

Quelles réalités culturelles se cachent derrière les mots de la leçon ? ¹

Jean-Luc Azra
Université de Kyushu

“Si une fleur ou un oiseau paraissent étranges de temps en temps, le lecteur peut se dire qu’il y a bien des fleurs ou des oiseaux étranges dans le monde, et passer outre ; mais si c’est toute la scène qui est étrange, il peut penser que le metteur en scène [...] aurait pu avoir la gentillesse de la rendre plus facile à comprendre.”

(Edward Seidensticker, traducteur du *Genji Monogatari*²)

Ce que nous entendons par « culture » dans un cours de langue dépend de notre définition de la culture, or ce mot renvoie à plusieurs réalités différentes.

Dans cet article, je m’intéresserai à la culture comme « ensemble des habitudes et des connaissances inconscientes ou semi-conscientes qui définissent les interactions entre personnes ». Je justifierai cette définition, parmi de nombreuses autres définitions possibles de la « culture », comme étant celle qui entre en jeu le plus directement dans l’apprentissage d’une langue étrangère. Dans ce cadre de cette définition, une situation interculturelle est une situation dans laquelle deux personnes ou deux groupes de personnes partageant des habitudes et des connaissances différentes entrent en interaction. Cette interaction peut rencontrer des écueils du fait justement que ces habitudes et ces connaissances sont inconscientes ou semi-conscientes et parce que les habitudes et les connaissances de « l’autre » ne sont pas, ou mal, perçues et comprises. L’un des objectifs possibles de l’étude des situations interculturelles est de rendre conscient ce qui ne l’était pas ou pas complètement, ce qui permet de mieux comprendre sa propre culture et celle de « l’autre », et de dépasser ces écueils³.

L’enseignement d’une langue étrangère est une situation interculturelle à plus d’un titre.

- C’est d’abord, comme toute forme d’enseignement, la rencontre entre les attentes d’un enseignant d’une part, et d’étudiants d’autre part. L’écart est d’autant plus grand que la culture individuelle des uns et des autres diffèrent : position sociale différente dans tous les cas, génération différente le plus souvent ; culture d’origine différente dans le cas d’un enseignant étranger.
- Ce sont ensuite des comportements différents associés à la notion même de « communication » dans la ou les cultures correspondant à la langue étudiée et dans la culture de l’apprenant. Il ne suffit pas à l’apprenant d’une langue étrangère de « comprendre le sens des mots » et de « maîtriser la grammaire » pour comprendre un texte ou une question posée, et *a fortiori* pour y apporter un commentaire ou une réponse pertinente dans le cadre de la langue étudiée. Dans le cours de conversation, le peu de maîtrise des habitudes culturelles associées à la langue étudiée se manifeste par des réponses « inattendues », « bancales », « décalées », « maladroités », et ceci même de la part d’étudiantes et d’étudiants qui maîtrisent le vocabulaire et les structures impliqués.

Il apparaît que notre manière de traiter un sujet donné porte de façon très profonde l’empreinte de nos habitudes culturelles. En effet :

- même les mots les plus simples comme « répondre », « dormir », « être fatigué(e) », « travailler », « vacances », « passe-temps », etc., ne sont jamais dans une langue les simples traductions de leurs équivalents dans une autre langue : ils renvoient à des comportements quotidiens souvent radicalement différents.
- Parce que ces mots ont des connotations différentes, les attentes conversationnelles ou communicatives qu’ils véhiculent ne sont pas les mêmes. Elles renvoient à des représentations sociales différentes qui appellent des questions, des réponses, des commentaires, des réactions de types différents.

Dans le cadre de nos pratiques de classe, il est possible de traiter de tels mots comme des sujets culturels. Ils deviennent ainsi des outils pour prendre conscience de sa propre culture et, par contraste, pour comprendre la culture de l'autre. Le bénéfice de cette démarche est multiple. D'abord, elle permet de voir sa propre culture sous un jour nouveau (et ceci concerne tant les étudiants que l'enseignant). Ensuite, elle permet de mieux comprendre la ou les sociétés de la langue cible. Enfin, en clarifiant les types d'échanges, de commentaires ou de réactions qu'appellent certaines situations dans la culture de l'autre, cette démarche permet une meilleure pratique de la langue cible.

1. Qu'est-ce que la culture ?

Dans les pages qui suivent, je vais évoquer plusieurs fois le fait que les différences entre les attentes de l'enseignant et les productions des étudiants procèdent de différences « culturelles ». Mais peut-on vraiment parler de « culture » à cet égard ?

Il s'avère difficile de définir ce qu'est la « culture » sans passer par le détail des différents sens que prend ce mot. Le *Petit Larousse Compact*⁴ n'en donne pas moins de huit définitions principales, qu'on peut grossièrement classer en deux catégories : « le fait de faire pousser ou grandir quelque chose » (agriculture, culture physique, etc.) et « ensemble d'habitudes ou de connaissances ». Je ne m'intéresse ici qu'aux secondes. Ceci donne tout de même quatre définitions principales et deux définitions secondaires, soit six définitions :

1. « Culture : ensemble des usages, des coutumes, des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent et distinguent un groupe, une société. »
2. « Culture de masse : culture produite et diffusée à l'intérieur de l'ensemble du public par les moyens de communication de masse. »
3. « Maison de la culture : établissement géré par le ministère de la Culture et par les collectivités locales chargé d'encourager et de promouvoir des manifestations artistiques et culturelles. »
4. « Culture : ensemble de convictions partagées, de manière de voir et de faire, qui orientent plus ou moins consciemment le comportement d'un individu ou d'un groupe. »
5. « Culture d'entreprise : ensemble des traditions de structure et de savoir faire qui assurent un code de comportement implicite et la cohésion à l'intérieur d'une entreprise. »
6. « Culture : ensemble des connaissances acquises dans un ou plusieurs domaines. »

Le spectre couvert par ces définitions, et la nécessité du dictionnaire de les multiplier, montre que le mot « culture » peut renvoyer pour les uns et les autres à des notions très différentes. Constatons de plus que ces définitions ne recoupent qu'imparfaitement celles qui sous-tendent la notion de « culture » telle qu'on la rencontre dans l'enseignement de la langue. En effet, si on interroge les enseignants de français et si on parcourt les manuels de français disponibles sur le marché, on relève trois grandes catégories d'acceptions :

La première concerne l'ensemble de *l'héritage* artistique et historique : les littératures écrites (philosophie, roman, poésie), les beaux-arts (peinture, sculpture, musique symphonique ou contemporaine), les événements historiques et les mythes nationaux (noms et vie des grands personnages, périodes et dates, événements politico-militaires), les littératures orales (contes, légendes), les croyances religieuses, et peut-être aussi, dans certains cas, les avancées scientifiques. Ceci correspond plus ou moins à la deuxième partie de la définition (1) donnée plus haut : « ensemble des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent et distinguent un groupe, une société »⁵.

La deuxième acception du mot culture qu'on rencontre chez les enseignants et dans les manuels concerne les manifestations artistiques, intellectuelles et techniques *populaires* et *contemporaines*, c'est-à-dire, en gros, ce qu'on appelle parfois les « arts mineurs » : cinéma, bande-dessinée, chanson, mode, mais aussi fêtes et danses folkloriques, techniques particulières (feronnerie, art de fabriquer du papier...), gastronomie (pains, vins, fromages, plats régionaux). Le cinéma, la bande-dessinée, la chanson ou la mode populaire répondent à la définition (2) donnée plus haut (« Culture de masse :

culture produite et diffusée à l'intérieur de l'ensemble du public par les moyens de communication de masse ») mais les danses folkloriques ou la gastronomie n'y trouvent pas leur place. Celles-ci entrent plutôt dans la première partie de la définition (1) : « Ensemble des usages, des coutumes qui définissent et distinguent un groupe, une société ». Par ailleurs, la définition (3) (« Maison de la culture : établissement [...] chargé d'*encourager et de promouvoir* des manifestations *artistiques et culturelles* ») renvoie à la fois à l'héritage artistique et historique et aussi aux manifestations ci-dessus (« arts mineurs »). Il s'agit cette fois de la *promotion* « des usages, des coutumes, des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent et distinguent » le pays⁶.

Enfin, une troisième acception du mot culture renvoie aux comportements du quotidien. C'est cet aspect de la culture que Bruno Vannieuwenhuys appelle la « culture avec un petit c »⁷ : toutes ces habitudes quotidiennes qui diffèrent d'un pays à l'autre, parfois d'une région à l'autre ou d'un groupe social à l'autre, et dont nous n'avons pas clairement conscience. Cette définition rejoint en partie la définition (4) donnée plus haut par le Larousse (« Ensemble de convictions partagées, de manière de voir et de faire, qui orientent plus ou moins consciemment le comportement d'un individu ou d'un groupe »), et en partie la définition (6), si tant est qu'on remplace le mot « entreprise » par « groupe » (« Ensemble des traditions de structure et de savoir faire qui assurent un code de comportement implicite et la cohésion à l'intérieur d'un groupe »).

C'est cette troisième acception de la culture qui m'intéresse ici. Je la définirai plus généralement comme *l'ensemble des habitudes et des connaissances inconscientes ou semi-conscientes qui définissent les interactions entre personnes*. Cette définition rejoint celle qu'en donne la sociologie interculturelle⁸. C'est dans ce cadre que se définit ce qui est « normal » ou « bizarre », « exceptionnel » ou « courant » dans une société donnée (par exemple, au Japon, il est courant de dormir ou de somnoler en réunion ou dans le métro, alors qu'en France, il est exceptionnel de le faire). C'est également dans ce cadre que se définit ce qui est « beau » ou « laid », « valorisé » ou « mal vu », « poli » ou « malpoli » (par exemple, aux États-Unis, il est valorisé de défendre sa position jusqu'au bout, alors qu'au Japon, une telle attitude est mal vue). C'est toujours dans ce cadre que se définit ce qu'on attend comme réponse à certaines situations (par exemple au Japon, on s'attend à ce que le marchand dise merci au client, alors qu'en France, c'est plutôt le contraire). Ou encore, c'est dans ce cadre que se définit ce qu'on fait, en général, dans telle ou telle situation (Que fait-on quand on veut acheter du pain ? Que fait-on au Nouvel An ? Comment occupe-t-on en général ses loisirs quand on est étudiant ? etc.) C'est dire que la culture (dans cette définition) imprègne tous les comportements quotidiens⁹.

C'est cette dernière définition de la culture qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre des cours de langue. On dit souvent que « pour comprendre la langue, il faut comprendre la culture » : dans une définition de la culture telle que celle-ci, cette phrase prend tout son sens. En effet cette culture se cache dans chacune de nos manières de dire les choses.

2. Le problème: des réponses surprenantes.

Dans le cadre du cours de langue, et en particulier quand il attend des étudiants qu'ils s'expriment dans la langue étudiée, l'enseignant se heurte souvent à certains problèmes bien connus. Il peut observer ce qui semble être un « refus » de parler, d'intervenir, de participer ou de s'exprimer. Ce « refus » apparent n'en est le plus souvent pas un ; ses motivations sont le plus souvent « culturelles »¹⁰. Mais même lorsque les apprenants s'expriment, leurs réactions, leurs comportements, les mots employés et la manière de traiter les sujets évoqués sont souvent « décalés » ou « maladroits ». Voici quelques exemples extraits de classes de conversation, et qui concernent des réponses correctement exprimées sur le plan de la syntaxe et du lexique, mais néanmoins « surprenantes », « inattendues » pour l'enseignant.

« Qu'est ce que vous avez fait cet été pendant les vacances ? »

Cette question est posée au retour des vacances d'été, après près de deux mois d'absence de l'université.

→ Réponses de l'étudiante ou de l'étudiant : « Je n'ai rien fait », « Rien » ou « Rien de spécial ».

De telles réponses peuvent choquer l'enseignant francophone si elles sont livrées sans aucun prolongement. Il peut les interpréter comme un refus de communiquer. Il s'attend au moins à ce que l'étudiante ou l'étudiant énonce : « J'ai travaillé » ou « Je suis resté(e) chez moi », même si ce n'est pas intéressant ou original.

→ « J'ai vu *Tomb Raider* ».

Il peut aussi y avoir là aussi quelque chose d'offensant dans une telle réponse, qui peut passer pour un évitement d'avoir à parler de son emploi du temps. L'enseignant est dérouté par le fait que la réponse tombe à plat et oblige pratiquement à reposer la question sous une autre forme (« Et à *part ça*, qu'est ce que vous avez fait cet été »?).

→ « Je suis allé(e) à Kumamoto » ; « Je me suis baigné(e) ».

Ici, l'enseignant francophone a tendance à penser que le séjour à Kumamoto a duré tout ou partie de l'été, ou encore que des baignades ont eu lieu tous les jours ou du moins assez souvent. Quand, à la suite de questions complémentaires, l'enseignant apprend que ce séjour a duré un week-end ou même quelques heures, ou que la baignade ne s'est produite qu'à une seule occasion et peut-être même pendant quelques minutes seulement, il ne saisit pas la pertinence de la réponse initiale. Là encore, il a envie de dire : « Mais à *part ça*, qu'est ce que vous avez fait cet été »?

Première conclusion : une même question renvoie à des implicites différents.

Il apparaît assez vite que la question « Qu'est ce que vous avez fait cet été pendant les vacances » peut être glosée d'au moins deux façons différentes :

- (1) « Qu'est ce que vous avez fait cet été pendant les **[deux mois de]** vacances ? »
ou : « **De quelle manière avez vous occupé** vos deux mois de vacances ? »
- (2) « Qu'est ce que vous avez fait **[d'intéressant]** cet été »
ou : « Parmi ce que vous avez vécu cet été, **quel événement vous a marqué** ? »

Or, si en français, la deuxième acception est possible, c'est plutôt la première qui a la faveur de l'enseignant. Il y a peut-être deux raisons à cela : une raison d'ordre pédagogique-normatif et une raison d'ordre culturel.

La première raison est sans doute que l'enseignant a une certaine attente *par rapport aux objectifs pédagogiques de son cours*. En l'occurrence, s'il se donne pour objectif de faire parler les étudiantes et les étudiants, il leur pose des questions non seulement dans un but de communication, mais aussi et surtout pour provoquer des énonciations. Il a ainsi, consciemment ou non, tendance à favoriser une interprétation de la question qui correspond à ses objectifs et favorise une réponse longue (« En juillet, je suis resté à Fukuoka et j'ai étudié, mais en août, je suis allé à Kumamoto et j'ai travaillé dans le magasin de mes parents... ») plutôt qu'une interprétation qui favorise une réponse courte et qui tombe à plat (« J'ai vu *Tomb Raider* »). L'enseignant pense enseigner la langue dans ce qu'elle a de plus naturel, mais il garde, dans une certaine mesure, « une conception phrastique, plutôt littéraire, et référentialiste de la langue parlée » dans laquelle la référence est la phrase complète et longue telle qu'elle peut apparaître à l'écrit¹¹.

La deuxième raison est que, dans ce cas précis, le contexte appelle effectivement plutôt la première interprétation : on ne s'est pas vu pendant deux mois et l'enseignant n'a aucune idée de l'emploi du temps des étudiants pendant les mois d'été. Son intention est donc plutôt de se renseigner sur cet emploi du temps.

Il apparaît en revanche que la majorité des étudiants japonais donnent à cette question la deuxième interprétation. Il ne leur paraît pas important, pas intéressant ou même peut-être pas convenable d'expliquer, même succinctement, le déroulement de leurs mois d'été. En revanche, leur visage s'éclaire parfois à l'évocation de faits comme « aller (une journée) au parc d'attraction », « acheter un CD sur

internet » ou « se baigner au bord de la mer (une fois) », faits qui apparaissent plutôt au francophone comme anecdotiques et peu représentatifs des activités estivales en général. Ceci, en soi, est une différence culturelle ; reste à déterminer comment la traiter dans le cadre de la classe.

« Qu'est ce que vous faites comme passe-temps ? »

Cette question s'intègre à la structure « Qu'est-ce que vous faites comme... (sport / musique / passe-temps) » qui constitue le corps mécanique de la leçon 7-a du manuel *Conversations dans la classe* dont je suis le co-auteur, et que j'utilise pour enseigner la conversation dans de grands groupes d'étudiants non spécialistes¹².

Certaines des réponses sont un peu surprenantes :

→ « Je dors » ; « Je regarde la télé » ; « Je fais du shopping » ; « Je fais la cuisine ».

Le fait que ces réponses paraissent surprenantes tient sans doute au sens que prend le mot « passe-temps » en général, et dans le cadre de cette leçon en particulier. En France, le « passe-temps » a pour objectif de « détendre », « distraire », « occuper », et dans une certaine mesure de « cultiver ». On accorde mal le fait de dormir, de regarder la télé, de faire du shopping ou de faire la cuisine avec cette définition. La différence avec l'interprétation qu'en font les étudiants japonais tient peut-être au fait qu'ils traduisent souvent le mot « passe-temps » par le japonais *shumi*. Or, *shumi* (qui se traduit aussi parfois par « goûts ») est sans doute plus proche de l'expression « ce qu'on aime bien faire dans la vie » plutôt que « ce qu'on fait pour se détendre ou se cultiver ».

Seconde conclusion : deux mots « équivalents » renvoient à des définitions différentes.

Le fait que les mots ont rarement des équivalents exacts d'une langue dans l'autre est un fait bien connu des lexicographes et des traducteurs¹³. Néanmoins, cette évidence peut échapper aux étudiants, qui, parce qu'ils ne pratiquent pas au quotidien la langue qu'ils apprennent, se réfèrent simplement ponctuellement au dictionnaire ou à leur intuition pour remplacer mentalement un ensemble de sons (le mot étranger), par un autre qui leur parle directement (le mot « équivalent » dans leur langue).

Les étudiants ne sont pas les seuls à commettre cette bévue. On en rencontre souvent les conséquences dans le cadre des enquêtes interculturelles, qui sont censées cerner les différences culturelles mais butent de façon cruciale sur la question de la traduction des questionnaires¹⁴.

Dans le cas d'un mot comme « passe-temps » et de son équivalent éventuel *shumi*, la différence n'est pas non plus évidente pour l'enseignant. Pour une chose, il peut ne pas avoir compris que l'étudiant traite mentalement « passe-temps » comme un équivalent de *shumi*. Pour une autre, il peut l'avoir compris sans pour autant avoir une vision claire de la différence entre les deux mots : d'abord, l'un des deux mots lui est forcément étranger, même s'il connaît bien les deux langues ; ensuite, il n'est pas nécessairement très au fait des connotations multiples véhiculées par le mot de sa propre langue. Un travail sera donc nécessaire, tant pour les étudiants que pour l'enseignant, pour déterminer les connotations culturelles qui se cachent derrière ces activités.

« Qu'est-ce que vous faites quand vous êtes fatigué(e) ? »

Ce dernier exemple de question est extrait de la leçon 7-b de *Conversations dans la classe*. Cette question provoque presque inmanquablement les réponses suivantes :

→ « Je dors » ; « Je rentre chez moi et je dors ».

Ces réponses sont très surprenantes pour les Français qui connaissent peu le Japon mais elles coulent de source pour ceux ou celles qui le connaissent mieux. En France, en effet, on attendrait des réponses telles que : « J'écoute de la musique », « Je regarde la télévision », « Je fais la cuisine », « Je lis des BD... » – toutes activités qui sont, certes, peu fatigantes, mais qui excluent de dormir. Il se trouve qu'en ce qui concerne le sommeil, il existe de grandes différences de comportement entre les Japonais et les Français (les Français connaissent des formes d'interdits qui expliquent que lorsqu'ils sont fatigués dans la journée, ils préfèrent en général mener des activités passives ou oisives plutôt que de dormir)¹⁵.

Troisième conclusion : une situation donnée renvoie à des habitudes et des comportements quotidiens différents.

Nous constatons une fois de plus que la question posée contient des éléments implicites différents pour l'enseignant et pour les apprenants. Dans l'illustration précédente, la question contient un élément qui échappe aux apprenants japonais : « Qu'est-ce que vous faites quand vous êtes fatigué(e) [**et que ce n'est pas l'heure de dormir**] ? ». Ici, il semble bien que ce qui détermine cet élément soit un ensemble complexe d'habitudes sociales et de comportements.

3. Que faire de tout cela dans nos pratiques de classes ?

Il apparaît maintenant qu'une meilleure compréhension de cette culture peut permettre une meilleure pratique de la langue. Mais nous avons vu que l'enseignant, même natif, n'a pas une conscience très claire des éléments culturels qui justifient ses attentes en matière de réponses, de réactions ou de commentaires des étudiants. Ainsi, encore faut-il pouvoir repérer les différences culturelles mises en jeu. Or, nous avons vu que celles-ci pouvaient se cristalliser sur des mots ou des expressions précises. Ceci nous met sur la voie d'une méthode simple pour repérer et défricher ces différences avec l'aide des apprenants.

1. Repérer les réponses, réactions ou commentaires « maladroits » ou « surprenants »

Jusqu'à très récemment, n'ayant pas ou peu de notions de comparaison interculturelle, je me contentais d'être surpris par de telles « maladresses » et je ne prenais guère le temps de m'y arrêter. Il se trouve aussi que je ne comprenais pas leur origine et que je ne voyais pas de moyen de les résoudre. Le cadre de travail dans lequel je me situe maintenant¹⁶ me permet de repérer plus facilement les réactions ou réponses « maladroites » ou « surprenantes » qui reviennent chez plusieurs apprenants. Mais quelle que soit la méthode utilisée, il s'agit simplement ici de systématiquement prendre note des bizarreries qui apparaissent dans les productions des apprenants, en s'attachant en particulier à celles qui sont récurrentes.

2. Repérer les mots ou les expressions qui sont à l'origine de ces « maladresses »

Dans les exemples évoqués dans la première partie de cet article, ces « maladresses » portaient sur des questions précises contenant des expressions faciles à délimiter : « vacances », « passe-temps », « être fatigué(e) »... Il s'agit donc simplement de les repérer et d'en prendre note. Dans le cadre d'une classe de lecture, il est aussi possible de repérer facilement les mots ou expressions qui provoquent des difficultés inattendues.

3. Comparer ces mots et expressions et leurs équivalents dans la langue des apprenants

L'étape suivante est sans doute la plus importante et la plus instructive, tant pour l'enseignant que pour les apprenants. Il s'agit de comparer en commun les deux cultures en présence (celle qui correspond à la langue cible et celle des apprenants).

Pour illustration, dans une classe, les étudiants et moi avons établi en commun le tableau suivant, qui a permis de comparer certaines des notions évoquées dans la première partie de cet article :

Activités :	« shumi » (Japon)	« passe-temps » (France)	Quelque chose qu'on fait quand on est fatigué	
			Japon	France
Regarder la télé	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>parfois</i>	<i>souvent</i>
Lire (romans, etc.)	<i>oui</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>oui</i>
Faire des promenades	<i>pas vraiment</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>non</i>
Dormir	<i>pour certains</i>	<i>non</i>	<i>oui, bien sûr</i>	<i>bien sûr, s'il est tard ; mais pas dans la journée, à moins d'être épuisé(e)</i>
Faire du shopping	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>non</i>	<i>non</i>

etc...

Ce tableau a tout simplement été tracé sur le tableau blanc et rempli au fur et à mesure en demandant l'avis de quelques étudiants parmi les plus loquaces (Le niveau de cette classe était très disparate. Certains étudiants ont employé le français et d'autres le japonais). C'est moi qui ai rempli les éléments des colonnes « France » au fur et à mesure que de nouvelles activités venaient s'inscrire dans le tableau, tout en commentant mes choix à voix haute. Ce travail, qui s'est déroulé sur deux cours, a pris une quarantaine de minutes en tout.

Notons que bien d'autres méthodes sont disponibles pour établir ce contact avec les étudiants : interviews en tête-à-tête, questionnaires sur papier, débats par le biais de forums interculturels. Ces deux dernières méthodes ne nécessitent d'ailleurs pas de connaître la langue des apprenants, même si ceux-ci s'expriment dans leur langue, à condition de travailler en commun avec un ou plusieurs enseignants japonais¹⁷.

4. Formuler des hypothèses, proposer des explications

A partir des comparaisons établies au cours de l'étape précédente, il devient assez facile de formuler des hypothèses sur les différences culturelles. Pour illustration, à partir des éléments de comparaison entre « passe-temps » et *shumi* tels qu'ils apparaissent dans le tableau ci-dessus, nous (c'est à dire moi et les étudiants) avons pu établir qu'un « passe-temps » doit détendre le corps et l'esprit et distraire des fatigues de la vie quotidienne, mais que dans une certaine mesure il doit aussi cultiver et occuper, c'est à dire préserver de l'oisiveté et de la passivité. Ainsi « regarder la télévision (ou des vidéos) » ne remplit pas cette fonction active et peut difficilement être vu comme un passe-temps ; en revanche, « faire des promenades » peut être un passe-temps parce que cette activité intègre un élément de culture physique. Nous avons également émis l'hypothèse que « faire du shopping » apparaît difficilement comme un passe-temps parce que le « shopping » n'est pas une activité à laquelle on se livre en France en toute détente d'esprit.

Les étudiantes et les étudiants ont d'ailleurs surtout émis des hypothèses sur la culture cible, certaines d'entre elles s'avérant d'une étonnante justesse, d'autres étant complètement fausses mais me permettant de réfléchir sur ma propre culture et de mettre à jour des éléments dont je n'avais pas pris conscience. Ces questions nous ont donné l'occasion d'aborder la culture quotidienne des Japonais et des Français sous un jour nouveau et de comparer les manières de se distraire, de se détendre et de se cultiver dans les deux pays.

5. Enfin, reprendre l'apprentissage proprement linguistique

Enfin, les connaissances acquises peuvent être réinvesties pour justifier des améliorations dans les réponses, les réactions ou les commentaires produits par les apprenants. Dans les cas évoqués précédemment, il devient plus facile de recadrer la question sur les « vacances » ou sur les « passe-temps » en suggérant des formes de réponses qui correspondent mieux aux codes culturels français et aux attentes de l'enseignant.

Conclusion

Dans cet article, j'ai tenté de donner une définition la plus complète possible du mot « culture », et de montrer que la culture pouvait être vue de plusieurs manières très différentes. J'ai choisi de restreindre ma définition de la culture à l'« ensemble des habitudes et des connaissances inconscientes ou semi-conscientes qui définissent les interactions entre personnes (dans une société donnée) », et j'ai justifié cette définition en montrant que la « culture » qui lui correspond sous-tend une grande part des activités de langage.

En effet, cette « culture » se cache derrière les mots et les expressions les plus simples. Il s'ensuit que les mots et les expressions utilisés dans la classe de langue, même les plus anodins, véhiculent des éléments culturels qui échappent par définition aux apprenants, et qui, parce qu'ils sont en grande partie inconscients, échappent aussi souvent aux enseignants même si ceux-ci sont des locuteurs natifs.

Introduire cette « culture » dans la classe de langue est intéressant à plus d'un titre :

- tout d'abord, cela permet à chacun, enseignant comme apprenant, de mieux prendre conscience de ses propres comportements, de ses propres habitudes quotidiennes, ou encore des connaissances que la vie quotidienne et les relations avec les autres mettent en jeu. Cette prise de conscience concerne autant les étudiants (qui raisonnent ainsi sur leur propre culture) que les enseignants non-natifs ou les enseignants natifs (qui, dans les deux cas, font de même).
- Cela permet ensuite de présenter dans le cadre de la classe la « culture » véhiculée par la langue apprise, au sens défini plus haut du mot « culture » : comportements quotidiens, habitudes inconscientes ou semi-conscientes.
- Enfin, en clarifiant les types de questions, de réponses, de commentaires ou de réactions qu'appellent tels ou tels mots ou expressions dans l'usage général de la langue apprise, introduire cette « culture » permet une meilleure pratique de la langue, une meilleure communication.

Pour ce faire, j'ai proposé une méthode en cinq points : (1) repérer les réponses, réactions ou commentaires « maladroits » ou « surprenants » des étudiantes et des étudiants ; (2) repérer les mots ou les expressions qui sont à l'origine de ces « maladresses » ; (3) comparer, au moyen d'une discussion en commun, de questionnaires ou de toute autre méthode qui fait intervenir l'opinion des apprenants, ces mots et expressions et leurs équivalents dans la langue des apprenants ; (4) proposer des hypothèses d'ordre culturel et en débattre en commun ; (5) enfin, reprendre l'apprentissage proprement linguistique, en le voyant désormais sous un jour nouveau.

Notes et références

¹ Cet article reprend la première partie de l'intervention « Aspects interculturels de l'enseignement du français ; recherche en interculturel et pratiques pédagogiques » présentée Congrès de la SJDF le 3 novembre 2001 à Nagoya (l'article de Bruno VANNIEUWENHUYSE dans ce même volume reprend la seconde partie de cette intervention). Je remercie les membres du bureau de la SJDF pour avoir permis cette intervention, ainsi que deux commentateurs anonymes qui m'ont permis d'apporter des corrections à cet article.

² “If a flower or a bird seems strange from time to time, the reader may say to himself that there are strange birds and flowers in the world, and move on; but when the whole stage is strange, he may think it very unkind of the stage manager [...] not to make it over into something more familiar.” (SEIDENSTICKER, Edward, *Japanese and I*, 1976, Tokyo : Asahi Press, p. 26. Ma traduction.)

³ « Très simplement, je conçois l'analyse culturelle comme un moyen de percevoir comme “normal” ce qui, chez des gens de culture différente de la mienne, me paraît, au premier abord, “bizarre”, “étrange”. Pour arriver à cela, il me faut imaginer l'univers dans lequel tel acte qui me choque peut s'inscrire et paraître normal, peut avoir un sens, et ne pas être même remarqué. En d'autres termes, il s'agit pour moi de pénétrer, un instant, l'imaginaire culturel de l'autre » (CARROLL, Raymonde, *Évidences invisibles*, 1987, Paris : Seuil, p. 16).

⁴ *Petit Larousse Compact* 2001, Paris: Larousse

⁵ Peu de manuels actuels se réfèrent à cette définition, et ceux qui le font sont plutôt soit des manuels de littérature, soit des manuels de lecture dont les textes étudiés font référence à l'histoire ou aux beaux-arts.

⁶ C'est à cette définition que se réfèrent les manuels quand ils présentent lectures, dialogues ou encadrés sur les peintres ou les auteurs mais surtout sur le cinéma, la chanson ou la gastronomie. L'intention en est peut-être plus promotionnelle (éveiller un intérêt pour le français) que culturelle (donner un panorama de la culture française).

⁷ VANNIEUWENHUYSE, Bruno, « Plus une situation est anodine, plus elle comporte de risques de malentendus culturels », 1997, *Les Voix* N°80.

⁸ Telle que celle, par exemple, des travaux de Jean-Claude KAUFMANN ou de Raymonde CAROLL.

⁹ Dans les manuels récents, certains aspects du quotidien sont présents mais en général sous forme d'une série très limitée de situations : comment se présenter, comment demander son chemin ou décrire un trajet sur un plan, comment commander quelque chose au café ou au restaurant, comment acheter quelque chose chez un

commerçant (en général un épicier ou un boulanger), comment réserver un billet de train ou une chambre d'hôtel, comment répondre à une invitation. L'intention véhiculée par cette liste est, d'une part, donner une « compétence » (celles de maîtriser des « actes de parole »). Cette compétence est en partie sociale (se présenter, répondre à une invitation), en partie touristique ou pratique (commander, acheter, réserver). L'intention culturelle, d'autre part, n'est pas absente : les auteurs cherchent souvent à introduire des scènes de la vie quotidienne et à montrer la société. Mais, à moins de disposer d'une vidéo et de faire de cette vidéo une partie centrale du cours, cette intention culturelle est le plus souvent noyée dans l'aspect linguistique du cours (déchiffrement de l'écrit, apprentissage de la grammaire, etc.)

¹⁰ Voir l'article de Bruno VANNIEUWENHUYSE dans ce même volume.

¹¹ FLAMENT-BOISTRANCOURT, Danièle, « Jeux de rôles et évaluation sur le vif en Belgique néerlandophone : analyse d'un *double-bind* ordinaire », in *Langue Française 131, Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*, Jean-Claude BEACCO et Rémi PORQUIER (éds), Larousse : septembre 2001, pp. 66-88.

¹² AZRA, Jean-Luc et VANNIEUWENHUYSE, Bruno, *Conversations dans la classe : méthode de français* (manuel, CD-audio et Livre du Professeur), 1999, Osaka: Alma. Ce manuel a initié une méthode pédagogique qu'on appelle maintenant la *Méthode Immédiate*. Cette méthode consiste à donner à chaque cours les éléments d'une conversation réelle et à pratiquer cette conversation à chaque cours en tête-à-tête avec le plus grand nombre possible d'étudiants (AZRA, Jean-Luc, « Faire de la conversation dans de grandes classes peu motivées » in *Rencontres 13, Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai*, 1999, Osaka ; VOEGEL, Bertlinda, « Konversation mit vierzig bis sechzig Studierenden: Vorstellung eines in der Praxis erprobten Unterrichtsmodells » in SCHLAK T., VOEGEL B. e.a., 「“文化” の解説／ドイツ語教育の諸相」, 『言語文化共同研究プロジェクト 2000』, 2001, 大阪大学言語文化部 ; IKEZAWA, Meiko (池澤 明子) (à paraître) 「大人数でも会話を有効に教える方法 - La “méthode immédiate”」 in 『第 6 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム』 2002, Cambridge: AJE).

¹³ Cf. SZENDE Thomas (éd.), *Approches contrastives en lexicographie bilingue, Etudes de lexicologie, lexicographie et dictionnaire N°2*, 2000, Lausanne : Honoré Champion.

¹⁴ Voir à ce propos HARKNESS, Janet A. et SCHOUA-GLUSBERG, Alicia, « Questionnaires in Translation », in *Cross-cultural Survey Equivalence, Nachrichten 3*, Janvier 1998, Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen, pp. 87-127, et aussi NISHIHARA, Sigeki et CODOMINAS, Christine, *L'opinion des Japonais : société – travail – famille à travers les sondages (comparaison internationale)*, 1991, Paris : Sudestasia, pp. 193-195. Dans notre article « la Gestion du sommeil en France et au Japon : une enquête-pilote » (à paraître, 2002, *Studies in Language and Culture 26*, University of Osaka) Bruno VANNIEUWENHUYSE et moi-même soulevons le problème posé par les mots « lit » et « couche » et leurs faux équivalents japonais *beddo*, *futon* et *nedoko* dans notre questionnaire bilingue sur le sommeil. Ce problème rejoint celui de la traduction des situations impliquant des *futon* dans le *Genji Monogatari*, tel que l'évoque avec humour Edward SEIDENSTICKER (*op. cit.*, p. 29). Par ailleurs, dans le cadre de la classe, Bruno VANNIEUWENHUYSE et Keiji TAKAGI montrent que le mot « répondre » ou l'expression « répondre à une question » ne correspond pas exactement à son équivalent japonais *kotaeru*, ce qui peut créer un malentendu culturel entre l'enseignant français et ses étudiants japonais (article en préparation).

¹⁵ AZRA, Jean-Luc et VANNIEUWENHUYSE, Bruno, « La conceptualisation de la culture : l'exemple de la gestion du sommeil en France et au Japon », 2001, *Studies in Language and Culture 25*, University of Osaka, pp.45-66 ; et « La gestion du sommeil en France et au Japon : une enquête-pilote », 2002, *Studies in Language and Culture 26*, University of Osaka (à paraître).

¹⁶ La *Méthode Immédiate* (voir note 5) multiplie mon temps de contact direct et de communication en tête à tête avec les étudiants.

¹⁷ Bruno VANNIEUWENHUYSE utilise un tel forum interculturel dans le cadre de ses cours et de sa recherche, et travaille à ce propos en collaboration avec un enseignant japonais. Voir son article dans ce même volume.