



## **VIE CULTURELLE DES LANGUES (LA)**

Rudio, Yves  
Professeur des écoles en Alsace  
(allemand-français)

Geiger-Jaillet, Anemone  
Université de Strasbourg/INSPÉ  
UR 1339 Lilpa

### **Constat et enjeux de terrain**

L'enseignant qui enseigne dans sa propre langue à des apprenants, pour lesquels cette langue est également la langue maternelle, n'a que rarement conscience du bagage culturel qu'il transmet en même temps qu'il transmet le bagage linguistique et/ou disciplinaire. C'est un acte d'enseignement qui se déroule entre spécialistes, entre « *native speakers* », c'est-à-dire entre locuteurs pour qui il serait anormalement pédant de relever ces points culturels précis.

Il en est tout autrement lorsque les apprenants ne sont pas des locuteurs natifs dans la langue d'apprentissage. En effet, ceux-ci se heurtent à des différences culturelles entre les deux langues en présence, à savoir leur langue maternelle et la langue cible. Ces différences peuvent être des différences d'ordre historique, iconographique ou de l'ordre de la culture de

tous les jours (*Alltagskultur*) ou d'autres implicites culturels (des citations littéraires ou de films par exemple). Mais en tout état de cause et pour toutes ces raisons, elles sont d'ordre culturel. E.T. Hall (1971) parle depuis longtemps de la « dimension cachée » et du « langage silencieux » dans la communication des humains.

Les différences culturelles peuvent même se manifester dans la langue elle-même. Les deux langues, qu'elles soient régionales, nationales voire internationales, s'entrechoquent et se confrontent sans cesse, d'où le concept créé par Peter Hans Nelde (1995) de « langues en contact et en conflit ». Il faut reconnaître que ces apports culturels et linguistiques entre les langues enrichissent les discours en même temps que ces langues s'enrichissent l'une l'autre, à condition de travailler sur cette contrastivité en explicitant les phénomènes, même quand ces enrichissements peuvent passer pour des déviances ou des erreurs. Par exemple, contrairement au français, les langues et dialectes germaniques ont besoin davantage de petits mots pour ponctuer et articuler les idées entre elles, ce qui peut passer pour une erreur en français.

### **Définition de la culture selon l'UNESCO**

*La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.*

(Unesco, Déclaration de Mexico, 1982)

### **Éclairage de la recherche**

Les locuteurs natifs d'une langue (ou d'un dialecte) baignent dans une culture commune que le sociologue Maurice Halbwachs (1955) appelle « mémoire collective ». L'anthropologue allemand Jan Assmann (1992) la différenciera plus tard en « mémoire culturelle » et « mémoire communicationnelle<sup>1</sup> ». Il faut donc avoir conscience de ce « bagage culturel » qui façonne la personnalité en même temps que son « bagage linguistique ».

La question posée par Dominique Macaire (2005 : 122) reste d'actualité : « Qu'est-ce qu'apprendre une langue et découvrir les cultures qui la portent ? ». C'est d'autant plus nécessaire que la seconde partie de la question porte sur l'élément prioritaire des programmes (français) : l'entrée par la culture. Mais attention, l'entrée par la compétence culturelle ne doit pas devenir une compensation au manque de compétences linguistiques, qui apparaissent chez des professeurs des écoles qui, contrairement aux professeurs de langue du second degré, ne sont pas spécialement recrutés sur un niveau linguistique en langue étrangère ou langue régionale.

Le Conseil de l'Europe a compris l'intérêt d'entrer dans l'apprentissage d'une langue par la culture. Après avoir mis en route le CECRL pour les langues<sup>2</sup>, il a donc fait élaborer un cadre de référence pour les approches plurielles, le CARAP (Candelier 2012). Le CARAP dépasse la vision de la seule culture-cible, celle en lien avec la langue-cible. Il s'agit bien d'Approches plurielles des langues et des cultures (le tout au pluriel) qui tentent d'intégrer différentes dimensions dans l'enseignement : l'Éveil aux langues, la Didactique intégrée, l'Intercompréhension entre les langues parentes, et les Approches interculturelles.

1. Ce sont les souvenirs et expériences transmis oralement de génération à génération, de façon informelle.

2. Cadre européen commun de référence pour les langues. (voir sigles utilisés dans l'Abécédaire).

Albert Raasch (2008), quant à lui, a proposé un modèle théorique progressif en cinq étapes afin de pouvoir faire acquérir aux apprenants une compétence transfrontalière (*Grenzkompetenz*). L'objectif est d'atteindre à la fin du processus la capacité à pouvoir agir et interagir avec son voisin dans ce contexte géographique particulier. Mais le modèle est applicable pour tout apprenant de langue étrangère. Le document de Raasch étant en allemand, nous nous référons à un article en français qui en présente le modèle théorique :

*La première étape consiste à acquérir une compétence civilisationnelle, c'est-à-dire des connaissances sur l'Autre, sa culture et ses particularités. La seconde, la compétence civilisationnelle contrastive, repose sur la faculté à pouvoir comparer certains aspects de la culture cible avec celle qui lui est propre. Raasch propose ensuite la compétence empathique, fondée sur la compréhension du point de vue de son voisin sans pour autant y adhérer. Puis vient la compétence interculturelle, dans le sens où elle est aujourd'hui entendue en didactique des langues. Enfin, la dernière étape vise l'acquisition d'une compétence intraculturelle. Raasch la définit comme la faculté de pouvoir s'identifier à l'espace transfrontalier dans lequel vit l'apprenant, ainsi que le sentiment de partager une identité commune avec son voisin partageant le même espace de vie que lui.*

(Faucompré/Putsche 2017 : 228)

### **Gestes professionnels spécifiques en contexte scolaire bilingue**

En France, l'enseignement bilingue prend souvent appui sur les langues régionales, à l'image des sites bilingues paritaires de l'Éducation nationale qui vont de la petite section au cours moyen 2 – et, sous une forme moins ambitieuse, de la classe de 6<sup>e</sup> à celle de 3<sup>e</sup>. Ces langues régionales sont liées à un territoire géographique précis et la langue enseignée correspond souvent – en tout cas en métropole – à la langue

parlée de l'autre côté de la frontière linguistique et politique (le basque, l'allemand, le flamand, etc.). La première idée serait alors de dépasser le contexte scolaire stricto sensu et de profiter de cette proximité qui permet de vraies rencontres et un vrai échange avec les voisins. Certains Rectorats subventionnent déjà ces rencontres à échelle de tout un groupe d'élèves et mettent en place des jumelages de classes ou d'écoles.

D'autres échanges, plus individuels, existent sous l'égide de l'Office franco-allemand de la Jeunesse (OFAJ). Ils vont d'une période de quinze jours à six mois chez le partenaire, par exemple dans le programme Brigitte Sauzay. D'après Nathanaël Wallenhorst (2013) qui a analysé les échanges individuels de six mois, les jeunes lycéens français et allemands se rendent compte seulement de la place qu'ils occupent dans un système culturel (dont ils n'avaient pas conscience) quand ils se trouvent dans une autre culture scolaire, un autre type d'organisation, voire un autre type éducatif.

Pour toutes ces raisons, l'enseignant doit prendre conscience qu'il ne transmet pas uniquement des savoirs linguistiques et disciplinaires, mais également des savoirs et des savoir-être culturels, liés à l'histoire et aux us et coutumes de la langue-cible. En cela, l'enseignant veillera à tenir compte des dimensions plurilingues et pluriculturelles des apprentissages. Le CARAP offre des outils permettant de concevoir et d'articuler des interventions didactiques favorables au développement et à l'enrichissement continu de cette compétence par les apprenants. Le site du CARAP<sup>3</sup> propose notamment un référentiel des compétences et des ressources qui peuvent être développées par les approches plurielles.

À quoi correspondent ces compétences culturelles et comment les enseigner (cf. Furnstein/Geiger-Jaillet 2018)? Tout d'abord, la dimension personnelle et la dimension didactique de l'enseignant doivent être développées et ses compétences culturelles

3. <http://carap.ecml.at/>

consolidées. Pour cela, les conseillers pédagogiques langues (CPLV) du premier degré développent des outils de programmation et proposent des documents authentiques lors des formations. L'enseignant, en l'occurrence le professeur des écoles apprendra alors, en termes d'objectifs, à définir puis à intégrer la dimension culturelle, à connaître les références citées dans les programmes et à inscrire les références culturelles dans une programmation.

Bon nombre d'apprenants, notamment ceux qui n'entrent en contact avec la langue-cible qu'en petite section de l'école maternelle, considèrent cette langue spontanément comme une langue étrangère, une « langue B ». Leur réflexion se fait par conséquent en langue maternelle et dans ce cas, ils passent par la traduction pour atteindre la langue-cible, à l'oral comme à l'écrit.

Le véritable enjeu d'un enseignement bi-plurilingue précoce sera par conséquent d'amener progressivement ses apprenants à réfléchir dans la langue-cible, à ne pas passer par la traduction pour s'exprimer et donc à prendre en compte les apports culturels de cette langue.

Mais les apports culturels de l'une et de l'autre des deux langues ne sont plus systématiquement identifiés comme appartenant à telle ou telle langue. Ils s'entremêlent, s'assimilent puis s'accumulent pour devenir un stock commun de connaissances culturelles au sein de chaque personnalité. Ils se transforment en bibliothèque personnelle des connaissances et des habitudes, auquel l'apprenant va recourir pour comprendre un nouvel apprentissage ou pour exprimer un ressenti ou une envie.

L'enrichissement à transmettre est par conséquent d'amener l'apprenant à comprendre qu'il ne possède pas une seule approche nationale, mais bel et bien (au moins) une nouvelle approche bi- ou transculturelle dans laquelle les deux éclairages « nationaux » liés au contexte culturel qui accompagne chaque langue et chaque his-

toire de la langue, sont fondus en un seul. Le degré d'intégration de ces éclairages culturels sera fonction de degré de réalisation de la personnalité biculturelle du jeune bilingue.

Et c'est justement en rendant son enseignement contrastif que l'enseignant permet cette prise de conscience à ses apprenants. En étudiant un point linguistique ou un point disciplinaire, l'apprenant approche un point culturel, mis en lumière par deux éclairages différents et complémentaires. Cela suppose bien entendu que l'enseignant ait une connaissance approfondie et suffisante de la langue-cible et des points culturels y afférant.

## Bibliographie

CARAP, *Un cadre de référence pour les approches plurielles*. Site élaboré par le Conseil de l'Europe : <http://carap.ecml.at/>

Assmann, Jan (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. Munich : C. H. Beck.

Candelier, Michel (coord.) (2012). *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : Compétences et ressources (CARAP)*. Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.

Faucompré, Chloé et Putsche, Julia (2017). Déconstruire les représentations des futurs enseignants de langues face à l'enseignement en région frontalière. *Bulletin VALS-ASLA* numéro spécial, Tome 2, 227-238. [http://doc.rero.ch/record/288648/files/Faucompre\\_Chlo\\_-\\_D\\_construire\\_les\\_repr\\_sentations\\_des\\_futurs\\_20170504.pdf](http://doc.rero.ch/record/288648/files/Faucompre_Chlo_-_D_construire_les_repr_sentations_des_futurs_20170504.pdf)

Furnstein, Hélène et Geiger-Jaillet, Anemone (2018). Existe-t-il des analogies entre enseigner le ski alpin et enseigner la langue allemande dans les écoles d'Alsace ?, *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 36, 1/2018, 69-89.

Halbwachs, Maurice (1950). *La mémoire collective*. Paris : PUF.

Hall, Edward T. (1971) : *La dimension cachée*. Paris : Points. (Original anglais 1969, The Hidden Dimension).

Macaire, Dominique (coord.) (2005). *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*, tome 2. Paris : L'Harmattan.

Nelde, Peter Hans (1995). *Sprachkontakt und Sprachkonflikt / Langues en contact et en conflit / Languages in contact and conflict*. Wiesbaden : Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Logistik). Beihefte 32, 151-157.

Raasch, Albert (2008). Von Baden-Württemberg nach Europa und zurück. Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachpolitische Handeln. *Synergies Pays germanophones*, 1, 21-40.

UNESCO (1982). Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet – 6 août 1982. Disponible sur <https://www.culture.gouv.fr>

Wallenhorst, Nathanel (2013). *L'école en France et en Allemagne, Regards de lycéens, comparaisons d'expériences scolaires*. Bern : Peter Lang.

## Pour aller plus loin

Pour comprendre l'expérience culturelle et scolaire d'une Française en Allemagne (pour ses enfants), voir : Durand, Béatrice (2002). *Cousins par alliance : Les Allemands en notre miroir*. Éditions Autrement. Regardez les petites vidéos informatives sur le site de l'association ADEB <http://www.adeb-asso.org/ressources/videos/>, par exemple *La compétence pluriculturelle, qu'est-ce que c'est ?*

## D'autres entrées de l'Abécédaire

*Corriger la langue orale*

*Décrire dans différentes disciplines*

## Référence à citer

Geiger-Jaillet, Anemone / Fonseca Favre, Mariana / Vaissière, Stéphanie & Verney, Yann (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.



ADEB (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. <http://www.adeb-asso.org>