiants établissent entre langue et culture, concourt à la construction progressive de la réalité culturelle étrangère et à l'élargissement de leur vision du monde.

F. Haramboure fait référence à un point important pour une approche pédagogique prenant en compte la notion de contexte culturel: nous voyons que le rapport entre langue et culture se reflète à la fois dans le document lui-même et dans l'utilisation que les professionnels en font, ces deux axes étant le reflet d'une culture spécifique. Cette dépendance contextuelle varie selon les domaines de spécialité et il est très important de préciser ce degré de dépendance. Dans le passage suivant, A. Johns (1994: 18) attire notre attention sur l'importance de relier l'étude d'un genre particulier de document à son contexte, qu'il soit authentique ou pédagogique.

What is different about LSP, then, is not the special relationship between language and culture, which is the subject of much study, but the special cultures of listeners/readers and speakers/writers, and their languages and the rhetorical situations in which the texts play a role. We recognise that many of the core communities and languages which are most important to our students' lives can be accessed through the genres of these communities, if, in fact, the genres are studied through their potential or real rhetorical contexts.

La question est de savoir jusqu'à quel point il est possible de préciser la façon dont l'enseignant peut aborder le contexte culturel en tant que composante à part entière de l'enseignement des langues de spécialité. La notion de contexte est complexe dans la mesure où elle engage de très nombreux paramètres qui relèvent souvent d'autres champs disciplinaires. Le concepteur ainsi que le praticien devront de ce fait procéder à une analyse contextuelle de manière à bien délimiter une catégorie de contexte et ses différentes fonctions afin de tirer le meilleur parti de l'élucidation et de l'exploitation pédagogique de cette notion.

Nous pensons que dans cette perspective, une approche pédagogique complète doit non seulement tenir compte de l'indissociabilité de la langue et de la culture mais également partir du principe que la langue est déjà, en elle-même, un fait culturel. Elle est culture et toute culture est, en essence, dialogue.

Nous avons été amené à supposer qu'à l'origine, la culture, prise au sens anthropologique du terme, a "précédé" la langue dans le sens où la langue ne faisait que répondre à des nécessités pratiques, sociales ou encore d'un ordre plus complexe. Il serait curieux d'inventer des mots dont personne n'aurait usage! Pour ce qui est des langues de spécialité, où les besoins sont extrêmement spécifiques, cette nécessité est essentiellement fonctionnelle, et nous renvoie sans aucun doute à la dimension pragmatique de la langue, comme pour la *lingua franca* d'autrefois.

Cette conception "constructiviste" plutôt qu'innéiste de l'élaboration de la langue nous rappelle, bien sûr, J. Piaget.

Les idées sont antérieures à la langue, et la langue se construit au fur et à mesure des interactions (J.-P. Narcy, 1990: 57).

Il n'est pas question ici d'entrer dans le débat entre innéistes et constructivistes, ni dans la question des origines du langage, mais cette remarque nous paraît bien correspondre à notre approche pédagogique, fondée essentiellement sur le dialogisme, c'est-à-dire la construction du sens à deux (ou plus, bien entendu). Le dialogisme est d'autre part indissociable de la dimension sociolinguistique des interactions. Une grande partie de notre démarche pédagogique consiste de ce fait à établir un lien entre ces trois axes fondamentaux (langue, culture et dialogue).

Si ces considérations sur le rapport entre langue et culture pourraient apparaître comme des digressions dans le cadre de la didactique des langues de spécialité, nous aimerions établir un parallèle avec le fait que les étudiants non-spécialistes ont effectivement souvent tendance à considérer la culture en cours de langue de spécialité comme une digression. Mais nous sommes convaincu que le culturel doit non seulement ne pas être considéré comme marginal, mais au contraire comme un moment pédagogique privilégié, ce que nous rappelle M. Perrin (1990: 18) dans le passage suivant.

Mastering the art of meaningful digression accounts, perhaps, for the most specific aspect of our role as *language* teachers in a *specific* professional environment. For, whom but the language teacher will students of engineering, of law, of medicine, of sociology and tutti quanti, meet in the course of their studies who is in a position to elicit from any kind of LSP document not only the technical terminology, but also the pith and marrow of general culture and human interest?

Le professeur de langue de spécialité a donc une responsabilité toute particulière, non seulement vis-à-vis de la langue de spécialité enseignée, mais également par rapport à l'ensemble des études supérieures de ses étudiants,

responsabilité dont les enseignants de langue de spécialité, n'ont peut-être pas toujours, à notre avis, suffisamment conscience.

Il est certain que l'emploi du terme "culture" pose problème. Nous l'utilisons dans son sens anthropologique, c'est-à-dire comportemental, notamment par rapport à des situations professionnelles, et non dans le sens de la culture dite "cultivée" (littérature, etc.) ou populaire. Mais nous serons également amené à utiliser ce terme dans des sens plus particuliers, comme par exemple la culture scientifique, la culture d'entreprise, etc. Ce terme est en fait si polysémique qu'il serait erroné de tenter d'en établir une définition unique.

Nous avons donc fait le choix d'articuler notre approche autour d'une notion plus spécifique, celle de contexte culturel et de la distinction que nous faisons entre le fait de posséder des connaissances sur un sujet, c'est-à-dire une forme de culture purement académique, et d'autre part, ce que nous appellerons une "culture professionnelle". Ce que nous voulons éviter, par cette distinction, c'est une certaine surenchère de la notion de culture, menant à un emploi parfois abusif, voire erroné de ce terme d'emploi d'ailleurs de plus en plus fréquent. Il nous semble en effet que le terme culture s'emploie souvent en référence à la simple connaissance d'un domaine bien spécifique. On dit de quelqu'un qu'il a une culture économique, par exemple, alors qu'il ne s'agit dans certains cas que de la simple maîtrise intellectuelle du contenu de ce domaine. Et plus le domaine sera spécifique, moins il aura tendance à constituer la base sur laquelle pourra s'édifier une culture professionnelle s'ouvrant à une autre dimension que celle du cadre souvent restreint des finalités purement utilitaires de telle ou telle profession. Il ne fait pas de doute que ce que l'on entend par "culture d'entreprise" par exemple, est un ensemble de connaissances, qui même si elles sont précises, ouvre à des réalités qui dépassent largement le cadre de départ de ces connaissances.

Mais comment tout d'abord expliquer la rareté des travaux de recherche pédagogique sur la possibilité d'inclure le contexte culturel dans l'enseignement des langues de spécialité, alors que personne, a priori, ne songerait à remettre en cause le bien-fondé d'une telle démarche? M. Saville-Troike (1989: 258) apporte des éléments de réponses à cette question.

That meaningful context is critical for language learning has been widely recognised. There has not been adequate recognition, however, that this context includes understanding of culturally defined aspects of a communicative event, such as role relationships and norms of interpretations, of holistic scripts for the negotiation of meanings, as well as observable aspects of the setting (Claire Kramsch, 1993: 11).

Mais le fait est que le contexte culturel, au-delà d'interprétations purement ponctuelles, ne se prête pas facilement aux définitions, à l'analyse et à la classification, laissant le chercheur devant des synthèses peu satisfaisantes. Ces caractéristiques ne peuvent d'ailleurs que s'accroître avec le phénomène de

la mondialisation. Il est en fait impossible d'élaborer des généralisations, dans la mesure où chaque contexte est unique; qui plus est, chaque apprenant réagit différemment aux mêmes données. Ceci est particulièrement marqué au niveau du contexte interactionnel, comme le fait remarquer Claire Kramsch (1993: 11).

Researchers can describe the variations in language use but these descriptions are still no blueprint for the language teacher on how to teach the interaction of linguistic forms and social meanings: for this interaction is dependent on the context and the way this context is perceived by the participants.

D'autre part, les variables contextuelles sont en fait si nombreuses que sur le plan de l'exploitation pédagogique, un choix s'impose, choix qui ne peut qu'appauvrir le contenu faisant référence au contexte culturel. Mais afin de préserver une certaine authenticité, nous pensons qu'il est indispensable de s'efforcer de voir le contexte culturel tel qu'il est et non tel que l'on aimerait qu'il soit, c'est-à-dire répondant artificiellement à nos besoins pédagogiques. Ceci est un point essentiel de toute approche pragmatique.

Ces observations nous amènent à la question fondamentale de quel contexte culturel présenter, ce qui renvoie indirectement à la problématique du rapport entre langue et culture. Il semblerait en tout cas que la culture soit le "parent pauvre" de la double composante langue-culture, aussi bien sur le plan de la recherche que sur le plan de la pratique. Est-ce à cause de l'évidente inauthenticité culturelle propre au cours de langue que la plupart des approches didactiques préfèrent ne pas, dans leur dimension théorique, trop se baser sur des notions d'ordre culturel? On pourrait cependant penser que la prise en compte de l'aspect culturel devrait se faire naturellement, mais nous savons tous que ce n'est pas le cas. Daniel Coste (1994: 7) attire notre attention sur l'insuffisance des travaux de recherche dans ce domaine.

Qu'il s'agisse de modulation des styles de récits ou de calibrage différencié des articles scientifiques, les relations entre discours et culture, évidemment incontournables, commencent à attirer l'attention des didacticiens. Mais cette orientation reste encore trop peu affirmée. De fait, c'est dans la réflexion sur les dimensions culturelles de l'enseignement/ apprentissage des langues que les déplacements depuis 1968 semblent le moins spectaculaires ou le moins intégrés méthodologiquement.

Il est significatif que la revue d'*Études de Linguistique Appliquée* ait comme sous-titre "méthodologie des langues-cultures" ce qui ne fait que refléter l'importance croissante de cette problématique, posée comme un "principe épistémologique fondamental" (Louis Porcher, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 47, 1982: 39).

Revenons à la question du rapport entre langue et culture et la place qui lui a été accordée dans les différents courants méthodologiques. Citons Daniel

Coste à nouveau (1994: 119) sur ce point.

Si culturellement conditionnées qu'elles soient, les méthodologies de l'enseignement des langues, ont donc eu tendance à se présenter et sont souvent mises en œuvre comme si elles étaient non dépendantes des cultures ("culture free", par analogie à "context-free", qui s'oppose à "context bound", dans l'analyse linguistique). Mais il convient d'ajouter que, dans la pratique même de l'enseignement des langues, ainsi que dans les matériaux pédagogiques eux-mêmes, la dépendance par rapport à la culture ne saurait être niée, sous trois modalités au moins: la langue enseignée, le pays où elle est enseignée, la production "native" ou "non-native" des matériaux pédagogiques.

Ceci s'applique également aux langues de spécialité, la différence avec l'enseignement de la langue générale résidant dans le fait que les contextes en langues de spécialité sont, en principe, beaucoup plus précis, différence essentielle qui devrait se refléter dans leur traitement didactique.

D'autre part, l'inclusion d'éléments culturels permet de diversifier les enseignements en langue de spécialité et de les démarquer des cours d'anglais général. Cette diversification culturelle, pour autant qu'elle soit pertinente, nous paraît indispensable en langues de spécialité, dans la mesure où leur côté essentiellement fonctionnel ne fait que souligner le fait qu'il paraît peu souhaitable que les étudiants passent deux, trois, quatre années ou plus sur des programmes de langue uniquement conçus autour de leur spécialité, pour des raisons qui paraîtront évidentes. Mais comment le retard en matière de recherche, auquel Daniel Coste faisait allusion, ainsi que la "carence culturelle" dont il est le reflet, peuvent-ils s'expliquer, alors que chercheurs et didacticiens sont toujours prêts à reconnaître l'indissociabilité de la langue et de la culture?

Nous aimerions proposer des éléments de réflexion, à défaut d'une réponse plus complète. Cette problématique reflète, selon nous, la confusion qui existe entre les notions de "pédagogie" et de "didactique". Si la distinction peut se définir clairement au niveau de l'enseignement primaire, c'est déjà moins le cas au niveau de l'enseignement secondaire jusqu'à devenir parfois très floue dans l'enseignement supérieur. Le contenu intellectuel ainsi que le niveau de complexité des corpus de l'enseignement supérieur serait-il au détriment d'une véritable gestion pédagogique? Peut-on réellement parler d'acte pédagogique quand il ne s'agit, le plus souvent, que de transmettre des connaissances purement utilitaires? Mais force est de constater que plus le contenu de la discipline enseignée est dense, plus il devient difficile pour l'enseignant de s'occuper de pédagogie, à proprement parler. Ceci est un problème fondamental de l'enseignement supérieur et soulève des questions de fond que nous devons limiter au sujet dont il est question ici.

Le problème ne réside-t-il pas également dans le fait que la culture est un ensemble complexe de mécanismes dont beaucoup sont inconscients,

phénomène qui se reflète nécessairement dans le comportement de l'enseignant.

For, beyond the structures of the language they use, teachers and learners are often not aware of the cultural nature of their discourse (Claire Kramsch, 1993: 43).

D'après R. Lado (1957, in J.-M. Valdes, 1986: 52), ce phénomène concerne également la langue.

But we are really rather helpless to interpret ourselves accurately and to describe what we do, because we have grown up doing it and we do much of what we do through habit, acquired almost unnoticed from our elders and our cultural environment. Our inability to describe our cultural ways parallels our inability to describe our language, unless we have made a special study of it.

Il n'est donc pas surprenant, au regard de ces réflexions, que la pédagogie, qui concernerait plutôt l'aspect culturel de l'enseignement, ait été quelque peu sacrifiée, par rapport aux aspects didactiques qui concernent l'enseignement de la langue plus particulièrement. Ces observations nous ont ainsi conduit à établir un parallèle entre le rapport complexe qui existe entre langue et culture d'une part, et la dichotomie pédagogie-didactique d'autre part, rapport qui se reflète dans l'enseignement des langues, y compris de spécialité.

Revenons à notre hypothèse de base, à savoir que l'inclusion du contexte culturel est indispensable à une approche pédagogique complète des langues de spécialité. Nous pensons que l'apprenant doit, pour être en mesure d'exploiter de manière optimale ses acquis linguistiques, avoir également intégré certains concepts d'ordre culturel. Un enseignement ne prenant pas en compte la dimension culturelle de la langue serait un peu comme un musicien qui ne travaillerait que les aspects techniques de son instrument et de sa partition, qui ne penserait qu'aux notes en quelque sorte, en excluant toute musicalité, toute émotion de son interprétation. Quelle serait donc l'utilité d'apprendre une langue étrangère si l'on ignorait tout de la culture qu'elle véhicule? Si ces exemples sont, bien entendu, quelque peu caricaturaux, nous voulons néanmoins attirer l'attention sur le fait que c'est la charge affective de la dimension culturelle qui aura une résonance chez l'apprenant, et pas seulement l'aspect intellectuel. Notre démarche vise donc à trouver une nouvelle conception du positionnement de l'étudiant face à l'altérité culturelle, ce qui, par voie de conséquence, peut contribuer à construire son identité en tant qu'apprenant d'une langue étrangère. Nous partons donc de l'idée que toute compétence linguistique est indissociable d'une compétence socioculturelle, même si la qualité de la performance est toujours multifactorielle.

Il est cependant à remarquer que le principal contre-argument à notre conception concernant l'intérêt pour la culture comme facteur de progrès en langue reste le fait qu'un apprenant peut très bien s'intéresser à la culture d'un pays sans pour autant s'intéresser à sa langue, surtout si c'est une civilisation et

une langue très différentes de la nôtre. Mais nous pensons que ce cas de figure sera nécessairement réducteur. Il est évident que la langue, en plus de la culture, permet de pénétrer beaucoup plus profondément dans l'esprit d'une culture, dans le génie d'un peuple. Nous soutenons donc que l'intérêt que l'apprenant devrait avoir pour la langue peut être, sauf exception bien entendu, suscité par une sensibilisation préalable à la dimension culturelle.

Nous aimerions par ailleurs faire remarquer que si les langues de spécialité ont, en anglais, un avenir particulièrement prometteur, nous ne voudrions pas, pour autant qu'elles deviennent, de par le côté essentiellement fonctionnel de la science et de la technologie, un vecteur d'uniformisation culturelle. Mais le formidable essor des moyens de communication risque fort d'accélérer ce processus. Dans un article du *Magazine Européen de l'Éducation*, *Context* (été 1994: 16), intitulé "Quelle éducation pour le 21^{ème} siècle?", Jacques Delors faisait remarquer que:

[Q]uant à l'extension et au perfectionnement spectaculaires des moyens de communication, ils rapprochent les individus et les peuples au sein du "village planète" mais tendent aussi, si l'on n'y prend garde, à banaliser la culture, à laminer la diversité des cultures.

Les progrès technologiques, la fréquence des programmes d'échanges interculturels, leur accès à un nombre toujours croissant d'individus, etc., peuvent donner l'illusion que les cultures sont, en quelque sorte, "interchangeables", ce qui remettrait en cause l'authenticité de chacune de ces cultures. Il s'agit d'échanger certes, de partager nos valeurs respectives mais en faisant en sorte de préserver la spécificité de chaque culture. Ceci n'est pas à confondre avec un brassage interculturel imposé par les aléas de l'histoire, et qui donne très souvent, sur le plan de la créativité, notamment artistique, de véritables merveilles.

Mais une telle perspective ne pourra se concrétiser, selon nous, sans privilégier la dimension dialogique de l'acte pédagogique, ce qui implique que la dimension culturelle ait été véritablement intégrée. Pour que l'acte pédagogique soit complet, il ne suffit pas que la "centration sur l'apprenant" ne concerne que donner des réponses à des besoins purement utilitaires, mais également identitaires. Et il est certain que si le contexte culturel présenté aux apprenants est authentique, plus le dialogue aura des chances, lui aussi, d'être authentique. Rappelons-nous que le sentiment est le vecteur de toute communication et est donc à la base de toute relation pédagogique constructive, aussi bien en ce qui concerne l'enseignant que l'apprenant. Mais nous cherchons en fait à aller plus loin, c'est-à-dire vers une véritable relation dialogique, alors que la communication se borne bien souvent, au contraire, à la simple transmission d'informations. Communiquer et dialoguer ne sont pas synonymes: communiquer renvoie à quelque chose d'extérieur à nous-mêmes, parfois empreint d'idéologie, alors que dialoguer renvoie à l'essence même de ce que

l'on vit dans l'interaction.

La didactique des langues de spécialité peut ainsi amener progressivement l'étudiant à cette prise de conscience lui permettant de structurer sa personnalité de manière de plus en plus fine, aussi bien sur le plan individuel que social. Un travail sur les différents contextes culturels qu'il aura à intégrer, sinon à affronter, sera un espace privilégié pour éviter l'erreur fondamentale de séparer la langue de la culture et de ce qu'elle implique de perspectives de développement pour l'individu. L'analyse de l'indissociabilité de la langue et de la culture est à la base de notre pédagogie car nous pensons que c'est par elle que l'on peut exploiter au mieux cette double composante.

Souvenons-nous des réflexions d'Émile Benveniste (1966: 30) à propos de cette indissociabilité.

La culture se définit comme un ensemble très complexe de représentations, organisées par un code de relations et de valeurs: traditions, religion, lois, politique, éthique, arts, tout cela dont l'homme, où qu'il naisse, sera imprégné dans sa conscience la plus profonde et qui dirigera son comportement dans toutes les formes de son activité, qu'est-ce donc sinon un univers de symboles intégrés en une structure spécifique et que le langage manifeste et transmet? Par la langue, l'homme assimile la culture, la perpétue ou la transforme.

Émile Benveniste prévoyait déjà l'essor considérable (et qu'il aurait voulu interdisciplinaire) du rôle du culturel dans la linguistique, au point de parler d'une véritable science de la culture. Mais peut-être y avait-il dans cette idée un vieux rêve, celui de réconcilier une approche scientifique des lois de la vie avec tout ce qui est spécifiquement humain, à savoir la sensibilité, la spiritualité, la culture, et, faire en sorte que ce monde de plus en plus technologique, soit également plus "efficace" pour retrouver de l'humain dans l'homme.

Références

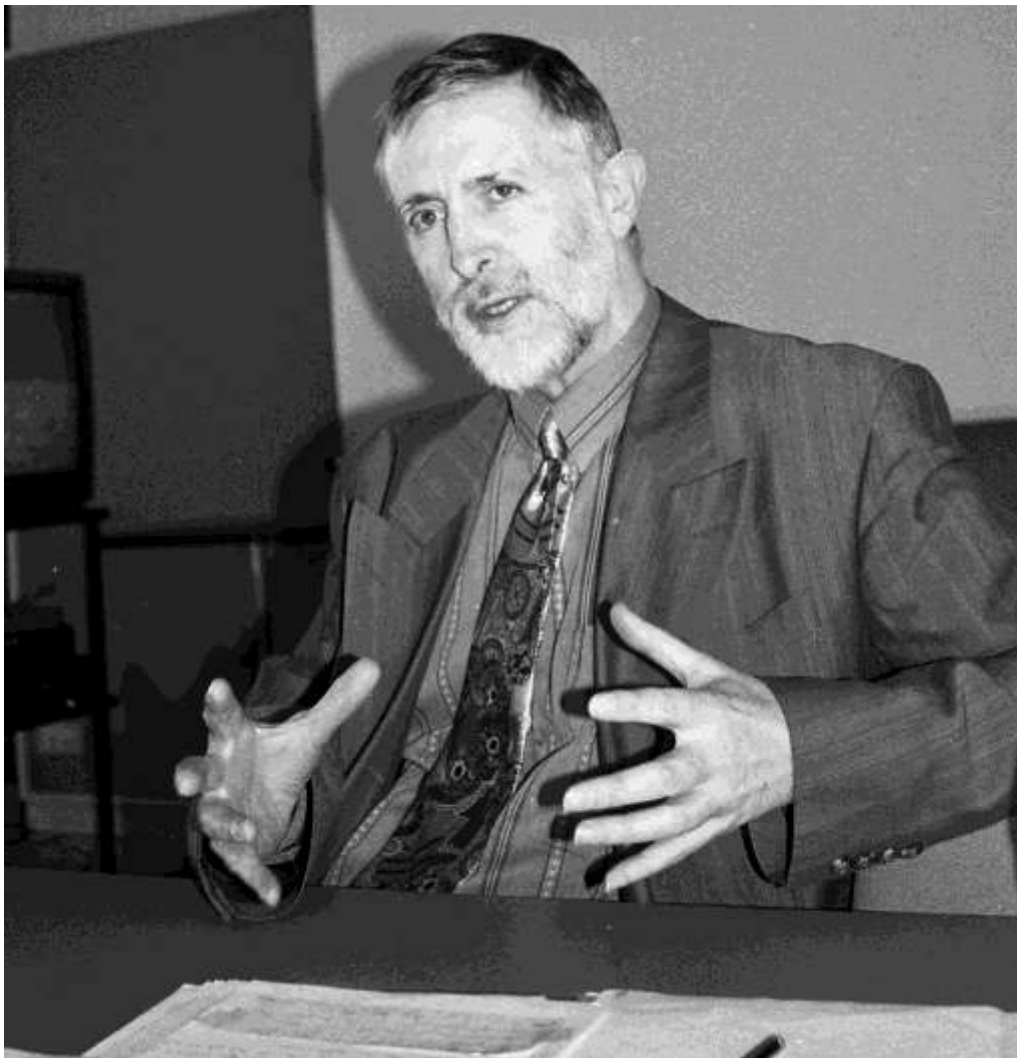
- BENVENISTE, E. (1966, 1974). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard. Coll. Bibliothèque des Sciences Humaines (2 tomes).
- BLANCHET, P. (1995). *La pragmatique. D'Austin à Goffman*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- BOAS, F., ed. (1911). Linguistics and ethnology. *Handbook of American Indian Languages*. Washington, DC.: Smithsonian Institute. Reprinted in HYMES, D. ed. (1964). *Language in Culture and Society*. New York: Harper & Row.
- COSTE, D., ed. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Hatier-Didier/CREDIF. Collection Langues et Apprentissage des Langues.
- HARAMBOURE, F. (1994). *Formation initiale, formation continue en anglais. Projet de formation: le cas des étudiants technologiques de l'enseignement supérieur*. Thèse sous la direction de H. Fourtina, Université Michel de Montaigne-Bordeaux 3.
- HOIJER, H. (1953). The relation of language to culture. L. KROEBER, ed., *Anthropology Today*. Chicago: University of Chicago Press. 554-573.
- JOHNS, A. M. (1994). LSP and culture: a special relationship. *Langue de spécialité et culture*. Actes du XV^{ème} Colloque du GERAS (Rennes, 24-26 mars 1994), ASp 5/6, décembre. Bordeaux: GERAS éditeur. 11-19.
- KAPLAN, R. B. (1986) Culture and the written language. J.-M. Valdes, ed. *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 8-19.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LADO, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 110-223.
- NARCY, J.-P. (1990). *Apprendre une langue étrangère. Didactique des langues: le cas de l'anglais*. Paris: Éditions d'Organisation.
- PERRIN, M. (1990). De l'utilisation communicative des documents authentiques. Perrin et Delorme, eds. *Langue de spécialité / Langue pour le spécialiste: du linguistique au didactique*. Actes du XI^{ème} Colloque du GERAS. Bordeaux: GERAS éditeur. 9-34.
- PORCHER, L. (1982). L'enseignement de la civilisation en question. *Études de Linguistique Appliquée* 47 (juillet-septembre). Paris: Didier Érudition. 39-49.
- SAPIR, E. (1958, 1970). *Culture, Language and Personality*. Berkeley: University of California Press.

SAVILLE-TROIKE, M. (1989). *The Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell, 2nd ed., Coll. Language in Society 3.

VALDES, J.-M., ed., (1986). *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

WHORF, B. L. (1956, 1969). *Language, Thought and Reality*. Cambridge, Mass.: The Massachusetts Institute of Technology. Trad. de C. Carme. Paris: Denoël.

Olivier Sturge Moore
Université de Paris 1



© Nicole Décuré

Olivier Sturge Moore, Toulouse, 1998

AUTRES CONTRIBUTIONS



© Nicole Décuré

Engineer or technician? Toulouse, 1995

Lexiques spécialisés et culture

Si les auteurs d'articles ou de communications qui traitent des rapports entre la langue et la culture s'accordent pour dire que, à des degrés divers et dans une moindre mesure que la langue générale, les langues de spécialité véhiculent des éléments culturels dont on ne devrait pas négliger l'intérêt pédagogique, ils donnent en général peu d'exemples concrets.

Il serait donc intéressant que des collègues enseignant une langue de spécialité apportent leur contribution en fournissant des illustrations empruntées à leur propre domaine, le plus facile consistant peut-être, pour commencer, à en étudier le lexique dans lequel il semble bien que transparaissent un certain nombre d'éléments culturels.

Un des premiers exemples qui viennent à l'esprit est celui des termes *engineer* et *technician*, qui illustrent bien comment deux langues peuvent découper la réalité en un même nombre d'éléments qui ne correspondent cependant pas exactement l'un à l'autre. On sait bien, en effet, qu'en anglais et surtout en anglais britannique, le premier de ces termes désigne non seulement un ingénieur diplômé mais aussi un technicien chargé de l'exploitation ou de l'entretien de certains types d'équipements.

Une autre différence dans la façon de découper et d'organiser la réalité se traduit par l'utilisation d'un terme unique en anglais pour désigner un ensemble de référents dont le français fait un découpage plus détaillé. C'est le cas pour la désignation de plusieurs outils ou pièces de machines comme *handle* qui correspond au français **bras**, **manche**, **queue** ou **poignée**, ou encore *stop* qui a au moins quatre traductions dans le seul domaine de la mécanique: **arrêts** quand il s'agit de vis ou de boulons, **mentonnets** sur des parties mobiles de machines, **butoir** (de bout de course), **butée** de jumelle dans l'automobile, **crocodile** dans les chemins de fer. On note que dans les deux cas, l'anglais désigne l'objet par un terme simple en rapport avec sa fonction: partie qui permet de saisir l'outil, de l'avoir en "main" dans le premier cas, fonction d'arrêt, de blocage dans le second. Faut-il y voir le reflet d'un pragmatisme plus grand? On est tenté de le penser quand on remarque qu'un certain nombre de machines sont désignées en anglais par un terme qui explicite le fonctionnement de ces machines ou l'utilisation qui en est faite alors que le terme français n'évoque rien pour le non-spécialiste (*slotting machine* **mortaiseuse** et *wire-drawing machine* **machine à tréfiler**, par exemple) et qu'en outre cette tendance continue à se manifester dans la création de termes nouveaux. Là où le français ne dispose que d'un néologisme dont tout le monde ne peut pas d'emblée saisir le sens, l'anglais dispose du terme "savant" mais aussi d'une désignation explicite: au terme **domotique** correspond bien le néologisme *domotics* mais aussi le terme *home automation*; de la même façon le terme **connectique** a deux équivalents anglais qui sont *connectics* et *network engineering*, et le terme

privatique est certainement moins explicite que *home computing* ou *personal computing*.

La comparaison des métaphores utilisées dans les deux langues montre aussi qu'il peut y avoir une "vision" différente d'une même réalité. Si certaines sont communes au français et à l'anglais comme les **dents** d'un engrenage (*teeth of a gear*) ou les **mâchoires** d'une machine à souder (*jaws of a welding machine*), d'autres diffèrent dans les rapprochements qui sont faits: l'anglais utilise le terme *nose* pour parler d'un **bec** d'outil ou de la **tête** d'un poinçon, *wing* pour **l'oreille** d'une vis à main, *mushroom head* rivet pour désigner un rivet à **tête goutte de suif** et *dead bolt* pour un pêne **dormant**.

Parfois encore le référent est exprimé par un terme propre en anglais et par une métaphore en français: *milling cutter* (**fraise**) mais le plus souvent c'est l'inverse qui se produit; à un terme propre en français correspond une métaphore en anglais: *button head rivet* (rivet à **tête ronde**), *cheese head* (**tête de boulon cylindrique**), *skeleton diagram* (**schéma de principe**), *leaf spring* (**ressort à lame plate**), *worm screw* (**vis sans fin**), *goose-neck tool* (**outil coudé**). Dans le domaine de la mécanique on pourrait multiplier les exemples montrant que les métaphores sont nettement plus nombreuses en anglais qu'en français, reflet peut-être d'un sens du concret plus poussé et d'un don d'observation plus grand en particulier en ce qui concerne le monde végétal et animal. Quoi de plus naturel dans un pays qui compte de très nombreux naturalistes?

Tous les exemples donnés jusqu'ici correspondent à des référents concrets relevant du domaine technique dont on conçoit assez facilement que la désignation puisse varier d'une langue à l'autre en fonction de critères de perception ou de classement différents. En revanche, on serait tenté de penser que tout élément culturel est évacué dès qu'on aborde le domaine des données scientifiques plus abstraites et dont l'universalité ferait qu'elles sont perçues d'une façon identique par tous les membres de la communauté scientifique, quelle que soit leur nationalité. Et pourtant s'il est incontestable que la langue scientifique est la plus neutre culturellement, on peut toutefois y relever certaines différences lexicales.

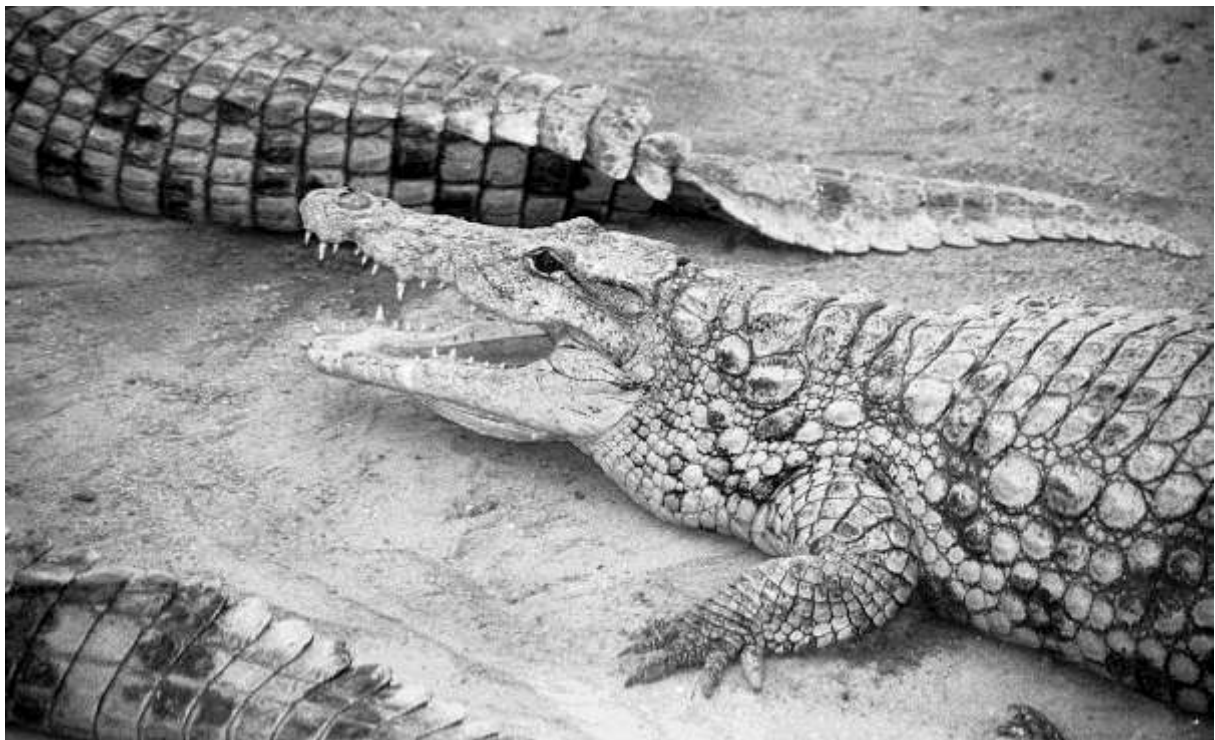
Toujours dans le domaine de la mécanique on peut citer l'exemple de la **résistance** des matériaux désigné en anglais par le terme *strength of materials* et non *resistance*. Si les Anglais et les Français parlent bien évidemment de la même notion, il semble que les premiers la perçoivent plutôt dans sa cause et les seconds en rapport avec ses conséquences. La **mécanique à viscosité constante** se traduit par *Newtonian mechanics*, du nom de son inventeur et non en rapport avec ses caractéristiques. Ces deux exemples pourraient laisser supposer que l'anglais envisage davantage la cause ou le point de départ d'un phénomène que son résultat. Leur nombre est cependant insuffisant pour prouver quoi que ce soit.

En utilisant l'expression *theoretical mechanics* l'anglais est plus explicite que le français qui parle de **mécanique rationnelle**. C'est un trait que l'on a

déjà noté en rapport avec le vocabulaire technique et le fait que la langue scientifique utilise, elle aussi, la métaphorisation comme c'est le cas pour désigner la **mécanique ondulatoire** appelée en anglais *wave mechanics*, pourrait conforter l'impression exprimée plus haut, à savoir que le sens du concret est plus marqué chez les Anglais que chez les Français; mais là encore, aussi intéressants que soient ces exemples, ils ne permettent pas de tirer de conclusion s'ils demeurent isolés.

Les questions restent toutefois posées et un champ d'investigation est ouvert à toutes les bonnes volontés!

Aimée Blois
M. de Conférences, IUT Toulouse III



© Nicole Décuré

Pierrelatte, France, 1995



© Nicole Décuré

Lamphun, Thaïlande, , 1992

Culture, confiture et politique

Définition du Petit Larousse (édition 1995)

Culture: Ensemble des structures sociales et des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent un groupe, une société par rapport à une autre.

La culture en classe de langues

Le terme *culture* recouvre plusieurs domaines. Dans un pays comme la France, avec son ministère de la Culture, ses maisons de la culture, ses centres culturels, ce mot est souvent employé pour parler des arts, qu'ils soient littéraires, plastiques, dramatiques ou musicaux. La culture cependant doit, dans la "sagesse" populaire, rester discrète sous peine d'être perçue comme un snobisme. *A contrario*, pour la même sagesse populaire, la culture c'est comme la confiture: moins on en a, plus on l'étale. Que la métaphore soit culinaire n'aura rien pour étonner au pays du cassoulet et, très sérieusement, les chercheur/es ont, à plusieurs reprises étudié les rapports étroits qu'entretiennent langue et nourriture¹, représentations de la culture étrangère et nourriture². Nous y reviendrons.

En classe de langues, *culture* recouvre, en plus des arts et lettres, le domaine dit de la *civilisation*, ce mélange particulier d'histoire, de sociologie et de politologie (ce qui correspond en gros à la définition du *Petit Larousse*). La *civilisation*, telle qu'elle est enseignée dans les universités françaises a mis du temps à s'imposer et fait encore figure de parente pauvre dans les études d'anglais (témoin la difficulté de pourvoir ces postes), sans doute parce que le champ est trans- et pluridisciplinaire et apparaît donc quelque peu impur.

Plus impure encore est la *linguistique*³. Dans ce cadre, émerge depuis quelques années l'idée que la culture comprend, en plus des éléments déjà cités, le système de conceptualisation sémantique, les us et coutumes, les traditions qui influent directement sur la langue, toutes les composantes para-linguistiques trop longtemps négligées dans l'apprentissage des langues. Les pédagogues s'interrogent sur les moyens de les y introduire. Il faut donc distinguer les "faits de civilisation" des "actes de parole". Le fonctionnement du Congrès américain ferait partie de la civilisation, dire "bonjour", "au revoir", les fonctions de la vie en société comme se plaindre, remercier, féliciter, etc. (ce que l'on appelle le "notionnel-fonctionnel") fait partie de la culture.

¹ DECOTTERD, Daniel. (1989). Thématique culinaire et enseignement des langues. *Les Langues Modernes* 6. 63-70. L'ensemble de ce numéro des *Langues Modernes* s'intitule *Cuisines, langues et cultures*.

² CAIN, Albane. (1991). Stéréotypes culturels et construction des connaissances en civilisation. *Les Langues Modernes* 2. 17-23.

³ Sous-domaine des études anglo-saxonnes (et des autres langues vivantes) qui s'occupe de l'apprentissage des langues sous tous ses aspects et touche aussi à de nombreuses sciences connexes.

Étude de cas

En l'absence de Claire Kramsch qui devait animer le séminaire de LAIRDIL intitulé "Cultural representations in language", les participant/es ont commencé à réfléchir sur la place de la culture en classe de langues. À la suite de cet échange, j'ai questionné mes étudiant/es sur leurs relations à la culture étrangère et à la leur propre. Cet article résulte du dépouillement de leurs réponses et de réflexions faites à partir de mes lectures sur ce sujet.

J'ai donc effectué un sondage fin 1996 auprès de mes étudiant/es en licence et maîtrise de sciences, de niveau avancé en anglais, pour savoir ce que recouvrait pour eux/elles la notion de culture et pour répertorier leurs perceptions positives et négatives de différentes cultures, y compris leur propre culture sur laquelle je voulais qu'ils/elles réfléchissent et posent un regard distancié. Cette mini-enquête a été menée en classe, par écrit et en temps limité, auprès de dix-sept étudiant/es après une séance de compréhension d'un document vidéo américain, *Bridging the Culture Gap: Going International n° 1* (Formavision), qui soulignait l'existence de stéréotypes culturels et les différences de comportement entre les cultures: les diverses manières de se saluer, de manger, de négocier, etc., et les problèmes que cela peut poser dans les relations d'affaires internationales. J'ai posé quatre questions (les questions 2, 3, 4 et 5 de l'analyse qui suit), classé et analysé les réponses. Elles m'ont semblé manquer de réflexion, de recul, peut-être à cause du contexte de "partiel" dans lequel elles ont été rédigées. J'ai donc ressenti le besoin de poursuivre l'enquête. Un an plus tard, j'ai étoffé le questionnaire et l'ai donné comme travail à faire à la maison pour préparer ce même document vidéo, en espérant que cela permettrait une réflexion plus élaborée.

Trente-cinq questionnaires ont été remplis, cette fois de façon plus longue, plus élaborée. Ils ont permis de dresser un tableau plus complet de l'attitude des étudiant/es vis-à-vis des questions de culture.

Bien entendu, cette étude n'a pas valeur statistique, puisque les nombres sont faibles. C'est donc une analyse qualitative et non quantitative.

Commentaires sur les réponses

1. *Qu'est-ce que la culture?*

What is culture?

Cette question n'apparaissait pas dans le premier questionnaire car nous l'avions abordée en classe. Il n'est pas étonnant que les étudiant/es aient eu recours au dictionnaire et aient repris, pour la plupart, la définition donnée au début de cet article car ce deuxième questionnaire, donné en dehors de tout contexte, en début d'année, a soulevé la perplexité: les étudiant/es trouvaient le sujet trop "philosophique". La plupart d'entre eux/elles se sont contenté/es de cette définition et n'ont pas cherché à donner une réponse personnelle. Cependant, quand on n'a pas à réinventer la roue on peut aller plus loin et un tiers des étudiant/es mentionnent l'enracinement dans l'histoire, le mode de vie, la transmission de la culture de génération en génération, la culture comme identité de groupe, de nation. Certain/es assimilent culture et connaissances acquises, opposant nature et culture, reprenant l'idée de personne cultivée (qui sait parler de nombreux sujets variés), parlant de la culture comme d'un besoin personnel, au contraire de la culture transmise qui est imposée. Cette idée est exprimée très clairement par deux étudiant/es: l'un situe la culture entre tradition et ouverture et l'autre voit les effets contraires de la culture: une partie (les traditions) qui uniformise et l'autre (artistique) qui individualise; l'autre définit la culture comme les racines de la personne, ce qui lui donne le sentiment d'appartenir à une tribu.

2. *À votre avis, existe-t-il une culture française/anglaise/américaine, etc.?*

In your opinion, is there such a thing as a French/English/American/"other" culture?

Cette question a été posée aux deux groupes. La quasi-totalité des étudiant/es répond oui (43 reconnaissant ainsi les différences de culture). Dix expliquent les différences de culture par un passé historique différent, trois ajoutant la notion de pays jeune et de pays vieux. Pour un, la standardisation mondiale n'efface pas les différences et trois affirment que même s'il y a des points communs, il doit y avoir des différences sinon la notion de culture disparaît. Trois disent ne pas savoir et cinq ignorent la question. Personne ne nie l'existence de différences, même si on les trouve minimes entre pays occidentaux et que la différence se situe surtout avec les pays d'orient. Un seul étudiant émet un doute: il aimerait penser que les Français/es sont différents des Anglais/es ou des Américain/es, sans en être sûr. Une étudiante trouve que les modes de vie sont semblables, même si les traditions et l'idéologie, qui font également partie de la culture, sont différentes. Un étudiant enfin trouve que les différences tendent à disparaître et que l'on va vers une uniformisation des cultures. C'est peu quand on pense à la consommation de boissons gazeuses et

de hamburgers. Mais cela montre que ce sont des éléments considérés comme superficiels.

3. *Quels éléments caractéristiques pourraient définir ces cultures?*

What would be their defining characteristics?

Dans la première étude, parmi les caractéristiques qui définissent les cultures, la plus citée concerne la cuisine, la nourriture (12). Pas étonnant de la part des Français/es toujours si prompt/es à dénigrer la cuisine anglo-saxonne. Presque la moitié (7) analyse bien que la culture est basée sur l'histoire de chaque pays mais deux seulement mentionnent la religion. Les autres caractéristiques, citées plus de deux fois sont les modes de pensée (4), la façon de s'habiller (5) et de travailler (5). Il est à noter que ces éléments sont des éléments génériques, sans exemples spécifiques.

Ces réponses reprennent les éléments évoqués dans le documentaire, excepté l'histoire et la religion qui n'apparaissent pas. Le poids de l'histoire est intéressant car il reflète bien l'importance qui lui est accordée dans l'enseignement français où cette matière reste obligatoire jusqu'au bac. De façon plus pointue, un étudiant d'outre-mer, militant catholique, axe toute sa réflexion sur la colonisation et l'évangélisation comme éléments ayant participé à l'élaboration de la culture. Cette implication personnelle dans l'analyse est assez rare. La plupart des étudiant/es, d'origine française métropolitaine, n'ont que des expériences de courts voyages à l'étranger ce qui peut expliquer le manque d'originalité de leurs réponses, le manque de remise en question de leur propre culture, et traduit un ethnocentrisme certain.

La deuxième étude donne des résultats différents. Parmi les éléments qui apparaissent plusieurs fois, on retrouve des stéréotypes nationaux "classiques": pour la France, la bonne chère, l'épicurisme, les arts, les droits de la personne; pour la Grande-Bretagne, la monarchie, le conservatisme, l'isolationnisme; pour les États-Unis, le melting-pot, l'*American way of life*, le sentiment de supériorité, l'excès, l'impérialisme, la possibilité de réussir (concept du *self-made man*).

Dans les deux études, beaucoup d'éléments sont cités en vrac et peu d'entre eux apparaissent plusieurs fois. Ils sont cependant différents pour la France, la Grande-Bretagne et les États-Unis ce qui montre au moins que les étudiant/es se font une idée différente de ces cultures nationales.

4. *Qu'est-ce qui vous plaît/vous déplaît dans votre propre culture?*

What do you like/dislike about your own culture?

À partir de cette question, qui devient plus personnelle, on ne peut plus s'appuyer sur le connu: il faut réfléchir, exprimer des sentiments et opinions. Et si l'on arrive à trouver des points positifs, la critique apparaît comme impossible

(sacrilège?). On trouve même l'expression de sentiments de fierté nationale, voire de patriotisme.

Dans la première étude, quatre étudiant/es ne répondent pas à la question. C'est peut-être une question qu'ils/elles ne se posent pas. Leur propre culture est un acquis non remis en question, une "culture de l'implicite. Quand on ne sait pas, on se rabat sur les certitudes bien éprouvées, comme la nourriture que sept déclarent apprécier. La culture associée à la confiture, l'expression prend un nouveau sens. Pour éviter, inconsciemment sans doute, de répondre directement à la question, certain/es se placent en observateurs/trices de leur propre culture à travers le regard que portent sur elle les étrangers, comme si la question ne pouvait pas se poser pour eux/elles. On retombe alors dans les stéréotypes touristiques ou le catalogue des exportations de luxe: la cuisine, le vin, la haute couture, les parfums. Quelques-un/es (5), également en position d'évitement, se rabattent sur des valeurs bien connues et c'est alors la notion de Culture qui émerge: la peinture, la cinématographie, la musique, la littérature françaises sont appréciées.

Peu de critiques sont exprimées sur la culture française. Ne sont mentionnées que des questions de caractère. On trouve, en vrac, que les Français se plaignent trop, se conduisent mal (à l'étranger), sont impolis, tristes, fiers, égoïstes, trop sérieux (ils pensent trop), pas très hospitaliers, étroits d'esprit, racistes (à l'inverse quelqu'un apprécie leur tolérance).

Dans la deuxième étude, on retrouve certains éléments, la nourriture, bien sûr, au hit parade de ce que l'on apprécie en France (10/33), suivie de près par la culture elle-même, l'histoire, les arts. Mais apparaissent deux éléments absents du premier groupe: la liberté de pensée et d'expression et ... la sécurité sociale au sens large de *welfare state*.

Les critiques sont également très diverses (bien que moins nombreuses). Cité plusieurs fois (4) est le sentiment de supériorité des Français en ce qui concerne la nourriture (encore) et les arts. Le racisme et la résistance au changement sont cités deux fois.

Une étudiante d'origine asiatique a bien marqué son tiraillement entre les traditions qu'elle aime et l'étroitesse d'esprit, le conservatisme (surtout à l'égard des filles) qu'elle déteste dans sa culture d'origine.

5. Qu'est-ce qui vous attire dans la culture anglaise/américaine? À quels éléments de ces cultures auriez-vous du mal à vous adapter?

What attracts you to the English/American culture? What do you think you would find hard to get used to?

1^{ère} étude:

Deux étudiant/es aiment le thé anglais: c'est un début! Deux autres apprécient l'hospitalité écossaise. Des Anglais on apprécie la combativité (*fighting spirit*, encore une référence historique), le respect des autres, le sens de

la justice. Ce sont des êtres raisonnables et qui prennent le temps de vivre. On aime la politesse des Américains, leur sourire, leur décontraction, leur gentillesse, leur approche directe, ainsi que leurs parcs et bâtiments.

Quant aux éléments ressentis comme négatifs, on en revient à la base, la nourriture (7). On redoute aussi le mauvais temps en Angleterre (mais il ne s'agit plus de culture), la conduite à gauche. Chez les Américains ressortent les idées de stress, d'importance excessive accordée au travail, de violence, ce qui ressemble aux stéréotypes véhiculés notamment par le cinéma.

2^{ème} étude:

La différence de culture en général, plutôt qu'un élément spécifique, attire certain/es. La nourriture, là aussi, est le plus souvent citée parmi les éléments qui poseraient problème mais la monarchie en Angleterre (après la mort de Lady Di) est mentionnée tout aussi souvent. Plus intéressante est la réponse abrupte, à la première partie de la question, de "nothing" au sujet des États-Unis: c'est le rejet d'une culture ressentie comme agressive, envahissante.

6. Pensez-vous avoir "appris" suffisamment de choses sur les cultures anglaise et américaines dans les cours d'anglais? Si oui, donnez des exemples de ce que vous avez appris. Si non, qu'auriez-vous dû apprendre?

Do you feel that you have been "taught" enough about English/American culture in English classes? If yes, give examples of what you have learnt. If not, what do you think you should have learnt about?

Dix-neuf regrettent que la culture n'ait pas été abordée, treize ne répondent pas, trois seulement sont satisfait/es et une a beaucoup entendu parler des États-Unis mais pas de la Grande-Bretagne (à l'inverse d'un autre qui n'a rien appris du tout sur les États-Unis et un peu sur l'Angleterre). Deux auraient aimé entendre parler d'autres pays (Inde, Australie, Commonwealth). Deux autres pensent que, de toutes façons, la culture de masse américaine est bien connue et qu'avec MacDonald's, Disney et la télévision on en a assez.

Il semblerait donc que peu d'enseignant/es aient abordé ce domaine, ou tout au moins que les élèves n'aient pas eu conscience que ces questions aient été abordées. Les étudiant/es proposent des explications pour ce manque: il y a trop peu d'heures d'anglais, il doit être difficile de trouver le temps nécessaire; c'est un sujet difficile à aborder en classe car il y a une différence entre connaissance livresque et réalité (notamment, la nourriture anglaise qui est bonne dans les livres et détestable dans l'assiette, véritable leitmotiv). Un étudiant remarque que ce manque peut expliquer les préjugés envers la culture américaine.

Ce que l'on a "appris"? Quelques films, Martin Luther King et le mouvement noir, la reine, la télévision, les WASPs. Qu'aimerait-on aborder? L'histoire (8), la littérature (6), le mode de vie (4), la politique (4), l'éducation

(3), les traditions (3), les problèmes sociaux (3), la géographie (2). L'un désirerait connaître la vie des gens (les minorités, les agriculteurs), une culture qui ne soit ni mangeable ni vendable; un autre pense que les façons de penser sont importantes dans l'apprentissage d'une langue; un autre enfin pense qu'on doit apprendre la langue à l'école et le reste par soi-même.

7. Lorsque vous êtes allé/e dans un pays de langue anglaise, avez-vous ressenti un choc culturel? Dans quels domaines? Vous souvenez-vous d'un incident où le manque de connaissance de la culture a été un réel obstacle à la communication?

When you found yourself in an English-speaking country, did you experience a "culture" shock? In which areas? Can you think of (an) incident(s) when the lack of knowledge of the culture was a real obstacle to communication?

Huit ont évité la question (peut-être par impossibilité de répondre) et cinq n'ont fait que des séjours trop brefs ou trop anciens (voyages scolaires). Seize disent n'avoir pas reçu de choc culturel. La plupart pensent que nos civilisations sont semblables, soumises aux mêmes influences (musique, cinéma) et trois pensent que le seul réel obstacle à la communication est la langue elle-même. Parmi les choses qui les ont surpris/es, voire choqué/es on trouve en tête... la nourriture (3) et les manières: la froideur des Anglais qui évitent le contact physique en se rencontrant, leurs bonnes manières. Les seuls chocs exprimés sont celui d'une étudiante blanche à Harlem et la perception de l'hostilité des Écossais envers les Anglais.

8. Ressentez-vous le besoin d'en savoir plus sur les règles de conduite? Le contenu culturel de la langue?

Do you need to learn more about rules of behaviour? The cultural content of language?

À ces deux questions, dix-sept et dix-huit respectivement répondent oui, quatre non. On peut avoir combiné un oui dans la première partie avec un non dans la seconde et vice-versa. Donc, les étudiant/es sont plutôt favorables à une approche préalable afin d'être mieux et plus vite intégré/es, de ne pas commettre de faux pas. Trois doutent qu'il y ait suffisamment de différences pour que cela vaille la peine d'être traité en classe et pensent que tout cela s'apprend sur le tas. Huit ne répondent pas. Une seule expose une pensée un peu élaborée: la façon de penser et la langue sont liées.

9. Trouvez-vous la culture étrangère menaçante? Si oui, de quelle façon? Si non, pourquoi pas?

Do you feel the foreign culture as threatening? If yes, in what way? If not, why not?

De toute évidence, le discours sur le mélange des cultures en France a été entendu par les jeunes (26). La seule menace ressentie, explicitement, est celle

de l'envahissement de la culture américaine. Autrement, la culture étrangère est vue comme globalement enrichissante et intéressante(15).

Cependant, c'est bien du contenu culturel des cours de langues que certains pays (Israël ou la Palestine par exemple) se méfient. Car la dimension culturelle recouvre l'idéologique, le politique, les systèmes de classe, de castes, de genre et de races et "apprendre" cette culture c'est un peu l'accepter et donc remettre en cause la sienne propre. En France, dans la population étudiante, on ne ressent pas ce danger.

Enseigner la culture/apprendre la culture

Il ressort de ces questionnaires que la culture c'est d'abord la nourriture mais surtout un mode de vie, une façon d'être, choses bien difficiles à transmettre en dehors d'une expérience vécue sur le terrain. Plus encore que dans d'autres composantes de l'apprentissage des langues (lecture ou écoute) il y a là besoin d'authenticité. Ce qui n'est pas un plaidoyer pour des enseignant/es natifs car comment faire la part du culturel générique et des particularismes régionaux, sociaux, etc.? À voir la difficulté des étudiant/es à critiquer leur propre culture, il semble judicieux de conclure que pour aborder une culture étrangère mieux vaut un regard étranger. C'est de sa propre culture que l'on part pour en aborder une autre et le jugement est comparatif. Il en va de même pour la langue. Un/e enseignant/e connaît les difficultés spécifiques de telle langue pour ses compatriotes (de même langue).

Peut-on *enseigner la culture* comme le vocabulaire ou la syntaxe? N'y a-t-il pas une contradiction dans les termes? La culture semble être le domaine, par excellence, qui nécessite un séjour dans le pays pour commencer à être appréhendée autrement que comme une abstraction, un objet d'études désincarné. Il faut en faire l'expérience, au-delà de l'anecdotique et de l'exotique. L'Angleterre ne se résume pas à la reine mais la place de la famille royale dans la société ne peut guère s'appréhender que "sur le tas". Les États-Unis ne sont pas qu'un pays d'indiens, de cow-boys et de gangsters et il vaut mieux voir ceux-ci dans leur habitat naturel plutôt que sur une toile blanche dans une salle noire.

Comment, dans une classe, faire "passer le vivant"? Peut-on éviter le choc culturel de la première visite dans un pays? Peut-on éviter les gaffes, les fautes de comportements, les méprises dues à la méconnaissance de la culture? Le faut-il? Ou faut-il laisser aller nos élèves à la découverte des autres sans leur imposer nos filtres et nos décodages? Il ne leur faudra pas longtemps pour assimiler que l'on n'offre pas une tasse de thé en disant "Do you want...?" mais qu'il faut y mettre un peu plus de formes. Peut-être suffit-il d'être conscient/e qu'il existe des différences de culture d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre et que le meilleur outil d'apprentissage est, sans doute, l'ouverture d'esprit. Leo Van Lier pense que l'on imbibe ces notions graduellement, "not [...] through explanation

and rule learning, but rather [...] through exposure, feel and habit [...], through rich and meaningful contact with, and participation in, language”⁴. Beaucoup d’éléments culturels se résument à des habitudes sociales, des règles de conduite, “the way things are done around here”⁵. On peut se demander aussi s’il est plus difficile de s’adapter à une culture étrangère (voisine) dans un milieu semblable qu’à un autre milieu, une autre classe sociale dans son propre pays. Est-ce le rôle de la classe de langues de donner des leçons de comportement social? Comme si la culture étrangère était homogène. Entre un *golden boy* de Wall Street, un fermier du Mississippi et un mineur anglais, quel sera le modèle dominant? Le débat à l’anglaise est une forme de discussion étrangère à la culture française et les enseignant/es français/es trouvent dur de s’y adapter. Le faut-il? Faut-il mettre sa culture “en veilleuse” quand on est à l’étranger pour s’adapter à une autre, la comprendre de l’intérieur? Oui, affirment deux étudiant/es en réponse au questionnaire: c’est nécessaire pour s’ouvrir aux autres. Pour un étudiant antillais, par contre, déjà transposé dans une culture “étrangère”, il est capital de ne pas oublier ses origines. Comment concilier les deux paraît donc un exercice difficile qui pourrait bien n’avoir que des solutions individuelles et ponctuelles.

On peut aborder le problème sous un autre angle. Qui n’a pas connu d’étudiant/es qui ont “travaillé” l’anglais pour comprendre les paroles de chansons anglaises ou américaines? “L’intérêt pour une culture étrangère est le principal vecteur de l’intérêt pour sa langue”, affirme Olivier Sturge Moore (16)⁶. Je ne serais pas si péremptoire mais il est certain que cela peut agir comme un facteur de motivation, qui, lui, est bien le facteur le plus important (même si ce n’est pas le seul) dans l’apprentissage d’une langue, comme de tout autre sujet. À l’inverse, le rejet de la culture agit de façon négative.

Par exemple, la réticence que l’on sent chez certains étudiants, les garçons surtout, à abandonner leur “accent français” peut s’interpréter comme la peur d’une perte d’identité. Claire Kramsch tente une explication:

The Ebonics case⁷ shows how risky it might be for a language learner to be viewed as a crossover or as a defector. Hence, the lengths at which learners will go to retain their foreign accent, to become proficient but not too much, and to rehearse the disclaimers with which they will prove their loyalty both to themselves and to the group they belong to. In England as in the United States, one often hears such phrases as “I had ten years of French and I still can’t order a cup of coffee in French”. You rarely encounter this type of remark for math, for example, “I had ten years of math and I still can’t

⁴ VAN LIER, Leo. (1995). *Introducing Language Awareness*. London: Penguin Books. 64.

⁵ VAN LIER. 11

⁶ STURGE MOORE, Olivier. (Septembre 1997). Le rôle de la culture dans l’enseignement des langues de spécialité. *Les Cahiers de l’APLIUT* 17:1. 16-27.

⁷ Tentative d’intégrer dans l’enseignement, pour les élèves noirs américains, le langage de la rue, du “ghetto”.

balance my checkbook”, putting the blame of your overdraft on your math teacher or on the teaching method, or on your innate incapacity to learn how to do math. There is no symbolic capital to be gained from not knowing how to count. By contrast, there might be great symbolic value attached to not being able to speak a tongue other than your own.⁸

Cultural awareness/language awareness

Plus difficile encore que l’enseignement de la culture est l’enseignement du contenu culturel de la langue. Quelquefois, le lien est clair entre culture et langage. Par exemple, on peut dire en anglais “Do you believe in abortion?” comme si c’était une question de foi. En français on dira: “Es-tu pour ou contre l’avortement?” On sent bien la différence culturelle entre une nation qui se défend de l’athéisme (au mieux concède à l’agnosticisme) et une autre dont la belligérance politique l’a amenée à couper des têtes en série dans un passé relativement proche. Une “association” française avec sa connotation militante, devient une “non-profit organisation”, avec sa connotation mercantile. En France on emploie les expressions “voiture de service” et “voiture de fonction” et en anglais on tend à englober le tout dans “company car”. Est-ce à dire que la voiture du facteur et celle du P.D.G. de Marks and Spencer sont traitées sur le même plan? Par contre il est plus facile de comprendre pourquoi en France on “coupe les ponts” et qu’en Angleterre on “brûle ses bateaux” (*burning one’s boats*). Enfin, si en France, pays où le pain est une institution, on “ne peut être au four et au moulin”, en Espagne, pays à la religiosité voyante, on ne peut en même temps “sonner les cloches et défiler dans la procession” (*andar y tocar en la procesión*). La connaissance, la conscience des différences culturelles peuvent-elles aider dans l’apprentissage d’une langue? Les métaphores sont bien le reflet d’une culture mais est-il bien nécessaire de savoir d’où viennent des expressions comme “pan out” (vocabulaire des chercheurs d’or chanceux) ou “rounding third, heading for home” (vocabulaire du base-ball)? Ces mots ne prennent-ils pas sens seulement lorsque l’on a acquis une connaissance très complète de l’histoire, de la culture d’un pays? Ce n’est pas à la portée de l’apprenant/e de base, d’autant plus que des expressions telles que celles citées en exemple sont, sinon rares, du moins remplaçables par d’autres⁹. Enseigner le contenu culturel de certaines expressions peut sembler n’être que la cerise sur le gâteau, ces amusantes remarques qui rassurent, ou inquiètent, c’est selon, sur l’individualité des nations, en ces temps d’uniformisation (d’américanisation)

⁸ Culture and self in language learning. *Teaching Towards Intercultural Competence Conference*. Sofia, Bulgaria: 3 October 1997.

⁹ On peut dire de même que beaucoup de “phrasal verbs” ont un équivalent dans un autre verbe mais qu’on ne peut prétendre maîtriser la langue sans maîtriser ces verbes à particules. Mais, encore une fois, ceux-ci s’acquièrent en général par la pratique intensive, en situation.

des cultures. L'anecdote liée à un mot, à une métaphore une expression peut servir de moyen mnémotechnique si on explique la différence de concept qui sous-tend le langage mais ne risque-t-on pas, alors, de tomber dans le stéréotype? Ce n'est pas parce que telle chose s'exprime de telle façon que la psychologie qui la sous-tend est universellement partagée par un groupe donné. La bataille du Madame/Mademoiselle est à peine entamée en France. En Grande-Bretagne et aux États-Unis cette modification politique du langage pour s'adapter aux changements des cultures a été acceptée plus facilement. Il est manifeste, lorsqu'on explique l'usage de *Ms.* en France, et il faut bien fournir une explication politico-culturelle, que le concept est étranger à nos chères têtes brunes (grises et blanches) et que la réticence politique au changement, qui serait marquée par la création d'un mot identique en français (made, madelle, madème, que sais-je), se cache sous l'alibi linguistique du "ça n'existe pas", voire derrière l'habit vert des académiciens français qui, encore récemment affirmaient de façon péremptoire et au mépris de toute logique grammairienne et biologique que ministre ne pouvait être féminin. Parlons de fossilisation de l'erreur! Là encore, faut-il des secousses violentes en France pour que les choses changent? Une révolution a imposé le système métrique, en faudra-t-il une autre pour éradiquer le sexisme du langage (entre autres)? Il est à remarquer que lorsqu'un pays adopte une langue étrangère, notamment pour des raisons administratives, elle adopte également les mots chargés de sens politico-culturel sans cependant que cela recouvre une réalité sociale. Ainsi, le mot *Ms.* se rencontre couramment dans des pays aussi divers que l'Inde, le Vietnam ou l'Algérie où l'on ne peut pas dire que le féminisme soit triomphant.

Certaines questions sur la langue sont si complexes que nous disons souvent à nos élèves, "Ce n'est pas très important, ça viendra tout seul quand vous serez dans le pays, vous sentirez la différence, qu'on doit dire ceci plutôt que cela". J'émettrais l'hypothèse qu'il en va de même de la culture. Je tends à penser, avec Alan Maley¹⁰, que l'on ne peut enseigner la culture, que l'on peut simplement attirer l'attention sur les phénomènes culturels. Un obstacle à l'acquisition de la culture peut résider dans la difficulté à accepter la différence. Combien de fois a-t-on entendu dire, devant une structure anglaise: "Mais en français on ne dit pas comme ça!" Les apprenant/es s'obstinent à vouloir traduire mot à mot. Il en va de même pour les habitudes culturelles. Le seul vrai travail consisterait donc à faire admettre l'idée de la légitimité des différences, idée que défend Colin Simpson.

It is crucial to use (students' natural curiosity about foreign cultures) to present (them) with alternative sets of cultural values and concepts which enable them to look critically at their native culture.¹¹

¹⁰ TOMALIN, Barry & STEMPLSKI, Susan. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press. 3.

¹¹ SIMPSON, Colin. (1997). Culture and foreign language teaching. *Language Learning Journal* 15 (March). 40.

Dans l'ensemble, on peut dire qu'il reste un long chemin à parcourir.

Nicole Décuré
Maîtresse de Conférences
Université Toulouse III



© *Nicole Décuré*

Mug and kettle, ready for a cuppa, Knockholt, Kent, 1991

Compétence interculturelle et compréhension

Depuis plusieurs années, les recherches dans le domaine de la didactique des langues mettent l'accent sur le rôle de la culture dans l'enseignement des langues. Dès 1982, L. Porcher considérait l'interdépendance entre langue et culture comme "un principe épistémologique fondamental"¹. L'on retrouve une préoccupation identique dans de nombreux ouvrages dont *Culture Bound* de J.-M. Valdes², *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching* de M. Byram et V. Esarte-Sarries³, l'article de C. Kramersch "La composante culturelle de la didactique des langues"⁴ ou encore dans les travaux de G. Zarate⁵.

Néanmoins, la prise en compte de la composante culturelle ne va pas sans poser de problèmes sur le terrain. En effet, bien que l'objectif culturel soit explicitement inscrit dans les instructions officielles au même titre que l'objectif linguistique et que l'objectif conceptuel, il souffre d'un statut relativement flou et sa place varie d'une langue à l'autre. Le cas de l'anglais est particulièrement révélateur puisque aucun contenu ne lui est précisément assigné, "il s'agit de baliser un domaine culturel vaste, ouvert et varié par des repères coordonnés, historiques, géographiques, économiques, politiques, scientifiques, sociaux, techniques et proprement culturels"⁶.

Dans ces circonstances, il n'est pas surprenant que les enseignants interrogés dans le cadre d'une enquête sur leurs besoins en matière de formation continue accordent la priorité à la compétence linguistique, reléguant la dimension culturelle en dernière position, même s'ils n'en contestent pas la légitimité.

L'impact de l'approche communicative dans l'enseignement/apprentissage des langues n'est pas étranger à cette situation puisque la langue y est essentiellement envisagée comme un outil de communication, une pratique sociale dont il convient de maîtriser les fonctions, le répertoire lexical et le fonctionnement grammatical sans pour autant la mettre en relation avec son contexte d'utilisation. De ce fait, la réalisation d'actes de parole correspondant à des situations de communication génériques devient prioritaire.

Au demeurant, le caractère inévitablement artificiel de la communication en cours de langue accentue la tendance dans ce domaine. Il en résulte que

¹ PORCHER, L. (1982). L'enseignement de la civilisation en question. *Études de Linguistique Appliquée* 47. 39-49.

² VALDES, J.-M. (1986). *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press.

³ BYRAM, M. & V. ESARTE-SARRIES. (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*, Clevedon: Multilingual Matters.

⁴ KRAMSCH, C. (janvier 1995). La composante culturelle de la didactique des langues. *Le Français dans le Monde*.

⁵ ZARATE, G. (1987). Enseigner une culture étrangère. Paris: Hachette.

-----. (1994). Objectifs et progression pour décrire la relation à l'altérité au niveau européen: une partition en cours d'élaboration. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition.

⁶ Instructions officielles, classes de seconde première et terminale. Nouvelle édition 1994. 40.

l'enjeu de l'apprentissage est le plus souvent la production d'énoncés construits et corrects détachés de tout ancrage socioculturel.

Dans la plupart des manuels destinés à l'apprentissage de l'anglais, qu'il s'agisse d'ouvrages publiés par des concepteurs britanniques ou français, les intitulés tels que "Give your opinion", "Act upon others" ou "Likes and dislikes" traduisent clairement l'orientation fonctionnelle de l'enseignement. Corollairement, la dimension culturelle est partiellement gommée. Elle fait l'objet d'un traitement dissocié, s'appuyant sur des supports spécifiques concernant des événements historiques ou des productions artistiques dont la présentation dispersée et les contenus disparates ne favorisent pas la mise en relation. Son exploitation est laissée à l'appréciation des utilisateurs des manuels et ne donne pas lieu à des activités intégrées où la compréhension de la langue étrangère passe par l'appréhension de la culture correspondante. Elle ressortit le plus souvent d'une acquisition de savoirs distincts sur les manifestations de la culture étrangère qui viennent se superposer aux savoirs sur la langue mais ne contribuent pas directement au développement de la compétence de communication.

Cette situation paraît d'autant plus contestable aujourd'hui qu'elle ne tient pas compte de l'évolution du monde qui nous entoure. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication, satellites, Internet, autoroutes de l'information, fibres optiques, réseaux, exposent les apprenants aux manifestations des diverses cultures étrangères en dehors des espaces d'apprentissage traditionnels. Il devient donc urgent d'intégrer cette nouvelle donnée faute de quoi les élèves/étudiants ne disposeront pas des outils nécessaires pour décoder ces informations.

Par ailleurs, le rétrécissement des distances a multiplié les possibilités de déplacement à l'échelle mondiale et la construction de l'Union Européenne a développé les échanges d'élèves entre états. La confrontation de ces derniers avec les langues/cultures étrangères leur permet de prendre conscience que la compétence de communication en langue étrangère ne dépend pas exclusivement de l'acquisition d'un système linguistique donné.

Paradoxalement, face à ces phénomènes de mondialisation, l'on observe un renouveau du régionalisme qui est l'expression d'une résistance à l'uniformisation des cultures et qui se traduit par un intérêt renouvelé pour les cultures et langues régionales telles que le corse, le wallon ou le basque.

Devant cette problématique, il importe de reconsidérer la place de la composante culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à la lumière des travaux les plus récents dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères pour qu'elle entre en résonance avec les préoccupations d'aujourd'hui. Notre propos n'est donc pas de céder à un effet de mode. En revanche, il s'agit de procéder à une re-définition de l'objectif culturel afin de l'intégrer dans le développement de la compétence de communication et de

proposer une démarche de construction d'activités de compréhension susceptible d'y contribuer.

De la dimension culturelle à la dimension interculturelle

Cette re-définition se fonde sur deux modifications dans la démarche d'enseignement des langues étrangères:

- Elle exige, d'une part, que la langue soit envisagée à la fois comme une des expressions de la culture de la communauté cible et comme un des vecteurs susceptibles d'en diffuser les diverses formes. Ce faisant, la compréhension de la langue donne accès à des attitudes, des croyances, des valeurs partagées par une communauté à un moment donné. Elle les met en relation avec les productions matérielles, littérature, œuvres d'art, inventions scientifiques et techniques et institutions à travers lesquelles elles se sont exprimées et le contexte historique, géographique et social dans lesquelles elles sont situées. En ce sens, la compétence culturelle fait partie intégrante de la compétence de communication et contribue à la renforcer et le clivage conventionnel entre langue et culture devient caduc. La culture est considérée à la fois dans une perspective diachronique et synchronique, l'entrée de ces deux axes se faisant par la médiation de la langue puisque, comme le confirme C. Kramsch, "En dernière analyse, la culture n'est-elle pas toujours une communauté de discours, définie dans l'espace et dans le temps et dont le ticket d'entrée est linguistique?"⁷
- Elle suppose, d'autre part, que la mise en contact avec la culture cible soit exploitée pour développer, chez l'apprenant, une prise de conscience de sa culture maternelle. Comme le souligne R. Galisson, "Dans cette optique nouvelle, la culture source devient un adjuvant essentiel pour accéder à la culture cible et la culture cible un secours indispensable à la conscientisation de la culture source"⁸. Il s'agit, on le voit, d'une démarche interculturelle⁹ puisqu'elle engage conjointement la culture cible et la culture source. Son enjeu est double: une implication plus forte de l'élève débouchant sur une compréhension approfondie.

⁷ KRAMSCH, C., *ib.*

⁸ GALISSON, R. (avril-juin 1994). D'hier à demain: l'interculturel à l'école. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition.

⁹ HARAMBOURE, F. (1993). L'apport de la démarche interculturelle dans l'enseignement apprentissage de l'anglais dans les IUT. *Actes du colloque de L'APLIUT*.

Le rôle de la composante interculturelle dans la capacité de compréhension

La nature des supports

D'entrée, il importe de souligner l'intérêt que présente l'étude de supports authentiques, qu'il s'agisse de supports vidéo, audio ou écrits:

- Ils n'ont pas été amputés des indices contextuels, contenus dans le texte et le para-texte dans le cas de supports écrits, qui situent le document dans un temps et un espace donnés. De ce fait, ils favorisent la prise en compte par l'élève de la composante interculturelle.
- Par effet de retour, les activités de communication, compréhension et expression, élaborées à partir de ces derniers sont contextualisées. En conséquence, le caractère artificiel des interactions en langue étrangère dans un cadre guidé se trouve limité.

La démarche

Envisageant la compréhension comme un processus interactif entre le support en langue étrangère et l'auditeur/lecteur, la démarche proposée se compose de trois étapes qui permettent à l'élève de passer d'une compréhension globale à une compréhension de plus en plus fine, en intégrant à chacune de ces étapes la dimension culturelle des discours étudiés.

L'opérationnalisation de la démarche s'appuiera sur une tâche de compréhension fondée sur la didactisation des trois premiers paragraphes d'un article extrait de *The Economist*, 1^{er} mars 1997, intitulé "The American way of leisure" accompagné d'un dessin humoristique et présenté en annexe¹⁰.

- *La première étape: mise en œuvre des stratégies d'anticipation*

Dans l'interaction évoquée, les stratégies d'anticipation jouent un rôle déterminant puisqu'elles permettent à ce dernier d'élaborer des hypothèses à partir de la prise en compte des indices contextuels et de ses connaissances et expériences dans le domaine. Dans cette optique, l'exploitation linguistique du titre conduit au rappel de l'expression "the American way of life" et à son explicitation en anglais par les élèves. Sa mise en relation avec l'expression créée par le journaliste "the American way of leisure" leur donne une première indication sur le contenu du texte. Le type de publication dont est extrait l'article, *The Economist*, fournit également une information sur la perspective dans laquelle sera envisagée le thème présenté. L'association de cette élucidation avec l'interprétation de la caricature, dont la situation centrale sur la page témoigne de l'importance dans la compréhension du document, permet aux élèves de préciser ces hypothèses: ils peuvent ainsi identifier les activités préférées des Américains pendant leur temps de loisir. L'exploitation du support iconographique les conduit, en outre, à les comparer explicitement avec les leurs, c'est-à-dire à adopter une première approche interculturelle du document

¹⁰ Les droits de reproduction demandés par le magazine étant exorbitants pour une publication telle que celle-ci, on se référera à l'article original (NDLR).

et à envisager un aspect révélateur de toute culture, à savoir les loisirs. L'utilisation simultanée par le personnage central d'équipements sportifs multiples, de l'ordinateur et du téléphone portables, du fax, de la voiture, autant d'éléments qui, mis à part le dernier, n'apparaissent pas dans le domaine des loisirs dans leur culture maternelle leur permet d'approfondir les spécificités de la culture étrangère. Ce travail les amène, en s'appuyant sur la puissance évocatrice de l'illustration à dépasser le niveau de l'interprétation explicite pour en décoder le contenu implicite, c'est-à-dire le message central du texte, l'influence de la société de consommation sur les loisirs et la confusion entre le temps de loisir et le temps de travail qui semble s'opérer dans la culture américaine aujourd'hui. Ce faisant, à partir de l'entrée linguistique et de l'exploitation du message visuel, les élèves sont prêts à aborder le travail de compréhension proprement dit.

Cette phase préalable faisant appel aux processus de haut niveau est d'autant plus utile à l'activité de compréhension qu'elle mobilise, par un guidage approprié de l'enseignant, les connaissances préalables de l'apprenant dans le domaine. Si elle est négligée ou si la dimension culturelle des indices contextuels n'est pas exploitée, sa fonction prédictive se trouve limitée. Il en résulte une difficulté plus importante pour l'apprenant à orienter ses opérations de repérage des termes porteurs de sens et à effectuer leur mise en relation au cours des deux étapes suivantes.

- *La deuxième étape: la stratégie de balayage*

Cette étape a pour fonction de permettre à l'élève d'affiner ses hypothèses par un premier contact avec le support visant à lui permettre de saisir la structure du passage étudié: division en trois paragraphes, repérage des articulations entre ces derniers à l'aide de marqueurs, marqueur de contraste "and yet" et de conséquence "hence" orientant l'attention du lecteur vers la recherche des implications de ce qui vient d'être énoncé. C'est également à partir de cette première lecture, guidée par des consignes appropriées, que l'élève découvre la cohérence interne des paragraphes construits autour de la présentation de faits et de leurs commentaires par le journaliste.

- *La troisième étape: une compréhension fine*

La compréhension fine des énoncés en langue étrangère, orientée et préparée par le travail précédent, suppose que l'apprenant s'appuie sur les informations factuelles et explicites pour faire émerger l'implicite. Cette interprétation s'appuie sur l'analyse détaillée des formes constitutives des énoncés étudiés. Elle fait intervenir les processus de bas niveau.

L'évocation de l'emploi du temps chargé du président en exercice à travers les termes "busy", "a packed schedule", "vital meetings", la présence du marqueur de contraste "yet" associé au termes "need" et "a final pressing engagement" leur permettent de saisir l'importance des événements sportifs et notamment des compétitions de basket-ball dans la vie du président comme dans la vie de l'Américain moyen. Elle sera d'autant mieux perçue que l'enseignant

par ses questions fera appel aux connaissances personnelles des étudiants dans ce domaine en sollicitant, par exemple, les informations dont ils disposent sur le joueur vedette Michael Jordan, cité dans cet extrait.

La suite de l'activité permet d'élargir la perspective à l'ensemble de la société américaine, en suivant la construction du discours de l'auteur suggérée par l'énoncé qui introduit le paragraphe suivant: "And yet, in a sense, most Americans are like their president". Le caractère inhabituel de l'association des termes "leisure" et "efficient" soulignée par l'adverbe "astonishingly" amène les étudiants à s'interroger sur les implications de cette affirmation dont la portée spécifique est mise en évidence par la redondance des expressions "most Americans" et "in America". Elle peut les conduire également à réfléchir sur sa validité dans leur propre culture et sur son évolution. La comparaison de "getting on an airliner" et de "hopping on a bus" illustre d'autre part un autre aspect de la culture américaine, l'utilisation banale de l'avion comme moyen de transport. Les étudiants seront alors invités à dépasser cette première compréhension des faits rapportés par le journaliste pour en saisir la portée implicite, l'expression de la recherche de l'efficacité évoquée précédemment. L'accumulation des verbes d'action "head straight for", "play a round of golf, pick up some fast food" contribue à faire percevoir l'ironie implicite de "before relaxing at the cinema". L'évocation de "fast food" amène le lecteur à s'interroger sur l'implication culturelle de ce mode d'alimentation sur le mode de vie américain et sur ses répercussions sur sa culture maternelle dont l'influence se traduit par l'utilisation de l'expression américaine dans la langue française. Autrement dit, seule une lecture interculturelle permet de saisir le décalage double entre les comportements des Américains et celles des Français en matière de loisirs et dans leur rapport au temps suggéré par la conclusion du paragraphe.

L'emploi de "hence" au début du paragraphe suivant a pour effet de préparer le lecteur aux implications des informations qui viennent d'être données. Le sens des termes "paltry" and "measly" peut être rapidement inféré à partir du co-texte notamment. Le contraste évoqué par "whereas" introduit, au-delà de la différence entre le nombre de jours de congés annuels auxquels Américains et Européens ont droit, l'idée d'un rapport au travail singulier dans les diverses cultures. Elle peut être, de plus, l'occasion d'un retour sur l'histoire des avancées sociales dans les pays cités. L'élucidation de la signification du composé "workaholics" facilitée par sa mise en relation avec les termes "alcoholic" et "addicted" donne lieu à un retour réflexif sur la valeur du travail dans la tradition américaine et de la relier avec la notion d'argent et d'accumulation de biens matériels. Elle est un exemple révélateur de la traduction dans la langue anglaise de la prégnance de la valeur d'efficacité inhérente à la culture anglo-saxonne, confirmée dans le proverbe anglais "Time is money". La présence de "but" au début de la phrase suivante permet d'indiquer les limites de l'explication présentée et d'introduire avec "perhaps" la

possibilité d'une interprétation complémentaire introduite sous forme de question posée au lecteur sur l'idée de productivité dans les loisirs au même titre que dans le travail. Il s'agit alors de se saisir de cette interrogation pour conduire l'élève à explorer à son tour les implications de cette idée en termes culturels.

A cet égard, il convient de souligner l'intérêt de la didactisation de ce type de support associant logiciel auteur et hypertexte. En effet, ce dernier outil rend immédiatement accessibles les informations contextuelles nécessaires pour la construction du sens telles que par exemple dans le texte étudié, la place du basket-ball dans le sport américain ou encore l'évolution des avancées sociales dans cette société. Il lui permet, par ailleurs, d'approfondir ses recherches s'il le souhaite.

Pour conclure, la démarche proposée permet une entrée dans la culture étrangère par la compréhension des supports étudiés. De ce fait, elle associe étroitement langue et culture et participe directement à la construction de la compétence de communication.

Elle se fonde sur une approche cognitive des opérations de compréhension puisqu'elle fait intervenir conjointement les processus de haut niveau et de bas niveau. En ce sens, elle privilégie l'activité cognitive de l'élève tant dans son interprétation du sens et que dans les mises en relation qu'elle le conduit à effectuer avec sa propre culture. Elle le conduit à dépasser le niveau de la reformulation pour atteindre celui d'une interprétation approfondie des supports étudiés. Il en résulte un renforcement réciproque de la compétence de compréhension et de la compétence interculturelle.

Si ce type d'approche est adoptée de façon régulière, elle permet d'éviter le risque d'une perception éclatée et stéréotypée de la culture étrangère en établissant des réseaux de signification entre les faits culturels étudiés dans les divers supports et leurs valeurs sous-jacentes.

Dans cette optique, la dimension interculturelle ne se juxtapose pas aux autres composantes de la compétence de communication en langue étrangère, elle en est un élément constitutif. Quel que soit le niveau envisagé, elle s'intègre véritablement à l'apprentissage de la langue étrangère. Enfin, en élargissant l'univers de connaissances des élèves, elle participe à la finalité formative de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Françoise Haramboure

M. de conférences

Université Michel de Montaigne-Bordeaux III



© Nicole Décuré

San Francisco, 1990



© Nicole Décuré

Londres, 1991

The place of culture in the language classroom for student technicians

How many times have you heard your students asking the question, “why don’t they say it like we do?”, when stumbling across an idiomatic form of vocabulary or an unfamiliar syntactic structure which they find difficult to understand. There is a multitude of examples: simple prepositional differences such as “on the plane” or “on the TV” are obvious ones. Some of the differences are purely structural, such as the lack of plural markers on such terms as “information”, “luggage”, “furniture” or “people”. Others are obviously cultural such as the metaphorical difference in the expression “to have a frog in one’s throat”. In both cases, however, we detect in the students’ surprise a lack of cultural awareness which can be a partial block to acquisition of vocabulary.

Teachers of students from the secondary industrial sector are often confronted directly, in such instances, with the cultural element in language teaching which they have, even if with a measure of guilty feelings, eliminated from their teaching programme for lack of time. In recognition of the fact that the questions posed by our students have a major cultural component should we, therefore, spend more time teaching culture within our already shrinking time schedules and if so what types of cultural elements should we teach or introduce into our curriculum?

An aborted encounter with Berkeley linguist Claire Kramsch set in motion our reflection on the cultural component in the educational process of language instruction. Her paper¹ at the plenary meeting of the tenth World Congress of the International Association of Applied Linguistics, which was held in Amsterdam, 12 August 1993, laid the foundations for further theoretical reflection on the teaching of language as culture. There she suggested that we lack serious theoretical foundations for linking language learning and the teaching of culture. However, she proposes that, contrary to traditional approaches to the teaching of culture, we can best find the tools and methods we need in the cognitive and affiliated sciences such as in social psychology, social linguistics, ethnology or anthropology and social semiotics. These are the sciences that study the cognitive processes of culture and language, of which we are more or less aware, and which result in a particular expression which gives meaning through language or through a cultural act.

An application of particular interest in language instruction is the concept that Kramsch borrows from Bhabha, “the social process of enunciation”. It suggests that in human communication there is a point of rupture between the hypothetical language of the language learner and the expectations of his native

¹ KRAMSCH, Claire. (1995). La composante culturelle de la didactique des langues. *Le Français dans Le Monde*, n° spécial.

interlocutors. Beyond this point of rupture is of course the point of incomprehension that exists in any social enunciation due to the ambivalence of all linguistic signs. We see here that the cognitive approach combines language and culture in the sense that cultural phenomena are treated equally with language as coded messages to be understood by an interlocutor. Kramersch suggests that the learners, though they are out of their element in the target language, must use the elements of language structure, code and usage they master to adapt them to their needs to negotiate understanding. The very fact of becoming aware of this negotiated process, she hopes, will open their eyes to processes in their own language, which in return changes their “attitude” towards the target language.

Theoretically, Kramersch says, the most evident and basic role of the language teacher’s approach to culture should be to help students avoid stereotypes. Nevertheless the problem that most of our students encounter with culture and language does not come from the stereotypes they have of the target culture but from their general lack of awareness of cultural diversity. Our problem therefore is to get the students to understand that there is a cultural element behind all forms of information that they process, be it about another culture or within their own culture. This implies helping them understand that there are not only cultural differences from one language to another, but also differences from one level or register of language to another. Thus, in our concern for teaching about cultural diversity, we should provide the students with notions of the linguistic aspects of social variation and the different levels of language. This implies teaching them about inter-cultural diversity and multi-cultural diversity.

The use of inter-cultural awareness is something we all do to make our instruction more interesting and because it has its very practical side. Inter-cultural information is of the type that allows language learners to learn more about the people of another country, their customs, institutions and history. Kramersch indicates that a minimalist approach allows us to teach appropriate behaviour necessary to live in another country or, we might add, at least to communicate in the specialised contexts of technicians in the target country. In our context of limited contact with the students we should not neglect the use of inter-cultural materials to provoke the learner to question his own culture. It is essential that in becoming aware of cultural difference the learner is helped to understand that this means his or her culture is not better or worse than other cultures simply because it is different.

The use of multi-cultural materials, that is materials for the learning about the cultural diversity within one’s own culture, has for language instruction been largely based on the major cultural categories such as race, class, gender or ethnic differences. For our students these differences are only of marginal interest in as much as they present elements which enable them to take a certain distance from their culture. What we find more necessary is an awareness of the

different registers and levels of language that the students themselves need to master to be perfectly integrated into their own culture. The differences between slang, argot, dialect as well as familiar, professional, technical, formal, polite forms of language are often ignored. Fewer and fewer students today realise fully that there are appropriate contexts for the use of each. That there is confusion about the origins of incorrect usage is indisputable. Our standard methods of teaching have paid too much attention to the correctness of particular lexical or syntactical elements, whereas use in inappropriate contexts, or mixing of elements from one or more contexts, are more often ignored although they are useful in promoting cultural awareness. In fact, our students lack ways for talking about and understanding cultural differences within their own culture. This promotes necessarily a general misunderstanding of cultural difference, but above all it is a psychological block to integrating the unfamiliar.

Our experience as teachers of student technicians in chemical engineering and industrial process engineering has led us to believe that the role of language learning in our context is much the same as that of learning maths and physics or computer processing. That is we believe that our job is not to teach the general fundamentals of language communication in the English language but to provide our students with methods and tools of expression necessary for functioning in their professional careers. We believe that we are teachers of a chemical engineering content and so we pay particular attention to the necessary linguistic features of the texts we use so as to train the students in the specific uses of language that are indispensable for functioning in their field. Therefore, we must determine what the relevant cultural needs of our students are.

Since we do not consider ourselves as generalists but as specialists, we do not believe that we must concern ourselves with culture with a capital C. It is to be hoped that, before they start their university studies, most of the students will have been exposed to the literature, art and institutions which are the underpinnings of the general language and the framework in which it is transmitted and maintained. We may want to teach the functional categories that are appropriate for our students, but we are not interested in teaching culture through various functional categories which would acquaint the students with what is exotic or interesting in the target culture. Though such instruction has an important role as a means of motivating the students through stimulating their curiosity, we are obliged by the limited contact we have with the students to motivate them through the utility of the knowledge we dispense. We consider that, however incompletely our students have learned the practical notions for doing and expressing daily activities, we can only allocate very little time to the limited few which are indispensable to their functioning in the world of work (telephoning, giving and receiving directions, interviewing, letter writing, etc.).

Why then, if we have too little time to dedicate to cultural phenomena, do we still consider culture as important? And, if so, what are we proposing as a cultural element to be developed in the context of language instruction for

technicians in the secondary industrial context? Let us return to the question asked by our students. Behind the difficulty they have encountered with an unfamiliar form and their astonishment at the solution, there is more than just a question of linguistic structures. Kramsch reminds us that the simple acquisition of linguistic systems, lexical or grammatical, is not a guarantee of comprehension. Even in highly specialised language the cultural element can be of importance. Here we find a difference with the general understanding of culture. We are faced with the reality that culture is not simply a medium for the acquisition of language but is an integral part of language itself. To what degree can we get the students to integrate the conventions of the target language and the interpretative norms of its native speakers? The least that we can ask of ourselves in giving the students the necessary tools and methods for using the target language correctly, as technicians, is to teach them a higher degree of cultural awareness.

Practically speaking, exercises that make students think about cultural differences and the cultural element in language (*e.g.* Kitao *et al.*, and particularly Kajiura²), are useful for those who have little time to devote to cultural phenomena. Our particular desire to prepare the students to function in semi-autonomy from teacher and dictionary in the lexical domain has led us to develop the acquisition of the methods and tools for analytical and contextual solutions to their vocabulary problems. We feel that this is all the more important in the vast domain of culture where we cannot possibly teach the totality of the cultural significance attached to a language. The most basic of tools of cultural awareness is that of making them aware of their own culture and above all that their culture is not universal. When we prepare our students to carry out various tasks in an industrial or business setting (*i.e.*, the job interview, the description and/or presentation of an industrial process, letters of complaint and requests), attention should be paid to cultural differences between the target language and their own.

In the ordinary lexical work we do, we include exercises which develop awareness of language registers and levels through dictionary work or through specially arranged lexical studies such as that of Aimée Blois in the *Cahiers Pédagogiques de LAIRDIL*³ where cultural elements such as the metaphor are shown to be important in the development of technical terminology. In other words, we ask students to seek the cultural explanations behind the terminology. Above all, the students need to be told clearly the objectives of the language programme and the methods and tools to be used to achieve them and we need to develop the language tools for them to talk about cultural difference in ways that will facilitate their overcoming cultural blocks to language acquisition.

² *The Internet TESL Journal* 2:4, April 1996.

³ BLOIS, Aimée. (1996). Vocabulaire technique et apprentissage des langues de spécialité. *Les Après-midi de LAIRDIL* 1.

When we speak of overcoming cultural blocks we may; at its simplest, be talking about encouraging open minds. Along this line we are reminded that Kramersch found that the teacher's basic role was to help the students to question stereotypes. Here we think that progress can be made by helping the students to differentiate between stereotype and generalisation which is partly a lesson in language structure, partly a question of semantics. Starting from a list of stereotypes, which are really over-generalisations, like "(all) Americans are sports fanatics", the students can be asked to transform the phrase in a manner which expresses a more accurate generalisation. An appropriate answer might be, "sports play an important role in the lives of many Americans". Once the idea has taken hold that stereotypes are often based on an-over simplified use of language, students can be given lists of generalisations about a culture—some of which are true and some of which are false. To such a list the students can be asked to say if they think the statements are true, false or that they don't know. They should justify their answers and state what information they need in order to answer those questions they were unable to reply to. Such exercises are included in a number of resource books for teachers, such as *Cultural Awareness*, by Tomalin and Stempleski.⁴ Talking about stereotypes gives students the opportunity not only to confront their preconceived ideas about other cultures with other students, but also to discover that their own culture receives the same treatment and even that they may have developed their *own* stereotypes about their *own* culture.

Among other quick methods of getting students to start thinking about culture, besides showing videos which illustrate cultural phenomena or developing discussions based on lists of cultural generalizations such as suggested above, we have developed the idea of giving a short culture quiz. The quiz could be of the multiple choice type which would take less time, but makes the preparation important. The quiz should include questions based on general cultural phenomena (food for example). The possible answers would include generalizations from the students' own culture, along with stereotypes from the target culture and other cultural realities from that culture, which may be less known to the student (neutral answers should be included as well to prevent the quiz from becoming too "politically correct"). The students would be asked for example to tick off all the answers which would seem normal in the target culture. How many students would know that beyond MacDonald's and fries, for some Americans, a traditional meal might include turkey and yams, chicken and dumplings or ribs and greens? Who would think that steak and fries is not fare which most Americans would find traditional? Who knows that most of the so-called Mexican food that is now being consumed all over France has long been traditional American food and was essentially developed in the Southwest culture of the United States?

⁴ TOMALIN, Barry & STEMPLESKI, Susan. (1993) *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

The quiz is a good place to introduce such concepts as ethnocentrism by including what would be said in certain situations, such as the famous European “bon appétit”, expressed universally before a meal, where the Anglo-Saxon culture says nothing at all. Appropriate language levels can also be illustrated in this type of exercise, such as the difference between, “I’ve had enough”, “I’m fed up”, and “I’ve had it up to here”!

The reasoning behind the use of the quiz, with its multiple-choice questions, is simply to provide a tool for getting the students to open their minds by talking about how they see others and how they see themselves. There are, of course, even simpler and more direct ways to get students to talk about cultural phenomena, for example through brainstorming on a selected number of cultures which can lead to cultural comparison. Asking the students to name or describe cultural elements from different target cultures and to talk about what is the same as or different from their own culture is a good way of bringing out the stereotypes that they have integrated into their beliefs. Another simple way to get the students to think about cultural relativity is to study the values expressed by proverbs used in the culture. Looking at proverbs from one’s own culture can sometimes also make the students aware of cultural change in their own culture as values are abandoned, which is another road to an open mind.

Since we are concerned about illustrating the importance of cultural understanding for linguistic understanding it is important to illustrate critical incidents where communications have broken down because of cultural differences. Video illustrations are useful but it is not impossible to create from experience short scenarii with questions about what has gone wrong. Role play by the students gets them active in the process of illustrating the point that more was necessary for the persons in the scenario to understand each other than the words that were pronounced. Simple incidents of this type have been provided in *Cultural Awareness*, such as the teacher who finds his or her praise seemingly rejected by the Asian student who, out of respect, rather than thanking the teacher insists on his or her poor capacity.

Starting from cultural incidents that result from such breakdown in the act of social enunciation, illustrated through video,⁵ students can be asked to compare how they think target culture persons would react with how they, themselves, would react (or French speakers in general, as they begin to see their own culture more objectively). To put into practice the same kind of reflection about other cultures a video can be shown without sound and the students can be asked to make the commentary themselves.

Finally, what interests us the most in the context of teaching specialised vocabulary is to concentrate, at the word level, on the mismatches between cultural and linguistic meaning, for example, in such expressions as “How are you?”—which is not really a question asking for information—also “of course”

⁵ Tomalin & Stempleski provide a list of specialised videos but we have seen many possibilities from the television or from feature films which could provide for discussion of this type.

and “bon appétit”. The word chase proposed in *Cultural Awareness* is also ideal in preparing students for the mental gymnastics necessary for them to become semi-autonomous learners. Word associations starting from a cultural item reinforce their awareness of the relationship between language and culture and provides the opportunity to discuss stereotypes and false generalisations, as well as, to make comparisons with other cultures.

To sum up our position on the place of culture in the language classroom for student technicians, we believe that much can be done to get students talking about language and culture. Nevertheless, since culture is not our primary objective, we think that we must create, in the first place, an awareness that a problem exists and help the students to open their minds, as the best tool to learning language correctly for the greatest number of cultural contexts.

Philip Walker

Enseignant contractuel, IUT Toulouse 3



© Nicole Décuré

Londres, 1981



© Nicole Décuré

Hastings, 1997

Bibliographie

Articles

ABRATE, Jayne E. French cuisine in the classroom: using culture to enhance language proficiency. *Foreign Language Annals* 26:1, Spring 1993. 31-37.

ADASKOU, K., BRITTEN, D. & FAHSI, B. Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal* 44:1, 1990. 3-10.

ARRIES, Jonathan F. Constructing culture study units: a blueprint and practical tools. *Foreign Language Annals* 27:4, Winter 1994. 523-534.

BALLMAN, Terry L. Integrating vocabulary, grammar and culture: a model five-day communicative lesson plan. *Foreign Language Annals* 29:1, Spring 1996. 37-44.

BERTHOUD, Anne-Claude. Langue, communication et culture: vers une réflexion intégrée. BRIANE Claudine & Albane CAIN. *Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues?* Paris: INRP, 1995. 49-54.

BIBRON, Sylvie & Gerry KENNY. Teenage cultural choices: helping the teacher to meet the challenge. *English Teaching Professional* 4, July 1997. 34-37.

BLOCH, Brian. The language-culture connection in international business. *Foreign Language Annals* 29:1, Spring 1996. 27-36.

BROOKS, Nelson. Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals* 1:3, March 1968. 204-217.

BYRAM, Michael. "Cultural awareness" as vocabulary learning. *Language Learning Journal* 16, 1997. 51-57.

BYRAM, Michael & Geneviève ZARATE. Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context. *Language Teaching* 29:4, October 1996. 239-243.

BYRAM, Michael, Kate LLOYD & Regine SCHNEIDER. Defining and describing "cultural awareness". *Language Learning Journal* 12, September 1995. 5-8.

CADD, Marc. An attempt to reduce ethnocentrism in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals* 27:2, Summer 1994. 143-160.

CAIN, Albane. L'acquisition de compétences culturelles en classe de langues, quels outils, quelles démarches spécifiques? *Etudes de Linguistique Appliquée* 106, 1997. 201-8.

- CARTER, Ronald. Orders of reality: CANCODE, communication and culture. *ELT Journal* 52:1, January 1998. 43-56.
- CARTER, Ronald. Reply to Guy Cook. *ELT Journal* 52:1, January 1998. 64.
- CHAMBERS, Gary N. The exchange vs. the media: the struggle for cultural awareness. *Language Learning Journal* 16, 1997. 58-65.
- COOK, Guy. The uses of reality: a reply to Ronald Carter. *ELT Journal* 52:1, January 1998. 57-63.
- COSTE, Daniel. Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes. Daniel COSTE, ed. *20 ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Hatier/Didier, 1994. 117-137.
- CRYLE, Peter. Teaching for cultural performance. *Australian Journal of French Studies* 33:2, 1996. 278-288.
- CRYLE, Peter & Anna FREADMAN. Introduction. *Australian Journal of French Studies* 33:2 (1996).131-136.
- DAVIS, James N. Educational reform and the Babel (babble) of culture: prospects for the standards for foreign language learning. *The Modern Language Journal* 81:2, Summer 1997. 151-163.
- DURHAM, Carolyn A. At the crossroads of gender and culture: where feminism and sexism intersect. *The Modern Language Journal* 79:2, Summer 1995. 153-165.
- ELLIS, Greg. How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal* 50:3, July 1996. 213-218.
- EVANS, Gilda Alvarez & González G. OLGALUCIA Reading "inside" the lines: an adventure in developing cultural understanding. *Foreign Language Annals* 26:1, Spring 1993. 39-48.
- FISCHER, Gerhard. Tourist or explorer? Reflections in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals* 29:1, Spring 1996. 73-81.
- FLEWELLING, Janet L. The teaching of culture: guidelines from the National Core French Study of Canada. *Foreign Language Annals* 27:2, Summer 1994. 133-142.
- FLOWERDEW, Lynne. A Cultural perspective on group work. *ELT Journal* 52:4, October 1998. 323-329.
- GALISSON, R. D'hier à demain: l'interculturel à l'école. *Études de Linguistique Appliquée*, 1994. Paris: Didier Erudition.
- HANNA, Barbara E. Spies like us: thoughts on cultural conformity and language teaching. *Australian Journal of French Studies* 33:2, 1996. 262-277.

HARAMBOURE, Françoise. L'apport de la démarche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais dans les I.U.T. *Les Cahiers de l'APLIUT* 53, 13:4, juin 1994. 97-104.

HAVERNICK J.J. Promoting cultural sensitivity among students. *TESOL Matters*.

HOLLIDAY, Adrian. Six lessons: cultural continuity in communicative language teaching. *Language Teaching Research* 1:3, 1997. 212-238.

JANITZA, Jean. Lexique et culture. Un champ d'application de la conceptualisation. BRIANE Claudine & Albane CAIN. *Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues?* Paris: INRP, 1995. 31-36.

JERNIGAN, Christine Galbreath & Zena MOORE. Teaching culture: a study in the Portuguese classroom. Implications for the National Standards. *Hispania* 80: 4, 1997. 842-847.

JONES, Jeremy F. Self-access and culture: retreating from autonomy. *ELT Journal* 49:3, July 1995. 228-234.

KILANI-SCHOCH, Marianne. La communication interculturelle: malentendu linguistique et malentendus théoriques. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 65, avril 1997. 83-101.

KING, Charlotte P. A linguistic and a cultural competence: can they live happily together? *Foreign Language Annals* 23:1, February 1990. 65-70.

KNOP, Constance K. On using culture capsules and culture assimilators. *French Review* 1:1, 1974. 54-64.

KRAMSCH, Claire. Culture and constructs: communicating attitudes and values in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals* 16:6, December 1983. 437-448.

KRAMSCH, Claire. The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum* 8:2, 1995. 83-92.

KRAMSCH, Claire. La composante culturelle de la didactique des langues. *Le Français dans Le Monde*, n° spécial, 1995.

KRAMSCH, Claire & others. Why should language teachers teach culture? *Language, Culture and Curriculum* 9:1, 1996. 99-107.

JONES, Jeremy F. Self-access and culture: retreating from autonomy. *ELT Journal* 49:3, 1995. 228-234.

LEE, Lina. Using Internet tools as an enhancement of C2 teaching and learning. *Foreign Language Annals* 30:3, 1997. 410-427.

LUSSIER, Denise. Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. *Études de Linguistique Appliquée* 106, 1997. 231-246.

- MANTLE-BROMLEY, Corinne. Preparing students for meaningful culture learning. *Foreign Language Annals* 25:2, April 1992. 117-127.
- MARTINEZ-GIBSON, Elizabeth A. A study on cultural awareness through commercials and writing. *Foreign Language Annals* 31:1, 1998. 115-139.
- MYERS, Dan. Studying words that teach culture. *IRAL* 34:3, 1996. 199-214.
- NAYAR, P.B. English across cultures: native English speaker in the Third World. *Ideal* 4, 1989. 25-35.
- NEUNER, Gerhard. The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning. *Language Teaching* 29:4, October 1996. 234-239.
- NOSTRAND Howard Lee. How to discover a culture in its literature: examples from Steinbeck, Saroyan and Pagnol. *Foreign Language Annals* 29:1, Spring 1996. 19-26.
- POIRIER, François. Peut-on continuer à ne pas enseigner la civilisation? BRIANE Claudine & Albane CAIN. *Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues?* Paris: INRP, 1995. 17-24.
- PORCHER, L. L'enseignement de la civilisation en question. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Erudition, 1982.
- RABY, Michel J. "I lost it at the movies": teaching culture through cinematic doublets. *The French Review* 68:5, April 1995. 837-845.
- ROBINSON-STUART, Gail & Honorine NOCON. Second culture acquisition: ethnography in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 80:4, Winter 1996. 431-449.
- RYAN, Phyllis M. Sociolinguistic goals for foreign language teaching and teachers' metaphorical images of culture. *Foreign Language Annals* 29:4, Winter 1996. 571-586.
- SANDERS, Ruth H. Distance learning transatlantic style: how videoconferencing widened the focus in a culture course. *Teaching German* 2, 1997. 135-140.
- SCHLEICHER, Antonia Folarin. Using greetings to teach cultural understanding. *The Modern Language Journal* 81:3, Fall 1997. 334-343.
- SHANAHAN, Daniel. Articulating the relationship between language, literature and culture: toward a new agenda for foreign language teaching and research. *The Modern Language Journal* 81:2, Summer 1997. 164-171.
- SIMPSON, Colin. Culture and foreign language teaching. *Language Learning Journal* 15, March 1997. 40-43.

STRASSHEIM, Lorraine. Establishing a professional agenda for integrating culture into K-12 foreign languages: an editorial. *The Modern Language Journal* 65, Spring 1981. 67-69.

TAYLOR, Linda. Teaching writing - teaching culture. *English Teaching Professional* 3, April 1997. 14-15.

VOGEL, Klaus & Sylvette CORMERAIE. Du rôle de l'autonomie et de l'interculturalité dans l'étude des langues étrangères. *IRAL* 34:1, 1996. 37-48.

WILLEMS, Gerard M. Foreign language study for intercultural communication. *Multicultural Teaching* 14:3, 1996. 36-40.

ZARATE, Geneviève. Objectifs et progression pour décrire la relation à l'altérité au niveau européen. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Erudition, 1994.

Numéros spéciaux

ASp 5/6: Langue de spécialité et culture. Décembre 1994.

Le Français dans le Monde: N^{os} 48, 49, 73, 84, 181, 184.

Les Langues modernes: Cuisines, langues et cultures. N^o 6. 1989.

Les Langues modernes: La civilisation en pratique. N^o 2. 1991.

Articles référencés dans *Language Teaching* 27: 447, 458, 474, 518, 282

Ouvrages

BREMER, K., C. ROBERTS, M.-T. VASSEUR, M. SIMONOT & P. BROEDER. *Achieving Understanding: Discourse in Intercultural Encounters*. London: Longman, 1996.

BROWN, Douglas H. *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

BYRAM, Mike. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Avon (GB): Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M. & RISAGER, K. *Diversity. The Role of the Foreign Language Teacher*. Oxford: Heinemann, 1998.

BYRAM & FLEMING, M., eds. *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BYRAM, M., ESARTE SARRIES, V. *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

Cahiers de l'E.R.E.L. *L'approche communicative: Bilan. L'élève et les cultures étrangères*. Paris: APLV/FIPLV/Université de Nantes. N° spécial, 1990.

CAIN, Albane & Claudine BRIANE. *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue. Représentations et stéréotypes*. Paris: INRP, 1994.

CAMPBELL, Anne. *Bridging Cultures*. Belconnen, Australia: Anne Campbell, 1995.

Commission Française pour l'UNESCO. *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris/ INRP, 1995 .

CONNOR, Ulla. *Contrastive rhetoric: Cross-cultural Aspects of Second-language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

COSTE, D., D. MOORE & G. ZARATE. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 1997.

DAMEN, L. *Culture Learning: The 5th Dimension in the Language Classroom*. Rowley, Mass.: Addison-Wesley, 1987.

FANTINI, Alvino, ed. *New Ways in Teaching Culture*. Alexandria, VA: TESOL, 1997.

HUDSON, Thom, Emily DETER & J. D. BROWN. *Developing Prototypic Measures of Cross-Cultural Pragmatics*. University of Hawai'i at Manoa: Second Language Teaching and Curriculum Centre, 1995.

INSTRUCTIONS OFFICIELLES. *Anglais, classes de seconde, première et terminale*. Paris: CNDP, 1994.

KITAO, Kenji, ed. *Culture and Communication*. Yamaguchi Shoten Kyoto, 1995. KRAMSCH, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

OMAGIO-HADLEY, Alice. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle, 1993.

SEELYE, H. Ned. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Co., 1997.

SERCU, Lies, ed. *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Vol. 1: The Secondary School. Vol. 2: The Adult Learner*. Aalborg University, Denmark Center for Languages and Intercultural Studies, 1995.

SNOW, D. & BYRAM, M. *Crossing Frontiers. The School Study Visit Abroad*. London: CILT, 1997

STURGE-MOORE, Olivier. *De la nécessaire inclusion du contexte culturel dans les cours d'anglais de spécialité*. Thèse, Bordeaux 2, 1997

VALDES, Joyce Merrill, ed. *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

WILLEMS, Gerard M. *Issues in Crosscultural Communication: The European Dimension in Language Teaching*. Nijmegen: Hogeschool Gelderland Press, 1996.

ZARATE, Geneviève. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette, 1986.

Sur Internet

- Fichiers de TESL-L:
 - Cultural imperialism*
 - Developing awareness: an intercultural communication lesson plan*
 - Discussion on culture*
 - Gestures*
 - Multicultural*
 - The online conversation leader handbook*
 - Some activities to promote racial harmony*
- *The Internet TESL Journal* 2: 4, April 1996.
 - KITAO, S. Kathleen & Kenji KITAO. Teaching about English-speaking cultures.
 - KAJIURA, Asiako. Developing awareness: an intercultural lesson plan.
- Colloque du British Council: *Teaching Towards Intercultural Competence Conference*. Sofia, Bulgaria: 3 octobre 1997.
 - <http://www.britcoun.org/bulgaria/eltconf/>

Nicole Décuré



© Nicole Décuré

Zaachila, Mexique, 1995