

# Trois approches de sensibilisation à la dimension culturelle pour l'enseignement-apprentissage du FLE

Wang Xiaoxia  
Institut de Diplomatie de Chine



Synergies Chine n° 6 - 2011 pp. 213-221

C'est aujourd'hui devenu un lieu commun d'affirmer que l'étude de la langue est indissociablement liée à celle de la culture. L'enseignement d'une langue induit inévitablement l'enseignement de la culture correspondante. Basé sur les définitions de la culture, et les relations entre culture étrangère et culture maternelle, cet article propose trois approches possibles, à savoir l'approche cognitive, l'approche pragmatique et l'approche affective ou psychologique, à partir desquelles l'enseignement du FLE pourrait être envisagé, dans le recours à la complémentarité de différentes disciplines : les sciences sociales, l'anthropologie, la psychologie etc., toutes susceptibles de contribuer à une meilleure appréhension de la culture cible par les apprenants au cours de leur apprentissage de la langue et vice-versa.

**Mots-clés** : enseignement du FLE, culture cible, approche cognitive, approche pragmatique, approche affective.

语言的学习离不开文化的学习，这已经成为大家的共识。无疑，语言的教学不可避免地牵涉到相对文化的教学。该文对文化的定义及外语文化同母语文化的关系作了一个界定，并在此基础上提出了三大外语教学的方向，从认知、实用及情感的层面，在学科互补的范围内探讨了法语外语教学与法国文化教学相辅相成的关系。

关键词：法语外语教学，对象国文化，认知方向，实用方向，情感方向。

Language studying is not separated from culture studying. Language teaching inevitably concerns corresponded culture teaching. This article lists three important approaches to foreign language teaching (cognitive approach, pragmatic approach and affective approach) and tries to explain relationships between foreign language culture and maternal culture and to clarify complementarities between the French teaching as a foreign language and French culture teaching.

**Key words**: French teaching as a foreign language, French culture teaching, cognitive approach, pragmatic approach, affective approach.

## Introduction

Dans le contexte chinois, si la dimension culturelle est prise en compte dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue, l'orientation de l'élaboration des cours

devrait encore évoluer par rapport à la didactique purement linguistique. Langue et culture, inséparables l'une de l'autre, sont deux facteurs à considérer sur un pied d'égalité dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est indubitable que la perception des connaissances culturelles du pays dont on apprend la langue facilite l'apprentissage de cette langue et contribue de façon considérable à une réelle compréhension et maîtrise de cette langue cible. Ainsi, quelles stratégies d'élaboration de cours seraient-elles à même de combiner ces deux facteurs pour favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère ?

## 1. Définitions de la « culture »

L'idée que l'étude de la langue ne peut être séparée de l'enseignement de la culture a donné naissance à l'idée qu'une culture puisse être intégrée à l'apprentissage d'une langue en tant que discipline spécifique.

Avant d'aborder la question de la conception de cours destinés à sensibiliser les apprenants à la dimension culturelle, il nous paraît nécessaire de nous pencher sur ce qu'est la culture. Raymond Williams donne la triple définition suivante : « *Il existe trois grandes catégories dans la définition de la culture. Tout d'abord, le domaine de « l' idéal » de certaines valeurs universelles, dans lequel la culture est un état de perfection humaine ou un processus y conduisant. Ensuite, il y a le domaine « documentaire » dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaine. L'analyse de la culture définie ainsi constitue l'activité de la critique. Enfin, il existe une définition « sociale » du terme, qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel* » (cité par Michaël Byram, 1992 :111.)

Il est évident que ce qui nous préoccupe ici est davantage la culture dans cette troisième acception. La définition de Goodenough semble plus centrée sur le plan social et comportemental : « *La culture d'une société est constituée de tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie. La culture n'est pas un phénomène naturel ; elle n'est pas faite de choses, de comportements ou d'émotions. C'est bien plutôt une façon d'organiser ces éléments. C'est la forme des choses que les gens ont dans la tête, leurs modèles de perception, de mise en relation et d'interprétation de ces éléments mentaux* » (Ward Goodenough, 1964 :36, cité par Michaël Byram, 1992 :111.) La culture est donc un savoir, et l'enseignement d'une langue vivante ne consiste pas seulement à en décrire les objets, les comportements, les institutions, mais se doit de tenir compte de la portée de ces comportements, actions, et institutions sous l'aspect des significations acceptées au sein même de la culture qu'ils incarnent et dont ils constituent des réalisations. La formulation de Geertz illustre bien cette description de « significations ». D'après lui, la culture est « *une structure - transmise historiquement - de significations incarnées dans les symboles, un système d'idées héritées et exprimées sous forme symbolique, au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et étendent leur savoir concernant les attitudes envers la vie* » (Clifford Geertz, 1975 :89, cité par Michaël Byram, 1992 :113.) Ces « significations » sont en fait une sorte d'abstraction issue de la réalité sociale, qui représente les artefacts fondamentaux dans une culture donnée (Michaël

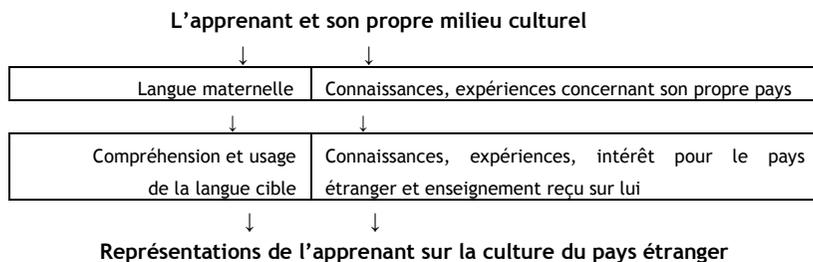
Byram, 1992 :116). Les artefacts observables dans le monde physique, les productions littéraires, philosophiques, musicales etc., sont l'expression des significations propres aux individus mais aussi des systèmes de significations que les individus partagent entre eux. Une grande partie de cette « structure de significations » se formule en règles, normes, attentes, en code moraux et judiciaires, en proverbes, en injonctions entre les différents acteurs sociaux.

Il existe donc deux points de départ possibles pour analyser la culture ainsi que pour essayer d'y accéder en tant qu'apprenant de langue: d'une part la culture en tant que savoir à part entière, il s'agit là des artefacts et des symboles, donc de la culture savante ; d'autre part, la culture comme un savoir partagé et négocié par des individus qui vivent dans une même société, un savoir qui leur appartient à tous et n'est particulier à aucun d'entre eux, et qui englobe les comportements, les actions et surtout les communications entre les individus dans la vie quotidienne et sociale, à savoir la culture comportementale, qu'on appelle aussi « la culture partagée » (Robert Galisson, 1991 :148-151)<sup>1</sup>.

## 2. Accessibilité d'une culture étrangère à un apprenant de langue

Une culture étrangère est-elle accessible à un apprenant de langue ? Dans la mesure où la langue fait partie de la culture et peut saisir des significations des vécus culturels, elle est tout à fait en mesure d'interpréter et de décrire cette culture. D'ailleurs, la langue elle-même contient la culture au sein des dénnotations et des connotations de son sémantisme. Il est donc incontestable qu'un apprenant de langue étrangère possède des moyens d'accéder à la culture véhiculée par la langue qu'il apprend.

Il ne faut cependant pas négliger la relation entre le bagage culturel en langue maternelle de l'apprenant et son aptitude à la compréhension de la culture cible. En théorie, l'apprenant doit faire abstraction du sémantisme de sa propre langue pour adopter celui de la langue étrangère, mais en réalité, il abandonne rarement son propre cadre référentiel. Dans la plupart des cas, il continue à procéder par comparaison vu que les cultures et les groupes culturels vivent en général en contact les uns avec les autres, et qu'il existe toujours des artefacts, des comportements, ainsi que des significations plus ou moins communs entre eux. Il s'agit alors de savoir dans quelle mesure une culture étrangère peut être décrite en langue maternelle (à laquelle l'apprenant est censé recourir le cas échéant). Le schéma ci-dessous souligne que l'environnement culturel et le déjà acquis de l'apprenant conditionnent sa rencontre avec une culture étrangère :



Ce schéma nous porte à croire que l'apprenant, à partir des éléments de son propre bagage culturel et de sa langue maternelle, établit un certain lien avec la langue cible et la culture étrangère, et tente de se constituer une image de la culture cible à travers une série de filtres (langue étrangère appréhendée de manière individuelle, médias, informations reçues par différentes voies, en langue maternelle ou en langue cible), et ce dans un mouvement de va-et-vient continu entre sa propre culture et sa perception de la culture étrangère. L'image de la réalité étrangère que l'apprenant se crée ne coïncide généralement pas avec la réalité de cette culture, mais se constitue par rapport à sa propre culture. Il existe ainsi un double risque, celui que la langue étrangère soit assimilée à la langue maternelle, et celui que la culture étrangère soit assimilée à la culture maternelle. D'où cette question qui mérite réflexion : est-il possible de trouver un substitut à la perception culturelle « inconsciente » (l'individu intègre sa propre culture de manière non-explicite, inconsciente dans la mesure où les significations culturelles guident ses actions et ses réflexions de façon traditionnelle ou habituelle) grâce à l'enseignement et l'apprentissage « conscients » ? La conception de cours pourrait y jouer un rôle très important.

### 3. Trois approches possibles de conception de cours

Nous considérerons ce problème de conception de cours en trois aspects : l'aspect cognitif, l'aspect pragmatique et l'aspect affectif. Il est évident que le contenu culturel touche à chacun de ces trois aspects. L'approche cognitive cherche à apporter à l'apprenant, de façon systématique et globale, des connaissances culturellement diversifiées et immédiates ; l'approche pragmatique vise à développer chez l'apprenant l'aptitude de communication dans la vie quotidienne ; et l'approche affective se donne pour tâche de le familiariser avec diverses attitudes et opinions des gens du pays dont il apprend la langue et de l'inciter à exprimer ses propres attitudes et opinions en mettant en valeur sa compétence discursive. Ces trois aspects étroitement liés pour contribuer ensemble à la formation des compétences linguistique et culturelle de l'apprenant, font tous appel à une méthode bien adaptée à l'habitude et à la capacité d'assimilation des connaissances de l'apprenant au niveau à la fois matériel et psychologique. D'où nos réflexions suivantes :

#### 3.1. Approche cognitive qui fait appel aux disciplines des sciences sociales

L'intégration des sciences sociales dans l'enseignement de la culture permettrait de révéler une société aux aspects multiples : économique, démographique, politique, historique, artistique... En effet, des cours de sociologie pourraient être mis à profit au même titre que les cours de langue pour une sensibilisation à l'interculturel. De la même façon, les enseignements d'histoire ou d'art peuvent également aborder le pays dont la langue est enseignée. Il en va de même pour la philosophie ou la littérature : en effet, la littérature française (surtout du 19<sup>ème</sup> siècle) occupe une place éminente dans les classes de littérature des établissements chinois. Ainsi peut-on recourir aux cours de ces différentes disciplines, sans pour autant chercher à familiariser l'apprenant avec la culture dans sa totalité. Cours d'économie, cours de politique, cours de géographie et d'histoire, cours de littérature, etc. ... autant de recoupements qui invitent à des concertations entre disciplines, et qui offrent à l'apprenant la possibilité d'appréhender la culture cible de manière diversifiée.

De telles conjonctions impliquent-elles que les enseignants de langue se limitent à des sujets culturels plutôt 'pauvres' quand les sujets plus importants sont réservés aux disciplines spécialisées ? Les autres disciplines s'enseignant généralement dans la langue d'origine des apprenants, elles ne devraient pas entrer en contradiction ni avec le contenu ni avec l'avancement des cours de langue. Il est d'ailleurs souhaitable que des sujets similaires soient traités dans les cours de langue et dans ceux des disciplines concernées. C'est à travers la comparaison des connaissances culturelles exprimées à la fois en langue maternelle et en langue cible que l'apprenant réalise le processus véritable d'acquisition linguistique et culturelle. Les cours de sciences sociales jouent en ce sens un rôle complémentaire et subsidiaire à la perception culturelle de l'apprenant pendant son apprentissage du FLE. Cette approche cognitive pourrait s'appliquer tout au long de l'enseignement/apprentissage, puisqu'elle n'implique aucune difficulté de compréhension linguistique. Il faut préciser que le mécanisme comparatif dans cette perception complémentaire ne devrait pas tomber dans un comparatisme culturel caricatural, mais devrait fonctionner surtout au niveau linguistique pour mettre en évidence la nature ou les caractéristiques inhérentes à la langue apprise. Par exemple, pour expliquer l'utilisation de deux adverbes « bien » et « assez bien », on pourrait recourir à un élément artistique qu'est la parole d'une chanson de Patrick Bruel : « tu m'aimes bien, je t'aime tout court, la différence s'appelle le grand amour ». Si en chinois l'ajout d'un adverbe qui a l'air mélioratif « assez = *xiang dang* » signifie toujours l'intensification du sens du mot principal, en français au contraire, « assez » devant « bien » ne fait qu'affaiblir le sens de ce dernier. Une comparaison linguistique réalisée ainsi dans le cadre artistique qui passionne surtout les jeunes apprenants, éviterait la monotonie d'explications mécaniques de l'enseignant et susciterait l'intérêt pour la langue des apprenants.

### 3.2. Approche pragmatique qui fait appel à l'anthropologie sociale

Si l'intérêt des apprenants de FLE se porte sur l'acquisition des connaissances culturelles systématiques comme l'histoire, la philosophie, ou la littérature française, c'est pour mieux développer leur compétence de communication avec des locuteurs natifs sur des sujets touchant au cadre de la vie quotidienne et sociale. Il peut s'agir de la société française dans sa réalité quand l'apprenant a l'opportunité de se rendre en France, ou d'une représentation de cette réalité dans le cas où il effectue son apprentissage de la langue dans son propre pays, sans avoir jamais de contacts directs avec la culture française. Bien sûr, il est possible d'utiliser la langue cible pour décrire son propre environnement culturel, mais avec le risque de déformer certaines connotations ou dénnotations langagières. L'approche anthropologie sociale vient dans ce cas au secours de l'enseignement de la langue.

Qu'est-ce qu'on entend par « anthropologie sociale » ? Empruntons la notion de « cycle d'études » de Bruner : « *le contenu du cycle d'études est l'homme ; sa nature en tant qu'espèce, les forces qui ont façonné et qui continueront de façonner son humanité. Trois questions reviennent d'un bout à l'autre : Qu'y a-t-il d'humain chez les êtres humains ? Comment ont-ils évolué ainsi ? Comment peut-on les rendre plus humains ?* » (J. Bruner, 1966 :74). Il nous serait possible de définir un cycle d'études de la culture française sur le même modèle : « Le contenu du cycle d'études est l'homme, tel qu'il se manifeste dans la culture française : la spécialité de la culture française en tant que partie constituante de l'humanité des individus nés et élevés dans cette culture. Trois

questions fondamentales se posent : Comment la dimension culturelle d'un individu rend-elle celui-ci français et non chinois? Comment les Chinois peuvent-ils comprendre la culture française et communiquer avec les Français ? Quel effet cette expérience de contact avec des Français et la culture française produit-elle sur les Chinois ? » De telles questions pourraient également être posées quant à l'étude de la langue française, dans la relation qu'elle entretient avec sa culture. L'anthropologie sociale, discipline consacrée à l'étude des peuples et des cultures, pourrait ainsi constituer le point de départ de la définition précise de contenus possibles des cours de langue : pour mettre en place des comportements communicationnels et culturels efficaces et adéquats. Durant l'apprentissage de la langue française, il faut tenir compte des comportements sociaux des Français tels la gestuelle, les refus conventionnels polis, les excuses acceptables, la politesse verbale en général, tout autant que des détails de la vie quotidienne : la cuisine, la famille en vacances, le grand magasin, les jours fériés, les rythmes sociaux (heures de travail, heures de repas, heures de loisirs etc.), ainsi que d'une 'radiographie' de la société française impliquant les jeunes en France, les multiples médias français, les grandes villes françaises, les expositions et musées etc., autant d'informations qui caractérisent les Français et la culture française et qui s'insèrent dans les contenus de l'enseignement-apprentissage de la langue.

L'intégration de l'anthropologie sociale à l'enseignement et l'apprentissage de la langue correspond également au processus du développement psychologique des apprenants. Les thèmes de l'anthropologie aideront à « fonctionner au sein de la culture étrangère » tout en permettant une réflexion sur son propre univers. Il est essentiel que l'apprenant soit informé sur les habitants du pays dont il apprend la langue, sur la façon dont ils organisent leur existence, sur leurs idées, leurs attitudes et leurs croyances ainsi que toute autre facette pragmatique de la vie humaine, parce que cela l'aidera à se pencher sur sa propre vision des choses, à percevoir similitudes et différences entre les deux univers et à contourner les difficultés de la communication en langue étrangère (malentendus, blocages, etc.). Par exemple, pour les Chinois, tourner autour du pot est un art de parler. D'ailleurs on dit très souvent oui pour dire non, et vice-versa. Tout ceci concerne en fait un problème très important chez les Chinois, le problème de la « face ». Pour ne pas faire perdre la face à son locuteur, et à soi-même, on est parfois obligé de dire autrement. En revanche, les Français se montrent beaucoup plus directs dans leurs communications avec les autres. Le détour à la chinoise pourrait être interprété comme un fait de malhonnêteté. Donc une meilleure compréhension culturelle des autres aidera à mieux s'exprimer et éviter les blocages de communications. Un autre exemple, si les Français attachent beaucoup d'importance à leur vie privée, il est tout à fait naturel pour les Chinois de parler de l'âge, du poids, de la famille, des revenus, etc.. Dire à quelqu'un qu'il a grossi depuis la dernière rencontre n'est pas insultant, bien au contraire, il s'agit d'un signe de familiarité et d'amitié ! L'introduction de ces éléments anthropologiques dans le cours de langue facilitera la compréhension du contexte socio-linguistique dans lequel un apprenant chinois est prêt à se lancer et assurera le bon déroulement de la communication avec son interlocuteur français.

### 3.3. Approche affective ou psychologique basée sur des cours comparés

Psychologiquement et affectivement, lorsque l'apprenant est confronté aux éléments, aux unités et aux structures du pays dont il apprend la langue, il cherche à donner un sens aux informations qu'il reçoit (y compris les données d'ordre linguistique)

en les assimilant d'abord à ce qu'il reconnaît, c'est-à-dire, en puisant dans le fond des connaissances et des expériences qu'il a de la culture de son propre pays. Cette tendance comparative est un processus d'intériorisation de l'apprenant qui constitue, si elle est introduite de façon appropriée, une motivation incitatrice et positive au cours de l'apprentissage de la langue. Nous pouvons en déduire le fait que l'établissement de cours comparés facilite autant l'apprentissage de la langue que l'accès à la culture du pays dont on apprend la langue.

Le cours de traduction par exemple est un cours traditionnel pour les apprenants chinois de FLE. Il semble parfois difficile à certains apprenants de comprendre qu'à chaque mot chinois ne correspond pas forcément un mot français. Même lorsqu'une traduction directe est possible, le terme en question peut être connoté différemment d'une culture à l'autre (un village chinois ne ressemble pas par exemple à un village français). A travers des exercices de version ou de thème, autrement dit en essayant de trouver « l'équivalent » entre la langue maternelle et la langue cible, l'apprenant prend conscience de l'existence de certains phénomènes linguistiques et culturels de base communs aux deux groupes humains, similitudes qui cachent parfois des différences de fond, ainsi que des écarts purs et simples qui représentent deux systèmes culturels distincts. La comparaison des liens et des différences entre les langues devient ainsi un aspect de la compétence langagière et culturelle.

Le cours de littérature comparée est également un angle pertinent pour l'apprentissage de la langue et l'acquisition de la culture étrangère. En tant que miroir d'une société, les grandes oeuvres littéraires permettent un travail sur la langue à partir de textes offrant des modèles de style et des contenus très explicites de la culture cible. Cette expérience livresque peut prendre la forme d'un dialogue « réel » pour l'enseignant ou l'apprenant qui l'utilise comme outil privilégié de compréhension du monde extérieur. Ce cours de littérature comparée s'adresse à un public-apprenant avancé, qui possède une compétence linguistique suffisamment développée pour comprendre les textes français originaux, ainsi que des connaissances solides en littérature chinoise, pour être en mesure de faire des analyses comparées, centrées sur les valeurs culturelles des oeuvres littéraires dans les deux langues.

La méthode comparée, surtout utilisée pour l'enseignement spécifique de la culture-civilisation, semble très efficace pour le développement de l'ensemble des compétences linguistiques. Ces activités de comparaison peuvent être menées au-delà des disciplines systématiques, sous forme de débat dans la classe de langue: l'enseignant demande aux apprenants de préparer des exposés informatifs en langue française et la présentation des informations et des connaissances culturelles donnera lieu à comparaisons des deux cultures, chinoise et française dans le cas de notre étude. Cette méthode comparée en classe de langue consiste à inciter les apprenants à prendre la parole, qui se sentiront plus investis devant un exposé qu'un texte écrit, ainsi qu'à comparer ou faire comparer les avis ou réactions des apprenants entre eux. En début d'apprentissage, ces activités de comparaison se limitent à des débats en français sur des sujets accessibles tels que « les Français et la famille », « faire des achats », « loisirs et divertissement ». En fait, « parler de la pluie et du beau temps » autorise toutes sortes de parcours langagiers, mais aux dépens parfois de la cohérence dans la présentation du domaine culturel. Cela ne représente pas un problème majeur pour les apprenants de niveau 'élémentaire' dans la mesure où le souci premier concernant ce public est le développement des

compétences langagières à travers des exercices non structuraux ou systématisés, aux contenus diversifiés et attractifs. La mise en place de ce type de compétences langagières ne permet certes pas de donner une perception approfondie ou de construire de réelles zones culturelles, cependant, par rapport à la méthode traditionnelle chinoise centrée sur l'enseignement et l'apprentissage du lexique et de la grammaire, cette approche comparative en classe de langue sous forme de débat produirait un effet significatif sur le développement de la compétence communicative des apprenants.

Avec un public de niveau avancé, l'enseignant guidera les débats sur un objet de réflexion bien défini, les activités collectives dépassant alors la dimension de 'simple occasion de parler' pour devenir l'objet même de la discussion des dimensions culturelles. Cette approche comparative du débat peut servir de prélude ou de lieu d'élaboration d'interprétations des réalités culturelles et devrait être considérée comme un moyen didactique agissant sur deux logiques distinctes: la pratique langagière du FLE et les représentations sur la culture française, deux logiques étroitement liées l'une à l'autre, et qui ne peuvent se développer sainement et pleinement l'une sans l'autre. Les thèmes envisagés pour ce niveau avancé porteront sur des sujets qui peuvent intervenir dans tout débat de société, qu'il s'agisse de problèmes politiques, économiques, artistiques, scientifiques etc. Du point de vue linguistique, les points essentiels langagiers de l'utilisation lexicale ou de structure grammaticale seront élargis à des phénomènes beaucoup plus complexes : citation, reprise polémique, allusion, détournement, simplification, modalisation ...

Voici un exemple du processus de la méthode comparative sous forme de débat<sup>2</sup> :

Thème	Etapas didactiques en classe de langue	Activités	Objectifs
Débat sur la protection environnementale	Première étape : Parler	Lancer des sujets, exprimer ses opinions.	pratique des connaissances linguistiques.
	Deuxième étape : Discuter	A partir de l'information et de différentes opinions des intervenants du débat, essayer d'exprimer son avis pour ou contre ou ses propres points de vue sur le sujet discuté.	Compréhension, perception et interprétation de la dimension culturelle du sujet de débat.
	Troisième étape : Comparer	Engager une réflexion sur les mesures appliquées dans son propre pays concernant la protection environnementale en les comparant avec celles dans l'autre pays.	Prise de conscience des diversités culturelles ; Modifications possibles des préjugés contre la culture étrangère.

## Conclusion

Pour conclure, nous sommes persuadé que basées sur les définitions de la culture et sur les relations entre culture étrangère et culture maternelle, les trois approches décrites dans cette étude, à savoir l'approche cognitive, l'approche pragmatique et l'approche affective ou psychologique, représentent des moyens applicables et efficaces à

considérer dans l'intégration de la dimension culturelle à l'enseignement/apprentissage du FLE, et méritent une réflexion plus poussée et approfondie sur nos pratiques en tant qu'enseignant de FLE en Chine.

### Bibliographie

Bruner, J., 1966. *Toward a theory of instruction*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

Byram, M., 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Editions Didier (traduit de l'anglais par Katharina Blamont-Newman et Gérard Blamont).

Galisson, R., 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.

Geertz, C., 1975. *The interpretation of cultures*. London: Hutchinson.

Goodenough, W., 1964, « Culture anthropology and linguistics », In. D.Hymes (ed.), *Language in culture and society*. New York: Harper and Row.

### Notes

<sup>1</sup> Le lexicométhodologue utilise cette terminologie pour différencier sous la commune appellation de « culture », le « cultivé » (la culture savante ou de prestige) du « culturel » (la culture comportementale qu'il appelle « la culture partagée »).

<sup>2</sup> Tableau établi par l'auteur pour son cours de débat dispensé à un public-apprenant en troisième année d'apprentissage.