

Déficit culturel et inaptitude interprétative en classe FLE : une approche cognitive

Nour-Eddine Fath
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah - Fès, Maroc
Faculté Polydisciplinaire de Taza



Synergies Pays Scandinaves n° 4 - 2009
pp. 43-55

Résumé : *A défaut de connaissances suffisantes sur le référent culturel français, de nombreux apprenants, en classe FLE, sont inaptes à interpréter, de manière appropriée, certains énoncés induisant, en filigrane, des prémisses culturelles. Cet article cherche à expliquer, d'un point de vue strictement cognitif, ces inaptitudes interprétatives en prenant appui sur le modèle d'interprétation développé par Sperber et Wilson; modèle très largement inspiré des travaux de Fodor sur la cognition humaine et, notamment, de sa conception modulaire du fonctionnement du cerveau / esprit humain.*

Mots-clés : *Communication, Cognition, Didactique, Aptitude interprétative, FLE Maroc, modularité, Fodor.*

Abstract: *For lack of sufficient knowledge on the French cultural referent, many learners, in class FLE, are unable to interpret, adequately, certain statements leading (inferring), between the lines, cultural premises. This article tries to explain, from a strictly cognitive point of view, these interpretative inaptitudes by taking support on the model of interpretation developed by Sperber and Wilson; model very widely inspired by the works of Fodor on the human cognition and, in particular, by its modular conception of the functioning of the human brain / spirit.*

Keywords: *Communication, Cognition, Teaching, interpretive ability, FLE Morocco, modularity, Fodor*

1. Introduction

De nombreuses recherches en linguistique et en didactique des langues (Kilani-Schoch 1995; Kramsch 1998 ; Raasch 2001; Zaghouani-Dhaouadi 2008 ; Fath 2008a ; Caws 2009) s'accordent, aujourd'hui, à dire qu'il existe une relation intime entre *la langue* et *la culture* : une bonne connaissance de la langue, à la fois réceptacle et miroir des valeurs inhérentes à une société, ses symboles, ses codes, ses *habitus* et ses réalités sémiotiques, etc. est inséparable d'une bonne connaissance de sa culture ; il faut par conséquent comprendre celle-ci et en

avoir une expérience suffisante pour comprendre la langue. Cette « réciprocity sémiotique » entre langue et culture (Caws 2009, p. 206) implique d'abord qu'il est justifié et autrement plus approprié, pour ce qui est de la question, plus spécifique, de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, *FLE*, de parler, comme le fait par exemple Zaghouani-Dhaouadi (2008, p. 1), de l'« enseignement-apprentissage de la langue-culture française »¹. Elle éclaire par ailleurs d'un jour nouveau les difficultés de comprendre, que l'on observe chez certains apprenants, en classe *FLE*. Ces difficultés ne sont pas, le plus souvent, liées à une méconnaissance de la langue française au sens strict *i. e.* sa phonologie, sa syntaxe et sa sémantique : encore que, assez souvent, le seul effort de décodage, chez ces apprenants, s'avère fastidieux, à cause notamment d'un certain nombre d'obstacles linguistiques, comme les mots inconnus ou partiellement connus, les connotations d'usage, l'encodage différentiel de l'explicite et de l'implicite, etc. Elles tiennent surtout à une ignorance quasi totale du référent culturel français. L'enseignement de la culture française, à côté de celui de la langue française, à proprement parler, est donc un impératif pédagogique. Mais pas seulement : c'est aussi un formidable tremplin qui doit permettre, au fur et à mesure, l'acquisition chez l'apprenant d'une éthique humaniste affirmant de manière égalitaire, au-delà des différences de façades et des divergences de formes, la dignité et la valeur de chaque être humain ; c'est le lieu qui doit favoriser chez ce même apprenant l'appropriation d'une ouverture d'esprit et d'une ouverture à la tolérance, à la paix et au multiculturalisme...

Ceci dit, il n'est évidemment pas question ici, dans cet article, d'argumenter davantage la thèse de la relation interférentielle entre langue et culture, ni de souligner les incidences, en termes d'impératifs pédagogiques, de cette relation sur, notamment, l'enseignement du *FLE* : on aurait l'impression, à juste titre d'ailleurs, que je m'affaire à enfoncer des portes ouvertes, tant sont nombreux, comme je l'ai dit, il y a un instant, les travaux ayant prouvé le bien-fondé de cette thèse et tant est aujourd'hui patente la question de la « réciprocity sémiotique » entre langue et culture. Dans ce qui suit, j'aimerais plutôt tenter d'expliquer les mécanismes cognitifs qui sous-tendent les difficultés d'interprétation, dont il est question ici, à savoir celles liées à un déficit évident des connaissances culturelles. Je m'appuierai, pour ce faire, sur le modèle d'interprétation des énoncés développé par Sperber et Wilson (1986, 1989, 1990); modèle fondé sur la *théorie de la modularité*, ou *modularisme*, de Fodor (1986) qui milite en faveur d'une vision modulaire du fonctionnement du cerveau/esprit humain.

2. Communication verbale et cognition

On peut, en simplifiant, opposer deux modèles de la communication linguistique, le modèle classique de la communication ou *modèle du code* et le *modèle inférentiel*. Inspiré du modèle mathématique de Shannon et Weaver (Shannon, 1948 ; Weaver et Shannon, 1949), modèle qui a particulièrement insisté sur la notion de *code*, et du *Cours de linguistique générale* de Ferdinand De Saussure (1972), et toute la linguistique structurale qui s'en est inspirée, en passant par les premiers travaux de Chomsky (Moeschler et Reboul 2006) et ceux de la

philosophie du langage, d'Austin et de Searle, l'approche codique stipule que tout communicateur est réputé *encoder* son message au moyen d'un signal, en l'occurrence des phrases ou des expressions, que le destinataire, disposant du même *code*, peut reconnaître et *décoder* (Origgi et Sperber 2003 ; Meunier et Peraya 2004). Ceci dit, le modèle du code ne peut pas, à lui seul, constituer la clé de compréhension de la communication linguistique (Grice, 1957 ; Sperber et Wilson 1986, 1989, 1990 ; Sperber, 2000). Car, tout bonnement, une même phrase peut, suivant les contextes, servir à communiquer un nombre indéfini de messages différents, messages qui ne peuvent être reconstitués par simple décodage.

Ainsi, si je dis : « *Elle était trop lente* », en parlant de ma fille qui, le jour même à midi, mangeait trop lentement pour finir à temps son repas ; si Paul dit : « *Elle était trop lente* » en parlant de son Assurance qui, il y a un an, était trop lente à le *dédommager pour les dégâts des eaux involontairement subis*; si, enfin, Marie dit « *Elle était trop lente* », en parlant de sa mayonnaise qui, il y a deux jours, lors de la préparation de sa salade pour le repas du soir, prenait trop lentement par rapport à ce qu'elle avait prévu, on aura, certes, tous, Marie, Paul et moi, énoncé invariablement la même phrase, à savoir « *Elle était trop lente* ». Mais, on aura communiqué, au moyen de l'énoncé individuel de cette même phrase, différents sens.

Dans ces exemples, il apparaît donc clair que le simple décodage du sens linguistique de l'énoncé ne suffit pas à rendre compte du sens que cherche à communiquer le locuteur, *i. e.* le *sens voulu* (ou *vouloir-dire*).

Soient encore l'échange suivant ² :

1. Pierre : *Veux-tu dîner avec moi ?*
Marie : *J'ai déjà dîné*

De la même manière, dans cet échange, le simple décodage du sens linguistique de l'énoncé, à savoir que Marie a dîné à un moment antérieur à l'énoncé, est insuffisant, à lui seul, pour reconstituer le vouloir-dire de celle-ci, à savoir que, précisément parce qu'elle a déjà dîné, elle ne veut pas dîner avec Pierre.

Le modèle codique, à lui seul, est donc « sous-déterminé » (Santacroce 2002 ; Bracops 2005), il faut lui adjoindre le modèle inférentiel, l'auditeur ne se contentant pas de décoder le sens linguistique de l'énoncé, il infère le vouloir-dire du locuteur à partir de ce sens linguistique et du contexte. Cette nouvelle conception de la communication linguistique, postulant lors des opérations d'interprétation la mobilisation conjointe de processus à la fois codiques et inférentiels, remettait clairement en question l'approche exclusivement codique jugée « trop simpliste ». Mais, ce faisant, elle remettait également en question le rôle dévolu au langage vis-à-vis de *la pensée* - en vertu de l'option codique : le langage était alors considéré comme un « instrument de communication », qui plus est, « transparent », *dans lequel et par lequel*, soutenait-on, on peut communiquer *sa pensée, toute sa pensée*. Pour Grice, dans la mesure où le sens linguistique n'est qu'un simple indice, plutôt réduit, du vouloir-dire du

locuteur, le langage n'est, à ce titre, qu'une représentation nécessairement incomplète de sa pensée.

Héritiers incontestables de Grice, Sperber et Wilson, arguant pareillement de l'irréductibilité des processus interprétatifs aux seules opérations de décodage, s'inscrivent également en faux contre la thèse de la « transparence du langage ». Pour eux, en effet, communication verbale et pensée ne recouvrent pas la même réalité : la pensée est une computation mentale³ de l'univers environnant, général ou spécifique, *i. e.* propre à une situation particulière, bien plus riche que de simples énoncés, puisque le sens linguistique n'est qu'une représentation incomplète de la pensée⁴ du locuteur, pensée qui d'ailleurs ne peut jamais être *totalemment* recomposée ni restituée à l'*identique*, dans la mesure où locuteur et interlocuteur ne partagent jamais de connaissance mutuelle absolue, ni une expérience identique du monde (Gwenolé 2007); bref ne disposent pas du même *environnement cognitif* (Sperber et Wilson 1989).

Toute démarche d'interprétation relève donc, de ce point de vue, ni plus ni moins, de la pure supputation. Ceci dit, ces tâtonnements interprétatifs sont beaucoup plus saillants encore dans le contexte qui m'intéresse davantage ici, à savoir celui de l'enseignement du français comme langue étrangère, *FLE*. Car, s'adjoignent aux difficultés de principe réduisant les interprétations à de simples contenus hypothétiques, une autre difficulté supplémentaire : l'apprenant, théoriquement de culture différente, n'a pas a priori une connaissance suffisante de la culture française, entendue au sens de l'ensemble des pratiques sociales qui lient, de manière spécifique, les Français entre eux, les distinguant ainsi des autres groupes humains et qui incluent, entre autres, des coutumes, des savoirs, des croyances religieuses ou philosophiques, un mode de pensée propre, etc. (Fath 2008a)⁵. Or, façonnant les paroles, les pensées et les comportements, la culture française est sous-jacente à toutes les activités de communications et est, de ce point de vue, intimement liée au langage. Elle préside aux mécanismes de production des énoncés et se répercute symétriquement sur les processus de leur interprétation.

Faute donc d'être en mesure de mobiliser des informations ayant trait à la culture française, parce que, tout bonnement, il n'en dispose pas au préalable, un apprenant aura tout naturellement d'autant plus de difficultés à recomposer, ne serait-ce qu'approximativement ou partiellement, la pensée d'un locuteur, *i. e.* son vouloir-dire ou le sens qu'il entend communiquer. Dans ce qui suit, j'aimerais reprendre ce type de difficultés d'interprétation, non pas pour militer davantage, à supposer qu'il en soit encore besoin (Kilani-Schoch 1995; Kramsch 1998 ; Raasch 2001; Zaghouni-Dhaouadi 2008 ; Fath 2008a ; Caws 2009), en faveur de la thèse de la « nécessaire imbrication » ou de la « relation sémiotique » entre langue et culture françaises, en classe *FLE*, mais pour tenter de leur apporter une explication cognitive. Plus précisément, j'aimerais pouvoir expliquer ce qui se passe « dans la tête » de l'apprenant, lorsqu'il est en butte à des difficultés de compréhension de certains énoncés, imprégnés culturellement. Pour ce faire, je prendrai appui sur le modèle d'interprétation des énoncés développé par Sperber et Wilson.

3. Cognition, modularité et culture

La vision qu'ont Sperber et Wilson des mécanismes cognitifs qui permettent l'accès à la connaissance en général, et plus particulièrement au sens des énoncés, est une vision *modulaire* qui s'explique par la représentation hiérarchisée qu'ils se font du fonctionnement du cerveau/esprit humain, quant au traitement de l'information de manière générale, et quant à la compréhension verbale de manière spécifique (Bracops 2005). Elle est fondée sur la *théorie de la modularité* de l'esprit, ou *modularisme*⁶, développée par Fodor (1986). Pour Fodor, le traitement de l'information perçue, quelle que soit sa source (visuelle, auditive, linguistique, etc.) passe par trois étapes successives (Costermans 2000, pp. 17-18) :

i- les données de la perception (image, son, odeur, énoncé, etc.) sont d'abord traduites par des *transducteurs* dans un format accessible.

ii- A l'issue de cette traduction, les données perceptuelles sont ensuite traitées par un *système périphérique*, un module spécialisé affecté à des traitements spécifiques pour lesquels il est hautement performant, *i. e.* rapide et automatisé. Il existe ainsi pour Fodor différents modules spécialisés : par exemple, un module spécialisé dans le traitement des données visuelles, un module spécialisé dans le traitement des données auditives, un module spécialisé dans le traitement des données olfactives, etc. et, enfin, un module spécialisé dans le traitement des données linguistiques, *i. e.* un module couvrant les domaines de la phonologie, de la syntaxe et de la sémantique.

iii- L'interprétation fournie par le module spécialisé arrive au *système central*, système de haut niveau, qui aura enfin pour tâche de la compléter et de l'enrichir.

Se situant dans l'approche fodorienne, Sperber et Wilson proposent un modèle de traitement de l'information linguistique, ou plus rapidement, un modèle d'interprétation des énoncés, dont les étapes peuvent être résumées comme suit :

i- interviennent d'abord les transducteurs pour traduire la perception qu'a l'interlocuteur du stimulus linguistique.

ii- intervient ensuite le système linguistique périphérique pour traiter les données fournies par le transducteur; traitement au terme duquel, il fournit au système central une première interprétation de l'énoncé, une interprétation linguistique et codique.

iii- intervient enfin le système central pour opérer sur un ensemble de prémisses, constitué d'une part du sens linguistique de l'énoncé et d'autre part du contexte, et fournir par la suite, via un mécanisme inférentiel, une interprétation complète de l'énoncé.

L'interprétation des énoncés pour Sperber et Wilson n'est donc pas, on le sait, ou codique ou inférentielle. Elle est à la fois codique et inférentielle. Le code correspond à l'étape linguistique de l'interprétation, prise en charge par le module linguistique spécialisé, et l'inférence à son étape pragmatique, prise en

charge, quant à elle, par le système central ; la seconde étape venant compléter la première. Pour se faire une idée précise sur la nature de cette complétion, *i. e.* sur la manière dont l'étape inférentielle complète contextuellement le sens décodé, il faut tout naturellement avoir d'abord une idée toute aussi précise au sujet de ce sur quoi le système central travaille et opère donc cette complétion, *i. e.* sur ce que livre le système linguistique périphérique.

L'hypothèse de Sperber et Wilson, à ce propos, c'est que, de manière consécutive au traitement des données qui lui ont été fournies par le transducteur, le module linguistique spécialisé livre une première interprétation de l'énoncé, et cette première interprétation se présente comme une *forme logique* : une suite ordonnée de *concepts*, les concepts correspondant aux composants linguistiques de la phrase. Ce sur quoi donc le système central va opérer, c'est d'abord cette forme logique, *i. e.* cette suite de concepts : par l'intermédiaire des concepts, le système central va accéder à trois types d'informations :

- i- *logique*, correspondant aux relations logiques (implication, contradiction, etc.) que le concept peut entretenir avec d'autres concepts.
- ii- *encyclopédique*, recouvrant toutes les indications concernant le concept permettant de lui attribuer une extension.
- iii- *lexical*, indiquant la contrepartie (mot ou expression) du concept dans le langage naturel.

A la forme logique de l'énoncé, le système central adjoint des données contextuelles, l'ensemble constituant les prémisses du processus inférentiel, sur la base duquel il tire une interprétation complète de l'énoncé ; le contexte étant entendu comme un faisceau de propositions, ou hypothèses contextuelles, qui n'est pas donné mais que l'on construit, énoncé après énoncé, sur la base d'informations tirées de trois sources distinctes :

- i- *L'interprétation des énoncés immédiatement précédents* : les propositions déduites de l'interprétation des énoncés immédiatement antérieurs qui sont entreposées quelque temps dans ce que Sperber et Wilson appellent une mémoire à moyen terme. Ces propositions peuvent faire partie du contexte nécessaire à l'interprétation de l'énoncé en cours de traitement.
- ii- *L'environnement physique* : la communication est inscrite dans un lieu dont les particularités sont plus ou moins immédiatement perceptibles pour les interlocuteurs. La représentation de ces particularités peut être intégrée au contexte.
- iii- *La mémoire à long terme* : dans la mémoire à long terme, se trouvent entreposées différents types d'informations ou *connaissances encyclopédiques*, dont, entre autres, des savoirs, croyances, des valeurs, des souvenirs, des intentions, des préférences, des états d'esprit, des idéologies, des habitus culturels, etc. Accessibles moyennant les concepts de la forme logique, certaines informations, parmi les informations encyclopédiques, peuvent également faire partie du contexte nécessaire à l'interprétation de l'énoncé en cours de traitement.

L'ensemble de ces trois sources constitue ce que Sperber et Wilson appellent l'environnement cognitif du locuteur. Recouvrant l'ensemble des faits manifestes, (*i. e.* les faits que l'on peut, à un moment donné, se représenter mentalement et accepter cette représentation comme vraie ou probablement vraie), aussi bien les faits déjà connus que ceux qui sont perceptibles ou inférables, l'environnement cognitif du locuteur, c'est donc tout à la fois l'ensemble de ce qu'il sait et de ce qu'il peut savoir, l'ensemble de ce à quoi il a accès et de ce à quoi il peut avoir accès (Moeschler, et Reboul, 1998). Dans cette mesure, le contexte correspond à une partie seulement de l'environnement cognitif du locuteur à un moment donné.

4. Culture et capacités de compréhension

Dans la perspective de Sperber et Wilson, ainsi qu'on vient de le voir, l'environnement cognitif caractérise l'ensemble des données qu'un locuteur est capable de mobiliser, percevoir ou inférer à un moment donné, lors de processus interprétatifs. L'environnement cognitif varie naturellement d'un locuteur à un autre, les locuteurs n'ayant, du monde, ni une connaissance commune absolue, ni une expérience identique. D'où les difficultés de recomposition du sens voulu, que l'on peut observer, chez tel ou tel locuteur, dans telle ou telle situation, et toute la panoplie de malentendus qui en résultent (Briet, Blondel, Collès, Destercke, Sekhavat 1998).

Ceci dit, comme je l'ai souligné plus haut, les difficultés d'interprétation sont encore beaucoup plus significatives dans le contexte qui m'intéresse davantage ici, à savoir celui de l'enseignement du français comme langue étrangère, FLE (Kilani-Schoch 1995, 1997). Car, aux difficultés de principe réduisant les interprétations à de simples contenus approximatifs et hasardeux, s'ajoutent des difficultés supplémentaires : l'apprenant, théoriquement de culture exogène, n'a pas a priori une connaissance suffisante de la culture française. Or, pour être en mesure de comprendre correctement certains énoncés, il ne suffit pas, contrairement peut-être à certaines intuitions populaires, de connaître le seul système linguistique du français : il faut, en outre, avoir une connaissance suffisante, ne serait-ce que dans ses traits les plus saillants, de la culture française et des prémisses tacites ou « évidences invisibles» (Carroll 1987) dont elle est composée (Fath 2008a, Caws 2009).

Compte tenu de cette relation nécessaire entre langue et culture françaises, la connaissance de l'une requérant indubitablement la connaissance de l'autre, l'inégale habileté à comprendre que l'on observe chez certains apprenants, en classe FLE, maîtrisant par ailleurs suffisamment bien l'outil linguistique, peut facilement s'expliquer : elle est liée à leur inégale aptitude à mobiliser, à côté des informations linguistiques, des connaissances culturelles et à raisonner à partir de ces informations.

Soit à titre illustratif le dialogue suivant (Fath 2008a) tiré du film français « La chèvre » de Francis Veber avec, entre autres, Pierre Richard et Gérard Depardieu - dialogue, très légèrement modifié, dont la compréhension a toujours été quelque peu problématique pour un certain nombre de mes étudiants en « études françaises » :

A- *tu n'as pas intérêt à pointer ton nez chez ce gangster.*

B- *Et pourquoi donc ? Je n'ai pas peur de lui, moi. Fais-moi confiance. Non seulement, je vais me rendre chez lui, mais, je vais enfin tout faire pour restituer mon bien. Crois-moi, tu peux déjà préparer une bouteille de champagne.*

A- *Une bouteille de champagne ! C'est plutôt une couronne que je vais te préparer.*

Dans cet exemple ce qui pose problème, c'est l'interprétation faite du mot *couronne* que d'emblée, compte tenu de notre référent culturel marocain, on associe à une certaine marque d'honneur et une certaine forme de gratification. Mais cette interprétation conduit tout bonnement à une contradiction : si A s'oppose à ce que B entreprend de faire (aller voir le gangster en question), il ne peut pas se montrer à la fois réfractaire à l'idée de lui offrir, en guise de récompense pour ses actes, une bouteille de champagne et, dans le même temps, consentir à le gratifier pour la même entreprise, moyennant une récompense autrement plus importante, à savoir une couronne. Pour remédier à cette apparente contradiction, il faudrait réinterpréter le même mot *couronne* à la lumière de connaissances spécifiques, se rapportant à la culture française. Il faudrait notamment le mettre en rapport avec la *couronne d'épines* que, le jour de sa crucifixion, on a mis par dérision sur la tête du Christ qui s'était appelé roi des Juifs. Du coup, dans ce dialogue, le mot *couronne* n'est plus source d'une quelconque incohérence, puisqu'il renvoie non pas à une certaine forme de gratification mais plutôt à une forme de sacrifice et de meurtre.

Soit encore les deux dialogues suivants, dont la compréhension n'a jamais été, non plus, évidente pour mes étudiants :

1. A- *Que devient Paul, depuis qu'il est au chômage ?*

B. *Et bien, écoute, c'est un peu la traversée du désert pour lui, en ce moment.*

2. A. *L'oral du français, c'est ce que je redoute le plus.*

B. *Ce n'est jamais facile un oral. Mais bon, ce n'est pas le chemin de croix non plus l'oral du Français. Si tu apprends bien tes fiches tu n'auras pas de problème.*

Ce qui pose problème ici, on l'aura compris, c'est la difficulté d'interprétation des deux expressions *la traversée du désert* et le *chemin de croix* et, par conséquent, l'inaptitude à se figurer la pertinence des réponses de B, dans lesquelles ces expressions sont insérées, par rapport aux propos de A.

Or, pour peu qu'on ait une connaissance significative de la Bible, texte qui passe pour être un des piliers majeurs de la culture française, on sait que la première expression fait référence, comme rapporté dans l'Ancien Testament, à la fuite et l'errance de Moïse dans le désert après avoir assassiné un Egyptien qui tourmentait un Hébreu. Et l'on sait aussi, de la même façon, que la seconde expression, fait référence, comme rapporté dans les Evangiles, au trajet que le Christ, une fois jugé et condamné à être crucifié, a dû accomplir du tribunal au Calvaire en portant la croix à laquelle il devait être fixé.

De même que la « traversée du désert » était, pour Moïse, l'occasion de multiples épreuves et de peines, le « chemin de croix », long cheminement entrecoupé de chutes et ponctué de coups, fut également, pour le Christ, une grande souffrance.

Dans ces conditions, pour comprendre ces deux expressions, il faudrait être doté de connaissances culturelles suffisamment importantes pour mobiliser d'abord les événements, en l'occurrence bibliques, auxquels ces deux expressions font référence, et en déduire ensuite ce que, par extension, ces expressions signifient, à savoir des moments particulièrement douloureux de la vie⁷.

Plutôt que de multiplier les exemples, il me semble d'ores et déjà possible d'affirmer que pour les apprenants, en classe FLE, la difficulté de comprendre n'est pas, le plus souvent, liée à une méconnaissance de la langue française stricto sensu *i. e.* une méconnaissance de sa phonologie, sa syntaxe et sa sémantique. La difficulté de comprendre tient surtout à une ignorance quasi totale du référent culturel français. En d'autres termes, c'est parce qu'ils ne disposent pas, parmi l'ensemble de leurs connaissances encyclopédiques entretenues en mémoire à long terme, d'informations suffisantes sur le référent culturel français, que les apprenants se retrouvent parfois incapables d'interpréter correctement certains énoncés culturellement marqués. En cause, un enseignement de FLE, le plus souvent restreint, chez nous, au seul système linguistique du français, marginalisant ainsi tout le travail, à mon sens incontournable, sur la culture française.

5. Conclusion

L'acte de comprendre n'est pas simplement un acte qui consiste en un décodage gouverné par des règles : c'est aussi, et surtout, un acte créatif, dans la mesure où l'on est toujours appelé à deviner, au-delà des mots, le sens que cherche à communiquer le locuteur. Dans le cas d'une langue étrangère, et celui, plus spécifiquement du FLE, l'acte de comprendre peut être confronté à deux types de difficultés. Des difficultés linguistiques d'abord : les apprenants n'ont pas nécessairement une maîtrise suffisante des structures syntaxiques, du lexique français, etc. Mais ces difficultés linguistiques ne sont pas inquiétantes outre mesure : du fait que tout l'effort pédagogique est grandement axé sur le système linguistique du français, elles finissent généralement par se résorber au fur et à mesure. Et des difficultés pragmatiques ensuite, liées notamment à l'interférence, au cours des opérations de compréhension, de prémisses spécifiques à la culture française : faute de disposer, parmi les connaissances encyclopédiques, d'informations suffisantes sur le référent culturel français, les apprenants, comme j'ai essayé de le montrer, sont insensibles à ces prémisses et s'en trouvent du coup, acculés à n'opérer de tel ou tel autre énoncé qu'une interprétation bancale, éminemment sujette à caution. Ces obstacles pragmatiques sont autrement plus importants et plus inquiétants : car on continue à restreindre l'enseignement de la langue-culture française, au seul système linguistique du français, assurant de la sorte un enseignement décidément boiteux. Et c'est d'autant plus dommage, que l'apprentissage d'une langue étrangère est (et doit être) un moyen d'ouverture d'esprit, une ouverture à la tolérance, à la paix et au multiculturalisme.

Notes

¹ Compte tenu de cette « réciprocité sémiotique » entre *langue* et *culture*, on ne peut plus continuer, comme on le fait encore aujourd'hui, chez nous, à restreindre, notamment en *DEUG*, les enseignements de *FLE*, portant à proprement parler sur le fonctionnement de la langue française (*i. e.* mis à part les cours d'initiation à la littérature française), aux seuls cours de « Grammaire Corrective », « Phonétique corrective », « Morphosyntaxe », « Lexique », etc. Ces enseignements constituent, certes, de toute évidence, le *noyau dur* de l'opération enseignement-apprentissage du *FLE*. Mais ils ne peuvent, à eux seuls, garantir une pratique langagière adéquate. Ils doivent être doublés, comme j'ai essayé de le montrer ailleurs (*Cf.* Fath, 2008a et 2008b), d'un enseignement portant non seulement sur la culture française à proprement parler, mais aussi sur le gestuel spécifiquement français.

² Pour une étude détaillée de cet exemple, *cf.* Fath, N., 2008a.

³ Le terme *computation* est issu du verbe latin *computare* signifiant : *compter, calculer, chiffrer, évaluer, supputer*. L'instrument de computation, par excellence, est, au sens propre, l'ordinateur. Appréhendant le cerveau humain comme une sorte *computer naturel*, on conçoit du même coup, au moins métaphoriquement, la pensée comme instrument de computation. Pour plus de précisions sur la notion de computation, *cf.* Mukung Kakangu, M., 2007.

⁴ « *En rédigeant ce livre nous n'avons pas littéralement mis nos pensées sur du papier. Ce que nous avons mis sur le papier, ce sont de petites marques noires, dont vous avez en ce moment une copie sous les yeux. Quant à nos pensées, elles sont restées là où elles ont toujours été : dans nos cerveaux* ». Sperber, D. et Wilson, D., 1989, p. 11.

⁵ Ma collègue Hanne Leth Andersen, que je remercie ici, au passage, pour ses conseils et ses critiques constructives, m'a à juste titre fait remarquer que la notion de « culture française » n'est pas aussi simple qu'elle en a l'air et qu'elle mérite explication. Cette notion, en fait, m'a posé plusieurs problèmes :

i-Comment la définir ? Peut-on, avec un quelconque fondement, la restreindre géographiquement en lui assignant une portée *nationale* ?

ii- A supposer que la définition nationale ait une quelconque recevabilité, auquel cas il faudrait en définir la légitimité théorique et épistémologique, quel contenu, en tout cas dans le cadre qui nous occupe ici, à savoir l'enseignement du *FLE*, attribuer à la notion de « culture française » ? Faut-il la réduire aux seuls aspects immédiats de la vie quotidienne française ou l'élargir aux autres dimensions *civilisationnelle, historique, politique, etc.* ?

iii- Par ailleurs, du fait que le français est la « langue officielle » de nombreux autres pays, territoires ou régions linguistiques, dont La Suisse Romande, Le Québec, Le Gabon, etc. ne vaudrait-il pas mieux parler non pas en termes de « culture française », mais, plutôt, en termes de « culture francophone » ?

Pour ce qui est du premier problème, il me semble, dès lors qu'il est question de « culture française », qu'il est nécessairement fait référence à la France - de la même façon d'ailleurs que lorsqu'il est fait mention de « culture allemande » ou de « culture espagnole » il est forcément fait allusion à l'Allemagne et à l'Espagne ; chacune de ces cultures présentant, à mon sens, des traits distinctifs incluant, entre autres, des coutumes, des savoirs, un mode de pensée spécifique, etc. , qui la caractérisent en propre et la différencient, du même coup, des autres cultures. Bref, le rapport entre « culture française » et France est, à mon sens, un lien à la fois naturel et nécessaire. On peut objecter à cette conception éminemment nationale de la « culture française » qu'elle ne reflète guère la *multiculturalité* de la France actuelle, voire même qu'elle s'y oppose insidieusement. Certes la France est multiculturelle, mais pour autant, elle n'en est pas dépouillée de sa propre culture. Car, la multiculturalité française ne constitue pas en soi une sorte de culture *transnationale*, qui serait le produit de cultures diverses et de comportements sociaux variés, et qui s'opposerait, à ce titre, à l'idée même de culture *nationale*, spécifiquement française. La multiculturalité française est, en fait, cette capacité qu'a la France de tolérer et d'accepter sur son sol plusieurs cultures, en favorisant leur contact et en accordant par surcroît, dans un élan d'humanisme et d'égalité, aux citoyens qui en sont issus, les mêmes droits que tous les autres

citoyens de souche, *i. e.* de culture française. Pour ce qui est du second problème, il m'a semblé approprié (mais cela reste discutable) de restreindre le concept de « culture française » aux seuls aspects *sociaux, relationnels, psychologiques*, etc. susceptibles d'interférer avec les pratiques langagières et donc d'être utiles aux apprenants. Ces derniers, dans le cadre d'un effort personnel, ont par ailleurs tout à fait le loisir d'approfondir leurs connaissances des autres aspects de la culture française, à savoir son histoire, sa civilisation, sa vie politique, etc. Pour ce qui est du troisième problème, j'ai opté pour « culture française » parce que, parmi toutes les cultures des pays francophones, c'est la seule culture que je connais vraiment et dont, par la même occasion, je connais assez bien, je pense, l'interférence avec les pratiques communicationnelles. Mais c'est aussi (mais là, il ne s'agit plus d'argument académique) la culture pour qui j'ai un respect et une admiration sans faille.

⁶ La conception modulaire repose toutefois sur des travaux beaucoup plus anciens, de la fin du XIXe siècle, ceux du phrénologue allemand Joseph Gall (Moeschler, J. et Reboul, A., 1998 ; Rossi, S. et Van der Henst, J-B. 2007) : la théorie de Gall reposait sur la psychologie des facultés où chaque capacité de l'âme humaine, telle la persévérance, le sarcasme, ou encore, l'« énigmatique » profondeur métaphysique (Delbraccio, M. et Chebili, S., 2008, p. 79) est conçue comme une « faculté », plus ou moins isolée des autres.

⁷ Impliquant en filigrane des prémisses bibliques, les expressions, dont il est question ici, puisent leur source dans une communauté, *judéo-chrétienne* en l'occurrence, qui, de toute évidence, n'est ni *exclusivement* restreinte à la « culture française », ni *totalem*ent identique à la population française. De ce point de vue, les connaissances d'arrière-fond, nécessaires pour comprendre ces expressions, ne sont donc pas exclusives au seul contexte français. Par ailleurs, certes, comme on pourra à juste titre l'objecter, parmi les expressions examinées ici, certaines, dont, par exemple, « la traversée du désert », peuvent, dans certaines conditions, du fait du caractère apparent de leur portée sémantique, être comprises sans passer nécessairement par le *prisme* biblique. Mais, il n'en est pas, me semble-t-il, forcément de même de *toutes* les expressions. Ainsi, confronté pour la première fois à l'expression « le chemin de croix », un apprenant en classe FLE, faute d'être en mesure de mobiliser l'évènement biblique auquel cette expression fait référence, sera probablement incapable de lui attribuer un quelconque contenu. On pourra enfin objecter que des expressions, telles que celles dont j'ai essayé ici, dans cette contribution, d'explicitier les mécanismes cognitifs de compréhension, notamment en contexte d'apprentissage FLE, expressions qualifiées, c'est selon, de « métaphoriques » ou d'« idiomatiques », s'apparentent finalement à « expressions imagées » qui, pour être comprises, n'exigent pas forcément des connaissances culturelles préalables. Certes, ces expressions peuvent fonctionner comme des expressions imagées n'exigeant a priori, pour leur compréhension, rien d'autre qu'une bonne connaissance du code linguistique. Mais cette situation n'est possible, à mon avis, qu'après coup *i. e.* que lorsqu'elles ont été préalablement, dans un premier temps, mises en rapport avec les évènements et les situations auxquels elles font allusion.

Références

- Bracops, M. 2005. *Introduction à la pragmatique. Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*. Editions De Boeck- Duculot.
- Briet, G., Blondel, A., Collès, L., Destercke, L. Sekhavat, A. 1998. *Que voulez-vous dire?* Editions De Boeck-Duculot.
- Carroll, R. 1987. *Evidences invisibles : Américains et Français au quotidien*. Paris, Editions du Seuil.
- Caws, C., 2009. « Contexte et culture en enseignement du FLS : de la création d'un corpus à son exploitation didactique ». *Mélanges Crapel*, n° 31, Université Nancy 2, pp. 205-222.

- Cloutier, F. 2001. La clarté : pour qui ? *Recherches en rédaction professionnelle*, n° 1, Université Laval.
- Costermans, J. 2000. *Les activités cognitives : Raisonnement, décision et résolution de problèmes*. Editions De Boeck-Duculot.
- Delbraccio, M. et Chebili, S. 2008. *Une histoire des critiques philosophiques de la psychologie*. Paris, L'Harmattan.
- De Saussure, F. 1972. *Cours de linguistique générale*. Paris, Tullio (1^{ère} édition : 1916. Paris, Payot)
- Fath, N., 2008a. « L'enseignement du FLE ou l'urgence d'une imbrication langue-culture » (accepté pour publication).
- 2008b. « Des mots et des gestes pour le dire ou plaidoyer pour une approche sémiotique de la communication en classe FLE » (sous presse)
- Fodor, J. A. 1986. *La Modularité de l'esprit*. Paris, Editions de Minuit.
- Gloria O., Sperber, D. 2003. *Qu'est-ce que la pragmatique peut apporter à l'étude de l'évolution du langage ?* Paris, Odile Jacob.
- Grice, H. P. 1957. « Meaning ». *The Philosophical Review*, volume 66.
- Gwenolé, F. 2007. « L'approche socio-pragmatique en sciences du langage : principaux cadres conceptuels et perspectives » Université de Nantes, *COMMposite*, V. 1, p. 109-129.
- Kilani-Schoch, M. 1995. « Problèmes de la communication interculturelle ». *Etudes littéraires maghrébines* 6, pp. 31-38.
- Kilani-Schoch, M. 1997. « La communication interculturelle: malentendus linguistiques et malentendus théoriques ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 65, pp. 83-101.
- Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford, Oxford University Press.
- Meunier, J. -P et Peraya, D. 2004. *Introduction aux théories de la communication: Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique*. De Boeck Université, 2004.
- Moeschler, J. et Reboul, A. 1998. *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. Paris, Seuil.
- 2006. « Compréhension, pragmatique et argumentation » . In: *Compréhension des langues et interaction*. Paris, Lavoisier, pp. 113-139.
- Mukung Kakangu, M. 2007. *Vocabulaire de la complexité, post-scriptum à La méthode d'Edgar Morin*. Paris, L'Harmattan.
- Raasch, A. 2001. « langue-culture-impact : une didactologie nouvelle ? » *Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 123, p. 349-356.
- Shannon, C. 1948. « A Mathematical Theory of Communication ». In: *Bell System Technical Journal*, vol. 27, pp. 379-42.
- Shannon, C., et Weaver, W. 1949. *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana, Illinois, University of Illinois Press.

Sperber, D. et Wilson, D. 1986. Façons de parler. *Cahiers de linguistique française*, n° 7, pp. 9-26.

- 1989. *La pertinence. Communication et cognition*. Paris, Éditions de Minuit.

- 1990. Forme linguistique et pertinence. *Cahiers de linguistique française*, n° 11, pp. 13-35.

Sperber, D. et Origgi, G. 2005. « Qu'est-ce que la pragmatique peut apporter à l'étude de l'évolution du langage? » In : Jean-Marie Hombert (ed). *L'origine de l'homme du langage et des langues*. Paris, Fayard, pp. 236-253.

Sperber, D. 2000. « La communication et le sens ». In Yves Michaud (éd.) : *Qu'est-ce que l'humain?* Paris, Odile Jacob, pp. 119-128.

Rossi, S. et Van der Henst, J-B. 2007. *Psychologie du raisonnement*. De Boeck Université.

Zaghouani-Dhaouadi, H. 2008. « Essai de Didactologie des Langues-Cultures. Pour une nouvelle conception de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures ». *Synergies Espagne*, N°. 1, p. 75-88.