

UNIVERSITE DE STRASBOURG
ECOLE DOCTORALE DES HUMANITES
E.A. 1339, LiLPa

Thèse
Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE STRASBOURG

Discipline : SCIENCES DU LANGAGE,
Spécialité : Didactique des LV-FLES

Présentée et soutenue publiquement par
Mme Svetlana POUCHKOVA

Intitulé de la thèse de doctorat :

**Vers un dictionnaire des mots à Charge Culturelle Partagée comme
voie d'accès à une culture étrangère (FLE).
(Le cas des apprenants immigrés adultes multiculturels)**

Directeur de thèse :

Monsieur Le Professeur Laurent Masegeta B.M. KASHEMA

Composition du jury :

Mme. Chantal FORESTAL, Maître de Conférence à l'Université d'Aix- en-Provence,
Marseille I, HDR

M. Henri MADEC, Maître de Conférence à l'Université de Franche-Comté, HDR

M. Yannick LEFRANC, Maître de Conférence à l'Université de Strasbourg

M. Richard DUDA, Professeur à l'Université de Lorraine, Nancy II

M. Georges LÜDI, Professeur à l'Université de Bâle

M. Laurent B.M KASHEMA, Professeur à l'Université de Strasbourg

Strasbourg septembre 2010

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS

INTRODUCTION GENERALE

Différence et diversité des cultures et des langues 6-8

Première Partie. ENVIRONNEMENT SOCIO-CULTUREL & THEMATIQUES.

Chapitre I.1. Champ de la problématique global : l'inter- /trans- culturel	
I.1.1. Le tripartisme interculturel : diversité, singularité, universalité	9-14
I.1.2. Public visé et objectifs	14-19
I.1.3. Autour de l'initiation à la culture française dans le cadre de la formation linguistique pour les apprenants étrangers	19-20
I.1.4. La nécessité de l'apprentissage de la culture pour les primo-arrivants. Mais quelle culture précisément ?	20-21
I.1.5. La situation actuelle dans le FLE. S'initier à la langue française par le biais de la culture quotidienne en France	21-25
I.1.6. Le contrat d'accueil et d'intégration et son côté culturel	25-28
I.1.7. Multi- dimensionnalité d'une politique linguistique	28-29
I.1.8. La politique linguistique, devrait-elle être aussi culturelle ?	29-32
I.2. La diversité culturelle : une idée riche à creuser ?	
I.2.1. La situation actuelle en Europe	32-35
I.2.2. Cinq principes d'actions pour fonder un espace d'échange et de dialogue	35-38
I.2.3. La déclaration du Conseil de l'Europe sur la diversité culturelle	38-39
I.2.4. L'Etat et la diversité culturelle en France	39-42
I.3. Réflexions sur la notion de la « culture »	
I.3.1. Autour d'une définition de la culture	42-43
I.3.2. La notion de la culture selon les approches étymologique, éthologique et sociologique	44-47
I.3.3. La notion de la culture selon l'approche anthropologique	47-52
I.3.4. Les concepts « Maximalistes-Minimalistes »	52-53
I.4. Identité culturelle et relativité de la diversité	53-55
I.4.1. L'identité culturelle et son rôle dans la vie de tous les jours	55-57
I.4.2. La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir	57-59
I.4.3. Les concepts « Enculturation » et « Acculturation »	59-62
I.4.4. Les limites de l'approche	63-64
I.4.5. Les apports de Bastide sur l'acculturation	64-68
I.5. Les langues comme instruments de communication	69
I.5.1. Le français comme langue étrangère	69-71

I.5.2. Place du vocabulaire dans l'apprentissage d'une compétence de communication	71-73
I.5.2. a- Français fondamental : corpus oraux, contenu d'enseignement	73-74
I.5.2. b- Le français Fondamental et les méthodes audio-visuelles	75-76
I.5.2. c- Un « niveau-seuil » et les approches communicatives	76-77
I.5.2. d- Constructivisme vs. Structuralisme	77-79
I.5.2. e- Approche communicative vs. Béhaviorisme	79-80
I.5.2. f- A propos de statut de l'erreur	80-81
I.5.2. g- Un démarrage lent et difficile	81
I.5.2. h- L'approche communicative revue et corrigée	81-82
I.6. Autour du « mot » en linguistique	
I.6.1. Le mot, existe-t-il vraiment ?.....	83-86
I.6.2. Aspects sémantique et lexical	86-87
I.6.3. Le mot comme unité sémantique	87-89
I.6.4. Le mot comme unité lexical	89-92
I.7. Langage et communication interculturelle	92-98
 Conclusion partielle (Partie 1)	 98-101

Deuxième Partie. CADRE THEORIQUE & ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE.

Chapitre II. Un survol de l'état des lieux	102-105
II.1. Culture, langue et langage	105-106
II.2. Autour de la notion de « l'interculturel »	106-107
II.2.1. L'objet d'étude de l'interculturel	107-109
II.2.2. Les composants de l'interculturel	109-111
II.2.3. Interaction « Langue- Culture »	111-112
II.2.4. La communication interculturelle et l'enseignement des langues- cultures étrangères	113-119
II.2.5. L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement des langues- cultures étrangères	119-124
II. 3. Questions de départ et formulation des Hypothèses	124-128
II.4. Les mots à Charge Culturelle Partagée	128-133
II.4.1. Les caractéristiques de la C.C.P.	133-137
II.4.2. L'association automatique d'un lieu à un produit spécifique	138-139
II.4.3. La C.C.P. est la coutume évoquée par le mot	139-141
II.5. La C.C.P. est le produit de jugements tout faits véhiculés par des locutions figurées	141-142
II.5.1. Le bestiaire culturel	142-146
II.5.2. Les inanimés culturels	146-148
II.6. Les mots-valises comme indices des changements socioculturels dans le langage	148-149
II.6.1. L'histoire d'apparition du phénomène et du terme	

« mot-valise »	149-152
II.6.2. Mécanismes de « construction » des mots-valises dans la langue	152-153
II.6.2. a- L'insertion sans changement graphique du mot originel	153
II.6.2. b- L'insertion avec changement graphique du mot originel	153
II.6.2. c- L'insertion avec altération du mot originel	153-154
II.6.2. d- L'insertion avec substitution d'une partie du mot originel	154
II.6.2. e- L'imbrication	154-155
II.6.3. Les dictionnaires des mots-valises comme outils d'apprentissage des langues-cultures étrangères	155-161
II.7. Les palimpsestes verbo-culturels	161-163
II.8. Les noms de marques courants	163-165
II.9. Les mots à C.C.P. vers une compétence socio-langagière	
II. 9.1. L'acquisition des connaissances sur la langue et la société par l'intermédiaire de la maîtrise des règles psychologiques, sociologiques et culturelles	165-169
II.10. L'usage des dictionnaires dans l'enseignement des langues- cultures	
II.10.1. Les mots à Charge Culturelle Partagée et des dictionnaires de langues	170-172
II.10.2. Les dictionnaires détournés : quelque part entre néologie et « pragmatique lexiculturelle »	173-174
II.10.2. a- Les dictionnaires néo- morphologiques	174-175
II.10.2. b- Les dictionnaires néo-morpho-sémantiques	175-176
II.10.2. c- Les dictionnaires néo-sémantiques	176
II.10.2. d- Lexiculture et innovation lexicale	176-177
II.10.2. e- La pragmatique lexiculturelle pour l'enseignement/ apprentissage des langues-cultures	177-179
II.11. Pourquoi est ce dictionnaire à C.C.P. ?.....	179-181
II.11.1. Exemples d'articles pour le dictionnaire à C.C.P. selon R. GALISSON	181-184
II.11.2. La langue et la culture : un mariage de raison en contexte de l'enseignement/apprentissage langues-cultures pour le public multiculturel/multilingue	184-186
II.12. La contribution de la pragmatique lexiculturelle dans un dictionnaire à C.C.P.	186-188
Conclusion partielle (Partie 2)	188-191

Troisième Partie. RETOUR SUR L'ETUDE DE TERRAIN.

Chapitre III.1. La nécessité et les conditions de l'enquête	192-193
III.1.1. Informations sur les témoins : paramètres socioprofessionnels et socioculturels	193-198

III.1.2. Les démarches pour établir la nomenclature d'un éventuel dictionnaire à Charge Culturelle Partagée	198-199
III.1.3. Les critères de sélections des mots à C.C.P.	199-200
III.1.4. Liste de mots, sensés être porteurs de la Charge Culturelle Partagée	201-203
III.1.5. Questionnaire proposé auprès du public des locuteurs natifs et étrangers	203-210
III.2. Analyse/ interprétation des données de l'enquête	
III.2.1. Des mots à C.C.P. maximale, reconnues par le public autochtone	211-212
III.2.2. Des mots dont la C.C.P. est reconnue par les deux catégories du public témoiné (locuteurs natifs/ locuteurs non-natifs)	212-213
III.2.3. Des mots dont la C.C.P. est plutôt reconnue par les locuteurs non-natifs que par les autochtones	213-214
III.2.4. Difficultés, rencontrées par des locuteurs non-natifs lors du travail sur le questionnaire	214
III.2.4. a- Les écarts culturels selon l'approche intra-culturelle	214
III.2.4. a- 1. Termes-entrées sans équivalent dans la langue-culture de la société d'origine	215-216
III.2.4. a- 2. Mots à signifié commun, mais à C.C.P. propre	216-217
III.2.4. b- Les écarts culturels selon l'approche inter-culturelle	217
III.2.4. b- 1. Des mots à signifié commun, mais à C.C.P. différent dans chaque langue	217-219
III.3. Résultats croisés de l'enquête. Les facteurs déterminant « la puissance » ou « la faiblesse » des mots à C.C.P.	219-222
III.3.1. Essais d'articles pour le dictionnaire à C.C.P.	
III.3.1. a- « Le bestiaire culturel » comme facteur renforçant la C.C.P.	222-241
III.3.1. b- Les inanimés culturels présentés dans les articles du dictionnaire à C.C.P.	242-253
III.3.1. c- Articles portés sur l'association automatique d'un lieu à un produit spécifique	254-260
III.3.1. d- La force et la faiblesse de la Charge Culturelle Partagée évoquée par des fêtes, des coutumes et des traditions de la société française	260-269
III.3.1. e- Connaissances pratiques de la vie quotidienne, comportement, croyances, superstitions, légendes et leur rôle dans la formation de la Charge Culturelle Partagée dans la langue	270-281
Conclusion partielle (Partie 3)	281-284
CONCLUSION GENERALE	285-294
Bibliographie générale et sélective	295-313
Index	314-316
Annexes	317-355

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer mes plus vifs et chaleureux sentiments de gratitude à Monsieur le Professeur Laurent Masegeta B. M. KASHEMA qui m'a maintes fois sacrifié son précieux temps jusqu'aux derniers instants de ce travail. Ses encouragements patients surtout durant les nombreux moments difficiles, ses conseils précieux et constants, sa disponibilité, son attention et son soutien sans failles auront, sans nul doute, permis d'amener cette recherche à son aboutissement !

Mes remerciements vont aussi à Madame le Professeur Chantal FORESTAL et à Messieurs les Professeurs Richard DUDA, Georges LÜDI, Henri MADEC et Yannick LEFRANC pour avoir bien voulu faire partie de mon jury et pour les observations et critiques judicieuses dont j'aurai besoin par la suite.

J'adresse aussi ma gratitude et mon affection à mon mari qui a relu consciencieusement mes manuscrits et pour sa présence de tous les instants. Sa patience et son soutien ont été remarquables.

Un grand merci à tous ceux qui m'ont épaulée de près ou de loin ces dernières années, qui ont été disponibles à tout moment, et avec qui j'ai partagé mes joies et mes difficultés.

Je remercie, enfin, ma famille et mes proches pour leur amour et leur soutien constants ainsi que mes collègues de travail pour leur sympathie et leur appui.

INTRODUCTION GENERALE.

Différence et diversité des cultures et des langues.

Babel (tour de), grande tour que, selon la Bible, les fils de Noé voulurent élever, à Babel (nom hébreu de Babylone), pour atteindre le ciel. Dieu aurait anéanti par la confusion des langues ces efforts insensés.

Le Petit Larousse illustré, 2004 :1161.

Chacun de nous se souvient encore de cette charmante ancienne légende, qui nous a été comptée maintes fois dans notre enfance, à l'époque où l'on croit en tout et quand on prend tout pour la vérité. Peut-être que cette histoire constitue, après tout, une réponse attendue : la réponse à l'énigme que représente la diversité des langues et des cultures sur notre petite planète ?

Il était donc une fois, il y a bien longtemps une époque où tous les gens vivaient heureux et paisibles. Ils étaient en bonne forme, de bonne humeur. Ils avaient tous des terres fertiles et plein d'animaux. Bref, ils n'avaient besoin de rien. Mais voilà qu'à cause de tout cela, ils se sont enorgueillis et ont voulu ressembler à Dieu. Et voilà pourquoi ils décidèrent de construire une tour, la Tour de Babel pour atteindre Dieu. Celle-ci était si haute que l'on ne pouvait pas en voir le sommet. Dieu s'est fâché et a détruit la tour. Et puis, afin qu'ils ne puissent pas recommencer leur travail, Dieu a séparé les gens, et ils ne pouvaient plus se comprendre parce qu'ils ont commencé à parler des langues différentes.

Malgré ce petit contretemps « historique », (imaginaire ou véritable, on ne le saura, sans doute, jamais), les gens ne s'isolèrent pas dans leurs coins, ne se convertirent pas en moines avec des portails condamnés dans leurs monastères.

Voilà peut-être pourquoi au long de l'histoire de l'humanité, les diverses rencontres entre les peuples ont permis tout l'échange de valeurs, de savoir et de biens. Les migrations de personnes, le commerce, l'art ont souvent servi d'intermédiaires entre individus ainsi qu'entre communautés pour transmettre de nouvelles idées et mœurs. En effet, la culture du maïs par les Amérindiens, les notions de médecine venant des Arabes et des Chinois ou la

démocratie de la civilisation grecque représentent une multitude d'exemples dont nous ne pouvons que constater la richesse induite de la rencontre des cultures depuis des siècles.

Toutefois, certaines rencontres étaient parfois plus douloureuses telle la colonisation européenne en Amérique, en Afrique etc., où de nombreux Amérindiens, Africains ont péri au contact d'épidémies venant d'Europe et beaucoup d'autres. Mais malgré tout la curiosité et la soif de connaissance, la richesse spirituelle, l'évolution de la vie- voilà ce qui a continué à pousser les explorateurs à entreprendre des voyages dans des contrées lointaines, à se lancer dans l'apprentissage des langues inconnues. Ils cherchaient à comprendre les autres : leurs univers, leurs comportements, leurs conceptions de l'existence ainsi que leurs pratiques socio- langagières.

Bref, les langues et l'humanité sont inséparables. Tout le monde est d'accord là-dessus. La langue reflète le monde qui entoure les êtres humains et leur culture. Cette dernière, à son tour est soigneusement sauvegardée et transmise par la langue aux générations futures. Ainsi, on peut constater que la langue est un outil indispensable, grâce auquel l'homme apprend à chanter la beauté de son espace vital tout en n'oubliant pas son côté spirituel. Enfin, la langue se révèle être aussi le vecteur de la culture humaine : elle forme l'homme, détermine son comportement, son mode de vie, sa mentalité, son caractère... On pourrait dire que la langue relaie le monde, la culture et « crée » les porteurs de la langue.

Par ailleurs, dans chaque langue, il existe un certain nombre de mots, d'expressions figurées et figées tout pénétré de culture. Ils reflètent non seulement les représentations des objets du monde mais aussi le côté culturel, qui contribue à la socialisation plus rapide et plus réussie des natifs et des étrangers récemment arrivés dans une nouvelle société. Certes, la valeur qui s'ajoute aux significations ordinaires de ces mots pose parfois beaucoup de problèmes pour les apprenants étrangers, ce qui les rend incapables de communiquer à part entière, et surtout de bien comprendre les intentions et les comportements des locuteurs natifs. Il est fort possible de comprendre mieux la culture et le comportement des autres grâce aux mots, aux expressions surtout lorsque ces dernières contiennent un sens ajouté en plus de leur propre signification. C'est ce sens ajouté et à la portée de tous les membres de la société et ce qu'on appelle **la Charge Culturelle Partagée (C.C.P.)** qui amène les apprenants à mieux comprendre les plus petites nuances socio- culturelles que charrient ces mots.

Quant à l'objectif pédagogique, il consiste à donner aux étudiants une véritable compétence de communication en langue étrangère. Et comme la compétence de communication n'existe pas en dehors de la connaissance de règles sociales et culturelles, on est fondé d'affirmer que les actes de paroles, eux-mêmes, sont rendus plus naturels, plus authentiques, grâce aux mêmes composantes de la compétence de communication. Il ressort, en somme, de tout cela que dans des situations de communication le but est de comprendre les interlocuteurs, d'établir le contact avec eux, de savoir « décoder » leur conduite et leur mentalité et que par conséquent sans ces critères la communication pourrait perdre une bonne partie de leur efficacité.

En tenant des observations précédentes, il nous paraît important de faire travailler les étudiants étrangers sur ce lexique spécifique (mots à C.C.P., mots- valises et locutions figurées), puisque le vocabulaire joue un rôle intermédiaire entre la langue et la culture, et que pour acquérir les compétences socio- langagières ou culturelles il est nécessaire d'étudier plus en détail ces trois spécificités de la langue française.

Ainsi donc, la connaissance des faits culturels pourrait aider les étudiants étrangers à progresser sur le plan socio- culturel, leur permettre d'éviter des malentendus et des incompréhensions survenant au cours des communications. Par contre, l'ignorance de cette dimension culturelle dans l'enseignement/ apprentissage des langues et des cultures étrangères prive les étudiants d'une fonction référentielle importante. Elle rend du coup plus difficile ou parfois même impossible cette communication entre les apprenants et les porteurs de la langue, il leur faut donc non seulement maîtriser les règles de grammaire, mais aussi bien comprendre ce qui veut dire : « **fantattitude** », « **Nespresso** », « **français** » etc. De même ils devraient être au mesure d'employer correctement des locutions imagées selon le contexte socio- culturel, telles « **bête comme une oie** », « **sourd comme une bécasse** », « **droit comme un chêne** » etc., ou en mesure de reconnaître le sens caché des expressions du type : « **Quelle pie !** », « **Ah ! Le cochon !** », et d'autres. Leur maîtrise pourrait contribuer à stimuler leur motivation pour l'apprentissage, développer les capacités créatrices des étudiants et consolider leurs compétences socio- langagières et interculturelles, sans oublier l'enrichissement du vocabulaire même. On comprend mieux pourquoi grâce à la compréhension et à l'emploi des mots à C.C.P., les étudiants peuvent combler leurs lacunes et accéder aux implicites culturelles qui leur échappent et devenir des communicants égaux dans des interactions avec des locuteurs natifs.

Première Partie.

ENVIRONNEMENT SOCIO-CULTUREL & ELEMENTS THEMATIQUES.

Chapitre I.1. Champ de la problématique global :

l'inter- /trans- culturel.

I.1.1. Le tripartisme interculturel : diversité, singularité, universalité.

*Ensemble si tu veux, on peut redécouvrir la terre,
marcher les quatre directions et tracer un cercle autour
de nos différences.*

Mère Nashue, Kashtin.

La langue est porteuse de manières de penser qui imprègnent la vie de tous les jours de ceux qui la parlent comme locuteurs ordinaires, habituels et natifs. Le contact avec une langue étrangère est ainsi un contact avec une culture différente de la sienne. Cela peut être pour un apprenant une source d'étonnements auxquels il ne trouve pas de réponses immédiates, une source des malentendus et autres quiproquos tout comme il peut être aussi l'occasion d'une riche réflexion sur les rapprochements ou les écarts entre sa culture et celle que véhicule la langue du pays d'accueil qu'il étudie.

De nos jours, la reconnaissance de la diversité culturelle n'est pas un fait nouveau. Ce qui est nouveau, c'est la manière d'intégrer cette diversité culturelle dans la pédagogie, en particulier, dans l'enseignement/ apprentissage des langues et des cultures étrangères. La confrontation des individus qui appartiennent à des sphères culturelles différentes est inévitable. Elle relativise les connaissances et oblige à créer un domaine de savoir multipolarisé. Les connaissances ne peuvent plus être présentées comme des vérités

immuables et universelles, tout simplement parce qu'elles ne sont que des étapes d'une pensée marquée par le temps et dans l'espace. La stratégie interculturelle appelle à cette confrontation permanente des opinions et des points de vue. On trouve chez Michel de CERTEAU une citation qui conforte cette idée lorsqu'il observe que : « La réciprocité des cultures et des hommes exclut l'idée d'un « centre » destiné à représenter le tout. Le rapport aux autres ne peut être conçu sur le mode d'un mouvement centrifuge et centripète par rapport à une référence socio- culturelle absolue... » [M. de CERTEAU, 1986 :223]. En d'autres termes, il est impossible de vivre dans une société et ne pas être influencé par sa culture, par la mentalité et le comportement de ses membres. On ne peut pas rester en dehors du déroulement de la vie et ne pas se sentir concerné par ce qui se passe autour de nous. Bien au contraire, il faudrait être ouvert aux discussions et être à l'écoute des opinions, être prêt à s'engager dans la vie comme un partenaire égal aux autres afin de mieux comprendre toute la diversité et la quintessence des cultures et en même temps de reconnaître son droit d'exister en tant qu'individu doté de sa culture propre et susceptible d'en acquérir d'autres à commencer par celle du pays d'accueil pour les immigrants.

Actuellement on aperçoit une grande croissance d'intérêt envers l'apprentissage des cultures, tandis que jusque-là l'attention des chercheurs et des enseignants n'était focalisée que sur la promotion des langues étrangères. On considérera comme la preuve des changements profonds en cours aujourd'hui la publication de nombreux articles, des ouvrages dans des journaux, magazines et autres revues apparaissant chaque jour et dans lesquels l'on essaie d'étudier la place et le rôle réservés aux cultures étrangères dans telle ou telle partie du monde. Ainsi on cherche à retrouver de différents moyens pour que cette dimension culturelle soit plus accessible aux apprenants, à tous les apprenants : nationaux et étrangers. Tous ces problèmes engendrent d'autres, suscitent des réflexions et développent des recherches en didactologie/ didactiques des langues.

Qu'est- ce qui peut expliquer ce changement de direction dans le domaine des langues ? D'où proviennent les causes de ce processus ? Logiquement, on peut penser à l'évolution de la didactologie/ didactique et au développement des sociétés. Sans aucun doute, c'est ici que le regain d'intérêt pour les cultures trouve ses raisons d'existence.

Rappelons que l'approche communicative, dans ses différentes étapes, est une direction dominante en didactique des langues vivantes. Ainsi, on peut dire qu'il y a un certain consensus entre les didactologues et les didacticiens à propos du domaine

proprement linguistique. Parfois on l'interprète comme « un essoufflement des linguistes de la discipline, ou comme une trêve passagère ». De toute façon, « ce silence » dans le domaine linguistique s'explique par l'orientation d'activité significative vers « le culturel », où il y a encore beaucoup de choses à faire. Nous trouvons confirmation de cette idée chez S. BENADAVA lorsqu'elle écrit : « Enseignants, chercheurs, concepteurs de matériel didactique ont encore du mal à s'accorder sur le sens et la portée de quelques notions de base ; sur le statut et la finalité de la civilisation dans le cours de langue étrangère ; sur les rapports avec certaines catégories pédagogiques reconnues (motivation, progression, créativité, etc.) ; sur ses liens avec la langue, la littérature, les médias, etc. [S. BENADAVA, 1984 :32]. En effet, il reste encore plusieurs questions à aborder et un certain nombre de problèmes à résoudre afin de retrouver les points communs sur ce champ de travail didactique. Il s'agit, donc, de créer une stratégie générale dans l'enseignement des cultures et des langues étrangères dans le cadre des approches communicatives qui reste quand même un des moyens d'intégrer la dimension « apprentissage socio- linguistique » des langues- cultures aujourd'hui.

Il va de soi que l'objectif principal de nouvelles méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues est le dépassement des connaissances linguistiques et l'acquisition d'une compétence communicative véritable. Celle-ci, évidemment, présuppose la maîtrise des règles sociologiques, psychologiques et culturelles, etc., c'est-à-dire, tout ce qui dirige et influence la parole dans des situations quotidiennes. Voilà pourquoi en visant la communication sous toutes ses formes actuelles comme un objectif à atteindre, on constate que l'accès aux cultures est un passage obligé.

Aussi étant donné l'état des choses actuelles dans le secteur d'enseignement/apprentissage des langues vivantes, Le Conseil de l'Europe propose l'orientation envers les « pédagogies interculturelles », qui ont déjà pénétré le domaine du français langue étrangère, et y ont joué un rôle incitateur appréciable. Il faut dire que certaines de ces recherches ont été effectuées en France, c'est-à-dire, au milieu du pays de la langue cible, mais menées par des spécialistes du français langue étrangère. Cela a permis de mieux comprendre l'importance de la culture maternelle : d'une part, il s'agit de l'influence sur nos représentations et de notre vision du monde. La culture maternelle nous servant également de référence incontournable, ancrée d'une manière implicite. D'autre part, au sens figuré, la culture maternelle étant prise ici comme une espèce de monnaie

d'échange avec les cultures étrangères, qui y gagne au passage elle-même beaucoup chez ses usagers natifs.

Pourtant, il est impossible de dire, si le résultat sera conforme à nos attentes, même si l'objectif est clair. L'histoire de la didactique des langues connaît assez d'exemples de méthodes d'apprentissage des langues et des cultures qui, au fil du temps, deviennent dépassées et même dangereuses s'agissant de l'introduction de la dimension culturelle. Par exemple, le Cours de langue et de civilisation française de Mauger, apparu en 1953. Il s'est imposé comme une ultime réussite éditoriale de la méthodologie qui avait pour but l'accès à la culture (littéraire et savante). Mais avec le temps la vision sur l'enseignement des langues et leurs cultures change et cède la place aux nouvelles méthodes et techniques, dites plus progressistes. Il en va de même pour les méthodes audio-visuelles qui ont privilégié la langue orale au détriment de la culture. Pourtant, c'est aussi le critère temporel qui justifie l'utilité et la véracité de tel ou tel courant méthodologique et de ses outils pédagogiques. Depuis lors, fort heureusement, des choses ont changé et continuent tout aussi heureusement d'évoluer.

Il faut souligner que l'intérêt croissant pour les cultures s'explique par ailleurs par les critères politiques et idéologiques des pays dont les langues sont en question. Si l'on fait référence aux Etats qui avaient été « colonisés » par la France : Le Maroc, Le Viêt Nam et d'autres, on voit le cheminement qu'a fait la Didactique des langues-cultures pour retrouver un second souffle. La culture locale ou la connaissance de l'anglais, langue – culture mondiale sont apparues ou non. La langue- culture française ayant connu de destins divers selon que la langue- culture française y a été plus ou moins détruite au moment de l'indépendance. En fait, ici et là ces pays ont fini par accepter de conserver la langue du colonisateur comme langue de l'école, tout en refusant tel ou tel aspect de sa culture que l'on jugeait incompatible avec les valeurs de leur religion/éthique, moral etc. De nos jours c'est un processus inverse qui a lieu. Voilà comment R. GALISSON explique ce phénomène : « ... La situation a beaucoup évolué : de langue de l'école qu'elle était le plus souvent, dans certains de ces pays, la langue française est devenue langue étrangère, ou langue seconde, seulement privilégiée. Dès lors, elle n'entrave plus l'expansion de la langue autochtone, qui l'a supplantée à l'école. Or, à partir du moment où un pays a confiance en son identité, ou la culture d'un autre n'est plus une menace pour la sienne propre, il a tout intérêt à s'approprier les richesses potentielles de cette autre culture. Plusieurs pays du

monde dit francophone sont actuellement dans pareille situation. » [R. GALISSON, 1999 : 112]. Il nous semble nécessaire de savoir « profiter » de cette situation et d'essayer de maintenir des conditions favorables au développement et à l'expansion de cette fameuse dimension culturelle dans les pays où l'on enseigne le FLE et le FLS. Cela permettrait d'apporter une note positive et de stimuler la motivation d'apprentissage chez les apprenants.

A présent, avec la politique de l'élargissement de l'Europe les gens sont confrontés à des chocs de cultures. La pratique nous montre que la langue est un obstacle moins difficile que l'acceptation de la culture des autres. Par conséquent les jugements négatifs portés sur une langue étrangère proviendraient directement des représentations négatives d'une culture refusée. On a déjà assez parlé de la langue allemande qui « écorche » la gorge et de l'écriture « vermicelle » arabe. Mais comme dit R. GALISSON «... on ne devient pas raciste parce que la langue de l'étranger est différente de la nôtre, on devient raciste parce que sa culture nous choque, que sa façon d'être et de faire nous agresse dans nos attitudes et nos comportements propres ». [R. GALISSON, 19 :113]. Et E. ERIKSON, notamment, renchérisait en ces termes : « ... qu'avoir le courage de sa différence est un signe de plénitude à la fois chez les individus et dans les civilisations ». [E. ERIKSON, 1975 :7]. M. de CERTEAU, croit, pour sa part, « qu'il faut dénouer la tentation qui se drape dans les idéologies de l'unité ». [M. de CERTEAU, 1975 : 268].

La pluralité et la diversité sont au centre de toute vie, « la diversité des cultures et des identités ethniques sont indispensables à la civilisation humaine », réclame T. MONTLAHUC. Vraiment, la seconde loi de la thermodynamique nous enseigne, qu'un système fermé, totalement homogène, cesse de produire du travail perceptible de l'extérieur. Il va de soi qu'une citation de F. WINNYKAMEN vient en ces instants-là à l'esprit, à savoir : « L'homme est une entité multidimensionnelle d'une manière univoque ». [F. WINNYKAMEN, 1983 :8].

R. BASTIDE enfin s'inscrit dans la même continuation d'idées et affirme qu'il faut « considérer les diverses cultures comme des métaphores et découvrir que chacune d'elles n'exprime cependant que le même réel ; seulement, ce réel, qui permet d'unifier toutes ces altérités, ne peut plus être cherché que dans l'esprit humain dont chaque culture est en effet une expression » [R. BASTIDE, 1972 :36].

Cette universalité du psychisme humain n'existe que dans la capacité de différenciation de l'individu. « La qualité d'être humain implique la capacité d'être hautement unique, hautement différent des autres, parce que l'individualisation est plus caractéristique de l'homme que de l'amibe », trouvons – nous chez C. GUILLAUMIN. [C. GUILLAUMIN, 1995 :203].

On est d'accord avec Abou SELIM qui croit qu' « après tout, tant les peuples, que les cultures se ressemblent davantage qu'ils ne diffèrent entre eux, pour la bonne raison que tous les êtres humains sont d'abord des êtres humains et ensuite seulement eskimos ou bantous, et que toutes les cultures sont d'authentiques échantillons de la Culture définie comme un produit humain caractéristique de l'Espèce ; elles ne sont secondairement que des échantillons d'une aire de culture ». [A. SELIM, 1978 :56]. Il nous semble que ces citations dévoilent une idée cruciale sur le tripartisme interculturel, dont les parties sont diversité, singularité et universalité. Ces trois aspects sont la base du développement et de l'évolution de la culture dans la société humaine, et donc dans tout changement prévisible !

I.1.2. Public visé et objectifs.

Puisque nous avons décidé d'aborder le sujet sur les mots porteurs d'une charge culturelle partagée par les membres de la communauté du pays d'accueil, nous avons supposé dès le début que le public devrait avoir un bon niveau de français. Ainsi donc, pour nous le public concerné était avant tout le public dit **hors C.A.I.** Il s'agissait des personnes étrangères qui s'étaient installés en France depuis longtemps. On supposait également que ce genre de public devait parler français couramment et posséder un certain niveau de connaissances en culture française. Cependant en donnant des cours de FLE à ces apprenants et en les observant en classe de langue on s'est vite rendu compte que les compétences culturelles, les savoir-faire, les savoir-vivre n'étaient pas vraiment développés chez eux. Il serait envisageable de penser que ceci est probablement dû dans certains cas au mode de vie assez enfermé dans la communauté parmi ses compatriotes, aux pratiques culturelles et religieuses, aux traditions et surtout aux habitudes des pays d'origine qui influencent la façon de vivre. Il faudrait accepter le fait qu'il y a un certain nombre de personnes étrangères qui ont déjà vécu en France une dizaine d'années et qui n'arrivent pas

à parler français plus ou moins correcte et ne connaissent pas du tout la culture du pays où ils résident.

Mais la réalité de ce public change d'un jour à l'autre et à présent nous avons également un autre type d'apprenant. Ce sont des primo-arrivants, **des signataires du Contrat d'Accueil et d'Intégration**- les personnes âgées de 18 à 65 ans qui viennent d'arriver en France et qui ont besoin de connaître la langue et sa culture pour ne pas être en retrait de la vie. De plus, à la fin de la formation linguistique dont ils bénéficient gratuitement, les étudiants sont obligés de passer un test de langue qui permettra de recevoir un diplôme de l'Etat français **DILF (Diplôme d'Initiation à Langue Française)** et qui est plein d'exercices sur les savoir- vivre et les savoir- faire. Cela veut dire que le côté culturel, anthropologique et pragmatique est toujours présent pendant tout l'apprentissage de ce public. Pourtant on a consacré un chapitre à ce contrat d'intégration, à ses avantages et à ses inconvénients. Un retour pour peaufiner cette première approche sera ultérieurement nécessaire.

En d'autres termes, il s'agit maintenant des apprenants qui commencent leur formation linguistique ou parlent déjà assez couramment la langue et ont certaines connaissances sur les significations des mots et leurs représentations. Nos sujets sont des adultes étrangers, récemment ou non, immigrés en France et qui sont obligés d'entrer rapidement dans le bain de langue/ culture en milieu endolingue. Il s'agit de :

1° Personnes qui ont demandé de l'asile sur le territoire français et qui ont obtenu le statut du réfugié politique. Ce sont des personnes qui ont fui la guerre, des conflits militaires, des répressions politiques etc.

2° Personnes mariées avec des Français (Françaises) ou des résidents étrangers installés en France.

3° Personnes malades ou handicapées qui ne peuvent pas être soignées dans leurs pays d'origine.

4° Personnes venues en France par le regroupement familial afin de rejoindre leurs familles : leurs conjoints ou leurs enfants respectifs.

Arrivés en France, les étrangers sont contraints de maîtriser deux ou à plusieurs langues, et avoir aussi des contacts avec des cultures différentes. En tenant compte de changement de leur vie, de leur statut dans une nouvelle société adoptive, il apparaît que l'on laisse persister une certaine contradiction : le contact des cultures serait source de difficultés pour les uns et source d'enrichissement pour les autres. C'est pour cette raison

que les centres socio- culturels, certaines associations de formation linguistiques, des centres de langues sont chargés de gérer des fonctions d'initiation à la langue et à la culture françaises afin que les nouveaux arrivants ne soient pas perdus dans l'océan des phénomènes culturels et linguistiques, et qu'ils puissent y « naviguer » sans grosses difficultés dans leur vie quotidienne. En vu mot, ces centres prennent toutes les responsabilités pour que l'intégration des étrangers dans le milieu socio- culturel soit mieux réussie. En somme, ce qui est le plus important, ce ne sont pas les connaissances de certaines recettes de cuisine et certains types d'artisanat, mais la compréhension du fait, comment ces éléments s'intègrent harmonieusement dans la vie culturelle quotidienne.

Bref, nous partons, donc, du principe que l'acquisition des connaissances culturelles fait partie intégrante d'une vraie compétence de communication. Du coup, cela oblige à une modification de la vision de la culture personnelle de l'apprenant qui doit élargir sa vision du monde, enrichir sa capacité d'agir, accroître le cercle des personnes natives avec lesquelles il échange à l'aise comme au début de son intégration. Tout ceci devant être maîtriser tout en conservant intactes ses croyances, ses attitudes et ses valeurs.

C'est ici que nous plaçons la culture en tant que l'un des fondements de l'interprétation des messages, même s'il est à noter qu'une grande partie des présuppositions, des croyances et des attitudes sont laissées implicites dans leurs messages. Cela s'explique par le fait que les personnes en présence partagent la même culture. Il est vrai que certains types d'étrangers ne font pas partie de ce groupe, mais cependant, la vie les oblige à interpréter de mieux en mieux les messages et l'environnement qu'ils croisent. Dans ce cas-là, ce qui leur est nécessaire est un bon niveau de compréhension de cette culture leur permettant de savoir anticiper le comportement conforme à une telle situation inconnue, inédite, tout simplement parce qu'on a vraiment compris le principe de la conduite culturelle à une telle circonstance. Ainsi, les compétences langagières permettent de faire et de comprendre des phrases et des répliques jamais entendues auparavant. En même temps les compétences culturelles rendent les apprenants capables de se comporter conformément à une situation sociale que l'on n'a jamais rencontrée.

Bien sûr, il ne s'agit pas de présenter des phénomènes culturels les uns à la suite des autres et de les faire apprendre comme telles, sans plus de précautions. Cette approche encyclopédique ne va pas satisfaire les attentes. Par contre, selon H. HOLEC, il leur faut « apprendre les mille et une manières de table, les mille et une habitudes posturales, les

mille et un gestes sémantiquement adaptés, les mille et une manières de vivre » pour se sentir bien à l'aise et être des partenaires égaux lors de la communication avec les gens ayant une autre culture et un autre comportement que les leurs. [H. HOLEC, 1988 :64].

D'autre part, nous sommes d'accord avec l'affirmation de STERN, qui soutient que « ... la culture doit constituer une introduction au contexte socio- culturel de la langue elle-même » [STERN, 1983 :56]. Il est vrai qu'au début les étrangers demeurent un peu comme de simples observateurs de cette nouvelle culture. Il leur est exigé de réaliser et de savoir interpréter les relations sociales et les institutions. Leur objectif est d'acquérir une certaine habilité culturelle qui leur permettra de savoir se comporter comme il convient lorsqu'ils commandent un repas au restaurant ou lorsqu'ils se retrouvent dans les lieux publics, etc. Le niveau chaque fois attendu étant l'acquisition d'une compétence acceptable de compréhension et de justes discriminations culturelles. Chaque jour, passé en France place, il est vrai, les étrangers dans des situations quotidiennes qu'ils devraient pouvoir interpréter et au cours desquelles ils sont obligés de comprendre les comportements de membres de la communauté culturelle concernée. Des situations où ils sont sensés se comporter conformément aux règles sociales dans des interactions diverses.

En définitive on comprend mieux que les stratégies de l'enseignement/ apprentissage les plus appropriées pour aller vers la maîtrise d'une culture étrangère devrait se baser sur les principes suivants :

1. l'apprenant est amené à acquérir et à développer la capacité d'apprendre le « fonds culturel » ;
2. il est prié de mettre en œuvre cette capacité au fur et à mesure de son développement (la vie au quotidien, le contact avec des porteurs de la langue, l'observation et l'analyse des phénomènes culturels) ;
3. l'apprenant est invité à opérer de telle façon qu'il puisse obtenir les résultats convaincants (utilisation de ses nouvelles représentations).

Dans la perspective d'une communication internationale, l'importance du bagage socio- langagier, en plus des connaissances sur la culture, fait partie intégrante des minima ! Les partenaires sociaux concernés attendent donc des étrangers les moyens de structurer leurs pensées selon les exigences du contexte culturel français, puis de réinterpréter cette même pensée. Et dans ce cas-là, ***il nous paraît intéressant de développer l'idée selon laquelle tout cela pourrait passer par les mots portant une charge culturelle spécifique***, car

nous sommes convaincus que la connaissance de celle-ci permettrait de combler les lacunes dans le domaine culturel et aiderait les apprenants à mieux comprendre certains aspects des expressions langagières et des habitudes et comportements attendues.

On voit bien donc que créer un projet d'enseignement d'une langue étrangère autour de la vie quotidienne et de la culture doit reposer sur des bases solides, en particulier, sur la recherche portant sur le rôle de la langue et de la culture dans la société. Voilà pourquoi un tel travail devrait s'inscrire dans le cadre du travail avec les immigrés et engager les centres de langue à tous les niveaux d'apprentissage pour leur intégration. L'avantage est malgré tout qu'ainsi apparaissent les différences culturelles, que ce soit dans la pensée, le langage, la communication ou dans les règles sociales, les habitudes et les représentations qu'ils en ont. Les perceptions individuelles ou collectives de l'environnement qu'a l'homme français sont différentes de celles de son homologue étranger. Il résulte alors de ce clivage l'apparition d'obstacles, de barrières (pas uniquement linguistiques comme trop de gens le pensent), d'un fossé culturel qu'il s'agira de combler pour espérer aboutir à une quelconque ouverture inter- trans/culturelle. Il faut au contraire, tout en restant soi-même, aller à la rencontre de l'Autre et atteindre au pire ne serait-ce qu'un compromis, à savoir une « synthèse intelligente » sur les différences culturelles des micro- cosmos socio- culturels d'origine.

Dans le cadre- présent nous allons donc essayer, par le biais d'une langue, de mettre en présence un projet pédagogique sur l'enseignement culturel dont les objectifs ne sont plus exclusivement linguistiques, mais plutôt anthropologiques et culturels. En ce qui concerne la méthodologie de l'enseignement/ apprentissage des cultures étrangères, il nous paraît important de préciser qu'il s'agit- là d'un champ particulièrement large et ouvert à toutes sortes de pratiques pédagogiques. Celles- ci, basées sur **les mots à Charge Culturelle Partagée** (C.C.P.) plongent les apprenants dans le bain culturel et les amènent à une meilleure compréhension de la culture partagée française et à la reconnaissance de leur identité culturelle, à partir d'une exploitation des mots en classe de langues.

Au cœur de ce travail de recherche, nous allons tenter d'exploiter de façon plus approfondie le rôle du vocabulaire spécifique (les mots à C.C.P.) dans l'enseignement/ apprentissage des langues/ cultures étrangères. Nous allons essayer de trouver par quels moyens lexicaux il est possible d'atteindre directement la dimension culturelle de la langue étrangère et de développer les compétences socio- langagières chez les apprenants de FLE,

issus des cultures différentes et donc, multilingues qui en sont à la recherche d'une compétence socio- langagière comparable à celle du locuteur natif ou habituel d'une L 1.

Les modalités techniques d'activité mises en œuvre, sont portées sur les mots-valises, les mots à C.C.P. et les expressions imagées. Quant aux deux objectifs visés, à savoir: premièrement, celui langagier (il s'agit de l'accès à la forme, au contenu et à l'usage des mots à contenu culturelle spécifique) et deuxièmement, l'objectif culturel (la compréhension des représentations et des attitudes et comportements des Français). Ces activités sont sensées avoir été choisies par les étudiants de niveau avancé dans le **centre socio- culturel « Fossé des Treize »** de Strasbourg, par les apprenants C.A.I. et Hors C.A.I. de tous les niveaux qui accomplissaient des stages de langue dans des associations travaillant en partenariat avec l'Etat français : **A.E.F.T.I., C.A.G.I.P., EMERGENCE, ANEF** (Mulhouse, Colmar). L'interprétation du corpus de la population- échantillon visée pourrait nous apprendre dans quelle mesure les hypothèses émises au départ sont plus ou moins atteintes.

Bref, d'une certaine façon au terme de cette recherche, nous allons vérifier jusqu'à quel point l'exploitation de ce lexique spécifique pourrait être considéré comme un critère important de socialisation et d'acculturation des apprenants étrangers. Autrement dit, il s'agirait là de valider la culture de la langue dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues/cultures. Les mots à C.C.P. seraient ainsi reconnus comme un support indispensable pour l'acquisition des compétences en langue/ culture étrangère et sur la société par l'intermédiaire de la maîtrise des règles socio- psycho- linguistiques et culturelles sous- jacentes.

I.1.3. Autour de l'initiation à la culture française dans le cadre de la formation linguistique pour les apprenants étrangers.

D'après le sondage mené par J. COURTILLON dans FDM 188 les réponses des étudiants indépendamment du niveau sont centrées sur le concept de « différence » : « Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente. C'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels,

augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension. » Voilà ce qui nous unit et ce qui nous sépare !

I.1.4. La nécessité de l'apprentissage de la culture pour les primo- arrivants. Mais quelle culture précisément ?

En nous basant sur notre propre expérience dans le FLE, en milieux exolingue et endolingue, on pourrait admettre le fait que l'enseignement/apprentissage de la culture de la langue cible est un facteur important pour une meilleure intégration des personnes nouvellement installées en France. Cependant, la culture du pays souvent « oubliée » en classe de langue, fait partie intégrante de la langue en question. Certes, il n'est pas facile de définir un composant déterminant dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures : serait-ce la culture ou la langue ? D'un côté, des mots nouveaux surgissent dans la langue suite aux événements et aux comportements des sujets concernés, mais de l'autre côté, l'être humain exprime ses intentions, ses opinions, ses attitudes par le biais des mots. La culture est transmise à travers la langue et vice versa.

Dans l'histoire de l'apprentissage de FLE il y avait une époque où les linguistes prenaient un abandon progressif de l'enseignement de la culture/civilisation au profit du seul « tout communicatif ». De nos jours rien n'est encore gagné. La vie quotidienne nous montre bien que le domaine interculturel (là où se rencontrent et entrent en contact des cultures différentes) pourrait avoir une influence déterminante pour une communication efficace. Cependant, selon Pascale LEVESQUE – MOUSBACHER, encore aujourd'hui la reconnaissance et l'application de cette nouvelle didactique, la didactique de l'interculturel affrontent deux grands problèmes :

La première est que le terme même d'interculturel existe sous de nombreuses appellations : compétence, communication, démarche, option, perception ou encore pratique.

La seconde raison découle en partie de la première. Les recherches ont montré que dès que les cultures entrent en contact, contacts entre « différentes formes d'être au monde », il se produit tôt ou tard un phénomène de réaction qui repose sur des préjugés,

des stéréotypes, des clichés, des idées reçues et sur de l'ethnocentrisme. Néanmoins, il faudrait signaler qu'il y a une absence flagrante de méthodologies qui traiteraient systématiquement et en profondeur ces réactions, et qui incorporeraient une compétence de communication « interculturelle », différente de la compétence communication culturelle, afin d'espérer arriver à mieux se comprendre et pourquoi pas, atteindre une véritable compréhension mutuelle. » [P. LEVESQUE – MOUSBACHER, 2004 :15]. D'où la nécessité de chercher les pistes à cette question cruciale : *quelle culture enseigner pour accéder à une entente réciproque ?* Pascale LEVESQUE – MOUSBACHER a bien remarqué que lors de la communication « ...plusieurs scénarios sont possibles : il peut y avoir accord réciproque entre le locuteur et l'interlocuteur- à travers les normes privilégiées par la langue-, on dit alors que les conditions de la compréhension sont réussies. Il peut y avoir par contre, des évidences non- partagées, des normes et des valeurs variables, comme c'est le cas lorsque des individus porteurs de différentes cultures entrent en contact sans aucune préparation préalable censée amortir le choc prévisible: nos visions du monde s'affrontent et c'est la rencontre avec l'étranger, l'étrange.

Dans ce dernier cas, la compréhension se transforme soit en malentendu, soit en incompréhension. Dans le premier cas, on peut rendre compréhensible ce qui a été mal compris. Dans le deuxième cas, par contre, on se retrouve devant une voie sans issue, qui peut se transformer soit en une totale indifférence, ou pire encore, en une réaction de rejet. Il va donc falloir rechercher le pourquoi du problème de compréhension, à travers l'interprétation, car comprendre n'est pas quelque chose de naturel, d'inné. La compréhension demande en effet un effort, celui de l'interprétation, notamment en situation interculturelle : ce n'est pas un simple décodage, c'est un véritable travail. Et c'est cet effort qu'il va falloir encourager, pour arriver à une entente,- une entente langagière-, une « fusion des horizons » (idem).

I.1.5. La situation actuelle dans le FLE.

S'initier à la langue française par le biais de la culture quotidienne en France.

En parlant du public concerné par notre étude de recherche, on voudrait rappeler brièvement quelques problèmes auxquels les primo- arrivants sont confrontés, à savoir :

apprendre en même temps la langue et la culture de son environnement proche. Puisque l'intégration et l'insertion dans la vie active dépendent directement des connaissances culturelles du pays de la langue- cible singulièrement celle de leur cadre de vie quotidienne, à savoir la culture de la ville (bourg ou centre urbanisé) où ils résident. Il nous semble pertinent de miser sur ce problème de l'apprentissage d'une culture par les primo- arrivants, car ceux- ci se retrouvent dans un véritable bain linguistique et culturel. Ils sont confrontés à une énorme quantité d'informations qu'il faudrait sélectionner et appliquer sur le terrain sans tarder.

Cette information pourrait receler plusieurs pièges psychologiques, sociaux et culturels qu'il faudrait essayer d'éviter. Dans le premier temps chacun des primo- arrivants perçoit son environnement proche, la culture et les mœurs du pays d'accueil à travers la vision de son conjoint respectif qui n'est pas toujours d'origine française. Dans ce cas-là, il y a un certain risque de rester « enfermé » dans sa culture et sa langue d'origine sans vouloir s'ouvrir au monde d'extérieur. De plus, la perception de l'environnement d'un citadin n'est pas la même que celle d'un villageois. Un Français « de souche », plongé dans son contexte, dans son terroir (qu'il n'a jamais quitté), a une autre vision de tout ce qui l'entoure et un autre comportement qu'un Alsacien ou un habitant de la Corse.

En effet, en parlant des personnes étrangères, on pourrait admettre que leur perception du monde serait toujours toute différente, individuelle, imprégnée de leur propre culture, variée selon le sexe, l'âge, le lieu d'habitation, le statut social. Si l'on essaie d'imaginer, comment ils voient la France et les Français au début de leur séjour ? Qu'est-ce qui les étonne, les surprend, leur fait rire, les choque enfin ? Ayant vécu nous-mêmes notre première expérience de séjours à l'étranger, on pourrait confirmer le tas de sentiments qui nous submergent et qui nous plongent au sommet de la vague d'admiration et de fascination, ou nous jettent tout au fond de l'abîme sans laisser aucun espoir. Un étranger, venu d'une grande ville aurait du mal à s'habituer au rythme calme et tranquille d'une ville moyenne française (alsacienne, en l'occurrence) où reine un autre train de vie, déterminé par la culture nationale et locale en particulier. Les restaurants et les terrasses remplis de clients pendant les pauses de midi, ou les personnes capables de siroter leurs tasses de café des heures et des heures, l'absence des gens dans les rues le soir. Les conducteurs des voitures laissent passer les piétons, en créant des minutes de stupéfaction chez les derniers, car parfois ils n'ont pas l'habitude de voir le véhicule s'arrêter devant eux dans leurs pays.

Dans ce cas-là, pour « un vrai citoyen » étranger il y aurait un vrai manque de « mouvement » de la vie.

Par contre, pour celui qui est venu d'un petit village, la vie en France pourrait paraître trop stressant, à cause de plein de démarches administratives à faire (la confrontation inévitable avec « la bureaucratie française », les courses au supermarché (un stock énorme de produits de consommation, la manipulation avec le chariot, à ne pas oublier un fameux jeton ou une pièce d'un euro, à penser peser des légumes et des fruits avant d'aller à la caisse, le paiement à la carte ou par chèque ou plutôt ne pas se tromper en payant en liquide, car on n'a pas encore l'habitude de voir de l'argent inconnu. Ce sont des gestes de la vie quotidienne en France mais qui sont parfois inconnus par les primo-arrivants. Sans parler de l'abondance de la publicité partout : à la télé, dans les revues et les journaux, dans les rues. Parfois elle choque des apprenants étrangers car dans certains pays on n'a pas le droit de voir l'image d'une femme dénudée, dévoilée etc. Même certaines scènes des films pourraient paraître offensives et agressives en rapport avec leurs cultures, les scènes auxquelles les occidentaux ne prêtent pas une attention particulière. Par exemple, le film de Gérard JUGNOT « Ali Baba », un conte merveilleux, plein d'ironie et d'humour, une réussite artistique également, a suscité quelques réactions imprévues de la part de quelques apprenants qui ont été choqués par certaines scènes tout à fait innocentes selon des locuteurs natifs. Trouver ça absurde, car ce film est destiné même aux enfants ? Ou se poser la question où est la frontière infranchissable entre les deux cultures en contact ? Ou bien c'est une simple exagération en public, car devant tout le monde il faudrait bien se montrer en fervents adeptes de sa culture ? En fait, personne ne demeure neutre : les Français et les étrangers portent leurs jugements en cherchant à expliquer les situations qui les frappent ou les émerveillent.

On voudrait citer ici quelques remarques sur les Français vues par les étrangers qui se sont installés en France récemment. (Les témoignages pris du site « le point FLE »). Ils n'ont pas encore assimilé de petits détails de la vie quotidienne et, par conséquent, la culture française les surprend ou choque :

- « Les Français mangent beaucoup de pain, avec tous les plats, la salade, le fromage. Le matin, ils se font des tartines de pain beurré qu'ils trempent dans le café ».

Zhan Lin, Chinoise.

- « Voir les hommes consommer des tartines avec de la confiture et du beurre le matin, ça fait penser qu'ils « se sont trompés d'assiette » et ils mangent le petit déjeuner de leurs enfants ». Je crois que le mot « confiture » est associé dans ma culture à l'enfance, mais pas à la maturité, c'est pour cela que je trouve ça un peu déplacé.

Svetlana Dégtiareva, Russe.

- « Ce ne sont que les femmes d'âge mûr qui vont chez le coiffeur régulièrement. La jeunesse préfère un style « libre ». Pendant mes premières journées à la fac j'ai croisé pas mal de filles que je croyais sincèrement oublier de se coiffer. Juste après j'ai compris que c'était tout le contraire ». Le fait d'être bien maquillé et bien coiffé signifie dans la culture russe l'élégance et surtout la féminité. A ne pas confondre avec la vulgarité et le manque de goût.

Catherine Makina, Russe.

- « On parle rarement d'argent en France. Si vous êtes invité chez des amis et que vous leur demandez le prix qu'ils ont payé pour le sofa, ou le lecteur DVD, vous allez choquer vos hôtes ».

Jennifer, Hong Kong.

- « Alors, en France, le café, c'est sacré, il leur faut toujours un café après le déjeuner ! Et quelquefois un au milieu de la matinée, un autre dans l'après-midi. On passe des heures dans les cafés en France. Et en plus, tout le monde fume ! ».

Li Shan, Chinoise.

- « Les Français sont formels dans les salutations : il faut serrer la main, faire la bise, dire bonjour, au revoir. Ils veulent souvent savoir quand on se reverra. Ils disent toujours : « Il faudrait qu'on mange ensemble un de ces jours », puis ils ne vous appellent jamais... »

Charlotte, Américaine

- « J'ai été assez choquée par les rapports entre hommes et femmes en France. Avant de se marier, un couple peut vivre ensemble plusieurs années, et même avoir un enfant ! »

Pak Sung Hi, Coréenne.

Après ces témoignages on comprend mieux les différences de nos cultures et de nos traditions. Mais c'est à nous de faire le choix pour que cette culture « bizarre » devienne compréhensible et cohérente ! Comment accéder à ce monde inconnu, à cette « sub-culture » et à la langue que l'on ne maîtrise pas toujours au début ? » Pour pouvoir y répondre on reconnaît le principe : plus on est ouvert au monde extérieur, plus on participe

à la vie sociale, plus on a la chance de s'intégrer avec succès dans la vie active. Une personne qui s'adapte plus vite à de nouvelles situations, à des circonstances qui surgissent en permanence, fait plus du progrès.

I.1.6. Le contrat d'accueil et d'intégration et son côté culturel.

A l'époque l'ANAEM et aujourd'hui l'O.F.I.I. présente à chaque étranger, qui souhaite résider durablement en France, *le Contrat d'Accueil et d'Intégration* signé avec le Préfet, représentant de l'Etat. Pour mieux comprendre toute l'importance de ce document on voudrait citer un extrait du Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile qui dit :

L'article L.311-9 extrait du « Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile » prévoit que l'étranger admis pour la première fois au séjour en France ou qui entre régulièrement en France entre l'âge de 16 ans et l'âge de 18 ans, et qui souhaite s'y maintenir durablement, prépare son intégration républicaine dans la société française. Selon des modalités prévues par le décret n° 2006-1791 du 23 décembre 2006 (JO au 31 décembre 2006), l'étranger conclut avec l'Etat, un contrat d'accueil et d'intégration. Ce dernier vise à instaurer entre la France et les personnes désireuses de s'y installer durablement « une relation de confiance et d'obligation réciproque ». La signature du Contrat d'Accueil et d'Intégration est obligatoire depuis le 1^{er} janvier 2007.

Qu'est-ce que le « C.A.I. » ? Le Contrat d'Accueil et d'Intégration » représente un engagement réciproque entre l'Etat d'une part, et le migrant, d'autre part. Obligatoire depuis le 1^{er} janvier 2007, il est gratuit pour le bénéficiaire et conclu pour une durée d'un an et peut, dans certains cas, être prolongé d'une année supplémentaire.

Dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration, le signataire du Contrat bénéficie de plusieurs formations :

- la formation civique, obligatoire pour tous les signataires, se déroule sur une seule journée. Elle est toujours traduite dans les principales langues des pays d'origine. Elle permet aux bénéficiaires de connaître les institutions françaises et les valeurs de la

République (l'égalité Hommes/Femmes, la laïcité, l'accès obligatoire et gratuit à l'éducation) et l'organisation politique et administrative de la France.

- La session d'information sur la vie en France, modulée en fonction des besoins du migrant. Cette session permet d'informer les nouveaux arrivants sur les démarches de la vie quotidienne.
- La formation linguistique : au cours de l'entretien individuel, l'auditeur procède à une évaluation orale et écrite des connaissances en langue française. Si le niveau du migrant est jugé suffisant, une attestation de dispense de formation linguistique (AMDFL) est remise le jour de la plate- forme. Ce document atteste le niveau satisfaisant de la maîtrise de la langue française. Si le niveau du migrant est jugé insuffisant, il lui est prescrit une formation linguistique d'une durée maximum de 400 heures. A l'issue de cette formation, les bénéficiaires se présentent à un examen permettant d'obtenir le Diplôme Initial de Langue Française (DILF). L'obtention du diplôme atteste du niveau satisfaisant de maîtrise de la langue française.
- Suivi et respect du Contrat- en cas de non respect des engagements liés au contrat, le Préfet peut y mettre fin, refuser le premier renouvellement du titre de séjour ou la délivrance de la carte de résident.

Spécificité française au sein du Cadre européen commun de référence pour les langues, le DILF a été officiellement créé en janvier 2007 pour évaluer les premières compétences en français. Conçu comme une étape initiale dans le parcours d'apprentissage et les certifications de la langue française pour non francophones, il précède le DELF et le DALF.

Le DILF est un diplôme officiel du ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, validant un premier niveau de maîtrise du français (niveau A1.1 du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe). Il évalue les contenus communicatifs et linguistiques décrits dans le Référentiel pour les premiers acquis en français.

La certification DILF tient compte :

- du Cadre européen commun de référence pour les langues ;
- du Référentiel pour les premiers acquis en français ;
- des normes internationales de conception d'épreuves.

Le DILF est placé sous l'autorité de la Commission nationale du DILF dont le siège est au CIEP.

La structure du DILF reprend les quatre grands domaines de compétences évaluées : la réception orale, la réception écrite, la production orale et la production écrite. Elles sont toujours liées à des situations extrêmement pragmatiques inspirées de l'environnement quotidien.

Les épreuves du DILF ont été conçues dans la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues, qui définit les utilisateurs d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et dans un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (personnel, public, éducationnel ou professionnel).

A l'instar des examens DELF et DALF, le DILF repose sur des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre, présents dans la compétence à communiquer langagièrement sur les plans linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La mise en œuvre de cette compétence dans la réalisation d'activités langagières variées peut relever de la compréhension, de l'expression et de l'interaction. On parle d'un objectif social, celui qui consiste à aider les apprenants à atteindre un seuil de compétences linguistiques minimales devant faciliter leur intégration dans la société d'accueil.

Rappelons que le DILF a été créé en 2006 (décret du 19.12.06.) et les premières épreuves officielles se sont déroulées en mars 2007.

Le côté culturel du contrat C.A.I. est présenté dans ses activités telle que le conçoit, le gère le citoyen français en charge de ce groupe de gens nouvellement installés sur le territoire.

Les stagiaires doivent comprendre des mots à C.C.P. (mots à charge culturelle partagée), des mots-valises, des abréviations, des associations directes ou indirectes avec des fêtes, des coutumes, des traditions, bref, ils sont obligés d'accéder à des connaissances implicites parce qu'ils partagent le vécu « de tous les jours » des locuteurs natifs : villageois ou citadins.

Pour conclure on voudrait ajouter que le cours de langue constitue un moment privilégié où les apprenants découvrent d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie, notamment grâce aux mots-porteurs de la culture de la langue étudiée. Nos points de vue sont imprégnés de traditions, de coutumes,

d'habitudes quotidiennes. Ils sont mémoire, tradition, sagesse acquise et transmise, tout le contraire encore une fois, de la « tabula rasa » de DESCARTES. Enfin, notre réflexion se veut être une « réflexion émancipatrice »-, celle de portée par la certitude qu'en didactique du F.L.E., il ne suffit pas de bien « parler la langue de l'Autre, il faut également parler sa culture »-, pour qu' « apprendre devienne comprendre ». Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture.

I.1.7. Multi- dimensionnalité d'une politique linguistique.

A l'heure actuelle où l'Etat français mène une politique sur une intégration réussie des immigrés adultes, on parle beaucoup de l'acquisition simultanée des langues et des cultures par ce public étranger. Dans le cadre de notre étude il nous paraît assez important de dire quelques mots sur le rôle et les stratégies de la politique linguistique française dans le développement des compétences culturelles et socio- langagières, des savoir-faire et des savoir-vivre, qui constituent « un bagage » nécessaire dans la vie quotidienne de ces apprenants étrangers.

Le terme de la « **politique linguistique** » désigne une action menée par une communauté pour développer la diffusion de la ou des langues. En ce qui concerne cette communauté, elle peut être publique (un pays, une région, un département, une ville) ou privée (une entreprise, une association etc.). Le but est d'atteindre les objectifs socio-linguistiques fixés avec l'ensemble de la politique de la communauté : par exemple, la valorisation des dialectes et des langues locales et leurs cultures. Il ne faudrait pas oublier que comme n'importe quelle politique, la politique linguistique poursuit un intérêt collectif, maîtrise pleinement sur le plan conceptuel, les objectifs visés et les moyens à mettre en œuvre, sans perdre de vue les principes fondamentaux de l'existence de la communauté en question. Comme le souligne Louis PORCHER, « c'est une action que l'on peut réfléchir, modifier ou... rectifier », [L. PORCHER, 2000 :7]. Ainsi donc, la politique linguistique demande à la fois la prise de conscience et une prise de responsabilité. En effet, il serait impossible de limiter la politique linguistique à faire les mêmes démarches partout. Sa fonction exige de la souplesse et de l'adaptation. Surtout s'il s'agit des personnes immigrées, parlant leurs

langues d'origine, possédant leurs cultures maternelles, souvent très différentes de celle du pays d'accueil et ayant leurs vécus et leurs statuts sociaux différents.

Il faudrait dire que par sa nature la politique linguistique est contextuelle. Comme le souligne Louis- Jean CALVET, « Les problèmes à résoudre ne sont pas partout les mêmes, et ils varient selon la période. Les objectifs changent avec leurs destinataires, varient selon leurs prestataires, selon le temps disponible et le matériel utilisé » [L.- J. CALVET, 1996 :54].

A nouveau, nous remarquons très clairement que les langues (y compris maternelles) sont inséparables de leurs cultures. Cette idée rejoint une autre, celle de L. PORCHER lorsqu'il écrit : « Qui dit langue, dit obligatoirement culture. ... Pour mettre l'accent adéquat, il faudrait donc dire « politique linguistique et culturelle ». [L. PORCHER, 2000 :8]. Dans ce cas-là, la question qui se pose, est suivante :

I.1.8. La politique linguistique, devrait-elle être aussi culturelle ?

Nous estimons que cette question devrait mettre en évidence l'essence de la politique linguistique. On trouve chez Louis PORCHER une citation qui pourrait servir de réponse plutôt affirmative à la question posée précédemment : « La séparation entre langue et culture, dans l'enseignement, est calamiteuse » [L. PORCHER, 2000 :119]. Dans ce cas-là, on pourrait admettre que la langue et la culture sont à la fois distinctes et inséparables. Il est toujours possible d'observer « des reflets de la culture dans la langue et « l'héritage » linguistique dans la culture. Chaque langue est « lourde » des cultures qui la traversent, selon l'expression de Louis PORCHER, (idem). Cette idée a été même soulevée par Ferdinand SAUSSURE qui parlait de l'existence intrinsèque de la notion de « valeur ». Cette idée confirme une autre que nous lisons chez Louis PORCHER quand il écrit : « Qu'il y ait, en français, un seul mot pour « mouton » lorsqu'il y en a deux en anglais, implique nécessairement que des distinctions culturelles profondes différencient les deux langues, et, fondamentalement, que toute langue singulière fonde une vision du monde singulière » [L. PORCHER, 1976 :71]. On voudrait citer encore quelques exemples à ce propos : dans la langue des Inuits il existe quarante appellations de la couche supérieure de la neige, de la neige durcie ; tandis qu'en français il n'y a même pas de terme spécial qui pourrait désigner directement ce phénomène ! Pareil pour les mots « chameau » et « dromadaire » - en

Russe, par exemple, il n'y a qu'un seul mot pour la traduction du mot correspondant à chacun de ces deux espèces. On pourrait y citer des milliers d'exemples... Ceci prouve que les cultures avec leurs visions singulières du monde ont des facettes multiples et demandent d'être apprises dans le même processus d'enseignement/apprentissages des langues étrangères.

Mais en même temps, comme le souligne BOURDIEU, la culture, c'est « la capacité de faire des différences ». Ainsi donc, on pourrait dire que l'apprentissage des langues et des cultures servirait à ne plus confondre, mais à distinguer ce qui était amalgamé. C'est ainsi qu'il faudrait considérer une langue à la fois comme l'objet et comme le moyen dans l'apprentissage d'une culture quelconque. En recourant à une expression métaphorique, on aimerait dire que toute culture est présentée sous une forme de « bigarrure ». C'est un mixte, un résultat d'un mélange, d'un assemblage de toutes les nuances du déroulement de la vie. Dans ce cas-là, une politique linguistique n'a pas le droit d'être indépendante d'une politique culturelle. Au contraire, elle est obligée de tenir compte de toute sa diversité car celle-ci puise sa force dans la définition de son unité. Il est vrai que dans ce cas-là, il ne s'agit ni d'un renoncement de l'identité ni de l'exclusion du métissage qui organise cette ampleur singulière. Pour confirmer cette idée on voudrait rappeler une citation de Louis PORCHER lorsqu'il dit : « Egales en dignité, toutes ces cultures entrent en connexion les unes avec les autres et ces relations engendrent un enrichissement mutuel et non pas un appauvrissement » [L. PORCHER, 2000 :124]. Il faudrait admettre que les cultures créent et organisent nos modes de vie, nos visions du monde, nos comportements et nos attitudes. Comme nous pouvons le remarquer le pivot de n'importe quelle culture est sa langue qui constitue à la fois la conséquence et l'enracinement des exigences et des normes culturelles. On y ajouterait encore une citation du même savant lorsqu'il dit : « Culture et langue sont toutes les deux métissées et leur intrication est exactement indémêlable quoique chacune possède ses spécificités. Toute culture est un emboîtement de cultures plus petites ... et un ensemble est toujours nécessairement plus bigarré que celui qu'il emboîte directement » [L. PORCHER, 2000 :126].

Selon Pierre BOURDIEU, nos habitus incarnent notre individualité culturelle et nos appartenances et représentent une capacité d'échange et de partage, commune à une culture. C'est une sorte de prisme à travers lequel l'individu entre en relation avec la réalité. Louis PORCHER compare l'habitus à un filtre, qui trie les messages et par lequel les individus

sont identifiés. Nous pourrions admettre que la culture et les savoirs, acquis durant la vie, constituent un capital culturel que l'on a hérité à travers les habitus. Certes, l'héritage guide le processus de l'acquisition. Ainsi donc, on pourrait supposer que le capital culturel est à la fois hérité et acquis. Dans ce cas-là, une langue étrangère que l'on impose d'après les critères et les principes étrangers à la culture propre de l'apprenant, ne pourrait jamais être intériorisée et acquise puisque comme le souligne L.PORCHER : « c'est ... l'apprenant ... le seul maître d'œuvre ; ... l'autonomie offre la voie unique pour qu'un individu puisse acquérir des capitaux culturels nouveaux parce qu'il est toujours guidé par ses habitus propres ». [L. PORCHER, 2000 :128].

Par conséquent, il faudrait également observer les relations entre **une culture maternelle** (celle qui forme un héritage culturel) et **une culture étrangère** (celle qui forme des acquis). Il serait envisageable de penser que c'est à travers sa culture maternelle qu'on arrive à acquérir une culture étrangère. Il paraît, nous semble-t-il, tout à fait naturel que chaque culture fournit à ses membres des traits culturels fondamentaux, grâce auxquels les individus construisent leurs propres identités. Certes, en respectant la culture maternelle, on organiserait l'enseignement d'une autre culture de sorte qu'elle soit appropriée et intériorisée sans conflits et chocs dû aux différences culturelles. Comme nous pouvons le remarquer la culture étrangère servirait à enrichir la culture maternelle. Cette dernière, à son tour, resterait en mouvement car les apprenants trouvent toujours des comparaisons entre ces deux cultures en classe de langue et dans la vie quotidienne.

En ce qui concerne les langues, on pourrait admettre le fait que la maîtrise de la langue maternelle progresse considérablement avec l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est vrai que celle-ci fait réfléchir l'apprenant sur sa propre langue et son mode de fonctionnement. Nous trouvons la confirmation de cette idée chez Louis PORCHER lorsqu'il écrit : « Langue maternelle et langue étrangère constituent donc un couple dont les membres s'enrichissent mutuellement, et qui accroissent la lucidité de l'apprenant sur chacune d'entre elles. Elles se présupposent l'une l'autre, en somme ; il en va de même pour les compétences culturelles. » [L. PORCHER, 2000 :131].

Cependant, il faudrait remarquer que dans l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures étrangères il serait indispensable de prendre en considération deux écarts, néfastes à l'apprentissage. Il s'agit par là de l'exotisme et de la folklorisation. Le terme « **exotisme** » démontre une idée, prétendant que chaque étranger est « un être

bizarre ». Il est vrai que l'héritage culturel d'une personne étrangère est différent du nôtre. Cependant, en réalité, ses habitus ne sont ni meilleurs ni pires. Il faudrait tenir compte que chaque langue et chaque culture sont arbitraires, remplies de relations et de contradictions et ne possèdent aucune supériorité l'une sur l'autre.

En ce qui concerne le terme « **folklorisation** », on pourrait dire que c'est un processus cherchant à réduire une culture à des stéréotypes dans l'esprit des autres apprenants. Néanmoins, il faudrait accepter le fait que ces stéréotypes sont bien enracinés dans l'apprentissage et font une partie constitutive d'une culture étrangère. Il nous semble important l'idée que lors de l'enseignement/apprentissage des cultures et des langues, il vaudrait mieux dépasser ces stéréotypes mais ne pas les effacer entièrement. Il est vrai que les stéréotypes ne constituent qu'une dimension de la culture enseignée, toujours beaucoup plus complexe, composée elle-même, d'autres aspects divers et variés. En d'autres termes, les stéréotypes sont considérés comme des connaissances partielles, insuffisantes, mais inévitables. Par exemple, les Français se promènent avec une baguette à la main, un béret à la tête ; les Portugais mangent de la morue ; les Russes, des moujiks barbus, accompagnés d'ours, boivent de la vodka etc.

En conclusion, on voudrait dire que le processus de l'enseignement/apprentissage des langues- cultures est complexe où les changements sont perpétuels. Il est vrai que la géopolitique change constamment et que les partenaires extérieurs varient et ne se ressemblent pas. Ainsi donc, on fait appel au dialogue des cultures qui est au cœur de tout processus linguistique ou culturel. Sans dialogue, selon BOURDIEU, aucune machine gérant des « biens symboliques » comme le sont les biens linguistiques et les biens culturels, ne peut fonctionner. Comme le souligne également un autre savant Louis Porcher, « Le dialogue n'est pas ornemental ni la cerise sur le gâteau. Il se trouve au centre même du dispositif et peut le nourrir de manière vivante. » [L. PORCHER, 2000 :143].

I.2. La diversité culturelle : une idée riche à creuser ?

I.2.1. La situation actuelle en Europe.

En parlant du tripartisme interculturel, de la diversité, de la singularité et de l'universalité des langues et des cultures, il nous semble possible d'aborder de façon tangible

et accessible la notion de « **diversité culturelle** ». Une autre façon, semble-t-il de réfléchir sur les questions et sur les problèmes qui nous aideraient à retrouver de nouvelles voies et de nouvelles façons d'accéder aux langues- cultures, en particulier, à travers le lexique qui serait donc pris comme porteur essentiel de la perception culturelle du monde.

A l'heure actuelle, l'idée de diversité culturelle revêt un très vif intérêt. Pour bien comprendre le fond du problème, nous aimerions commencer par rappeler brièvement l'origine de l'expression « **diversité culturelle** » et/ou « **société multiculturelle** ». Son apparition remonterait au milieu des années 1960 sur le continent nord-américain. Les autorités fédérales d'Ottawa rendent publique leur détermination à « reconnaître la nature multiculturelle de la société canadienne », comme biais pour mieux affronter les conflits linguistiques franco-anglais. Ce processus conduira à une sorte de législation institutionnelle débouchant sur les lois et décrets socio-juridiques et politiques.

Avant d'en arriver là on peut dire que la diversité culturelle est considérée aujourd'hui comme un des enjeux principaux de la mondialisation. On évoque deux types de situations différentes qui expliquent cette nouvelle reconnaissance partout dans le monde: d'un côté, c'est **la fragmentation croissante des sociétés** et, de l'autre côté, ce qui a, par le passé, été appelé **l'exception culturelle**.

Dans le premier cas, il s'agit de la transformation profonde de nos sociétés qui, deviennent de plus en plus fragmentées, multilingues et multiculturelles, en particulier à cause du phénomène de l'immigration. C'est dans ce cadre de métissage social que l'idée de diversité culturelle fait sa première réapparition. Il s'agit alors de décrire cette juxtaposition de cultures différentes au sein d'une même société ou d'un même pays. Il s'agit aussi de prendre conscience de la fin d'un type de société nationale qui est fondée uniquement sur une culture et une identité homogènes.

Le **Conseil de l'Europe** essaie également d'éclairer et d'approfondir cette idée en faisant le catalogue des éléments sur la diversité régionale et locale, la diversité linguistique, la diversité religieuse, la diversité ethnique, la diversité des produits et des créations artistiques, etc. **L'Union européenne a parlé très clairement et très officiellement de la « diversité régionale » dans l'article 28 alinéas 1 du traité de Maastricht en ces termes : « La Communauté contribue à l'épanouissement des cultures des Etats membres dans le respect de leur diversité nationale et régionale, tout en mettant en évidence l'héritage culturel commun. »**

Il est important de préciser que dans ce genre de situations, l'idée de « diversité culturelle », est employée en opposition avec celle d' « homogénéité ». Pourtant, si l'on parle du contexte national, il existe certains risques de percevoir cette idée comme une menace pour l'intégralité sociale, car on ne peut pas oublier quand même que la diversité culturelle est généralement loin d'être considérée comme un enrichissement, une valeur ajoutée pour les sociétés concernées, tellement ces sociétés la considèrent avec désarroi et non sans une certaine anxiété ! L'autre, est vu presque comme une menace !

Dans le second cas, la nouvelle reconnaissance internationale de la diversité culturelle est due à la croissance des échanges économiques et commerciaux. Dans ce domaine, on ne parle tant de diversité culturelle que d' « **exception culturelle** ». Bref, l'idée de la diversité culturelle devrait appeler l'objectif selon lequel, d'une part, les biens et services culturels (livres, journaux, films, produits multimédias, etc.) ne sont pas des marchandises comme les autres et, d'autre part, ils sont considérés comme le reflet et l'expression d'une identité particulière- celle de leur pays d'origine- et devrait bénéficier d'une aide spécifique de l'Etat.

Par ailleurs, il faudrait, sans doute, préciser que les sciences sociales ont développé autour de cette diversité culturelle les différentes notions autour de « **culture** » en s'appuyant principalement sur des distinctions binaires, en donnant naissance à des expressions telles que : **culture majoritaire/ culture minoritaire, culture dominante/ culture dominée, culture des élites/ culture populaire, nature/ culture, culture/ civilisation**. Mais en la réalité, le phénomène de la diversité culturelle n'est pas binaire. Ce n'est pas possible de la réduire à une distinction entre majorité et minorité, entre dominant et dominé, ou encore entre le peuple et les élites. La réalité de la diversité culturelle présente d'autres aspects plus résolument positifs tels que : **concorde, respect des identités, compréhension mutuelle, dialogue des civilisations**. Elle montre une profonde harmonie entre les différents éléments. Bernard WICHT, juriste suisse, chef des affaires internationales à l'Office fédéral de la culture nous propose d'observer plutôt la distinction « diversité » et « disparité » que « diversité » et « homogénéité » comme on le fait couramment.

Néanmoins, pour s'intégrer dans une analyse sémantique serrée de ces deux mots, on aimerait commencer par établir une discrimination distinctive. En effet, le terme « **diversité** » est défini comme celui « qui présente plusieurs aspects, plusieurs caractères différents, simultanément ou successivement », ou bien celui « qui présente des différences

intrinsèques et qualitatives, particulières lorsqu'on veut parler des choses que l'on compare ». En plus, il y a certains synonymes qui sont aussi très explicites. Il s'agit de : « ressemblance », « monotonie », uniformité ». Quant à la notion de « **disparité** », on trouve des explications, telles que : « absence d'accord », « caractère disparate », « qui n'est pas en accord, en harmonie avec ce qui l'entoure », « dont la diversité est choquante », « défaut d'harmonie, dissemblance choquante ». Comme le souligne B. WICHT : « On le voit, dans le cas de la « diversité », les parties, tout en étant différentes, sont néanmoins en accord les unes avec les autres pour former un tout harmonieux. En revanche, dans le cas de la « disparité », les parties ne sont pas tant différentes mais inégales et en désaccord les unes avec les autres ; la dissemblance du tout est choquante.

I.2.2. Cinq principes d'actions pour fonder un espace d'échange et de dialogue.

En somme, la diversité ne saurait, en aucun cas, être une simple juxtaposition de cultures différentes sans lien les unes avec les autres. La diversité culturelle n'est pas la gestion permanente d'un conflit. Ce n'est pas une espèce de « défense », de droit de l'homme ; c'est une logique d'égalité, étendue dans l'espace. C'est la recherche de la compréhension mutuelle, du dialogue, des échanges et des valeurs partagées » [B. WICHT, 2004 :25].

Donc, la question qui se présente, a deux aspects :

- comment assurer et sauvegarder le respect et l'acceptation des différences entre les individus ?
- comment développer le dialogue et la recherche des valeurs communes ?

Les premières études sur cette question nous montrent que ce sont les relations dans la vie quotidienne entre les individus qui jouent un rôle déterminant en tant que sources de conflits. Cela veut dire qu'il y a, dans ce domaine, un fort besoin d'un dialogue interculturel, ou plutôt une demande de l'aide à la résolution des problèmes concrets issus des rencontres au quotidien. On est d'accord avec B. WICHT qui considère l'idée de diversité culturelle correspondant aussi à la mission politique, diplomatique et culturelle que s'est fixée **la Francophonie**. Elle joue un rôle actif dans des relations internationales comme

promoteur de la diversité culturelle dans le monde. Le secrétaire général de l'Organisation Internationale de la Francophonie, M. BOUTROS Boutros- Ghali, a proposé de faire de l'espace francophone un espace d'échange et de dialogue en se basant sur cinq principes d'action – cette clarification, nous semble être proche de l'essence même de diversité culturelle. Son discours a été présenté à l'occasion de sa réception devant l'hémicycle du Sénat, à Paris, le 3 mai 2000.

CINQ PRINCIPES D'ACTION :

1. En tant qu'un des enjeux majeurs de la mondialisation, la diversité culturelle est devenue un facteur déterminant de la paix et de la stabilité dans le monde.
2. La diversité culturelle ne connaît pas de solution universelle. Elle découle d'une connaissance approfondie des conditions locales propres à chaque pays et à chaque société.
3. La diversité culturelle est le fruit d'une tension et d'un équilibre nécessaires et harmonieux entre le respect des localismes, d'une part, et le développement de l'idée confédérale, d'autre part.
4. La diversité culturelle n'est pas le simple résultat du développement d'une situation de fait. C'est une démarche volontariste des autorités publiques visant à établir la compréhension mutuelle par l'échange et le dialogue.
5. Le dialogue et l'échange s'obtiennent et se réalisent non seulement par des programmes académiques et emblématiques, mais aussi par des actions concrètes orientées sur la vie quotidienne : aménagement de programmes scolaire ; jeux de rôles ; vulgarisation des connaissances sur les autres cultures (fascicules, brochures, vidéos, etc.) ; expositions croisées et transversales (présentation de la culture d'autrui) ; généralisation d'approches appropriées, notamment par le genre (égalité ou inégalité homme/ femme) ; aménagement des lois lors d'une révision constitutionnelle ou législative.

L'histoire et la vie nous montrent qu'en réalité, les pays ne peuvent pas s'identifier à une seule culture. Dans leur majorité, les pays sont plurilingues et multiculturels, multinationaux, multiethniques et riches de plusieurs religions et de plusieurs styles de vie.

Stanislas Spero ADOTEVI, anthropologue et philosophe béninois, ancien fonctionnaire international, ancien ministre de la Culture souligne dans son article « La diversité culturelle aujourd'hui » que : « Le fait majeur de cette fin de millénaire est bien la

pluralité culturelle et non l'illusion d'une civilisation mondiale vide de sens » [S. ADOTEVI, 2004 :123].

On trouve les preuves de cette idée chez Claude LEVI- STRAUSS lorsqu'il écrit : « Il ne faut pas se dissimuler que la notion de civilisation mondiale est plus pauvre, schématique, et que son contenu intellectuel et affectif n'offre pas une grande densité ». Plus loin, il ajoute : « La véritable contribution des cultures ne consiste pas dans la liste de leurs inventions particulières, mais dans l'écart différentiel qu'elles offrent entre elles. Le sentiment de gratitude et d'humilité que chaque membre d'une culture donnée peut et doit éprouver envers toutes les autres ne saurait se fonder que sur une seule conviction : cela, même si la nature dernière de ces différences lui échappe ou si, malgré tous ses efforts, il n'arrive que très imparfaitement à la pénétrer. » [C. LEVI- STRAUSS, 1961 :50].

C'est dire, en fin de compte, que la notion de civilisation mondiale, écrit encore LEVI- STRAUSS, « n'est ... recevable que comme une sorte de concept limite ou comme une manière abrégée de désigner un processus complexe » (idem). Bref, ce que veut dire que l'idée d'une civilisation mondiale au sens absolu du terme ne peut être qu'un mythe puisque, toujours selon LEVI- STRAUSS, la civilisation implique la coexistence de cultures offrant entre elles le maximum de diversité et même « consubstantiel » à cette coexistence.

Est-ce que tout le monde serait prêt à accepter cette position ? On est d'accord avec Stanislas SPERO qui prédit que « les objections ne manqueront, sans doute, pas pour interroger la validité de cette proposition. Et de fait, dans un monde où la « purification ethnique », le fanatisme religieux et les préjugés raciaux font désormais partie de notre vécu quotidien, une telle interrogation est impérative et primordiale. Elle trouve cependant sa réponse dans le respect que nous devons à chaque culture. Nous devons savoir substituer le respect à la haine, et cela ne relève pas seulement d'attitudes personnelles ou de groupe mais surtout de l'action des autorités politiques, plus responsables, plus impliqués.

Si un pays multiculturel peut tirer de son pluralisme de grands bienfaits, il court également le risque de conflits culturels. Ni la tradition ni la modernité ne sont statiques. Elles ne cessent ni l'une ni l'autre d'évoluer. Ni l'une ni l'autre ne doivent être acceptées sans réserve, sans une dynamique intrinsèquement inscrit dans toute velléité de mondialisation.

L'histoire ne nous propose pas de modèle culturel puissant hermétiquement fermée. Toutes les « grandes » cultures ont été influencées par d'autres cultures sur

lesquelles elles- mêmes ont exercé leur influence. Ainsi donc, on pourrait admettre que seule la pluralité nous permet de nous épanouir, de survivre, d'échapper à la paranoïa dans cette clôture du monde humain sur lui-même. L'acceptation de l'Autre n'oblige pas au renoncement de soi- même. Les peuples n'ont pas encore appris à se respecter pleinement les uns les autres, à partager leurs ressources communes et à travailler ensemble. Nous vivons une période véritablement exceptionnelle de l'histoire, qui appelle des solutions exceptionnelles » [S. SPERO, 2004 :126].

L'histoire immédiate nous montre qu'on perçoit mieux la diversité culturelle toujours en relation avec l'immigration. La définition de la diversité culturelle la présente comme l'accord d'une unité sociale et d'une pluralité culturelle, protégée juridiquement et institutionnellement, sur un espace donné. Sa caractéristique est de faire reconnaître la diversité des origines, des trajectoires et des aspirations. Dans ce cas- là, l'individu a le droit à une identité flexible lui permettant d'adhérer au groupe de son choix ou à plusieurs groupes. Selon A.R. RADCLIFFE-BROWN « ... la pluralité culturelle vise, de manière générale, de faire reconnaître publiquement et de faire coexister pacifiquement les cultures particulières au sein d'une société démocratique et participative » [A.R. RADCLIFFE-BROWN, 1968 :18].

I.2.3. La déclaration du Conseil de l'Europe sur la diversité culturelle.

On aimerait ajouter quelques mots à propos d'un document qui nous semble un des plus importants sur la diversité culturelle. C'est **LA DECLARATION DU CONSEIL DE L'EUROPE SUR LA DIVERSITE CULTURELLE**. Elle prend sa source dans le rôle historique que la Conseil de l'Europe a été appelé à jouer dans la protection et le développement de ce que l'on considère désormais comme le patrimoine commun de l'Europe : **la démocratie, les droits de l'homme et l'Etat de droit**. Depuis sa création, l'Organisation doit relever de nombreux défis pour protéger ce patrimoine. Dans le contexte de la mondialisation de l'économie, l'un des défis majeurs consiste à définir la politique culturelle démocratique par rapport à la diversité culturelle. En réponse aux grandes préoccupations internationales, l'Organisation a manifesté son intention d'assurer un environnement démocratique pour le

développement de la culture et l'expression constante de la diversité culturelle, tant au niveau national qu'au niveau international.

A l'échelon international, le Conseil de l'Europe se préoccupe de plus en plus du maintien de la diversité culturelle dans le cadre de l'économie mondiale. Il n'existe pas de réglementation internationale exigeant des acteurs économiques transnationaux qu'ils respectent la diversité culturelle en tant que valeur à part entière. Deux phénomènes en particulier ont rendu la situation de la culture face à l'économie plus préoccupante ces dernières années. D'une part, des changements technologiques survenus dans l'industrie audiovisuelle ont eu pour effet de renforcer les liens de la culture avec le marché. D'autre part, la réglementation internationale du commerce a changé, ce qui affecte notablement la culture et la diversité culturelle.

De ce point de vue la déclaration affirme qu'il est important de soutenir et de maintenir la diversité culturelle en tant que valeur essentielle pour la perpétuation d'une vie culturelle libre et créative, ainsi que pour la créativité et la viabilité des échanges économiques sur le marché mondial. La déclaration reconnaît que les accords internationaux visant à promouvoir la diversité culturelle ont la même valeur que les accords internationaux dont l'objectif est de promouvoir le commerce mondial. La déclaration fournit à l'Organisation un cadre pour concevoir un programme d'action visant à élaborer un ensemble de mesures qui pourraient aider les Etats membres à relever le défi de la diversité culturelle.

1.2.4. L'Etat et la diversité culturelle en France.

En France, l'apparition du sujet de la diversité culturelle a été tardive à cause de la tradition centralisatrice et universaliste et de la réticence relative des intellectuels français. Ceux-ci percevaient la dimension culturelle et ethnique dans leur approche des problèmes de société. La réalité du brassage socioculturel et des différences ethniques, au-delà de la question migratoire, est globalement occultée. Cette occultation a une histoire, celle de la formation de l'Etat- nation en France.

Le centralisme d'Etat est très présent sous la reine de Louis XIV et ne va cesser de se renforcer à partir de 1789. Il prend toute l'ampleur avec Napoléon. En 1792, la Convention impose la langue française comme langue unique reconnue par la République.

Mais, historiquement, la France est composée des provinces dont chacune a sa langue et sa culture : le provençal, le basque, le celte, l'alsacien, l'occitan... sans parler de la nouvelle vague linguistique et culturelle apportée par l'immigration africaine et asiatique.

En France, Alain TOURAINE a été l'un des premiers- et des rares sociologues- à souligner le rôle de la culture dans la structuration des mouvements sociaux contemporains, notamment à travers son ouvrage « Le Retour de l'acteur ». Pour l'auteur, les problèmes culturels s'imposent aujourd'hui avec autant de force que les problèmes sociaux du siècle dernier. La question est désormais de savoir comment concilier concrètement les règles de la vie sociale applicables à tous et la diversité des identités culturelles. Il est de plus en plus contestable d'établir la démocratie sur les principes transcendants. Le seul principe universaliste acceptable par tous est celui qui proclame le droit de tout un chacun de combiner librement sa participation à un monde globalisé par la technique et l'économie, et les multiples facettes de son identité. Dans cette perspective, la démocratie est l'ensemble des conditions institutionnelles qui permettent une « politique du sujet » en combinant l'identité culturelle et la liberté personnelle.

Selon B. WICHT, « ... les dialogues et les échanges culturels ne peuvent se faire dans les conditions trop déséquilibrées : comme l'interdépendance, ils ne peuvent être à sens unique. Le repli serait illusoire et contraire à la nature même des cultures, mais en l'occurrence les principes d'ouverture et de libéralisation doivent être articulés, sinon subordonnés, aux principes de multifonctionnalité, de précaution, de réciprocité et de responsabilité. Voilà pourquoi le pluralisme culturel, étroitement lié aux identités, enjeu de la gouvernance mondiale, appelle un régime spécifique, adapté aux caractéristiques de la sphère culturelle » [B. WICHT, 2004 :37].

A l'heure actuelle, les questions qui étaient toujours considérées comme politiques et économiques sont devenues culturelles. Face à la croissance de l'interdépendance des nations, la culture et les politiques culturelles sont devenues des facteurs essentiels pour résister à l'uniformisation du monde et pour y garantir la paix. La culture est un grand investissement chez l'homme, la connaissance et l'innovation. Nous avons besoin de biens qui véhiculent des valeurs, des idées, du sens. La culture est appelée à être au centre des

préoccupations et des politiques régionales et multilatérales. Les idéologies s'estompent et le pouvoir technocratique est remis en cause. La culture devient le centre nerveux de nouveaux enjeux de pouvoir. Tout projet de développement endogène ne peut désormais ignorer le patrimoine d'un pays. La gestion du culturel se situe au cœur de la nécessaire bonne gouvernance locale. Enfin, cette même culture est porteuse de valeurs fondamentales d'entente et d'harmonisation avec l'Autre. Aucune entreprise de dialogue ne peut en faire l'économie.

La diversité culturelle affirme des identités culturelles spécifiques. Elle n'accumule pas des cultures sous l'angle de la production et de l'économie de marché, ni la revendication d'un droit à la différence pour chacune d'entre elles, mais c'est la tentative de faire parler des cultures, de les rendre visibles, de les défendre contre tout essai de standardisation ; elle veille à l'équilibre de leur représentations. On est donc fondé d'affirmer que ***la diversité culturelle ne désigne pas non plus une simple juxtaposition des cultures, mais la reconnaissance mutuelle de l'existence des unes et des autres sans préjugés. Elle se base ainsi sur un principe fondamental d'ouverture aux autres cultures, sur la ferme conviction de leur égalité et sur la volonté de les faire participer sans exception au concept des nations.***

C'est sans doute pour cela que l'idée des échanges culturels mutuels annonce le principe d'un nouveau dialogue qui prône la conviction des richesses culturelles à partager. La diversité culturelle apporte à la notion d'« ***exception culturelle*** » une dimension moins commerciale, l'enrichit en y ajoutant des questions sur le développement ou le nécessaire équilibre entre cultures traditionnelles et environnements physiques. Pourtant, la diversité culturelle ne signifie pas une opposition au système capitaliste et aux impératifs économiques. C'est plutôt une initiative de jouer un rôle plus important dans la transmission de nouvelles valeurs sociales et culturelles, d'imposer une politique de régulation dans les secteurs culturels. Il ne s'agit pas non plus de renoncer aux progrès de la technologie afin de préserver les cultures traditionnelles, mais d'orienter le développement mondial vers des spécificités culturelles nationales et régionales.

On y ajouterait une citation de B. WICHT qui est la confirmation de tout ce qui était dit précédemment, à savoir : « ... l'idée de diversité culturelle dépasse le cadre des simples politiques culturelles pour être un projet politique qui vise à constituer une réponse aux

retombées de la mondialisation sur la culture. C'est aussi un projet de société qui entend refuser la globalisation sans régulation et la marchandisation de la culture. C'est enfin un projet philosophique, se présentant comme une alternative au « clash des civilisations » prédit de manière dramatique par Samuel Huntington et visant avant tout la reconnaissance des valeurs culturelles réciproques et le recentrage sur l'homme » [B. WICHT, 2004 :41].

En parlant de l'idée essentielle de la diversité culturelle, on ne peut ignorer les actions et les démarches des Institutions Européennes à ce sujet, en particulier, le travail effectué par le Conseil de l'Europe, précisément sur le rôle et la place des cultures nationale et régionale dans la consolidation du Conseil.

A la fin de nos réflexions sur la diversité culturelle, on aimerait préciser que malgré toute la subordination syntaxique, sémantique et logique de l'expression « diversité culturelle », on croit vraiment que c'est l'adjectif « culturelle » qui y joue un rôle prépondérant. C'est lui qui donne toute une ampleur de cette expression et la domine sémantiquement. Dérivé du mot « culture », il est le point d'ancrage qui vise à montrer toutes les diversités et des complexités des cultures existant dans le monde. Ainsi donc, par cette petite conclusion on voudrait entamer la discussion sur un sujet, tout à fait pertinent, le sujet de la « culture ».

I.3. Réflexions sur la notion de la « culture ».

I. 3.1. Autour d'une définition de la culture.

Dès lors que l'on admet le principe qu'il y a un lien certain entre le fait d'avoir des compétences culturelles et inter-trans-/culturelle et acquérir une compétence socio-langagière commune, dans ce cas on devrait aussi comprendre que l'apprenant de la langue-culture qui est parvenu à s'approprier cette compétence, puisse modifier conséquemment son approche de tout ce qui touche au culturel et à l'inter-trans-/culturel. Avant d'aborder le sujet portant sur la notion de la culture on voudrait citer une petite histoire, pris chez Hassan ARFAOUI (historien tunisien, responsable d'actions culturelles à

l'Institut du monde arabe) dont certains disent qu'il a compris mieux que d'autres au plus haut point le sens de la diversité des cultures, des représentations et des comportements humains qui rapporte ceci :

« ... un habitant du Queensland rencontra un Chinois qui portait un bol de riz sur la tombe de son frère. L'Australien, en plaisantant, lui demanda s'il pensait que son frère viendrait le manger. Le Chinois répondit : « **Non, nous offrons du riz aux gens pour exprimer notre amitié et notre affection. Mais, d'après votre question, je suppose que dans votre pays vous mettez des fleurs sur la tombe d'un mort parce que vous croyez qu'il aimera les regarder et sentir leur parfum.** » [H. ARFAOUI, 2004 :215]. Ces paroles nous semblent très importants, surtout aujourd'hui, car les problèmes de la cohabitation des cultures différentes « sous le même toit », en France en particulier, devraient nous pousser à recadrer nos positions ethnocentriques et moqueuses sur des autres. Bref, nous nous trouvons aujourd'hui en présence des problèmes de l'incompréhension mutuelle, de l'intolérance envers d'autres cultures et, par conséquent de l'acceptation de l'Autre avec ses propres représentations du monde.

En fait, l'enseignement des langues-cultures se réalise toujours dans un contexte de contacts des plusieurs cultures. Par conséquent, on se trouve tout de suite plongé dans l'intra-l'inter-/trans- culturel. Ceci peut s'observer dans le sens qu'on n'enseigne jamais une langue par son seul côté linguistique. Toute langue fait appelle à une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit. Et l'enseignement, lui-même, de la culture qui accompagne cette langue, complète toujours l'enseignement linguistique, tout en soulevant, il est vrai, les difficultés spécifiques à propos desquelles la discussion reste ouverte. Pour mieux appréhender cette complexité culturelle se posent, entre autres, les questions, celles qui suivent : **de quoi la culture, est- elle faite exactement, et quelle est sa place dans l'apprentissage des langues étrangères ? Quels aspects ou domaine de la langue, reflètent- ils mieux la culture du pays en question ? Qu'est- ce qui peut transmettre plus directement cette dimension culturelle dont on a vraiment besoin de nos jours ?** Avant de tenter de répondre à ces questions, il nous semble nécessaire de définir et surtout de limiter, le champ d'application du mot « **culture** ».

1.3.2. La notion de la culture selon les approches étymologique, éthologique et sociologique.

Dans toutes les langues européennes le mot **culture** est polysémique. Il tend à désigner la totalité des pratiques succédant à la nature. Chez l'humain, la culture évolue dans le temps, l'espace ainsi que dans les rituels d'échanges quotidiens. Elle est aussi constituée de différentes façons d'être, de penser, d'agir et de communiquer. Ainsi, selon une institution internationale comme l'**UNESCO** : « *Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances* »- que nous lisons dans la Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles au cours de la conférence mondiale sur les politiques culturelles à Mexico City.

Ainsi donc, chaque société humaine possède sa propre culture, cherche à la distinguer des autres et admet plus ou moins, l'existence de cultures différentes. Selon le sociologue québécois Guy ROCHER, la culture est « *un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte* » [G. ROCHER,(1969 : 88)].

En vérité, l'étymologie du mot **culture**, nous apprend que « **culture** » provient du mot latin **colere** (« habiter », « cultiver », ou « honorer ») suggère que la culture se réfère, en général, à l'activité humaine. Ce mot prend des significations notablement différentes, mêmes contradictoires, selon ses utilisations.

Le terme (latin **cultura**) suggère l'action de cultiver, dans le domaine de l'agriculture en particulier, par exemple : cultiver des fleurs... Le terme de culture est également employé en **éthologie** (éthologie n. f. du gr. **Ethos**, mœurs, et **logos**, science). Selon LAROUSSE, c'est une étude scientifique du comportement des animaux dans leur milieu naturel [LAROUSSE, 2003 :403]. On lit sous la plume de **Cicéron** qu'on considère comme étant l'un de tout premiers à appliquer le mot **cultura** à l'être humain : « Un champ si fertile soit-il ne peut être

productif sans culture, et c'est la même chose pour l'humain sans enseignement », lisons-nous dans Tusculanes, II, 13. Dans l'Histoire, l'emploi du mot s'est progressivement resserré autour des êtres humains. Le terme culte a une étymologie voisine (latin **cultus**), même s'il est employé pour désigner l'hommage rendu à une divinité.

Selon Geert HOFSTEDE, la culture est une programmation mentale collective propre à un groupe d'individus. De manière plus spécifique, en éthologie, la culture animale désigne tout comportement, habitude, savoir, système de sens (en anthropologie) appris par un individu biologique, transmis socialement et non par héritage génétique de l'espèce à laquelle appartient cet individu. La culture se définit, en ce sens, comme un ensemble de connaissances transmis par des systèmes de croyance, par le raisonnement ou l'expérimentation, qui la développent au sein du comportement humain en relation avec la nature et le monde environnant. Elle comprend ainsi tout ce qui est considéré comme acquisition de l'espèce, indépendamment de son héritage instinctif, considéré comme naturel et inné. Ce mot reçoit alors des définitions différentes selon le contexte auquel on se réfère.

Mais la culture n'est pas réductible à son acception scientifique, car, comme l'indique la définition de l'UNESCO, elle concerne les valeurs à travers lesquelles nous choisissons aussi notre rapport à la science. En ce sens, elle relève davantage de la communauté politique des êtres humains que de « l'espèce » comme objet de science.

Différentes définitions du mot culture reflètent les théories diverses pour comprendre ou évaluer l'activité humaine. En 1952, Alfred KROEBER et Clyde KLUCKHOHN ont rédigé une liste de plus de 200 définitions du mot culture dans leur livre, anthropologiques pour la plupart. Pour C. KLUCKHOHN il s'agit d'une « *manière structurée de penser, de sentir et de réagir d'un groupe humain, surtout acquise et transmise par des symboles, et qui représente identité spécifique. Elle inclut les objets concrets produits par le groupe. Le cœur de la culture est constitué d'idées traditionnelles (dérivées de et sélectionnées par l'histoire) et des valeurs qui leur sont attachées* » [C. KLUCKHOHN, 1988 :123].

En langue française, le mot culture désigne tout d'abord l'ensemble des connaissances générales d'un individu. C'est la seule définition qu'en donne en 1862 le Dictionnaire national de Bescherelle. Les connaissances scientifiques y sont présentées

comme élément de premier plan. C'est ce que nous appelons aujourd'hui la « culture générale ».

Plus tard au milieu du XXème siècle, le terme prend une seconde signification. Par exemple, le Petit Larousse de 1980 donne, en plus de la conception individuelle, une conception collective : ensemble des structures, religieuses, etc., des manifestations intellectuelles, artistiques, etc., qui caractérisent une société. Le terme peut alors revêtir l'un ou l'autre sens, mais la proximité des domaines d'utilisation de chacun en fait une source d'ambiguïté.

Il y a donc actuellement en français deux acceptions différentes pour le mot culture :

- *La culture individuelle de chacun, construction personnelle de ses connaissances donnant la culture générale ;*
- *La culture d'un peuple, l'identité culturelle de ce peuple, la culture collective à laquelle on appartient.*

Ces deux acceptions diffèrent en premier lieu par leur composante dynamique :

- *La culture individuelle* comporte une dimension d'élaboration, de construction, et donc par définition évolutive et individuelle ;
- *La culture collective* correspond à une unité fixatrice d'identités, un repère de valeurs relié à une histoire, un art parfaitement inséré dans la collectivité ; la culture collective n'évolue que très lentement, sa valeur est au contraire la stabilité figée dans le passé, le rappel à l'Histoire.

Une représentation de la culture consiste à la regarder comme formée de quatre éléments qui sont « transmis de générations en génération en apprenant » - trouvons-nous chez Wikipedia, Dictionary of Modern Sociology :

- *Les valeurs* (les systèmes de valeurs comprennent des idées et des matériaux qui semblent important dans la vie. Elles guident les croyances qui composent la culture en partie) ;
- *Les normes* (celles-ci sont constituées par les attentes sur la façon dont les personnes doivent se comporter dans diverses situations. Chaque culture a des méthodes, appelées sanctions, pour imposer ses normes. Les sanctions varient avec l'importance de la norme ; les normes qu'une société impose formellement ont le statut de lois) ;
- *Les institutions* (ce sont les structures de la société dans et par lesquelles les valeurs et les normes sont transmises) ;

- *Les artefacts* (les choses ou les aspects de la culture matérielle qui décrivent des valeurs et des normes d'une culture).

En général, les archéologues se focalisent sur la culture matérielle, alors que l'anthropologie culturelle se focalise sur la culture symbolique, encore que « in fine » les deux groupes s'intéressent aux relations entre ces deux dimensions. De plus, les anthropologues conçoivent le mot « culture » pour se référer non seulement à la consommation de biens, mais au processus général qui produit de tels biens et leur donne une signification, et aux relations et pratiques sociales dans lesquelles de tels objets et processus sont imbriqués.

I.3.3. La notion de la culture selon l'approche anthropologique.

En généralisant les définitions présentées dans le but de relever l'apprentissage des langues étrangères et leurs cultures, il nous semble plus important de recourir à une notion anthropologique de « culture », donnée par Gerardo ALVAREZ dans « Le défi de l'interculturel » :

1. la culture est constituée de traits matériels, objectifs, et de traits non matériels (les représentations).
2. le savoir culturel est un savoir acquis, partagé, implicite, structuré, différencié.

Il est à noter que tous les membres d'une communauté donnée ayant la même culture, partagent d'une certaine façon, des représentations, des mythes, des croyances, des comportements ce qui n'est pas aléatoire. Mais en même temps, il faut tenir compte des différences individuelles et celles de groupes, selon le statut social (classes favorisés / défavorisés), d'endroit d'habitation (urbain / rural), de sexe, d'âge, de domaine d'activité (la mode, le sport, la politique...), etc. Dans ce cas, comme le souligne Gerardo ALVAREZ le savoir culturel est toujours partiel, même en langue- culture maternelle.

3. le savoir culturel se manifeste en un ensemble relativement structuré de comportements.

Ces définitions ont permis à Alvarez de construire un schéma à quatre pôles :

(plan de l'inobservable) **niveau des** **niveau des**
 représentations _____ **attitudes**

(plan de l'observable) **niveau des** **niveau des**
 objets _____ **comportements**

On voudrait bien examiner ces quatre pôles afin de mieux comprendre le rôle de chacun dans ce processus complexe qu'on appelle « la culture ».

Le pôle « **les objets** » représente le domaine des « réalités référentielles » qui sont différentes et varient d'une société à l'autre. Au sens anthropologique du terme, une carte de crédit, des vêtements, une maison, des ustensiles de cuisine sont des objets culturels. Cela veut dire que le monde qui entoure l'individu durant toute sa vie est un univers culturel. Cependant, selon ALVAREZ, il faut prendre en considération deux observations:

1. « on ne peut pas séparer... les objets et les représentations. On part toujours de l'objet mais ce qui nous intéresse le plus, au-delà de l'objet, c'est sa représentation » [G. ALVAREZ, 1990 :4]. Qu'est-ce que « le Français moyen » retient des personnages historiques et célèbres : Henri IV, Jeanne d'Arc, le cardinal Richelieu, Louis XIV ? Bien-sûr, des images et des paroles, ancrées dès l'enfance : « la poule au pot », « Paris vaut bien une messe », « la pucelle d'Orléans et la bergère des moutons », le roman d'A. Dumas « Trois mousquetaires » et les pendeloques d'Anne d' Autriche, le Roi Soleil et « L'Etat, c'est moi ». En appelant la France « un Hexagone », on ignore les dimensions exactes de ses côtes littorales ; ce qui n'empêche pas de partager les représentations que les Français se sont forgées par rapport à leur pays.
2. « ... tout fait humain est un fait culturel et historique » (idem). Ainsi, les objets « la pomme », « l'agneau », « les chrysanthèmes », « le chou », « l'arbre » sont, à l'origine, des faits naturels. Mais grâce à l'interaction avec l'homme, ils deviennent des objets culturels. Ils donnent lieu à des comportements techniques (taille, récolte, élevage etc.) ; ils sont également une source des représentations différentes (mythes, idéologie), ce qui engendre diverses attitudes (valorisation, défense...).

Certes, cela pose une question majeure qu'on peut formuler comme suit : si tout est culturel dans la communication humaine, comment pourrait- on enseigner ou expliquer ce

qui est étendu jusqu'à l'infini ? La réponse à donner au problème posé par ALVAREZ est une démarche contrastive, telle qu'on la lit derrière ces mots : n'expliquer que « des traits culturels distinctifs » d'une culture à l'autre. Ainsi donc, comment remplir un chèque ou se servir d'une carte de crédit – ce serait un contenu culturel à enseigner pour les apprenants venus des pays socio- économiques différents que la France. Qu'est- ce que c'est un apéritif, le foie gras ou comment mange-t-on un artichaut, des cuisses de grenouilles- à faire découvrir aux étudiants dont la cuisine traditionnelle est différente de celle de la France. C'est la position adoptée implicitement par nombre de didacticiens. R. GALISSON a inventé la notion du « bestiaire culturel » : les expressions du type « gai comme un pinson », « bavard comme une pie », « malin comme un singe » etc. Ce sont des associations spécifiques à chaque langue qui « ressortent ipso facto de ce qu'il est convenu d'appeler la culture » [R. GALISSON, (1988 :79)].

En ce qui concerne le deuxième pôle selon ALVAREZ, ce sont **des représentations**, des images mentales du monde que l'individu se crée durant toute sa vie. Ce sont nos représentations qui donnent une source inépuisable à des idéologies, à des traditions et des coutumes, à des religions et des croyances, etc. C'est avec ces représentations que l'individu tente d'ordonner le monde qui l'entoure, essaie de s'imposer en tant qu'acteur principal de l'action. L'homme cherche ainsi à donner une cohérence et un sens à la vie. Dès que l'objectif est fixé, l'individu évolue et progresse. Les représentations dépendent de notre culture, elles varient selon les générations, le sexe, le statut social etc. Dans la plupart des cas, on ignore les représentations culturelles chez l'étranger, c'est pourquoi son comportement nous paraît parfois incompréhensible, absurde ou privé de toute logique.

Le côté émotif de la culture est composé par **les attitudes**. C'est l'univers des valeurs grâce auxquelles l'homme peut aimer ou ne pas aimer une réalité donnée. Il est vrai que ce n'est pas possible d'observer les valeurs et les attitudes, mais elles se découvrent dans **les comportements** des individus, surtout en situation de communication.

Ces quatre pôles ne forment pas des réalités isolées. Au contraire, ils sont toujours en interaction. Comme le souligne G. ALVAREZ « ...les uns déterminant les autres : les objets sont à la base des représentations ; les représentations sous-tendent les attitudes et les valeurs, les attitudes s'expriment dans les comportements... » [G. ALVAREZ, 1990 :5]. Il nous paraît très important de préciser que les attitudes et les valeurs fondent une base de l'univers culturel du porteur de la langue. Il est assez facile d'expliquer à un interlocuteur

étranger la signification des objets matériels inexistant dans sa culture. On peut également donner des explications au niveau des représentations et des comportements. Mais il nous semble très difficile de viser la barre des valeurs et des attitudes, puisque celles-ci appartiennent au domaine de la mentalité. Comme le signale Henri HOLEC : « L'individu élargit sa vision du monde, enrichit sa capacité d'agir, accroît le cercle des personnes avec lesquelles il est potentiellement prêt à interagir de manière satisfaisante. Mais il conserve pratiquement intactes ses croyances, ses attitudes et ses valeurs, composantes de sa culture personnelle qui l'engagent le plus. » [H. HOLEC, 1988 :108].

Par ailleurs, il est connu de tous que le mot «culture » est largement employé comme l'équivalent du mot «civilisation ». D'après Henri HOLEC, il faut distinguer «...une culture que les membres d'une communauté culturelle partagent et que l'on nomme «civilisation », et celle que l'individu se construit tout au long de son existence, et dans les cours de langue qu'il suit éventuellement, une culture individuelle bien que sociale faite de représentations, de croyances, d'attitudes, de valeurs personnelles » (idem). Mais il existe encore une définition de «culture / civilisation » faite par Pierre BOURDIEU. Celui-ci cherche à les différencier par l'adjonction de deux qualificatifs. Le premier, qui présente «l'état d'un esprit enrichi par connaissances variées et étendues », est celui de culture cultivée. Le second, culture ethnologique, dénote «l'ensemble des structures sociales, religieuses, etc., des manifestations intellectuelles, artistiques, etc., qui caractérise une société » [P. BOURDIEU, 1982 :23], et nous ramène au sens le plus récent de civilisation.

Ayant étudié toutes ces définitions diverses nous aimerions mentionner encore une idée sur la culture. C'est celle de Robert GALISSON qui nous a incitée à faire ce travail de recherche. Il s'agit de l'idée à propos du quatuor complémentaire fait de ***culture savante*** et ***culture partagée***, ***culture acquise*** et ***culture apprise***. Cela pourrait nous aider à comprendre l'influence des faits culturels sur le public tout à fait différent ; les apprenants étrangers et les natifs- tous les deux, sont concernés par le fait de l'apprentissage de telle ou telle culture dans leur vie. Ainsi, d'après R. GALISSON la culture partagée n'a pas encore été décrite parce que les natifs l'acquièrent «naturellement », mais que l'on peut la décrire, donc qu'elle peut être enseignée / apprise... « scolairement » par les étrangers. R. GALISSON présente l'idée qu'il est possible d'observer ou de décrire certains faits culturels, en observant ou en analysant certains mots qui en rendent compte puisque dans ce cas- là, la langue est à la fois objet et outil de la description. Ainsi donc, à ce niveau la langue et la culture font une unité

et par conséquent, l'intégration de la culture à la langue dans l'enseignement n'est pas une utopie. Selon le même R. GALISSON «au- delà des rapports syntagmatiques et paradigmatiques qu'entretiennent les mots entre eux, **la charge culturelle partagée**, qui est association d'idées, tisse entre les mots porteurs de ces idées des relations (culturelles) extrêmement prégnantes, auxquelles les linguistes ne s'intéressent guère, mais que les didacticiens ne sauraient ignorer. Il s'ensuit que la culture partagée relève du «culturel », donc de la «culture », au même titre que le «cultivé » (la culture savante) ; et que le «culturel » a une double importance :

- en tant que substrat du «cultivé » (la culture savante prend racine dans la culture partagée) ;

- en tant qu'ingrédient de connivence et de convivialité dans la communication » [R. GALISSON, 1988 :37].

A la suite de ces définitions, on peut tirer la conclusion que la culture des masses, la culture de la vie quotidienne peut se transformer en Culture (avec un grand C) - c'est une question de valorisation des phénomènes culturels. Il existe un autre point de vue, celui de FINKIELKRAUT qui pour ses raisons logiques disjoint «la vie avec la pensée » et «la vie quotidienne ». Mais «la vie quotidienne » est une partie intégrante de chaque homme : cultivé, moins cultivé, le plus savant etc. On vit chaque jour avec le corps et l'esprit. A ce propos, auteur se réfère à une citation de R. GALISSON qui éclairerait cette idée là-dessus, nous relevons la question suivante : ne lui arrive- t- il pas (à l'homme) de vivre «avec la pensée » sous la douche ou en prenant son café ? Pour R. GALISSON, «la vie quotidienne » avec le corps- dans laquelle se situe la «culture partagée »- est intéressante précisément parce qu'il existe une couche d'individus qui n'ont d'autre culture qu'elle et qui détermine la norme de leur comportement. Ainsi donc, la solution de ne pas confondre la culture partagée et celle savante est de distinguer le cultivé («la vie avec la pensée », donc la culture savante ou d'élite) et le culturel (la vie quotidienne », donc la culture partagée) et de prendre conscience que le cultivé est la conséquence du culturel qui le nourrit et complète à l'intérieur.

Les cultures sont donc des systèmes de significations qui s'organisent selon des codes implicites, mais tout de même partagés, dont il faut dévoiler le fonctionnement pour les comprendre.

Dans ce même ordre d'idées, la définition de « culture » proposée par C. LEVI-STRAUSS nous semble tout aussi éclairante si on la lit dans une optique interculturelle : *« Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques entretiennent les uns avec les autres »* [C. LEVI-STRAUSS, 1975 :15]. Si cette idée présente un intérêt d'une importance indiscutable, quand même, il ne faut pas oublier que, toutes les cultures se transforment à des vitesses différentes et qu'il est vraiment indispensable de prendre la peine de suivre leur évolution avec patience.

I.3.4. Les concepts « Maximalistes- Minimalistes ».

Mais en ce qui concerne l'enseignement/ apprentissage des langues et des cultures à l'heure actuelle, les didacticiens se posent de plus en plus souvent la question assez complexe : « Quelle(s) culture(s) enseigner ? ». Les réponses divergent. Mais on peut au moins répartir leurs tenants en deux catégories : les maximalistes et les minimalistes. Nous allons essayer de comprendre mieux en quoi consiste la différence entre ces deux orientations.

En ce qui concerne le concept des didacticiens dit « maximalistes », il repose sur une lecture nostalgique du passé. Autrement dit, ils prônent la culture savante comme signe de reconnaissance de ceux qui, selon R. GALISSON « ...se réclament d'une classe qui a annexé la culture légitime à son profit et l'abordent comme un étendard » [R. GALISSON, 1991 :9]. D'après les maximalistes, être cultivé signifie posséder des connaissances apprises. C'est pour ça qu'ils réduisent le contenu du terme « culture » à la connaissance de la littérature, de l'art, de dates et des faits historiques. Tout cela est appris par des porteurs de la langue grâce au milieu d'origine et à l'école. Donc, pour ce qui est du cas de l'enseignement/ apprentissage des cultures pour les maximalistes, il n'y avait qu'un seul but à atteindre : donner à un étranger le statut de l'autochtone, qui le fait ressembler à un Français cultivé.

Par contre, les défenseurs des idées minimalistes luttent pour l'acceptation des étrangers pour ce qu'ils sont. En fait, d'après les observations sociologiques effectuées, on peut constater qu'en général, les étrangers n'ont pas d'ambitions de passer pour les natifs. Dans ce cas-là, la culture étrangère est considérée comme une somme de connaissances pour comprendre les autres et être compris dans une nouvelle société. Voilà pourquoi les minimalistes sont pour la culture comportementale dont les mots à C.C.P. font partie intégrante de la manière de vivre des individus. C'est la culture compréhensible et partageable par tous les membres de la communauté humaine et qui est étroitement liée à la vie quotidienne des natifs. A notre avis, ces connaissances socio-linguistiques et pragmatiques, qu'elle fournit, sont beaucoup plus importantes dans notre vie quotidienne que la culture encyclopédique, surtout pour les personnes immigrées qui doivent fournir tant d'efforts en vue de leur intégration dans la société d'accueil.

I.4. Identité culturelle et relativité de la diversité.

Le problème qui préoccupe aujourd'hui les linguistes, les anthropologues, les sociologues est celui de la diversité culturelle. A l'heure où le phénomène de la mondialisation atteint sa croissance et envahit tout l'espace vital de l'humanité on se pose la question : La mondialisation, peut-elle menacer **la diversité culturelle** ? Les opinions sont divergentes et opposées. D'un côté, on ne cesse d'entendre des répliques insistant sur la protection de cette « diversité » à tout prix. Il existe également d'autres réflexions, par exemple, des prises de position telles que : « la diversité ne sert à rien » ; elle va s'effacer pour laisser place à une communauté humaine globale, avec des valeurs et des principes communs ; il n'est donc pas nécessaire de protéger l'identité car celle-ci ne fait qu'empêcher le développement et le progrès de l'ensemble de l'humanité.

Pour notre part, dans ce travail de recherche, nous croyons que l'identité et la diversité culturelle ne sont pas nécessairement des ennemis irréductibles mais plutôt complémentaires. Il faut d'abord reconnaître que **l'identité culturelle** est le produit d'un long processus d'évolution. Elle existe et change continuellement tout au long du développement de chaque société. Ainsi, par exemple, il n'est pas envisageable de croire

qu'une force quelconque puisse être en mesure de contraindre la communauté de Russes à cesser d'être une communauté des Russes en croyant pouvoir la transformer en une communauté de Français ou l'inverse, quoique, comme toute chose dans ce monde, aucune de ces deux communautés n'est pas un ensemble d'automates interchangeable.

Même si l'identité, tout comme la diversité culturelle, ne puisse être que relative. On trouve la confirmation de cette idée chez NGO TU LAP qui dit : « Ne montons pas en épingle ces anecdotes (souvent contestables) qui légitiment l'expression de « choc des cultures. ». Je ne crois pas que les femmes musulmanes voilées aiment moins chaleureusement que leurs copines occidentales en minijupes. Je ne crois pas que les balles tirées sur les enfants, qu'ils soient Albanais ou Serbes dans l'ancienne Yougoslavie aident à protéger l'identité culturelle de ces communautés. Je ne crois pas, non plus, que les bombes de l'OTAN puissent être la solution du problème. C'est dire que, ce n'est pas l'identité mais les slogans et autres incitations au meurtre qu'elle produit qui doivent être condamnés.

Les Européens étaient sur un nuage triomphant au moment de l'invention de la poudre à canon, qu'ils ont, en réalité, découverte bien plus tardivement que les Chinois. Nous savons que la genèse de la linguistique moderne est marquée par les Cours de linguistique générale de Ferdinand de SAUSSURE, tandis qu'il y a trois millénaires les Indiens étudiaient les phénomènes linguistiques avec une méthode étonnamment « scientifique ». Dans la Bible, il y a une leçon que nous n'avons pas encore apprise : si nous avons une langue commune, nous serions déjà parvenus jusqu'au ciel. GOETHE a raison d'insister sur le fait que les arts doivent être orientés vers les valeurs universelles. C'est grâce aux valeurs universelles qu'une chanson napolitaine peut émouvoir le cœur d'un pêcheur sur le Mékong et que les lavis chinois peuvent être aimés par les cow-boys américains.

En somme, l'identité peut et doit jouer un rôle important dans la vie spirituelle de l'humanité en général. Malgré tout chercher à protéger à tout prix l'identité a ses grands inconvénients. Mais elle ne peut être inacceptable que lorsqu'elle s'identifie avec la destruction de l'identité d'une autre communauté. Bref, il faut bien se rendre compte qu'il y a dans toutes les cultures les aspects négatifs et des aspects positifs. On peut toujours croire que l'essentiel n'est pas la protection de l'identité, mais il y a si peu d'autres voies qui puissent nous conduire vers un futur meilleur. Nous sommes absolument d'accord avec l'opinion métaphorique de NGO TU LAP lorsqu'il affirme : « Plus que jamais, nous devons être conscients du fait que nous vivons sur une planète unique, une planète décrite souvent

comme un vaisseau spatial dont les ressources sont limitées. Aujourd'hui, une communauté se fondant sur des valeurs particulières et isolées se prive de vitalité. Pour se développer, toutes les communautés doivent s'adapter aux valeurs des communautés qui les englobent. Ces communautés, à leur tour, pour exister et se développer, doivent s'appuyer sur les valeurs des communautés plus grandes, jusqu'aux valeurs universelles de l'humanité [NGO TU LAP, 2004 :130].

Chaque personne est née sur notre planète pour vivre mais pas pour protéger la diversité culturelle ou pour s'intégrer. La diversité culturelle ne servirait à rien si elle ne cherchait pas à aider à améliorer la vie de l'homme. Voilà pourquoi l'identité et la diversité culturelle ne s'achètent pas ou ne construisent pas exprès. L'identité se répand dans tous les aspects de la vie des nations. « Elle coule continuellement comme un fleuve, reliant passé, présent et futur. Elle porte en soi les messages de la communauté, messages qui se manifestent également dans chaque individu. Les Chinois ont raison de considérer chaque personne comme une image du monde » (idem).

En tant que Russe, que je le souhaite ou non, je ne peux pas cesser d'être russe. Ma nation, tout comme les vôtres, les nations qui sont nées et se sont développées pendant des millénaires, en dépit des bouleversements historiques n'ont pas besoin de notre aide pour conserver leur identité, sans doute parce que chacun d'entre nous, en tant qu'identité particulière ne le permettrait pas et parce que la vie de sa communauté est bâtie sur la vie de l'ensemble de ces entités individuelles, sur l'histoire, l'espace et l'avenir de l'unité nationale globale, qu'on l'appelle Russie, France, Chine, Inde ou encore Brésil, etc. Seule la vie des nations peut décider de ce qui reste et de ce qui disparaît.

I.4.1. L'identité culturelle et son rôle dans la vie de tous les jours.

Il nous semble important d'entrer au cœur de ce problème en empruntant de nouveau à l'article de NGO TU LAP, écrivain, membre de l'union des écrivains vietnamiens. Nous espérons vraiment que ses paroles ne laisseront personne indifférent, surtout parce qu'il s'agit des événements qui se passent autour de nous à l'heure actuelle. Les voici dans sa livraison : « C'est au nom de l'identité communautaire que les talibans, au su et au vu des observateurs impuissants, ont détruit des statues géantes du Bouddha en Afghanistan. C'est

également au nom de l'identité que persistent les conflits ethniques en Russie, en Yougoslavie, en Indonésie... Les massacres des juifs perpétrés par les nazis pendant la Seconde Guerre mondiale le furent aussi au nom de l'identité. C'est pourtant une joie immense que la rencontre avec des pays nouveaux, des voix inconnues ou des mélodies insolites. Les contacts des cultures sèment en nous, au moment de la rencontre, des sentiments élevés et extraordinaires, ressemblant à l'amour quand, pour la première fois, les yeux se croisent » [NGO TU LAP, 2004 :140].

En réfléchissant sur des expressions telles que « des recherches de soi-même », on ne peut s'empêcher de poser quelques questions et notamment celles-ci : Quel est le rôle de l'identité culturelle dans la vie des individus ? Est-ce nécessaire d'avoir la diversité culturelle comme un objectif à atteindre à tout prix ? Dans la recherche des réponses, il nous paraît important de retenir qu'il faut rester toujours vigilant car en déifiant l'identité culturelle on peut déboucher sur un nationalisme extrémiste, absurde et extravagante, voire criminelle, et qu'elle devrait être manipulée avec modération dans un contexte mondialisé.

Dans cet article, NGO TU LAP fait appel à la dialectique. Celle-ci « tient en ce que l'Autre est comme nous et en même temps différent de nous, et insiste bien sur le fait que nous avons toujours besoin d'un Autre pour affirmer notre existence. C'est toujours le contact, l'échange et le conflit qui nous aident (et nous obligent) à mieux nous connaître et à reconnaître les autres. Une communauté isolée, comme un individu isolé, n'a pas besoin d'identité et n'a rien à dire d'elle-même » (idem).

C'est vrai, dans la vie réelle, il n'existe jamais de communautés isolées. Toutes les populations, toutes les cultures changent en permanence sous les influences de divers facteurs naturels et sociaux. De plus, elles influencent, empruntent et même envahissent les autres. Pendant toute son histoire, une communauté est souvent affirmée à travers la distinction ou même l'opposition aux autres.

Mais il y a encore un grand besoin d'affirmer l'existence spirituelle ou psychologique. Ainsi donc, on est confronté à la question de l'identité. Qu'est-ce que l'identité ? La question n'est pas simple. Ce n'est pas possible de réduire l'identité à un certain nombre de signes ou d'indices spécifiques afin de distinguer une communauté de l'autre. Cela ne pourrait jamais apporter de résultats définitifs. Des Russes ne cessent pas d'être russes uniquement parce qu'ils ne mangent pas de salade russe, ne fêtent pas le 8 mars et le 23 février (respectivement : les fêtes des femmes et des défenseurs de la Patrie).

Il faut croire qu'on reste Russes, Turcs, Marocains etc. quand bien même on est habillé à l'occidental, qu'on a le mode de vie à l'européenne et qu'on vit dans le cadre de la culture proposé par la société d'accueil. De toute manière au fond de nous, on garde comme une flamme nos racines, nos croyances car c'est une richesse culturelle implicite, donnée par le fait de notre naissance, par les paroles de nos parents, par nos premières expériences d'enfance, etc.

Il est vrai que, comme le souligne NGO TU LAP « ...l'amour de la patrie n'est pas réservé uniquement à une communauté donnée. Affirmer qu'une nation est plus attachée à ses racines que l'autre est à notre avis, une manière d'offenser d'autres peuples. Le problème de l'identité nationale est aggravé par les complexes d'infériorité. ... Ce qu'on considère comme l'identité n'est souvent qu'une façon de réduire la réalité à certains de ses aspects, l'essentiel de la matière provenant en fin de compte d'un unique et immuable mythe : le mythe de l'Autre. Notre terre est unique, et sur la terre il n'y a qu'un Homme dont nous ne sommes que des présentations diverses. Quelle que soit la différence des races, des nations, des cultures, des religions..., l'amour et la haine sont au fond les mêmes choses pour tout un chacun » [NGO TU LAP, 2004 :145].

I.4.2. La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir.

Si l'on observe les événements les plus importants du XX siècles, on constate une énorme progression au niveau des contacts entre peuples et cultures. La réalité actuelle est celle qu'en Europe il y a plus de 14 millions d'émigrés qui aimeraient réussir leur intégration sociale et professionnelle. Malgré tous les débats, les tensions et les réactions xénophobes qu'ils provoquent, il faut prendre en considération cet état des choses comme une réalité incontournable afin d'instaurer un vrai dialogue des cultures. En France de plus en plus de professionnels exercent leurs métiers auprès de la population étrangère. Formateurs de stages d'insertion, travailleurs sociaux, personnel médical, enseignants, psychologues croisent régulièrement ou ponctuellement cette diversité culturelle en situation. Il est donc important de souligner la nécessité et la capacité de construire une communication

appropriée avec des personnes relevant des cultures différentes. Faute de quoi on tombe dans l'incompréhension, la mauvaise interprétation et en définitive, on court à l'échec.

On ne peut pas réduire la culture seulement aux différences des croyances, aux valeurs, aux normes et aux façons de vivre dans des groupes. Il est essentiel de distinguer et « d'apprivoiser » cette culture au niveau de l'interlocuteur, dans ses manières de réfléchir et de voir la réalité, de s'exprimer afin de fonder un dialogue constructif et adéquat. On voudrait rappeler que lors de la communication l'identité socio-culturelle de la personne se dresse mais en même temps il y a une subjectivité globalisante de la perception des interlocuteurs ayant des identités culturellement différentes. D'où viennent des problèmes dans les relations interculturelles (des stéréotypes, des préjugés, des interprétations incorrectes des comportements et des actes des paroles mal compris). Il importe donc d'analyser les processus susceptibles de gâcher la bonne communication et qui ne peuvent conduire qu'à l'échec parce qu'on laisse trop de place à l'ethnocentrisme, aux stéréotypes, aux préjugés, à la xénophobie etc.

Pour comprendre ce qu'est la « **culture** », il nous faut faire appel à l'anthropologie culturelle et sociale. A travers les analyses des ethnologues, on note que le sens du mot « culture » signifie une réalité susceptible d'agir sur toutes sortes d'éléments, que KROEBER et KLUCKHOHN (1952) ont classée dans cinq rubriques :

- les états mentaux ou opérations psychiques (les habitudes culturelles influencent la perception, la mémoire et les causes de déclenchement des états affectifs);
- les types de comportements (mœurs, habitudes, coutumes, traditions ce qui permet de différencier des sociétés) ;
- les savoir- faire (des codes de communication, les modes d'utilisations des outils, etc.) ;
- les produits de l'application de ces savoir- faire aux divers aspects de l'environnement : (machines, types d'habitation, œuvres artistiques,) etc. ;
- les institutions et modes d'organisation collectifs formels et informels.

Pour l'école américaine dite « culturaliste », la culture est un « modèle », une forme qui se concrétise dans une logique. Le problème, pour les anthropologues qui représentent ce courant, est d'identifier cette logique en repérant de certaines constantes qui fondent une cohérence dans cette diversité. Une de ces constantes est celle qui désigne des sujets, des « **porteurs de culture** ». Ainsi donc, la culture entre dans un domaine essentiel pour

l'homme, celui des unités de sens ou significations. Selon Carmel CAMILLERI, celles-ci « constituent la médiation obligatoire pour notre accès au réel : car aucun stimulus n'agit sur nous « directement », mais par l'intermédiaire du sens dont il est obligatoirement enveloppé consciemment ou inconsciemment. ... Et c'est ce sens qui décide... de nos conduites » [C. CAMILLERI, 1989 :25]. Alors, le problème devient plus centré sur ***comment rendre compréhensible les significations engendrées par telle ou telle culture pour qu'elles deviennent accessibles aux personnes issues des sociétés diverses et ayant un autre héritage culturel que le « notre »***. D'abord il faut dire que ces unités de sens sont explicites (acquises par les interlocuteurs étrangers) par rapport à celles qui sont innées et implicites (le public autochtone). Ces significations doivent être collectives (partagées par un groupe) et liées à l'appartenance à ce groupe. Dans ce cas, il faut se méfier des significations « biologiques », « innées ». Carmel CAMILLERI nous donne un bon exemple en nous expliquant que si un groupe d'individus avaient faim en même temps, la signification ne serait jamais culturelle car elle est collective mais pas davantage liée à l'appartenance à ce groupe en tant que tel. Car bien au contraire, les significations, liées aux choix des aliments, à la manière de cuisiner, à la présentation au moment du repas, aux rites et aux traditions sociaux de l'alimentation sont des significations culturelles.

Pour conclure cette petite intuition de Carmel CAMILLERI, on empruntera son choix de définition de « culture » qui serait: ***« ... l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis - à - vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques » (idem).***

I.4.3. Les concepts « Enculturation » et « Acculturation ».

Il nous semble important de la compléter par quelques définitions secondaires. Il s'agit d'inclure dans cette explication les notions de « l'enculturation » et de « l'acculturation ».

L'enculturation est un terme proposé par Margaret MEAD (1901- 1978), une anthropologue américaine. Connue pour être très engagée, elle a participé activement à promouvoir la dimension humaniste de l'anthropologie. Elle a défini l'enculturation comme le processus par lequel le groupe va transmettre à l'enfant, dès sa naissance, des éléments culturels ; c'est l'apprentissage de sa propre culture.

Un autre anthropologue américain Melville Herskovits (1895- 1963) définit l'enculturation en la situant comme processus par lequel l'individu assimile durant toute sa vie les traditions de son groupe et agit en fonction de ces traditions.

En somme, on appelle **enculturation** (ou « endoculturation) l'ensemble des processus conduisant à l'appropriation par l'individu de la culture de son groupe. L'enculturation fait partie d'un processus plus général, celui de la « socialisation », par lequel l'individu entre en relation avec toutes les significations collectives de son groupe. Il faut dire que l'individu peut jouer un rôle actif par rapport à sa socialisation et son enculturation. De plus, on ne peut manquer de souligner le côté « neutre » de tout ceci dans la mesure où la socialisation n'est jamais pensée comme une opération contre tel ou tel autre mais d'abord un processus en faveur du sujet qui est socialisé.

La rencontre entre les cultures est une source d'enjeux importants. Elle produit le phénomène d'« acculturation » qui ouvre un large champ de réflexion et de discussions. Ce problème soulève un grand nombre de questions :

- suite à la rencontre, y a-t-il une décadence des cultures originelles ?
- le concept, s'est-il modifié au cours du temps et quel est le jugement porté sur celui-ci ?
- quels sont les différents modes d'acculturation ?

Avant de tenter de trouver les réponses à ces questions, il nous semble nécessaire de préciser que l'acculturation est un processus qui n'atteint jamais sa finalité, son aboutissement puisqu'il n'y a pas de culture enfermée sur soi-même, de culture close. L'acculturation est permanente de lors qu'il y a un moment où il y a un contact entre les groupes humains.

L'acculturation est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraîne des modifications dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes.

En parlant du concept d'acculturation, il faut d'abord se souvenir d'Hérodote (484-420 av. J.-C.), le premier historien grec qui s'est intéressé au contact des cultures. Ses « Histoires », qui sont la source principale pour l'étude des guerres médiques, mettent en lumière l'opposition du monde barbare (Egyptiens, Mèdes, Perses) et de la civilisation grecque. Ainsi donc, toute personne ayant d'autres origines que l'origine grecque, est ici qualifiée de « Barbares » (du gr. *barbaros* ce qui veut dire « **un étranger** »).

Il fallait attendre les études d'anthropologie culturelle et sociale pour sortir d'un certain ethnocentrisme sur les relations entre les cultures. J. W. Powell (ethnologue et linguiste américain) a formulé en 1880 le terme d'acculturation pour rendre compte des transformations culturelles que vivent les migrants arrivant aux Etats- Unis. Il ne s'agit donc pas seulement contenter de décrire la perte d'une culture d'origine (déculturation) mais aussi l'appropriation d'une nouvelle culture. On voit cependant que le phénomène concerne l'immigré confronté à une nouvelle culture et non les influences subies par une culture confrontée à l'immigration.

L'histoire de ce concept s'enrichit d'autres éléments en 1936 dans **le Mémoire du Social Science Research Council de Robert Redfield, Ralph Linton et Melville Herskovits**. Ce processus est défini comme « **l'ensemble des phénomènes résultant du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes, avec des changements subséquents dans les types de culture originaux de l'un ou des deux groupes** ».

Le Mémoire a établi une typologie des contacts culturels :

- selon que les contacts se produisent entre des groupes entiers, entre une population entière et des groupes particuliers d'une autre population ;
- selon que les contacts sont amicaux ou hostiles ;
- selon qu'ils se produisent entre les groupes de tailles approximativement égales ou entre les groupes de tailles différentes ;
- selon qu'ils se produisent entre les groupes de cultures de même niveau de complexité ou non ;
- selon que les contacts résultent de la colonisation de l'immigration.

Sous l'influence du courant culturaliste, la culture a été (notamment pendant et au début du XXe siècle) perçue comme une entité bien distincte des autres, bien délimitée par des « frontières ». Dès lors, tout contact d'une culture avec une autre risque d'en altérer la

pureté. Dans ce cas, le processus d'acculturation est perçu comme une atteinte à la culture authentique.

Le processus d'acculturation devrait, de ce fait, comprendre des modes de sélection des éléments d'emprunt ou de résistance à l'emprunt afin de les intégrer dans le modèle culturel d'origine. Les auteurs du Mémoire ont insisté sur le fait qu'il s'agit d'un processus en train de se produire qui devait être analysé et pas seulement les résultats du contact culturel.

En fait, l'acculturation est un processus en cours dont les causes sont externes au groupe. Cela se passe parce qu'il y a un contact, une rencontre des cultures différentes. Il faut donc, analyser ce processus en cours qui le distingue de la diffusion culturelle. Pour qu'il ait de l'acculturation, le contact doit être direct et durable. Ce contact entraîne alors des changements dans les modèles initiaux des deux groupes.

Il est donc nécessaire de bien distinguer l'acculturation du changement culturel ou de la diffusion d'un trait culturel. Dans ces deux cas, il n'y a pas de relation :

- avec le changement culturel qui ne résulte pas nécessairement du contact entre les deux groupes ;
- avec l'assimilation qui n'est qu'une phase de l'acculturation. On partage alors complètement le modèle de l'autre culture ;
- avec l'intégration qui est la possibilité de participer à la vie de la société. Dans ce cas, c'est la participation qui fonde l'intégration ;
- avec l'enculturation qui est l'apprentissage de sa propre culture.

Dans le cas de l'acculturation une seule culture influence l'autre. C'est une relation « asymétrique » qui va vers la domination. Parfois des échanges plus ou moins réciproques ont lieu. L'acculturation provoque, donc, le changement de l'un ou des deux systèmes concernés. L'analyse culturelle distingue cinq critères importants de l'acculturation :

- son origine (endogène ou exogène) ;
- sa vitesse, ou le rythme avec lequel le processus s'effectue ;
- son étendue (le nombre de sous-systèmes et de « traits » atteints par la transformation) ;
- sa profondeur ;
- sa « reliabilité », selon laquelle on voit si ses produits peuvent s'accorder ou non avec le contexte où ils s'introduisent.

I.4.4. Les limites de l'approche.

Comme dans toutes les sciences, il n'y a pas de méthodes et approches parfaites. C'est aussi le cas d'étude sur l'acculturation qui est entachée d'ethnocentrisme ; c'est très souvent la vision occidentalisée de la culture qui est privilégiée. Les travaux de REDFIELD, LINTON et HERSKOVITS sont critiqués par MALINOWSKI et par Fernand ORTIZ qui proposent le concept de transculturation pour bien montrer le mouvement, le passage et les emprunts d'éléments culturels.

L'acculturation n'est pas une opération simple par rapport à la culture. Il s'agit d'un processus complexe qui doit être explicité. Selon SAPIR ces processus se font par sélection de tendances culturelles. La sélection de ces traits se fait en fonction de la logique de la culture. Une causalité interne organise la pénétration de la culture externe. Les changements culturels ne se font donc pas au hasard et la culture receveuse n'est pas passive : elle a sa propre logique. Il y a des constantes dans le phénomène d'acculturation :

- les éléments non symboliques sont plus facilement transférables que les éléments matériels ou symboliques ;
- les formes sont plus aisément transférables que les fonctions ;
- un trait culturel, quelles que soient sa forme et sa signification, sera d'autant mieux accepté et intégré qu'il pourra prendre une signification en accord avec la culture receveuse.

Certaines cultures posent des problèmes d'intégration bien que toute culture soit le produit d'une acculturation. Ce qui est essentiel, ce sont les termes de l'échange. L'acculturation est un phénomène universel qui concerne tous les types de cultures. Les études sur l'acculturation opèrent trop la séparation entre les phénomènes culturels et les phénomènes sociaux. La nature du contact n'est pas étudiée. Il y a une profonde méconnaissance de la dialectique entre la culture et les courants sociaux. De nombreuses études tombent dans le travers du psychologisme de l'acculturation. Ce sont des individus qui se rencontrent. Il est donc important de voir comment ils vivent cette rencontre. L'erreur est de rester dans le domaine de la psychologie individuelle. On oublie le rôle que joue le groupe car les individus appartiennent à des groupes sociaux qui ont une mécanique propre, qui sont déterminés par sexe, âge et statut social.

On comprend mieux ici que la culture fournit aussi à chaque personne une sensibilité, une affectivité qui entre en jeu dans la construction de l'individu et qu'il y a une interaction entre la personne, le groupe et la culture nouvelle.

I.4.5. Les apports de Bastide sur l'acculturation.

Formé à la sociologie et à l'anthropologie, Roger BASTIDE est convaincu qu'il ne faut pas dissocier le fait culturel et le fait social. Il regrette que les études sur les groupes de migrants manquent de profondeur sociologique. Selon lui le mot « acculturation » n'indique pas une réciprocité entre les deux cultures en présence même s'il s'agit d'une réciprocité souvent dissymétrique. Il préfère donc le terme d'interpénétration ou d'entrecroisement des cultures. Roger BASTIDE insiste sur l'importance de l'étude des structures sociales, des organisations sociales qui influent sur le processus d'acculturation. Il indique la nécessité d'étudier les deux cultures, la donneuse et la receveuse parce qu'il y a un effet d'interpénétration. Chaque culture est à la fois donneuse et receveuse. Dans ce cadre, les cultures coloniales comme les cultures indigènes doivent faire l'objet d'études. Bastide propose une typologie des contacts culturels pour éviter l'émiettement des descriptions monographiques et les généralisations abusives. Il propose trois critères fondamentaux :

1. Un critère général ou politique qui repose sur la présence ou l'absence de manipulation des réalités sociales. Dans ce cadre, trois situations types peuvent se présenter :
 - une acculturation spontanée, naturelle ou libre ; elle n'est ni dirigée, ni contrôlée par un des groupes en présence ;
 - une acculturation organisée ou forcée au bénéfice principal d'un groupe. Il y a une volonté de changer le groupe dominé pour le transformer à l'image du groupe dominant ;
 - une acculturation planifiée, contrôlée qui vise le long terme. On s'appuie sur des éléments culturels pour modifier les comportements. Elle se fait en accord avec les intéressés.
2. Un critère culturel formé par l'homogénéité ou l'hétérogénéité des cultures en présence. L'écart différentiel entre les cultures est particulièrement important.

3. Un critère social où l'acculturation diffère selon qu'il s'agisse d'une société close ou ouverte. Les sociétés closes sont moins perméables aux influences externes ; l'acculturation y est donc plus lente.

Le même Roger BASTIDE cherche à expliquer les phénomènes d'acculturation en analysant les différents facteurs non culturels qui peuvent jouer un rôle à partir de :

- Le facteur démographique. La minorité statistique peut être la majorité ethnique, celle qui détient le pouvoir réel. Les structures démographiques des populations en présence jouent un rôle capital, notamment à travers le taux de fécondité, le sexe et l'âge ;
- Le facteur écologique : quel est le milieu dans lequel se produit le contact ; le milieu économique, social, rural ou urbain etc. ;
- Le facteur ethnique : quelle est la structure de la relation inter- ethnique ; a-t-on affaire à des relations de domination/ subordination, passage d'une structure paternaliste à une structure concurrentielle ?

Ce qui est essentiel dans l'examen des divers facteurs, c'est de tenir compte des différentes structures possibles de relations sociales. La causalité dialectique doit aussi être prise en compte. La causalité interne d'une culture, car son propre fonctionnement, en particulier, sa logique propre. Elle peut favoriser ou freiner les changements culturels exogènes, car la causalité externe concerne l'influence d'une culture sur une autre.

Le phénomène d'acculturation est un phénomène totalement social même s'ils sont complexes et peuvent être défavorables dans certaines situations. Dans certains cas, aucune restructuration n'est possible d'où est la notion d' « **ethnocide** » (la disparition d'une culture à la suite d'une autre agression culturelle). Enfin les cultures se transforment et se renouvellent en permanence.

Le même anthropologue distingue deux niveaux d'acculturation :

- L'acculturation matérielle ;
- L'acculturation formelle.

C'est celle qui s'inscrit dans les faits sociaux perceptibles. Il s'agit de l'acculturation d'un contenu de la conscience psychique qui ne doit pas être confondue avec l'acculturation formelle qui repose sur la structure de l'inconscient. Il reprend la théorie de la structure. De plus dans l'acculturation il y a un transfert des structures du système culturel.

Mais il faut reconnaître que la question des contacts entre groupes ethniques ou sociétés diverses, des interactions et des conséquences de ces échanges est traitée dans de nombreux ouvrages d'anthropologie. L'idée que la diversité et l'authenticité culturelle d'un groupe ethnique serait la conséquence de son isolement s'oppose à celle qui défend l'existence naturelle des échanges.

C'est dire que chaque culture s'organise et se développe autour de sa matrice initiale d'après une certaine logique et distingue le bien et le mal en accord avec celle-ci. Selon Carmel CAMILLERI la conséquence de ce processus est ancrée dans le principe du relativisme culturel en soutenant que chaque ensemble culturel est à comprendre et à juger relativement à ce modèle auquel il se rattache et qui en fait une formation auto-centrée [C. CAMILLERI, 1989 :31]. En réalité, il se passe des choses tout à fait contraires à celles décrites juste avant. En effet, nous avons tendance à juger une culture à partir du modèle d'une autre (dans la plupart des cas c'est au regard de notre culture maternelle qu'on a tendance à considérer comme une référence universelle). C'est qu'en effet, l'histoire de l'humanité connaît beaucoup d'exemples de cet « ethnocentrisme », présent chez tous les peuples. Mais en fin de compte s'il faut admettre l'existence d'une structure universelle dans l'esprit humain, seule la raison nous permet de nous repérer par rapport aux différences culturelles et de comprendre la réalité.

En somme, notre vie contient un grand nombre de représentations, significations, comportements qui rendrait impossible toute vie collective si l'individu était laissé à lui-même. L'existence du groupe est ainsi une condition nécessaire du développement humain. Voilà pourquoi, **la fonction principale de la culture consiste à limiter et à ordonner ce foisonnement.**

Cependant, même si les cultures sont des produits de l'activité créative des hommes, elles ne se confondent pas et selon la citation de Carmel CAMILLERI elles peuvent « être considérées comme l'invention collective d'une philosophie de l'existence, d'une forme d'expression de l'homme dans sa relation à son environnement total, à lui-même et à son imaginaire » [C. CAMILLERI, 1989 :35]. D'où ce jugement de l'anthropologue Ruth Benedict qui considère que la nature humaine n'est pas un système fermé et donné une fois pour toutes. Ce serait plutôt un grand éventail de possibles dont chacun est réalisé par une figure culturelle particulière.

En réfléchissant sur le rôle de la culture au sein du groupe on s'aperçoit que la culture est comme une médiation idéale du groupe, lequel est une formation mentale qui existe seulement là où circulent des représentations communes et partagées par ses membres. Certes, le code culturel influence cette formation mentale en extension (l'étendue des déterminations) et en intensité (le degré d'entente). Or le but à atteindre est « l'internalisation » d'un système de représentations- valeurs- normes proposé de l'extérieur. Voilà pourquoi ce code culturel constitue encore une particularité précieuse pour tout groupe. Et c'est donc la fixation précise du statut de l'individu et du rôle qu'il est censé jouer au sein du groupe.

En se basant sur le système culturel, l'individu crée son identité. Quant au développement de ce processus complexe, il a été décrit par Carmel CAMILLERI comme une constance dialectique qui se fait « par intégration de l'autre dans le même, du changement dans la continuité. L'opération identitaire devient ainsi une dynamique d'aménagement permanent des différences, y compris des contraires en une formation qui nous donne le sentiment de n'être pas contradictoire » [C. CAMILLERI, 1989 :44]. Mais à dire vrai, au fur et à mesure de la progression de ce processus et de sa réussite, l'individu se construit comme une unité de type d'une structure qui inclut la diversité. Cette unité n'est pas stable, elle change tout au long de la vie. Ainsi donc, ce n'est ni une substance innée, et pas davantage donnée à nous comme un objet mais plutôt comme une unité de sens, comme le souligne Carmel CAMILLERI. Dans ses travaux, il distingue trois pôles de l'identité qui représentent les fonctions fondamentales.

Le premier pôle et en même temps sa première dimension est « l'opération d'élaboration d'un sens qui constitue et maintient le sujet en état de reconnaissance de lui-même tant que ce sens est éprouvé comme demeurant lié à travers la diversité de ses mises en questions. » [C. CAMILLERI, 1989 :45]. En un mot, il s'agit de « la fonction ontologique » (d'un mot grec qui veut dire « l'être »), car en se construisant son identité, son « être », l'individu s'y investit et s'y reconnaît.

D'autre part, l'identité humaine se crée durant toute la vie parce qu'il faut toujours tenir compte de l'environnement car celui-ci est susceptible de présenter un danger pour l'identité par sa diversité désordonnée et souvent contradictoire. Ainsi donc, il est nécessaire d'être attentif et d'essayer de s'adapter à cette réalité, de négocier avec elle. Enfin, c'est « la fonction pragmatique » ou « instrumental » qui détermine **le deuxième pôle** de l'identité.

Bref, au cours de la construction identitaire, l'individu est très sensible en ce qui concerne l'image qu'il se fait de lui-même. Il s'attribue des valeurs et des références qui servent d' « un moi idéal ». « Et en même temps, apparaît **le troisième pôle** identitaire, qui achève de caractériser la structure de l'identité avec la triple série de négociations qui forment la trame de sa dynamique, à savoir des négociations guidées par la préoccupation du sens, la préoccupation de la valeur, la préoccupation de l'autre que soi dans la construction de ce sens et de cette valeur » [C. CAMILLERI, 1989 : 45].

Enfin en ce qui concerne l'identité et la culture, il faut signaler que l'individu est obligé de tenir compte de ce qui l'entoure. Mais son entourage est constitué de ses semblables qui essaient de donner le sens à leurs vies, qui sont intégrés dans les mêmes échelles de valeurs. Et pour montrer toute la complexité de la situation, il faut ajouter ces « autres » qui se présentent sous diverses « figures » selon le type de structure social. Quant au contact social, l'individu est toujours dépendant des autres pour se construire comme une unité identitaire, « ...il est poussé à une intériorisation des unités de sens et des valeurs ambiantes, dont seuls le degré et les modalités varieront en fonction du type de configuration sociale dans laquelle il est immergé », comme l'a souligné C. CAMILLERI. [C. CAMILLERI, 1989 :46.]. Certes, le système culturel joue un rôle déterminant, et grâce à sa socialisation, l'individu adopte de l'intérieur ses unités de sens et de valeurs, car il existe une matrice de conduites par lesquelles il « apprivoise » l'environnement humain. Et plus il s'y identifie, plus il se construit comme une personnalité typique, commune aux membres du groupe. Ainsi donc, en abordant dans la vie quotidienne de multiples situations, l'individu doit faire des efforts pour réagir convenablement. Mais en même temps, grâce au système culturel, toutes ces situations font partie des situations typiques « relatives à la grande majorité des événements susceptibles de survenir dans un environnement donné » [C. CAMILLERI, 1989 : 47]. Il est vrai que les cultures représentent l'environnement à leur manière et même c'est grâce à son code culturel que l'individu passe d'une situation à l'autre sans surprise ni incompréhension. Ainsi donc, la connaissance de la culture nous facilite « la circulation sociale », ce qui est toujours précieux surtout pour les personnes étrangères dans une société d'accueil.

I.5. Les langues comme instruments de communication.

Il existe actuellement plus de 6000 langues dans le monde. Etant donné l'aménagement linguistique dans le monde et dans l'histoire- les langues sont considérées comme instrument ou comme objet d'expression de réalités politiques, sociales et économiques. Ce qui nous permet de dire que la langue est un instrument de communication majeur entre les hommes. Si d'un côté, les langues diffèrent, de l'autre côté, la compétence linguistique, proprement humaine, est universelle. Depuis Ferdinand de SAUSSURE, fondateur de la linguistique moderne du XX siècle, on considère la langue comme un système autonome, un ensemble de règles interdépendantes. A la fois institution collective et pratique individuelle (la parole), la langue est en équilibre entre stabilité (elle est reconnaissable par la communauté) et changement (elle ne cesse d'évoluer dans le temps). Le langage est unanimement défini comme un instrument de communication. Comme le reconnaît LYONS : « Dire que le langage est un instrument de communication revient à énoncer un truisme. » [LYONS, 1978 :33].

I.5.2. Le français comme langue étrangère.

Dans le cadre de notre étude de recherche nous désirons faire un petit passage sur le développement du FLE comme science à enseigner/apprendre. On voudrait montrer comment ce courant linguistique, faisant ces premiers pas, est devenu la Didactique des langues et cultures étrangères. Et à l'heure actuelle le français en tant qu'une langue étrangère est enseigné en plusieurs pays du monde, la France y compris. Il est vrai que l'enseignement du français langue étrangère existe sous une forme systématique et réfléchi depuis longtemps. Rappelons que l'Alliance française, par exemple, a été créée en 1883. Elle a alors pour but de contrecarrer les missions religieuses très actives depuis des siècles pour diffuser la langue française. La force de l'Alliance française tient à son statut : un contrat local toujours, l'Alliance étant juridiquement de la nationalité du pays qui l'accueille. Son action est coordonnée depuis Paris, aidée par Paris, mais ne lui rend pas de comptes. Longtemps langue de la diplomatie, langue des Lumières, l'enseignement du

français visait essentiellement une élite étrangère qui cherchait à se distinguer. Le français est considéré comme langue de classement social. A partir des années quarante, la diffusion du FLE augmente même si l'expression FLE n'existe pas encore. A la fin de la guerre, en 1945, le général De Gaulle a perçu que la langue et la culture étaient des objets dotés d'un poids politique propre et qu'il fallait les développer. Ainsi donc, à son retour en France, il souhaite la mise en place d'un réseau mondial susceptible d'implanter partout la langue et la culture nationale. C'est la direction générale des Affaires culturelles (rattachée au ministère des Affaires étrangères) qui est chargée d'assurer cette diffusion.

En 1953 une nouvelle méthode d'apprentissage du français pour les étrangers a été publiée sous le patronage de l'Alliance française. C'était une célèbre **méthode MAUGER**. Il faudrait dire que c'est une innovation radicale qui va durer au moins quarante ans, donne une certaine priorité à la langue orale. Pour le reste il n'y a pas de grands changements : on considère l'élève comme un simple réceptacle, tandis que le professeur est la seule et unique référence de la langue française. La culture classique y reste dominante.

Au cours des années cinquante apparaît le « **Français Fondamental** », c'est une investigation par entretiens sur la langue que les Français parlaient et un classement des mots par fréquence d'emploi.

En 1960 s'opère un tournant avec la création du **CREDIF** : *Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français*, il est rattaché à l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud. Ces membres élaborent un matériel pédagogique nouveau et conçoivent des méthodes révolutionnaires. A la même époque, en 1959, naît le BEL (*Bureau d'études et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde*), le **BELC** prend le nom sous lequel il a été le plus connu (*Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger*) en 1965, au moment de son rattachement, comme section spécialisée, au Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Son nom- la revue *Le Français dans le Monde*, créé en 1961- est dès lors intimement associé à l'histoire de la recherche et de la production en français langue étrangère. Ces objectifs sont proches de ceux du CREDIF. C'est la revue spécialisée qui ne traite que de l'enseignement du FLE. Lien précieux entre les enseignants qui exercent sur toute la planète et Paris qui administre le champ disciplinaire et effectue des recherches. Parallèlement à ces évolutions, les éditeurs s'emparent de la discipline et contribuent à sa diffusion. En 1960, le BELC, qui a toujours cherché à assurer le lien entre les

recherches fondamentales et les innovations concrètes, lance des stages courts ouverts à un public étranger et français.

I.5.2. Place du vocabulaire dans l'apprentissage d'une compétence de communication.

Nul autre ténor de la didactique des langues-cultures étrangères en France ne nous a semblé plus qualifié que R. GALISSON pour aider notre réflexion sur la place du vocabulaire dans l'apprentissage d'une compétence de communication. C'est lui, en effet, qui a toujours voulu restaurer le rôle du vocabulaire dans l'enseignement des langues et des cultures comme nous pouvons le lire dans ce passage : « Dans le cadre d'un enseignement des langues étrangères qui vise la compétence communicative et qui privilégie les documents authentiques, l'enseignement du vocabulaire a-t-il encore sa place ? » [R. GALISSON (1983 :4)]. On voudrait justement comprendre pourquoi minimiser l'importance et le rôle du vocabulaire dans l'apprentissage des langues et des cultures. Pour cela nous pensons qu'il faudrait observer l'utilisation du vocabulaire dans les méthodes d'enseignement du F.L.E. à partir de ses premiers pas dans la systématisation de la didactique des DLE, pour y chercher les causes de la marginalisation chronique du vocabulaire au cours des dernières années et de la rupture profonde opérée avec une tradition lexicale portant jusque-là bien ancrée dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Pour cela il est nécessaire de rappeler quelques événements dans l'histoire de la méthodologie du F.L.E., juste après la dernière guerre mondiale. Deux dates et deux publications capitales marquent cette période :

- 1954 - l'apparition des études sur le **Français élémentaire**, qui deviendront des études/équipes de recherches travaillant sur le **Français fondamental**, regroupées autour de Georges GOUGENHEIM;
- 1976 – la publication d'un **Niveau- seuil** au Conseil de l'Europe.

Avant 1954, selon R. GALISSON, « c'était l'époque pré- linguistique de la méthodologie des langues qui dominait à part entière » [R. GALISSON (1988 :14)]. Les méthodologues n'appliquent pas les théories d'une linguistique qui ne s'est pas encore

imposée. Ils construisent eux- mêmes leurs propres modèles. **Les méthodes traditionnelles**, qui proviennent de l'enseignement des langues mortes, jouaient un rôle incontournable à l'école jusqu'à la fin du XIX siècle. Au début du XXe siècle c'était le tour des **méthodes directes**, mais elles aussi, n'étaient pas parfaites. On leur reprochait notamment d'être trop lexicalistes.

Il faut avouer quand même que les méthodes traditionnelles ont beaucoup évolué au cours du temps depuis l'introduction officielle des langues vivantes en France (1829), mais elles étaient presque toujours orientées par le lexique. Ces méthodes sont entièrement basées sur la traduction et la grammaire. On considère la langue maternelle comme l'unique voie d'accès au sens de la langue étrangère. C'est pour cela qu'elles font une part très importante aux dictionnaires bilingues pour les publics débutants, aux dictionnaires monolingues pour les publics plus avancés, aux listes des mots, aux notes lexicales de bas de page. Cela paraît conséquent, puisque, comme le souligne R. GALISSON dans son étude sur la « Place du vocabulaire dans l'enseignement des langues et des cultures », on avait « ...l'ambition d'amener les élèves à la littérature et pas à n'importe quelle littérature : celle des grands textes. Les anthologies scolaires d'alors sont déjà des documents authentiques, rédigés par l'élite, pour l'élite, donc riches de sens et de mots. Dans ces conditions, comment s'étonner que le vocabulaire, gros porteur de sens, prenne autant de place dans les méthodes traditionnelles ? » [R. GALISSON, 1988 :15]. Mais en même temps cette place importante du vocabulaire dans les méthodes traditionnelles ne signifie pas une manière satisfaisante de son utilisation. Nous retrouvons une confirmation de cette même idée chez R. GALISSON dans ce passage : « Lesdites méthodes se sont un peu trop facilement déchargées sur l'élève du soin de mémoriser l'énorme arsenal de mots qu'elles mobilisent » [R. GALISSON, 1988 :16].

Par contre, avec les méthodes directes, qui s'opposent radicalement aux précédentes, on pouvait s'attendre à un recul sensible du vocabulaire. Comme le confirme le même R. GALISSON : « Elles donnent la priorité à l'oral courant et aux textes fabriqués, donc calculés au plus près des capacités des élèves, à un moment précis de leur apprentissage » (idem). En effet, la langue maternelle n'est plus le véhicule d'accès au sens étranger ; le dictionnaire bilingue récusé entraîne le dictionnaire monolingue dans sa chute. La langue orale, privilégiée au détriment de la langue écrite, aurait dû conduire à un appauvrissement du vocabulaire enseigné (en face- à- face, le locuteur n'a pas le temps de chercher ses mots

comme à l'écrit, il saisit ceux qui se présentent, c'est-à-dire les plus disponibles, toujours les mêmes). Or, en fin de compte, ce n'est pas ce que l'on observe : les listes lexicales sont toujours aussi longues et aussi difficiles à apprendre.

Christian PUREN, historien méthodologue des langues, prétend que «... les méthodes directes sont mortes d'overdose lexicale » [C. PUREN, 1986 :15]. Nous croyons aussi que ces méthodes ont vraiment abusé et surtout mal utilisé des mots. En fait, « ... l'erreur des méthodologues directs est aussi bien sûr d'avoir confondu leçon de langue avec leçon de choses et de mots, mais surtout d'avoir réduit le langage oral à du langage écrit oralisé » (id. ut supra).

I.5.2. a- Français fondamental : corpus oraux, contenu d'enseignement.

Les recherches en français fondamental ont commencé en France en 1947, à la demande de l'UNESCO. Après la deuxième guerre mondiale, les instances internationales compétentes pensaient que la diffusion de la langue française était un moment efficace et réaliste d'assurer l'éducation de base des populations francophones. L'équipe de **Georges GOUGENHEIM**, professeur à la Sorbonne, se met au travail et constitue une liste de 3000 mots sélectionnés selon trois critères : la fréquence, l'utilité et l'expérience. Son objectif est d'élaborer ce français de base qui doit servir à éduquer des populations entières. Pourtant, même la notoriété de G. GOUGENHEIM n'a pas fait l'affaire. Les critiques de ses travaux ne manquent pas. En effet, on considère cette recherche comme une entreprise mineure, puérile ou même anti-culturelle et colonialiste.

Dès l'origine, le français fondamental vise un public particulier, souvent de langue étrangère pour qui le français se trouve être, par la suite de circonstances diverses, la langue de communication la plus usuelle. De toute manière, il faut dire que ces linguistes ont fait un œuvre de pionniers en sélectionnant le vocabulaire disponible le plus courant et en utilisant une syntaxe simple. D'ailleurs, des travaux analogues ont été menés sur l'anglais, l'irlandais, l'hébreu, l'arabe, l'espagnol et le portugais à la même époque, un peu plus tôt ou plus tard !

En quoi consiste le Français fondamental ? Le **Français Fondamental** est un ensemble de 3500 mots environ et de structures grammaticales simples. Ce corpus correspond approximativement à ce qu'un élève de l'école primaire apprend en trois ou quatre ans. Le Français Fondamental n'est pas une langue à part, mais un niveau de langue qui aide à s'enrichir au fur et à mesure que s'exerce l'apprenant. Ce niveau de langue exclut les « phrases kilométriques », les termes abstraits ou peu connus. Il utilise des phrases courtes, calquées sur la respiration et s'apparente ainsi au style oral. Le vocabulaire est courant, si possible sans ambiguïté, concret et correct. Le Français Fondamental est une langue simple, euphonique, imagé et parfois rythmé.

Il y a une cinquantaine d'années depuis que le Français fondamental a été proposé à la communauté des chercheurs et la liste de mots et d'indications grammaticales a été élaborée en vue de l'enseignement du français aux étrangers et aux populations de l'Union française. Son apparition est un résultat d'une vaste enquête portant sur un corpus oral enregistré. Il faut dire que c'était un travail pionnier qui, dans le cadre de l'Ecole Normale Supérieure de Saint- Cloud, sous la direction de Georges GOUGENHEIM et de Paul RIVENC, ainsi qu'avec le concours de René MICHEA et d'Aurélien SAUVAGEOT, ouvrait des voies fécondes tant à l'étude de l'oralité qu'à la définition de contenus linguistiques pour l'enseignement de la langue française.

Cependant, il ne s'agissait pas seulement d'une avancée significative dans les modes de recueil et d'analyse de données langagières. Comme le souligne R. GALISSON : « Des enjeux de politique linguistique, des idéologies de la langue, des options éducatives se trouvaient d'un coup au centre de débats publics et académiques dont on a un peu oublié aujourd'hui l'intensité et la violence. Travailler de manière systématique sur l'oral bousculait des positions et des représentations dès longtemps établies, tant dans le champ de la linguistique que dans celui de l'enseignement, même si l'oralité n'était pas absente de l'histoire antérieure- souvent mêlée- de ces deux secteurs d'activités ». [R. GALISSON, 1983 :6]. Malgré d'autres déplacements et changements qui ont eu lieu depuis lors, l'étude des corpus oraux d'une part, la détermination de contenus linguistiques à enseigner d'autre part, l'articulation entre ces deux ordres de travaux, restent aujourd'hui comme jamais des zones sensibles des sciences du langage et de la didactique des langues. Ne serait-ce que pour cela, le Français Fondamental mérite qu'on s'en souvienne encore aujourd'hui dans toute nouvelle initiative en faveur du lexique en didactique des langues et des cultures.

I.5.2. b- Le Français fondamental et les méthodes audio-visuelles.

Après 1954, tout se passe comme si les méthodes qui « briguent la succession » selon l'expression de R. GALISSON, « voulaient faire payer au vocabulaire sa (trop) longue hégémonie sur l'enseignement des langues, comme si elles avaient besoin d'un bouc émissaire, pour s'affirmer en s'opposant à leurs devancières » [R. GALISSON, 1986 :17]. Il s'agit évidemment des futures méthodes audio- visuelles.

Pendant le Congrès régional des enseignants de français de Sicile, R. GALISSON parle de cette rupture épistémique qui se manifestait par un « dégraissage lexical » aussi brutal que spectaculaire : « Sur dix manuels qui ont été publiés avant et après la parution du Français fondamental, la moyenne des S.V.A. : (substantifs, verbes, adjectifs et adverbes en –ment) nouveaux par leçon a chuté de presque moitié dans les quatre derniers (ceux d'après 1954), par rapport à la moyenne des six premiers (ceux d'avant 1954) ; ce qui est considérable » [R. GALISSON (1989 :6)].

Le paradoxe, en l'occurrence, est que tout le travail effectué pour l'élaboration du Français fondamental ait surtout servi ... à desservir le vocabulaire et abouti à sa paupérisation dans les méthodes.

Malgré tout, nul ne peut oublier que le Français fondamental a été le déclencheur de cette révolution. Il s'est immédiatement imposé comme la référence lexicale (incontournable, même réduite à la portion congrue !), il faut bien voir qu'il n'a été qu'un outil au service d'une cause qui le dépassait. Car ce sont évidemment les méthodes audio-visuelles (courant S.G.A.V.- structuro- global audio- visuel et courant américain confondus) qui « ont sonné le glas méthodologique du vocabulaire et portent donc l'entière responsabilité de sa marginalisation » comme l'a bien remarqué R. GALISSON. [R. GALISSON, 1988 :17].

En effet, on ne peut pas nier une certaine originalité du courant S.G.A.V. d'avoir fait pénétrer massivement l'image dans la classe de langue, et d'avoir substitué à la représentation erronée de la langue orale dans les méthodes directes, une conception moins simpliste, permettant de ne plus confondre leçon (orale) de langue étrangère et leçon de choses, donc de mots. C'est aussi l'introduction des dialogues en situation (avec voix et images des natifs dans leur milieu naturel) qui a eu lieu dans les cours de langue. Cela a

conféré au langage des nouvelles méthodes le statut de discours oral dont elles se réclamaient à tort jusque là, et, par la suite, rendu inutiles les longues listes lexicales.

De leurs côtés, les méthodes audio- visuelles d'obédience américaine se réclamant du structuralisme, privilégient les domaines de la langue orale qui se structurent le mieux, s'intéressent donc surtout à la phonologie et à la grammaire. Pour elles, le Français fondamental n'est qu'un faire- valoir de la grammaire. Il constitue le vocabulaire minimal nécessaire au montage des structures morpho- syntaxiques qu'elles jugent prioritaires.

La phonologie et la grammaire prennent donc résolument l'avantage sur le lexique :
-quantitativement, celui- ci est réduit à la portion congrue (Français fondamental 1^{er} degré – oral = 1500 mots ; Français fondamental 2^{ème} degré –écrit = 1500 mots) ;
-qualitativement, il n'est plus l'objet d'interrogations méthodologiques.

A ce propos nous voudrions reprendre un mot du même R. GALISSON qui peut servir ici de conclusion : « C'est par le hasard de la conjoncture et en réponse aux directives de principe des méthodes audio- visuelles, que l'outil lexical d'avant- garde qu'est alors le Français fondamental joue le rôle inattendu de fossoyeur du vocabulaire en pédagogie des langues et marque, pour celui- ci, le début d'une période de vaches maigres qui dure encore aujourd'hui » [R. GALISSON, 1988 :18]. Cette idée comme on le voit loin d'être le mot qui enterre le Français fondamental constituerait plutôt une belle conclusion et un bel hommage de tout ce qui avait été fait auparavant.

I.5.2. c- Un « niveau-seuil » et les approches communicatives.

Avec l'apparition d'un « **niveau- seuil** » (1976), on aurait pu espérer que le vocabulaire allait être réhabilité dans les manuels. Mais en réalité, c'était l'approche fonctionnelle- notionnelle, ressortissant des « actes de parole », qui s'est fait et qui a conféré une place intéressante aux « notions » (générales et spécifiques), lesquelles s'actualisaient dans le discours au moyen des certains mots composés, expressions constituées et/ou figées.

Mais l'expérience montre bien vite que la démarche **onomasiologique** de l'approche fonctionnelle- notionnelle (celui qui paraît privilégier le sens, puisqu'elle part du signifié), ne fait pas la part plus belle au vocabulaire que la démarche **sémasiologique** des méthodes

audio- visuelles. Celle-ci est une étude sémantique qui consiste à partir du signe linguistique pour aller vers la détermination du concept comme on peut le lire dans « Petit Larousse » (2004 :930).

Quantitativement, celui- ci est sans doute mieux traité : la généralisation des « documents authentiques », qui date de l'approche fonctionnelle- notionnelle et se prolonge avec ce que l'on appelle par la suite ***l'approche communicative*** - un terme de la didactique des langues correspondant de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant d'avantage sur les vœux du Congrès régional des enseignants de français de Sicile, en avril 1988 exprimés en ces termes : « Dans les manuels qui se réclament de l'approche communicative, les « notions spécifiques » (que traduisent les mots) sont au service des « actes de parole » comme, dans les méthodes audio- visuelles, les « mots du Français fondamental » sont à la solde des « structures grammaticales ». Quelle que soit la manière dont on le nomme ou le convoque, le vocabulaire demeure confiné dans un rôle de faire- valoir. Les méthodologues lui imposent une présentation qui le dénature (parce qu'ils vivent sur l'idée fausse qu'il n'est qu'un « sac de mots », ils ne l'analysent plus (ni formellement, ni sémantiquement), ils ne l'étudient plus pour lui- même. Tout le condamne à un emploi de figuration. »

Où est, donc, la place du vocabulaire dans une approche communicative si l'accent est mis sur l'acquisition d'une compétence communicative à travers des situations de communication et où l'on préconise, comme contenu à enseigner/ apprendre, des inventaires notionnels- fonctionnels ou des documents authentiques ?

I.5.2. d- Constructivisme vs. Structuralisme.

Il faut dire que l'on ne peut pas analyser l'évolution des grandes théories linguistiques sans parler des « conflits » entre les mouvements successifs de la recherche dans ce domaine. Ainsi l'origine de l'Approche Communicative trouve toute sa place dans ce contexte de grands débats scientifiques. Les premiers pas de l'Approche Communicative remontent aux travaux de CHOMSKY Noam qui a révolutionné le monde de la linguistique. A

cette époque-là, les théories structuralistes étaient en plein envol. Elles postulaient que chaque langue constituait un système de structures complexes, étroitement liées les unes aux autres (travaux de SAUSSURE et SKINNER). CHOMSKY intervient et contredit ces approches traditionnelles en proposant le concept de « Language Acquisition Device » (littéralement traduit par « dispositif d'acquisition du langage »). Selon CHOMSKY, tout être humain possède une capacité innée à décrypter et à comprendre un code langagier grâce à une fonction intellectuelle spécifique. Cette théorie est basée sur l'observation des enfants qui maîtrisent leur langue maternelle en moins de quatre ans sans apprentissage formel. Ainsi, pour CHOMSKY, il n'y a pas plusieurs systèmes distincts mais une seule et unique « grammaire universelle ».

Dans ces concepts découlent les premières théories constructivistes et des approches cognitivistes de l'apprentissage des langues. Comme le souligne R. GALISSON lorsqu'il écrit : « Ainsi apparaît le concept d'interlangue, basée sur l'observation de l'évolution du langage de l'enfant depuis sa naissance jusqu'à sa maîtrise parfaite de la parole. L'enfant construit progressivement son propre langage en partant d'une phase de généralisation des règles syntaxiques et en aboutissant petit à petit à une maîtrise ajustée de la parole » [R. GALISSON, 1983 :19].

Ainsi ces nouvelles observations donnent à penser qu'il en va de même pour tout apprenant d'une langue étrangère qui, pour favoriser son apprentissage, doit construire progressivement son propre langage interne et évoluer « naturellement » en communiquant.

L'évolution des théories linguistiques citées plus haut a permis d'instaurer un champ favorable à l'apparition de l'Approche Communicative. Mais c'est en 1975 que ses traits caractéristiques se réalisent pleinement lorsque le Conseil de l'Europe définit le « Threshold Level » « Un Niveau Seuil » pour l'Anglais qui servira de modèle pour toutes les autres langues. Inspiré des préoccupations militaires des Etats Unis de l'après- guerre cherchant à communiquer de manière efficace dans les pays où ils débarquaient, Un Niveau Seuil du Conseil de l'Europe fait un inventaire des compétences linguistiques à atteindre pour pouvoir être rapidement opérationnel dans un pays étranger. Pour la première fois, la langue est découpée, non plus en structures grammaticales, mais en une liste de notions et de fonctions définies selon des besoins minimaux.

Les fonctions sont une liste de savoir- faire langagiers permettant d'être opérationnel dans des situations de communication à l'étranger : « se présenter », « demander son chemin », « acheter un billet de train ». A un niveau plus abstrait, ces fonctions s'inscrivent dans un certain nombre de notions telles que « le temps », « l'espace », « les sentiments », « les relations sociales », etc. Ainsi voit le jour « l'Approche Notionnelle- Fonctionnelle » appelée également « Approche Communicative », qui inspire encore considérablement les méthodes d'apprentissages des langues dans des didactiques aujourd'hui.

Tout comme pour les fondements linguistiques vus précédemment, les applications pédagogiques de l'Approche Communicative ne peuvent être abordées sans procéder à une brève analyse comparative de quelques courants de l'enseignement des langues.

I.5.2. e- Approche communicative vs. Behaviorisme.

L'Approche Communicative dans l'enseignement des langues apparaît en pleine période structuraliste où les pédagogies béhavioristes étaient en vogue. Si les méthodes audio- orales et audio- visuelles des années 60- 70 offraient l'apport de nouvelles technologies en cours de langues, elles « se servaient » encore beaucoup dans des approches structuralistes traditionnelles.

Le béhaviorisme consistait à introduire des structures toutes faites qu'il fallait répéter puis consolider grâce à un processus de stimulus du professeur et de réponse de l'apprenant. Des exercices structuraux appelés « drills », servaient à utiliser les éléments appris par une pratique intensive sur un point de grammaire précis.

Dans l'Approche Communicative, il ne s'attarde plus sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais avant tout sur le sens de la communication. Une question posée par le professeur ne donne pas lieu à une seule et unique réponse contenant une structure syntaxique précise, mais laisse la liberté à l'apprenant de choisir parmi une quantité de réponses possibles selon le message qu'il désire faire passer. Ainsi le cours de langues n'est plus un cours magistral où seul l'enseignant détient le savoir et la bonne réponse. Il devient une séance interactive où le contexte de la communication est mis en valeur. De plus, les supports étudiés ne sont plus créés artificiellement pour la classe avec le

nombre exact de structures à assimiler mais ils sont choisis parmi une source vaste de documents authentiques (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.)

I.5.2. f- A propos de statut de l'erreur.

Il nous semble important de souligner qu'avec la définition d'un Niveau Seuil du Conseil de l'Europe, les objectifs pour les apprenants de langues étrangères ont changé considérablement. Le bilinguisme parfait est remis en question. Il ne s'agit plus de maîtriser parfaitement la langue-cible avec un accent irréprochable mais avant tout d'être opérationnel grâce à un bagage suffisant pour pouvoir communiquer dans un pays étranger. Ainsi, le statut de l'erreur a évolué vers une plus grande tolérance. On privilégie la transmission et la compréhension d'un message sensé dans un contexte de communication au détriment d'une utilisation parfaite des structures grammaticales et du lexique.

S'inspirant du constructivisme et de la notion linguistique d'interlangue, on considère que l'erreur a également une fonction formative. Dans ce cas- là, l'apprenant construit progressivement son propre langage en se servant de ses erreurs pour évoluer dans son apprentissage. Le professeur détectant les erreurs peut également profiter de cette opportunité pour apporter un « feedback » (commentaire) constructif. Ainsi on distingue une évaluation sommative qui donne une simple valeur numérique aux performances de l'apprenant (une note), sans pour autant servir à sa progression, et une évaluation formative qui non seulement situe l'élève dans une échelle de valeurs mais lui apporte également des éléments pour évoluer dans son apprentissage.

Comme nous l'avons compris, le rôle du professeur a considérablement évolué lors des premières applications pédagogiques de l'Approche Communicative. Il n'est plus « le maître » qui détient le savoir et qui n'autorise les interventions des « élèves » que lorsqu'ils sont interrogés. C'est plutôt un chef d'orchestre qui limite ses prises de parole et encourage une participation orale spontanée. « L'élève » quand à lui, change également de statut : il se transforme en « apprenant » prenant en charge son propre apprentissage de manière autonome. En d'autres termes, le cours de langue vivante n'est plus centré sur le professeur

mais bel et bien sur l'apprenant au centre de tout le dispositif didactique (manuel, progression, stratégie de communication, etc.).

Dans cet esprit d'interaction et de centration sur l'apprenant, on met plus d'attention à la dynamique de groupe qui est également considérée comme un facteur majeur de motivation pour l'apprentissage des langues. Les jeux de rôles, les travaux en groupes ou par pairs sont encouragés pour instaurer une atmosphère de confiance et de solidarité favorable à la communication. De la même façon, le « feedback » traditionnellement délivré par le professeur sera désormais produit par les apprenants eux-mêmes monopolisant les compétences de chacun et valorisant l'échange et l'entraide.

1.5.2. g- Un démarrage lent et difficile.

Malgré la lancée théorique de 1975 avec la définition d'un Niveau Seuil et l'introduction des notions et fonctions par le Conseil de l'Europe, l'Approche Communicative aura attendu dix ans à être réellement mise en application dans les cours de langues au sein du système scolaire. Si ses principes de bases étaient largement adoptés par la majorité de la communauté éducative, le changement était si important que les éditeurs de manuels scolaires ont mis du temps à s'y adapter. En effet, dans le début des années 80 les méthodes audio- visuelles circulaient toujours dans les établissements, avec des faux semblants d'adaptation à la nouvelle approche. Les chapitres des manuels de langues étaient certes désormais organisés en fonctions et en notions, mais le contenu demeurait plus que jamais structural et peu authentique. A titre informatif on pourrait également ajouter que l'Approche Communicative est désormais présente dans des écoles russes et y est utilisée plus ou moins bien depuis les années 90.

1.5.2. h- L'approche communicative revue et corrigée.

C'est seulement vers la seconde moitié des années 80 que les premiers manuels officiels ont apparu. Ils prenaient réellement en compte les grands principes pédagogiques,

l'essentiel de l'Approche Communicative incluant notamment l'authenticité, le contexte, l'interaction, la centration sur l'apprenant, etc. Cependant, selon les remarques de R. GALISSON entre autres « ... les projets pédagogiques tombaient parfois dans des excès et des incohérences qui n'échappèrent pas aux critiques des spécialistes de l'enseignement. Certes, le contenu était plus authentique et les activités proposées plus interactives. Ce fût la fin des « drills », ces fameux exercices grammaticaux rébarbatifs. Cependant il n'y avait rien pour combler le vide succédant au grand balayage des traditionnelles méthodes structurales. La langue orale était tellement prédominante qu'elle occupait toute la place du cours de langue, au détriment de l'écrit et de la grammaire. En effet, à force de vouloir tout étudier en contexte en évitant les règles explicites, la grammaire était devenue quasiment inexistante ou étudiée brièvement et de manière superficielle. Lorsque les professeurs se rendaient à l'évidence que leurs apprenants nécessitaient tout de même un minimum de bagage théorique, ils retombaient finalement dans des cours de grammaire hors contexte, ressemblant fortement aux anciennes méthodes qu'ils redoutaient tant » [R. GALISSON, 1983 :35].

Pour réfléchir plus sérieusement et en profondeur sur cet état des choses, une deuxième génération de l'Approche Communicative voit le jour dans les années 90. Des nouvelles instructions officielles mettent en avant les lacunes en ce qui concerne l'absence de la langue écrite et de la grammaire. Quatre compétences indispensables pour le cours de langue sont définies dans un ordre précis, à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite et surtout des propositions de contenus précises sont offertes aux professionnels de la didactique des langues- cultures étrangères. Bref, on met l'accent sur le principe d'une progression cohérente dans un parcours d'apprentissage qui va du simple au complexe, du général au particulier et du connu vers l'inconnu. Une cinquième compétence dite « méthodologique » s'ajoute également et rejoint l'idée d'autonomie et de centration sur l'apprenant. Ce dernier est encouragé à acquérir des stratégies d'interaction, d'auto-évaluation et de réflexion sur son apprentissage. Ainsi la grammaire retrouve sa place en cours de langue, dans le cadre d'une phase de réflexion en contexte et d'induction des règles syntaxiques dans des pratiques et productions socio-langagières.

I.6. Autour du « mot » en linguistique.

I.6.1. Le mot, existe-t-il vraiment ?

La notion du mot est un des plus vieux problèmes soulevés par la linguistique. Existe-t-il une notion plus familière que celle de mot ? A quel point est-il enraciné dans la conscience linguistique ? Pourtant, il faut préciser que cette notion a été repérée de la grammaire par toutes les écoles linguistiques contemporaines. Celles-ci ont créé par la suite leurs hypothèses grammaticales sur les unités plus petites (**morphèmes**) ou plus vastes (**phrase, syntagme**). Il faut dire qu'en général, en didactiques des langues étrangères et du F.L.E., l'accès à l'oral va de pair avec l'accès à l'écrit. C'est pourquoi le mot est très présent dans les classes de langues.

Toutes ces questions engendrent les autres : on sait bien que le mot est récusé par la linguistique moderne afin de lui ne donner que des définitions graphiques (celle comme ensemble de lettres séparées par deux blancs) ou orthographique. « Et si, pourtant, le mot existait bien ? S'il était bien une unité grammaticale ? Non seulement une unité grammaticale « de plus », mais l'unité grammaticale par excellence, en fonction de laquelle toutes les autres trouvent leur cohérence, et autour de laquelle l'ensemble de la structure formelle s'organise ? »- lisons- nous chez M. PERGNIER qui essaie d'analyser ces questions pertinentes et d'y trouver les réponses dans son ouvrage « Mot » [M. PERGNIER, (1986 :12)].

Un autre scientifique, considéré comme le fondateur de la linguistique structurale moderne, **Ferdinand de SAUSSURE**, nous donne sa vision sur la notion de l'unité : « ***L'entité linguistique n'est complètement déterminée que lorsqu'elle est délimitée, séparée de tout ce qui l'entoure sur la chaîne phonique. Ce sont des entités ou unités qui s'opposent dans le mécanisme de la langue. La langue a le caractère d'un système basé complètement sur l'opposition de ses unités concrètes. On peut ni se dispenser de les connaître, ni faire un pas sans recourir à elles. En linguistique statique, n'importe quelle notion primordiale dépend directement de l'idée qu'on se fera de l'unité et même se confond avec elle.*** » (CLG : 10).

Il faut avouer que les recherches dans le domaine de la définition des « unités » de la langue ont fait des progrès énormes au cours du siècle. Depuis que les grammairiens essaient de décrire le langage, ils recourent aux concepts analytiques, tels que le mot, la syllabe, la locution, la proposition, la phrase, etc. Il ne s'agit pas d'un manque d'unités, mais dans le fait de savoir si ces unités transmises par la tradition, correspondent ou non à la réalité interne du langage décrit. L'unité la plus célèbre et la plus fondamentale, celle qui engendre plus de discussions est l'unité significative minimale nommée soit **monème**, soit **morphème** en ce qui concerne les terminologies les plus répandues.

On trouve chez M. PERGNIER la définition suivante de cette réalité : « Cette unité, absente des préoccupations de la linguistique ancienne... constitue le pivot le plus incontestable de toutes les recherches théoriques et descriptives répertoriées sous les noms généraux de structuralisme, fonctionnalisme, etc. L'unité minimale significative est aussi radicalement nécessaire à la linguistique scientifique qu'elle était radicalement inexistante pour la linguistique pré- saussurienne et pré- bloomfieldienne. Elle l'est, d'une part, parce qu'elle introduit le critère de délimitation des constituants de la langue les uns par rapport aux autres et permet une vision des agencements nécessaires à la production des énoncés ; et elle l'est, d'autre part, parce qu'elle seule introduit l'articulation entre les deux faces qui constituent le fondement même de l'objet observé par les linguistes- deux faces du signe que Saussure a appelées signifiant et signifié » [M. PERGNIER, (1986 :14)]. On pourrait supposer que la linguistique en tant que science existe et se développe surtout grâce au fait que « l'unité significative minimale a été découverte et est devenue à la fois l'unité de mesure des faits de grammaire et de lexique, et l'unité par rapport à laquelle toutes les autres se déterminent » (idem). Il est incontestable que les notions de syntagme, de constituants immédiats, de paradigme ont leur sens précis parce qu'elles font des références aux unités significatives minimales. Ainsi donc, on peut conclure que l'unité significative minimale est probablement le seul terme commun et indiscutable dans toutes les théories linguistiques contemporaines, concernant son caractère d'unité minimale et son caractère lié d'unité unissant les deux constituants inséparables de la langue : le son et la signification.

Cela dit, se pose immédiatement dans la foulée la question suivante : existe-t-il des unités formellement saisissables supérieures au morphème ? Certainement, on peut recourir aux notions de lexies (Pottier, niveau sémantique), syntagmes (Martinet, niveau grammatical), noun- phrase, verb- phrase (Chomsky, niveau syntaxique), mais il n'y a aucun

accord sur leur définition, ni sur les relations qu'entretiennent ces unités d'ordre divers. Le seul point commun est l'absence de référence implicite ou explicite à la notion de mot. Comme le remarque bien M. PERGNIER « Le mot, unité maîtresse incontestée de la grammaire et du lexique avant l'apparition de la linguistique moderne, est banni sans pitié et ne trouve plus nulle part droit de cité (c'est d'ailleurs la seule unité primaire de la grammaire traditionnelle qui soit chassée aussi impitoyablement du vocabulaire et de la prise en considération des linguistes, car, par ailleurs, les termes et les notions de phrase, proposition, sujet, prédicat, etc., trouvent encore place, à des degrés divers, dans l'arsenal conceptuel des linguistes à côté de termes comme syntagmes, paradigme, énoncé, constituants immédiats » (idem).

Mais il existe également des hypothèses, construites sur les arguments contre le mot. Tout d'abord, il est nécessaire de se souvenir des raisons qui ont obligé des linguistes du XXe siècle à éliminer le mot de leur arsenal théorique. Premièrement, on avoue que le mot n'a jamais reçu une définition autre que graphique, et même qu'orthographique. On sait toute l'importance que la linguistique accorde à cette époque à l'oralité et qu'elle traite l'écriture comme un moyen pour observer la langue orale et l'analyser. En ce qui concerne la phonétique ou la grammaire, la langue écrite possède ses propres critères de reconnaissance, de repérage et de découpage des unités linguistiques. D'ailleurs, le mot représente un concept qui n'a jamais reçu, selon son emploi traditionnel, quelques supports de la réalité orale. Il semble bien que sa définition est complètement liée à la pratique de l'écriture. Dans le même fascicule de M. PERGNIER on trouve la définition classique du terme « mot » qui est la suivante : « ... ensemble de lettres séparées d'autres ensembles de lettres par de blancs ». Même les définitions sémantiques ne nous semblent pas plus complètes, plus pertinentes : « ... un mot correspond à une idée, une idée à un mot » (idem). On peut très vite démonter cette hypothèse : en effet, il existe, certes, des mots qui correspondent à une seule unité significative minimale (*où, quand, rien, la, et, table, moustique*, etc.), mais il y a des cas où l'on peut en comprendre plusieurs (*animaux = animal + pluriel ; découpage = préfixe + lexème + suffixe ; dansions = lexème + temps + personne ; etc.*). Parfois, dans une langue une seule unité graphique apparaît dans une autre comme plusieurs mots (*lat. : rosae-fr. : de la rose ; lat. : populo-fr. : au peuple ; lat. : sumus-fr. : nous sommes*).

Il y aurait donc beaucoup à dire sur ce point, mais faire l'unanimité semble plus difficile. Pour revenir aux tenants du structuralisme, ils accordent, certes, une grande

importance à l'étude morphologique et par conséquent, reconnaissent ainsi, l'existence de classes morphologiques. Mais la question qui persiste est la suivante : comment est-il possible de parler des classes sans recourir aux unités, et qu'est-ce que c'est que ces unités si elles ne sont pas les mots-mêmes ? Est-il envisageable d'avoir des catégories de mots et ne pas avoir de mots ? « Le problème du « mot » n'est-il pas plus celui de sa délimitation que celui de son existence ? Ne pas savoir le délimiter est-il une preuve de son existence ? »- lisons- nous chez M. PERGNIER. [M. PERGNIER, 1986 :20]. La question reste donc ouverte.

Pourtant, devant l'unanimité du rejet du mot, on se souvient que l'origine de cette attitude se trouve au sein des études linguistiques, même à ses sources, autrement dit, chez Ferdinand de SAUSSURE. Celui-ci ne nous laisse aucune théorie du mot, mais voilà la seule chose qu'on puisse lire dans son Cours de Linguistique générale sur cet élément : « Il faudrait chercher sur quoi se fonde la division en mots- car le mot, malgré la difficulté qu'on a à le définir, est une unité qui s'impose à l'écrit, quelque chose de central dans le mécanisme de la langue » (CLG : 154). C'est dire que F. SAUSSURE ne jette pas le mot aux oubliettes au profit de la nouvelle vision de la linguistique qui est alors en train d'éclore. Il souligne son importance par des termes d'une rare vigueur (« unité qui s'impose à l'écrit », « quelque chose de central »). Malgré ce caractère catégorique, le raisonnement de SAUSSURE reste, en théorie linguistique, à l'état d'une sorte d'intuition.

I.6.2. Aspects sémantique et lexical.

S'il est vrai qu'au cours de l'histoire de la linguistique dont nous venons d'évoquer certains passages, on cherchait à trouver une définition à l'unité fondamentale du lexique, au mot, le grand nombre de ces définitions nous montre, que cet élément, assez évident à premier vu, possède une grande diversité d'aspects et d'apparences. Observons maintenant plus en détail les aspects différents du mot afin d'en comprendre certains aspects de son essence. Dans le premier temps, nous essaierons d'aborder les questions, concernant l'apprentissage d'une langue étrangère, le français en particulier. Il nous semble utile de commencer par un exemple concret, pris dans l'ouvrage de Paul BOGAARDS « Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères » [P. BOGAARDS, (1994 :13)].

1. Quelques **rayons** de soleil perçaient la verdure.
2. Il a été traité **aux rayons**.
3. Un **des rayons** de ma roue avant est cassé.
4. Les abeilles s'agitaient autour **des rayons** de la ruche.
5. **Les rayons** de sa bibliothèque étaient bien remplis.
6. Vous trouverez cet article **au rayon** des bagages.
7. Elle en connaît **un rayon**.
8. Pour ça, non, ce n'est pas **mon rayon**.
9. Les pois étaient semés **en rayons**.

D'après ces petits exemples, on perçoit très bien que le mot « rayon » est employé dans des contextes différents et qu'il a plusieurs sens divers. La question qui nous vient tout de suite à l'esprit est la suivante : est-ce que c'est le même mot ? Sinon, de combien de mots s'agit-il ? P. BOGAARDS affirme que « la réponse à cette question peut avoir des implications importantes pour la façon dont on présentera le vocabulaire aux apprenants ainsi que pour la manière dont ceux-ci pourront se familiariser avec le matériel lexical » (idem). Dans cette même perspective, nous allons donc étudier les deux côtés du terme « mot » : côté sémantique et côté lexical.

I.6.3. Le mot comme unité sémantique.

Le dictionnaire le Petit Robert distingue dans l'exemple avec le mot « rayon » cité précédemment, trois homonymes : trois mots ayant la même forme mais des sens différents. Dans les exemples 1-3 le mot « rayon » provient du latin « radius », dans les exemples 4-8 ce mot a des racines germaniques, dans l'exemple 9 c'est le mot français « raie » qui a donné naissance à un des homonymes traités.

Pour les étudiants étrangers apprenant le FLE, on peut penser que toutes les neuf acceptions de « **rayon** » représentent neuf entités sémantiques diverses puisque dans leurs langues maternelles des mots tout à fait différents correspondent à ces acceptions. Il n'est pas toujours facile de trouver, de deviner le sens d'une nouvelle acception à partir d'un sens déjà connu. En confirmation de tout ce qui vient d'être développé plus haut, on trouve chez

BESSE : « ...En effet, comment un néerlandophone ou un anglophone passeront- ils de soleil (nl. Straal, angl. Ray) aux rayons d'une bibliothèque (nl. Plank, angl. Shelf) ou du rayon d'une roue (nl. Spaak, angl. Spoke) au rayon des bagages (nl. Afdeling, angl. Department) ? Et si pour un anglophone, les sens « eau gelée » et « crème gelée » du mot français glace ne poseront pas de problèmes majeurs parce qu'ils correspondent à ice et ice cream, le passage de l'un à l'autre risque de paraître bien moins évident à un hispanophone qui les comprendra comme des équivalents de hielo et de helado. » [BESSE, 1973 :39].

On s'en rend compte, dans cette perspective, il vaudrait mieux enseigner le sens unitaire des mots. Mais celui-ci a un caractère très vague et on risque de ne jamais retrouver celui dont on a besoin dans le discours. Par conséquent, un enseignement de ce genre pourrait avoir un caractère forcé, très scolaire et peu communicatif. MOON dit à ce propos : « Si on pose aux apprenants une question de type : « Qu'est- ce que c'est qu'un rayon ? », la première réaction sera le plus souvent : « ça dépend » ou « dans quel contexte ? ». Si un contexte est suggéré, l'on fournira peut-être la définition de l'acceptation correspondante, mais personne n'essaiera d'expliquer le sens profond du mot entier ». [MOON, 1987 :98].

Notamment nous aimerions ajouter quelques mots sur la manière des mots pour signifier tel ou tel concept. Comme exemple on va prendre les « mots » propres. Ceux-ci sont considérés comme de vrais mots, mais on ne peut pas nier qu'ils ont un sémantisme bien différent de celui des noms communs. On oppose également les mots dits pleins aux mots dits outils, puisqu'ils ne présentent pas le même type de signification. RUHL propose une distinction qui montre encore d'autres différences. Selon lui : « La frontière entre l'ordre linguistique et l'ordre naturel est la différence entre le statut sémantique et le statut pragmatique d'un mot. Au niveau sémantique, un mot contraste systématiquement avec d'autres mots ; au niveau pragmatique, il entretient des rapports complexes avec un nombre infini de circonstances particulières... Un mot concret comme tigre n'a que des rapports minimaux avec d'autres mots (son rapport avec lion est plutôt empirique que linguistique), et son statut sémantique est par conséquent minimal. Les dictionnaires donnent le plus souvent et à juste titre une définition pragmatique de tigre, plutôt qu'une définition « nominale », et qui est, dans ce cas une définition « réelle » [RUHL, 1989 :180].

Alors, puisque la plupart des mots sont polysémiques, on comprend très bien que, s'agissant de l'acquisition du vocabulaire, l'objectif des apprenants ne consiste pas à

accumuler une grande quantité de mots, mais d'être capable de s'exprimer par une grande diversité lexicale. Il ne s'agit donc pas seulement des critères sémantiques, mais aussi des raisons grammaticales et pragmatiques.

I.6.4. Le mot comme unité lexicale.

S'il s'agit de l'apprentissage du vocabulaire, quel donc est l'élément qui assume la fonction d'unité de base ? D. A. CRUSE l'appelle « unité lexicale » et la décrit comme « l'union d'une forme lexicale et d'un sens unique ». La définition des unités lexicales, donnée par CRUSE est celle-ci : « les plus petites parties qui répondent aux deux critères suivants :

1. une unité lexicale doit être au moins un constituant sémantique ;
2. une unité lexicale doit être au moins un mot ». [D. A. CRUSE, 1986 :77].

Dans ce cas, qu'est-ce que c'est qu'un constituant sémantique ? Selon CRUSE, c'est une forme lexicale qui a une valeur sémantique identifiable. Par exemple, « **mé** » est un constituant sémantique avec une valeur négative dans les mots comme **méchant**, **mécontent**. Il faut tenir compte que dans ce cas- là il ne s'agit pas d'une unité lexicale car **mé-** n'est pas un mot. Dans un autre exemple, le mot « **pomme** » n'est pas une unité lexicale dans « **pomme de terre** » parce que « **pomme** » n'est pas un constituant sémantique indépendant dans cette combinaison.

Il faut préciser que l'unité lexicale se distingue nettement du morphème et du mot. On définit souvent **le morphème** comme la plus petite unité de sens avec une forme spécifique : elle peut être indépendante (un mot) ou dépendante (comme **mé-**) ; tandis que l'unité lexicale est toujours au moins un mot. La tradition linguistique exige que le mot soit avant tout une forme, simple ou complexe, mais elle ne doit pas dépasser les limites graphiques (un seul mot graphique), en plus le mot devrait avoir un ou plusieurs sens. Par contre, l'unité lexicale comprend un ou plusieurs mots et elle n'a qu'un seul sens qui reste toujours le même quel que soit le contexte.

En tout cas, nous retiendrons que les unités lexicales ne correspondent pas toujours à des acceptations d'un mot. Parfois, on les considère comme des mots à part entière. Bref, nous parlons ici des mots monosémiques. On peut les rencontrer assez souvent dans les

vocabulaires scientifiques et même dans le langage quotidien. Il faut ajouter que les unités lexicales peuvent contenir plusieurs mots, ce qui est le cas des expressions idiomatiques (*mettre la main à la pâte, avoir un chat dans la gorge*). Nous voyons bien que la connaissance de chaque mot de l'expression ne donne pas un sens correct de l'ensemble. On peut conclure que malgré leur forme complexe, les expressions idiomatiques sont sémantiquement simples. Elles s'opposent aux simples collocations comme « *mettre le pain au four* » ou « *avoir une chèvre dans son jardin* », où le sens de l'expression peut être obtenu à partir des mots qui la constituent. La sémantique cognitive affirme que le sens des mots n'est pas quelque chose de bien fixe. J. AITCHSON développe cette idée, lorsqu'elle écrit : « ... le sens propre d'un mot ... n'est jamais une chose sur laquelle le mot est perché comme une mouette sur une pierre ; c'est une chose autour de laquelle le mot plane comme une mouette autour de la poupe d'un navire ». [J. AITCHSON, 1987 :40].

On pourrait admettre que le sens des mots et des unités lexicales est quelque chose de flou. Il est vrai que le lexique ne découpe pas le monde réel à l'emporte-pièce. Pour chaque catégorie exprimée par un mot, il existe de bons exemples et de moins bons exemples. Ainsi, il s'agit du prototype qui est le meilleur exemple d'une telle ou telle catégorie. Dans ce cas-là, les pommes et les poires sont de meilleurs exemples que les tomates pour la catégorie des fruits.

Mais en réalité, il n'y a pas que du flou. Sinon, on n'arriverait jamais à exprimer ce que l'on veut et à se faire comprendre. Ainsi donc, à côté de cette grande flexibilité, il existe des points fixes dont on se sert dans la langue. Ce sont des traits sémantiques qui, tout en restant souples, présentent la solidité souhaitée.

Dans ce cadre-là, il est nécessaire de mentionner des différences fondamentales entre le sens d'une unité lexicale et l'ensemble de ses référents. Il est à noter que les mots avec des sens différents, même opposés, ont un seul référent. L'exemple classique est « l'étoile du soir » et « l'étoile du matin », ce sont deux appellations pour un seul et même astre. De plus, il y a des mots avec un sens mais sans un référent réel, par exemple « une fée » et « une licorne » ; des mots représentant des êtres qui n'existent pas dans le monde réel. Dans ce cas-là, on peut conclure que les référents n'ont pas besoin d'être concrets ou visibles pour être réels. Le monde auquel on renvoie au moyen de la langue est une image conceptuelle, une construction mentale de la réalité. Il faut admettre que le sens des mots se situe au niveau conceptuel. G. KLEIBER affirme que « dire que le sens d'oiseau, par

exemple, est « moineau » ou « aigle » paraît incongru. Une telle définition ne correspond nullement à l'idée que nous nous faisons du sens d'oiseau.... Avec le prototype conçu comme la représentation mentale du meilleur exemplaire- objet, la définition du sens lexical en termes prototypiques redevient pertinente. Le sens d'un mot peut, en effet, être défini à ce moment- là comme la représentation mentale ou concept de son prototype- objet... » [G. KLEIBER, 1990 :59- 61].

F. RASTIER précise bien qu' « il est vraiment important de distinguer le concept défini comme une entité linguistique qu'on appelle aussi sens ou signifié, du concept tel qu'il est employé en logique, en psychologie ou en sciences ». [F. RASTIER, 1991 :74].

Rappelons-nous aussi le sens qui établit les liens entre la forme d'un mot et ses référents et qui s'appelle le sens dénotatif ou connotatif. C'est lui qui se trouve en premier lieu dans les dictionnaires monolingues. Mais sur ces points, il est assez difficile de donner les limites exactes du sens dénotatif car il s'agit des traits sémantiques les plus caractéristiques du mot en question. Par ailleurs, l'importance de ces traits est variable selon le type des unités lexicales.

Le sens connotatif représente tout à fait un autre aspect. Selon I. MEL'CUK, la connotation d'une unité lexicale est « une caractéristique quelconque que l'unité lexicale attribue à son référent et qui ne fait pas partie de la représentation sémantique ... de l'unité lexicale » [I. MEL'CUK, 1984 :34]. Pour confirmer cette idée, on peut citer l'exemple suivant : le mot « vent » (phénomène atmosphérique) crée des liens associatifs avec un certain nombre d'idées : vitesse (filer comme le vent), versatilité (sentir le vent tourner), force (contre vents et marées), etc. Il est clair qu'aucune de ces idées n'apparaît dans une phrase comme « Il fait du vent aujourd'hui », parce qu'ici le mot « vent » a le sens dénotatif.

Dans l'apprentissage des langues étrangères, ce n'est pas seulement le sens dénotatif qui joue le rôle primordial ; on n'oublie jamais le sens connotatif qui est aussi important. Sinon, on risquerait de ne pas se comprendre, y compris même dans le langage courant I. MEL'CUK donne un exemple intéressant à ce sujet : « En russe, il y a deux mots différents pour âne : osel et ichak, qui sont équivalents quant à leur sens dénotatif. Mais si on qualifie Pierre de osel, on le prend pour bête et entêté, tandis que si on le traite de ichak, on veut dire qu'il est capable d'effectuer sans rechigner un travail dur et long ». [I. MEL'CUK, 1984 :35]. Un exemple de LARSON, MELBY confirme également cette idée : « Insinuer que quelqu'un est un mouton sera interprété dans une culture comme dire de lui qu'il a les

cheveux longs, dans une autre culture comme prétendre qu'il est un ivrogne, dans une autre encore affirmer qu'il est une personne qui ne réplique jamais ». [LARSON, MELBY, 1991 :37]. Il va de soi que pour bien comprendre une culture étrangère, il ne faut pas se contenter du contenu dénotatif des mots de la langue étudiée ; il est nécessaire de connaître les idées et les images évoquées par ces mots.

Enfin, il faut souligner que les connaissances lexicales sont loin d'être suffisantes pour comprendre les autres et être compris à son tour. Selon la culture personnelle, il existe aussi des connaissances encyclopédiques, culturelles ou factuelles concernant les concepts et les notions. C'est dans cette dernière catégorie de connaissances et usages des mots ou des unités lexicales vecteurs de sens divers qu'il convient d'introduire les réseaux particuliers, de sens que les locuteurs natifs d'une langue peuvent attacher à certains mots, à des unités lexicales ou expressions figées, apparaissant dans l'usage et la compréhension quotidienne de leur langue. En français plus particulièrement, il semble bien que les porteurs de la langue emploient dans leur langage quotidien les mots que R. GALISSON appelle « **les mots à charge culturelle partagée** ». Il s'agit-là de la connaissance des aspects culturels rattachés à un mot qui permet de comprendre, tout ce qui est sous-entendu, équivoque, jeu de mots, etc. dans la phrase. C'est ainsi, qu'on pourrait emprunter un exemple chez le même savant sur le mot « **poisson** », prononcé le vendredi du premier avril : « Aujourd'hui, c'est vraiment le jour du poisson », (combinaison des poissons d'avril et du poisson qu'on mange le vendredi pour faire maigre). Bien que les limites soient loin d'être claires ou bien tracées, ces connaissances ne font pas partie du sens lexical, mais on voit qu'elles peuvent être essentielles pour la communication ». [R. GALISSON, 1991 :120].

I.7. Langage et communication interculturelle.

L'ensemble d'observation et autres différentes façons de réfléchir sur notre étude de recherche nous amène à une question suivante : *comment communiquer, entrer en contact au mieux, dans des situations diverses de la vie quotidienne, entre les interlocuteurs ne relevant pas de la même culture ?* Ce qui veut dire qu'on cherche à comprendre comment instaurer du commun par le biais de l'altérité et la différence afin de les surmonter sans les perdre? C'est surtout aujourd'hui que le problème attire beaucoup les regards de la part

des chercheurs et des locuteurs étrangers eux-mêmes. Les problèmes d'immigration en France demandent une résolution presque immédiate, car le public étranger, venu dans ce pays d'après diverses raisons, est obligé de côtoyer la multitude des traditions et des coutumes, des comportements et des modes de vie. On a besoin de cohabiter ensemble, d'être fier de nos origines et en même temps de puiser toutes les richesses culturelles que la France nous a léguées.

Il est vrai qu'une simple rencontre entre des personnes issues des cultures diverses, n'est pas capable de « trouver » cet espace commun pour résoudre des problèmes de différence, de les surmonter sans les effacer. Il va de soi que le contact, tout seul, ne peut pas produire une bonne communication parce qu'il n'a pas de condition de base (en l'occurrence- les connaissances réciproques des interlocuteurs). Le plus souvent il crée chez les partenaires de la communication des représentations plus ou moins éloignées de la réalité. Comme le souligne Carmel CAMILLERI : « Quand un groupe cohabite avec un autre, il est plus exact et plus opérationnel d'affirmer qu'il cohabite avec l'image qu'il s'en fait. » [C. CAMILLERI, 1975 :239].

Le problème est de transformer cette image de façon à la placer dans la réalité, pour que cette perception ait une approche correcte de la différence. Pour cela il serait nécessaire de passer par un long apprentissage qui selon le même auteur « est basé, d'une part, sur une analyse complexe, d'autre part sur la construction du système d'attitudes approprié impliquant une action sur la personnalité... Les deux opérations... se conditionnent l'une l'autre » (idem). Il nous semblerait important d'abord de montrer en quoi cette approche pourrait être insuffisante.

D'abord, on voudrait commencer par l'ignorance de la différence qui existe entre les partenaires de la communication relevant des cultures différentes. C'est ce que C. CAMILLERI a appelé « L'absence de prise en compte de la différence ». En général, on pourrait dire que cette manière de percevoir la réalité sans prendre en compte les différences culturelles est essentiellement liée à l'ethnocentrisme, qui se caractérise par une méconnaissance des systèmes culturels. Les interlocuteurs ne soupçonnent pas qu'il existe des codes culturels parce qu'ils n'ont jamais appris ce qu'était une culture au sens anthropologique. Ou bien, on le sait dans l'abstrait, mais on a des idées floues par rapport aux domaines auxquels on a affaire. Cette ignorance comprend des aspects différents.

Premièrement, c'est l'ignorance des codes culturels. Chez M. EMERIQUE et D. Le BRETON on trouve de nombreuses remarques sur un mauvais fonctionnement de la communication. Ils signalent que ces dysfonctions proviennent de la méconnaissance des représentations et des valeurs essentielles des cultures que l'on croise dans la vie quotidienne. Le résultat qui en découle est une interprétation des conduites de l'étranger, souvent fautive, qui sert par la suite de base pour former des préjugés de toute sorte. Puisqu'on « ne peut se rendre compte... de la manière... à interpréter les actes de son partenaire de la société d'accueil si l'on ignore gravement le système de signification qu'il projette sur son environnement » -lisons-nous la confirmation de ces idées chez C. CAMILLERI. [C. CAMILLERI, 1989 :365].

Deuxièmement, il serait important de rappeler l'ignorance du champ de référence de l'étranger. Il est vrai que la vie humaine est un ensemble de relations diverses. Dans ce cas-là, il serait envisageable de penser que chaque personne est considérée comme reliée et faisant partie d'un réseau de relations interactionnel aux niveaux multiples. Comment faire pour que les étrangers culturellement différents ne soient pas exclus de ce réseau relationnel afin de découvrir la bonne interprétation des choses et d'organiser leur existence ? C. CAMILLERI nous propose de considérer au moins au départ une personne étrangère ayant une culture différente de celle du pays d'accueil comme installée au centre d'une structure de rattachement spécifique qui la situe autrement, à laquelle elle se réfère de façon diverse pour intégrer bien dans la société d'adoption.

Ainsi, on distingue le champ symbolique qui englobe les représentations d'une « nature », la conception d'un univers présumé, les interprétations théologiques où un élément « surnaturel » pourrait contrarier des projets. Comme le montre D. Le BRETON, il faudrait tenir compte de ces différences, car de là provient une énorme importance que les étrangers attachent fréquemment à ce que les Occidentaux perçoivent comme des « détails ».

Il faudrait dire que la méconnaissance du champ social de l'interlocuteur pourrait également entraîner à un échec dans la communication. Pourquoi les immigrants tiennent-ils autant à leur communauté d'origine, à leurs familles qui sont en général très nombreuses ? Est-ce que le fait d'observer plusieurs générations d'une famille qui habitent dans le même immeuble HLM est une des contraintes du logement urbain ou une démarche volontaire de leur part pour rester solidaire à leur mode de vie ? Cependant, on aperçoit également que

les membres de certaines familles ne prennent aucune décision importante sans consulter tous les parents y compris ceux qui sont éloignés géographiquement.

Troisièmement, on devrait distinguer l'ignorance de la façon propre de l'étranger de se rapporter à son champ. Dans le cas où il s'agit de la communauté de l'étranger avec de fortes traditions, il y aura toujours une grande dépendance de son champ social et relationnel. Toutes les décisions et les initiatives seront prises à travers la vision et la perception de son groupe. La pensée occidentale nous montre le contraire : c'est une relation d'indépendance qui renforce l'autonomie du sujet. Ainsi donc, on pourrait rater la communication si l'on ignore des relations entretenues entre l'immigré et sa famille.

Enfin, on voudrait attirer l'attention à la conception « misérabiliste » de l'étranger dont il faudrait se méfier. Selon C. CAMILLERI cette perception réduit chaque étranger à un être qui s'installe dans un autre pays à causes des problèmes économiques et politiques. « Même s'il prétend lui-même volontiers avoir émigré « pour manger », l'entretien approfondi montre fréquemment que d'autres motivations sont intervenues, non réductibles à ce seul plan économique. [C. CAMILLERI, 1989 :368]. On est absolument d'accord avec DUCHAC R., l'auteur de la thèse « La sociologie des migrations aux Etats-Unis » qui évoque une hypothèse selon laquelle celui qui quitte son pays d'origine et entreprend une tentative de l'émigration n'est pas une personne « ordinaire ». Comme l'a souligné M. COHEN-EMERIQUE, il a des aspirations et des projets qui les distinguent de ses compatriotes, restant au pays. Selon l'énoncé de J. M. LORENZO « communiquer c'est appréhender l'autre dans toute ses dimensions ». Autrement dit, communiquer ce n'est pas viser un partenaire comme un élément isolé mais la structure où il s'intègre.

Néanmoins même en sachant la différence de son interlocuteur, on pourrait l'interpréter incorrectement. Pour cibler ce genre d'erreurs, C. CAMILLERI développe une analyse selon deux axes : d'une part le sens qualitatif attribué à la différence, d'autre part les contenus qui y sont mis.

Il faudrait dire que la notion de la différence possède toujours une certaine dimension signifiant un rejet à l'intégration. Ainsi, on fait allusion à l'existence du binôme « endogroupe-exogroupe » où surgit d'un côté le tout de la ressemblance et du commun. De l'autre côté il y a le tout de la différence et de l'altérité. Il est vrai que dans la vie quotidienne il existe des sous-groupes qui se croisent et qui font partie du déroulement de la réalité. Où faudrait-il placer un étranger par rapport à ces groupes ? Si l'on le met dans la

différence, c'est-à-dire dans l'exclusion, il est à l'opposition à l'autochtone. Mais on y parle de quelque chose d'abstrait ce qui n'est pas le cas en réalité. Comme le remarque VERBUNDT, une personne immigrée entre également au centre d'un réseau d'affiliations à des sous-groupes, « fréquentés » par les autochtones. En ce qui concerne la particularité par laquelle on le distingue des autres, c'est sa culture. Ainsi, nous pouvons dire que pour avoir une communication réussie il faudrait passer de la différence-exclusion à la différence intégrée.

Parfois l'obstacle à la communication correcte provient de l'ignorance du contenu de la différence qui est éloigné de la réalité. On fabrique un portrait-type de l'étranger qui rassemble toutes les caractéristiques particulières. Dans la vie quotidienne on a affaire à des personnes réelles sur lesquelles on essaie de projeter ces préjugés et stéréotypes. On aimerait voir une « copie conforme » de leurs cultures. Comme le dit J. M. LORENZO, la mauvaise communication tend à créer le mauvais partenaire. Il faut toujours tenir compte du décalage entre le « type » et la personne réelle. Chaque culture doit être considérée comme un « horizon », un « idéal-type » selon l'expression de Max WEBER, autour duquel des gens concrets entrent en contact, s'en rapprochent ou s'en éloignent plus ou moins. Plus la personne évolue vers l'autonomie, plus elle devient fonctionnelle. Par conséquent, pour parler avec elle il faudrait connaître sa façon individuelle de percevoir les choses, comprendre « sa formule culturelle ». Selon M. ABDALLAH-PRETCEILLE, on passe « de la communication-alignement » vers « la communication- négociation ». Cela impose d'après M. COHEN- EMERIQUE une vigilance permanente à la « formule culturelle » particulière de l'autre, qui commande les normes lors de la communication.

En conclusion rappelons la question de base : *qu'est-ce qui amène la communication entre interlocuteurs qui n'ont pas les mêmes références culturelles à un échec ? Pourquoi l'approche qui étudie la différence aboutit à une incompréhension ?* C. CAMILLERI distingue deux grands cas :

- Le cas des ignorances et des erreurs et
- Le cas de la différence- exclusion.

Dans le premier cas on pourrait dire que l'ignorance totale ou partielle des différences du partenaire en question ou les interprétations incorrectes des actes de paroles et des faits proviennent de manque et des lacunes dans l'information ou dans les réflexions. Cependant,

parfois derrière ces ignorances on voit également un comportement qui nous fait penser à la personnalité égocentrique : « repliement sur soi, indifférence à l'autre, tendance spontanée et naïve à se prendre pour la référence centrale, position au moins inconsciente de domination »-lisons-nous chez M. COHEN- EMERIQUE. Ainsi donc, il ne suffirait pas tout simplement de combler les lacunes, de s'instruire mais de se remettre en question, de savoir ce que l'on veut, d'être conscient de ses actes, de ses attitudes et d'assumer bien son orientation de la personnalité.

Le deuxième cas, celui de la différence- exclusion, existait depuis toujours dans l'histoire de l'humanité. On y voit d'une part l'ethnocentrisme qui nous renvoie à la catégorie de l'« étrangéité » et d'autre part la xénophobie, relevée des aspects psychiques. On aimerait souligner que chaque individu cherche dans sa conscience identitaire à être reconnu par les autres. C'est cette quête de la reconnaissance qui le pousse à des conduites spécifiques, voire sa défense ou l'exclusion de l'Autre.

Enfin, on voudrait emprunter une citation de M. COHEN-EMERIQUE qui souhaite établir dans des relations sociales « une relation plus symétrique où le migrant n'est plus seulement celui qui reçoit, mais celui qui apporte quelque chose », en ce qui concerne la connaissance et la reconnaissance de sa culture. Pour ne pas étudier des formes abstraites des cultures il est plutôt nécessaire d'apprendre des rapports entre les porteurs des cultures, c'est-à-dire, entre les personnes qui entrent en contact direct. Selon le même C. CAMILLERI on « doit viser les cultures -dans-leurs-porteurs. » [C. CAMILLERI, 1989 :386]. Ceci nous renvoie à la citation de M. ABDALLAH-PRETCEILLE: « L'approche interculturelle ne vise pas à extraire le culturel, mais à retrouver celui-ci dans l'expérience concrète. » [M. ABDALLAH-PRETCEILLE, 1986 :153].

Pour conclure on voudrait dire que dans la situation où plusieurs cultures coexistent, elles engendrent des rapports entre elles qui peuvent entrer en conflit ou se dérouler en isolement. L'objectif pour l'interculturel est de construire une relation harmonieuse entre elles qui permettrait de mettre en valeurs ces différences sans les effacer. Pour cela il serait nécessaire de considérer des partenaires de la communication comme des fins et pas seulement comme des moyens. Cette maxime de KANT est une des bases de **la Déclaration universelle des Droits de l'homme**. Tous les individus ont le droit légitime d'avoir leurs représentations et leurs valeurs culturelles s'ils les estiment bonnes. Tout simplement parce que chaque individu s'exprime et se réalise au mieux dans son

système culturel. Dans ce cas-là, il serait envisageable de penser que les systèmes culturels sont une espèce de « trésor humain », qu'il faudrait préserver à tout prix puisque selon G. C. BAKER, cela nous permettrait de « faire leurs profit autant que possible des divers modèles, choix et opportunités humains » qu'ils constituent dans leur totalité. [G.C. BAKER, 1979:255]. On aimerait également souligner que l'interculturel est basé sur la communication adéquate et égale entre les interlocuteurs culturellement différents. Elle le maintient et l'approfondit. Elle amène les partenaires à repérer et à traiter correctement cette différence chez les autres et en eux- mêmes. Cette idée rejoint une autre, trouvée chez D. Le BRETON lorsqu'il écrit que « l'interculturel est un savoir- être, à partir duquel on découvre la bonne manière d'utiliser le « savoir » et l'on invente, au fil des situations, le « savoir-faire » adéquat. » [D. Le BRETON, 1986 :115].

Conclusion partielle (Partie 1).

Construire une didactique des langues et des cultures signifie, selon R. GALISSON, « ... intégrer langue et culture dans un même enseignement/ apprentissage » [R. GALISSON, 1988 :19]. Par conséquent il est nécessaire de restaurer l'image de marque du vocabulaire et à le promouvoir, puisqu'on considère celui- ci comme le principal agent d'organisation d'un monde particulier à chaque langue. En effet, à travers la vision spécifique des mots, la langue ne se contente pas de décrire l'univers, elle le reconstruit à sa manière et se trouve du même coup à l'origine de ce que nous appellerons « le culturel ».

De sorte que le vocabulaire et la culture s'éclairent mutuellement et participent d'une même connaissance du monde, à condition toutefois de dépasser les apparences immédiates, c'est- à- dire de ne pas observer les mots et les faits, les choses, les concepts dont ils rendent compte, dans leur éclatement et leur incohérence de surface, mais de découvrir, en profondeur, le système qui les coordonne et les met en adéquation avec leur univers quotidien de référence.

C'est dire en d'autres termes que la connaissance et la compréhension du monde de l'Autre (du monde étranger) passent par l'accès à sa culture (sa vision spécifique de

l'univers), laquelle est largement inscrite dans son vocabulaire, qui désigne des ensembles typiques de faits, de choses, de concepts, etc.

Cette représentation d'un vocabulaire organisateur du monde, qui invalide celle du « sac de mots » qu'évoquaient les structuralistes, pour manifester leur mépris du sens ou leur incapacité à le décrire, n'est pas nouvelle, puisque les tenants des méthodes directes et des méthodes traditionnelles les plus lointaines regroupaient déjà les mots en listes, qu'ils intitulaient thèmes ou centres d'intérêt, et qui constituaient à la fois des stocks de mots à mémoriser et des représentations d'un certain monde à intérioriser. Le vocabulaire jouait déjà implicitement le rôle de socialisation, mais pas encore celui d'acculturation qu'on préconise aujourd'hui et qui intéresse notre problématique de recherche.

En effet, ce qui ne préconisent pas les méthodologues d'antan, c'est que le « découpage » du monde varie d'une langue à l'autre et que l'Approche Culturelle et interculturelle (comparaison Langue et Culture Etrangère/ Langue et Culture Maternelle) est hautement formative. Leur découpage universel d'un monde unique laissait croire à un principe d'équivalence terme à terme entre les langues, qui gommait les différences, donc les cultures.

Par ailleurs, ils n'avaient pas pris conscience que le vocabulaire, comme la grammaire, se prête à la recherche de régularités qui forment des systèmes mais dont le point d'appui est le monde référentiel que désignent les mots, non la langue elle-même. Ils n'étaient donc pas en mesure :

- de parler de structuration interne dans le cas de la grammaire ;
- de concevoir celui-ci comme reflet du monde particulier qu'il nomme et de l'utiliser comme rampe d'accès à la culture.

Etant donné que cette présentation cumulative et figée du lexique rendait son actualisation difficile (surtout à travers des discours oraux, souvent plus fragmentaires, plus éclatés que des discours écrits), les tenants des M.A.V. inventent la notion de situation qui allait introduire une dimension et une dynamique pragmatiques : des locuteurs, des événements, des actions, donc un discours plus authentique. Malheureusement, très vite à la notion très positive de situation vient se substituer peu à peu à celle de thème de sorte que le vocabulaire présenté dans les méthodes perdait progressivement une partie de sa cohérence et de sa fonction organisatrice du monde.

Conscient de cette dérive regrettable, autour des années 72- 74, on essayait d'y mettre un terme, en faisant de la situation le complément de ce qu'on appelait le thème de prédilection. Celui-ci jouait un rôle d'outil d'investigation du monde pour les publics visés et de répertoire des mots à retenir. Celui-ci jouait un rôle d'outil de présentation en discours des mots retenus.

Dans notre travail de recherche, il nous paraît intéressant d'étudier ce problème du vocabulaire comme organisateur et informateur du monde pour les apprenants du FLE. En poursuivant notre relecture des changements intervenus en didactique des LCE, nous allons essayer de répondre aux questions suivantes :

1. A quel point le vocabulaire, est-il lié à la culture du peuple ?
2. Quels sont les mots qui jouent le rôle de passerelle entre la langue et la culture ?
3. Quels sont les stratégies d'apprentissage qui permettent aux étudiants étrangers de mieux comprendre le côté culturel et de s'intégrer plus vite dans une autre vision du monde, une autre organisation de la société ?

Il faudrait souligner qu'il ne suffit pas seulement de connaissances lexicales pour comprendre les autres et être compris à son tour. Selon la culture personnelle, il existe aussi des connaissances encyclopédiques, culturelles ou factuelles qui prennent en charge l'ensemble de concepts/notions qui lui sont assorties. Les porteurs de la langue emploient dans leur langage quotidien les mots que R. GALISSON appelle « *les mots à charge culturelle partagée* ». Il s'agit de la connaissance des aspects culturels rattachés à un mot qui permet de comprendre le jeu des mots dans la phrase, l'humour, l'ironie, l'allusion socioculturelle, etc.

En ce qui concerne la méthodologie de l'enseignement/ apprentissage des cultures étrangères, il nous paraît important de préciser qu'il s'agit- là d'un champ particulièrement large et ouvert à toute sorte de pratiques pédagogiques. Celles-ci, basées sur les mots à C.C.P. « plongent » les apprenants dans le bain culturel et les amènent à une meilleure compréhension de la culture partagée française et à la reconnaissance de leur identité culturelle.

Dans notre travail de recherche nous allons essayer d'étudier plus en détail le rôle du vocabulaire spécifique (les mots à C.C.P.) dans l'enseignement/ apprentissage des cultures étrangères. Nous allons chercher à comprendre par quels moyens lexicaux serait-il possible

d'accéder directement à la dimension culturelle et de développer les compétences socio-langagières chez les apprenants adultes immigrés multiculturels.

Les modalités techniques d'activité vont être portées sur les mots- valises, les mots à C.C.P. et les expressions imagées. Nous allons viser par cela deux objectifs : premièrement, celui langagier (il s'agit de l'accès à la forme, au contenu et à l'usage des mots en question) et deuxièmement, l'objectif culturel (compréhension des représentations et des conduites comportementales des Français).

Ces activités ont été exploitées par les apprenants adultes immigrés issus de cultures différentes. Il est encore trop tôt pour parler des résultats finals du travail effectué, car ce processus est durable. Il ne peut pas être limité dans le temps et, donc, avoir des fins précises. C'est la vie quotidienne des apprenants qui finalisera nos intentions. Puisque le résultat final, le but à atteindre- c'est une intégration réussie des apprenants étrangers dans une société de la langue cible. C'est un processus qui ne dépend pas uniquement du contenu des cours présenté par les enseignants, mais également des niveaux sociaux, de la culture générale et de la motivation des apprenants.

Cependant, d'après nos études effectuées, nous pouvons admettre que le vocabulaire en question est un critère important de socialisation et d'acculturation des apprenants étrangers. C'est un moyen efficace pour intégrer la culture à la langue dans le processus d'enseignement/apprentissage. Les mots à C.C.P. est un support indispensable pour l'acquisition des compétences sur la langue et la société par l'intermédiaire de la maîtrise des règles psychologiques, sociologiques et culturelles.

Deuxième Partie.

Cadre théorique & orientations méthodologiques de la recherche.

Chapitre II. Un survol de l'état des lieux.

Pour gérer notre thèse de doctorat nous avons dû creuser davantage pour consolider notre argumentaire autour des notions, décrites dans le chapitre introductif, en empruntant diverses littératures savantes et autres expériences menées en France et ailleurs dans le monde, tout ce qui peut nous aider à bien explorer notre problématique et pour bien montrer quelles étaient les bases sur lesquelles on pouvait raisonnablement construire les arguments sensés montrer en quoi consiste l'acquisition de la culture étrangère par le biais des mots à C.C.P., mais surtout vérifier ensuite en quoi ceci pouvait nous aider à contribuer à l'amélioration de l'enseignement/ apprentissage du FLE.

A terme, notre question de départ et sous quelle hypothèse et/ou sous hypothèses, notre recherche devrait apporter les éléments de confirmation ou non, et enfin tenter de déceler quelques éléments de réponse.

Mais, sans brûler les étapes, nous allons commencer par repasser en règles les différentes notions et/ ou concepts- clés de la recherche, avant de poser le cadre théorique et nous rendre sur le terrain de l'enquête pratique que nous clôturerons, comme il se doit, par l'analyse- interprétation des résultats qui précèdent la conclusion générale et les perspectives des recherches post- doctorales.

Depuis quelque temps l'apprentissage des langues étrangères a connu un vif regain d'intérêt pour la promotion des cultures relatives aux langues étrangères enseignées. Selon notre propre expérience dans le FLE avec les primo-arrivants nous pouvons confirmer la place réservée à la culture de la langue cible dans le cadre européen d'apprentissage des langues et cultures (l'examen du DILF dont l'objectif est plutôt le savoir-faire culturel que la compétence langagière, la nécessité de s'approprier la culture aussi vite que possible afin de devenir un communicant plus ou moins égal à un interlocuteur natif). Comme le dit R. GALISSON « A partir du moment où les problèmes de la société inhérents aux cultures en

contact sont le lot quotidien de tous ... », pourrait-on « ... demeurer insensibles à la prégnance des phénomènes culturels ? » [R. GALISSON, 1988 :114].

La langue n'est pas qu'un simple moyen de communication. Un système de signes linguistiques ; oui, mais pas seulement. C'est surtout un système de références culturelles et identitaires qu'il faut savoir comprendre et décoder de manière correcte pour ne pas tomber dans les pièges de l'incompréhension et des malentendus culturels. Quand on apprend une langue, on ne fait pas qu'écouter et parler avec l'autre, on essaie aussi d'accéder à sa culture, sa vision de voir le monde, à tout ce qui fonde son identité. Cependant, dans certains cas, dans la vie quotidienne la rencontre des primo- arrivants avec une nouvelle culture est un choc lié à une grande différence entre les deux cultures, les statuts sociaux, l'âge, le sexe, face aux raisons psychologiques et identitaires. D'où proviennent l'incompréhension et les malentendus qui à leur tour, donnent naissance à des stéréotypes et des préjugés de toutes sortes ? Comme le souligne R. GALISSON « ...à l'intérieur de leurs propres frontières, en raison d'une forte immigration, les pays industrialisés comme la France se trouvent confrontés à des chocs des cultures qui ne laissent personne indifférent, parce qu'ils débouchent sur un dangereux ségrégationnisme chronique. Je fais état du choc des cultures et non du choc des langues, parce que l'observation des faits montre que la langue est un obstacle beaucoup moins insurmontable que la culture à l'acceptation de l'autre. » [R. GALISSON, 1988 :113].

Le choc des civilisations peut être évité, si l'on commence par s'assurer que l'on connaît bien les piliers de sa culture maternelle et si ensuite on est prêt à apprendre les composants de l'identité culturelle de l'Autre (ses représentations et ses attitudes). Il faut donc plutôt emprunter le chemin qui mène au respect culturel mutuel, à l'intégration « réussie » dans une société d'accueil tout en sachant préserver sa culture et ses racines. C'est la meilleure façon d'espérer aller vers l'acceptation de l'Autre. Il y a là les promesses pour une grande chance de s'entendre mieux avec le voisin surtout dans les contextes de plus en plus multilingue et multi culturelle, comparables mais malgré tout différents et donc, riches.

La communication entre les Français et les étrangers immigrés est une communication réputée difficile. La difficulté ne réside pas seulement dans le fait que les immigrés parlent peu ou mal le français- bien que ce problème existe naturellement. Elle est aussi imputable à ce que ce type particulier de communication met en présence des

personnes qui n'ont ni les mêmes habitudes communicatives, ni les mêmes systèmes culturels, ni les mêmes statuts sociaux. Elles n'ont pas non plus les mêmes expériences vécues, mais à ce propos, elles partagent le lot de tous les locuteurs, étrangers ou non, qui conditionne la part subjective du langage.

Ainsi donc, on pourrait dire que les difficultés de compréhension que rencontrent les Français et les immigrés proviennent des milieux socioculturels différents, de la méconnaissance des habitudes et des attitudes culturelles réciproques, les implicites, les présuppositions liés à certains thèmes, les à-priori négatifs qui président à certaines situations, etc. Ce sont les études sur les conduites linguistiques, sur les pratiques langagières en situation (analyses pragmatiques, interactionnelles, dialogiques, etc.) qui apportent à présent un éclairage nouveau sur la question en ne présentant plus la langue seulement comme le véhicule d'une culture mais en lui adjoignant les comportements langagiers aux comportements socioculturels.

La communication exolingue est donc une communication difficile, à laquelle d'ailleurs certains professionnels fréquemment en contact avec les immigrés sont bien entraînés, et donc ils savent déjouer les pièges. Elle nécessite des conduites communicatives et langagières particulières de part et d'autre, ainsi que l'acceptation d'un rapport particulier à la norme habituelle entre natifs.

En somme, les problèmes de compréhension réciproques ne se situent pas seulement au niveau du déchiffrement de l'énoncé, mais aussi au niveau des représentations que chacun se fait des intentions de l'autre, des objectifs et des enjeux de la communication. Il faut prendre en considération cet état des choses réaliste et incontournable afin d'instaurer un vrai dialogue des cultures. En France de plus en plus de professionnels exercent leurs métiers auprès de la population étrangère. Formateurs de stages d'insertion, travailleurs sociaux, personnel médical, enseignants, psychologues croisent régulièrement ou ponctuellement cette diversité culturelle en situation. Dans ce cas-là, il serait important de souligner la nécessité et la capacité de construire la communication correcte avec des personnes relevant des cultures différentes. Sinon on aura affaire à l'incompréhension, à la mauvaise interprétation et aux échecs.

On ne peut donc pas réduire la culture seulement aux différences des croyances, aux valeurs, aux normes et aux façons de vivre dans des groupes. Il est essentiel de distinguer et « d'apprivoiser » cette culture au niveau de l'interlocuteur, dans ses manières

de réfléchir et de voir la réalité, de s'exprimer afin de fonder un dialogue constructif et adéquat. On voudrait rappeler que lors de la communication l'identité socio- culturelle de la personne se dresse mais en même temps il y a une subjectivité globalisante de la perception des interlocuteurs ayant des identités culturellement différentes. D'où viennent des problèmes dans les relations interculturelles (des stéréotypes, des préjugés, des interprétations incorrectes des comportements et des actes des paroles mal compris).

II. 1. Culture, langue et langage.

Il est vrai que des liens indissolubles entre le langage et la culture ont existé depuis toujours et ont fait couler beaucoup d'encre. En effet, cette relation entre ces deux dimensions, en étroite communauté d'idées et d'intérêts, apparaît déjà dès le 18^{ème} siècle chez un certain nombre de chercheurs. Rappelons ainsi par exemple, que le philosophe Johann Gottfried von HERDER (1774) a été l'un des premiers parmi ceux qui ont employé le mot « culture » de façon récurrente. Son interprétation de la pluralité culturelle est basée sur une analyse faite autour de l'expression « diversité des langues ».

En 1927 Edward SAPIR essaie de créer une théorie, existant entre la culture et la langue. Selon lui, la culture serait avant tout un système de communication. Quant à la langue, celle-ci devrait être considérée comme un ensemble de significations intervenant dans les interactions individuelles qui seraient marquées à la fois par la culture et le langage. Ainsi donc, il voyait en eux des rapports d'interdépendance.

Rappelons aussi que C. LEVI- STRAUSS en travaillant sur la même question a mis en évidence la complexité relationnelle. On pourrait dire que les difficultés commencent par les différentes interprétations du langage. D'après ce savant la langue est un « produit » de la culture : « une langue, en usage dans une société, reflète la culture générale de la population ».

A cette période-là, il existait également une autre idée qui considérait la culture comme une « partie » intégrante du langage parmi les croyances, les institutions, les coutumes et les traditions. Il s'agit de la contribution de E.B. TYLOR, un anthropologue américain, qui définit ainsi la culture « ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art, les mœurs, le droit, les coutumes, ainsi que toute disposition ou usage acquis par l'homme vivant en société ».

Quant au psychologue russe Lev S. VYGOTSKI, il parle d'une troisième dimension à prendre en compte qui est la pensée. Selon lui, celle-ci est étroitement liée au langage. Il serait envisageable de penser que le langage auprès de la pensée permettrait de contrôler nos propres comportements et ceux des autres ou de les modifier. Ainsi donc dans cette trilogie, le langage serait un moyen de mettre en ordre ce que nous pensons des choses et la pensée organiserait la perception et l'action. Ces trois composants- « Culture », « Langue » et « Langage »- ont donné naissance à un processus qui se prénomme « Interculturel ».

II.2. Autour de la notion de « l'interculturel ».

Du point de vue étymologique, le terme « interculturel » se compose du préfixe « inter » et du mot « culturel » ce qui veut dire respectivement « entre » et « culture ». Chez LAROUSSE on trouve une telle définition qui « concerne les contacts entre différentes cultures » (2003 :553).

Le Conseil de l'Europe a défini, pour sa part, l'interculturel, en ces termes :

« L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture », on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. » Selon Martine ABDALLAH- PRETCEILLE, l'interculturel est comme une « construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle ».

Des grands chercheurs comme L. PORCHER, G. ZARATE, M. ABDALLAH- PRETCEILLE, etc. ont consacré une part essentielle de leurs recherches sur l'interculturel et/ou de la communication interculturelle. Ces processus se font dans l'interaction, cela veut dire que la rencontre et l'échange ont lieu. Cela permet aux interlocuteurs de se connaître et de s'influencer réciproquement, de faire appel à leurs sources respectives, et, en fin de compte, plonger leur subjectivité dans une intersubjectivité bienfaisante. Dans ce cas-là il serait

envisageable de penser que l'interculturel apparaît lorsqu'il y a deux ou plusieurs sujets dans la situation de partage et de complémentarité.

Mais peut-être faudrait-il, pour mieux saisir le sens d'un objet aussi fuyant, tel que l'interculturel, l'aborder à travers ce qui est son objet d'étude, son champ de réalisation ?

II.2.1. L'objet d'étude de l'interculturel.

Apprendre une autre langue, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de communications linguistiques.

A. Martinet.

En revenant à la question précédente sur la liaison de la langue- cible et sa culture au même processus d'apprentissage, nous voudrions porter l'attention des lecteurs sur ce qui fait l'objet d'études dans l'acquisition de l'élément culturel. Il ne s'agit, en aucun cas, de transmettre des cultures personnelles des natifs, choisies comme modèles. « Il est nécessaire de montrer aux apprenants des représentations partagées par le peuple de la langue cible, pour ce qui concerne leur société, leur mentalité, leur mode de vie, les relations avec les autres. Par ailleurs, il faut présenter les croyances, les attitudes, les valeurs morales «reconnues comme licites et donc tolérables par ceux qui ne les partagent pas »- lisons- nous chez Henri HOLEC dans son article « L'acquisition de compétence culturelle. Quoi ? Pourquoi ? Comment ? » [H. HOLEC, 1988 :33]. Et pour commencer il ne faut pas oublier de faire découvrir aux apprenants les aspects historiques, géographiques, sociologiques, artistiques, etc., tout simplement pour développer leur niveau de culture générale.

Mais il est certain que la compétence culturelle ne peut pas être acquise sans compétence langagière qui est représentée par l'unité de la langue et de sa pratique sociale. C'est pourquoi il nous paraît important d'observer plus en détail les composants de cette

dimension culturelle. Ce sont des connaissances extralinguistiques que nous pouvons diviser dans les catégories suivantes :

- les informations concernant les unités lexicales qui n'existent pas dans la langue maternelle de l'apprenant et dont il a besoin pour comprendre bien des faits de la réalité étrangère (par exemple, qu'est-ce que c'est qu'**une tarte flambée, un hôtel de ville, un P.D.G., un TGV, un RIB, un RSA**). Les informations concernant la compréhension et l'utilisation des connotations des mots pour ceux qui maîtrisent plus vite ces compétences socio-culturelles tellement nécessaires pour une intégration réussie. Nous trouvons la confirmation de cette idée chez R. GALISSON et D. COSTE, lorsqu'ils écrivent : « ...toute langue naturelle sert de support à un (ou des) système(s) de connotations, partagés par tout ou partie de cette société et pouvant manifester des idéologies, des mythes collectifs, que l'approche d'une culture ou de sous-culture par le biais de la langue ne peut pas ignorer. Pour un certain nombre de français, «hexagone » par exemple connote des notions «d'équilibre », de «centre », «d'harmonie » ; pour d'autres, au contraire, il connote la «petitesse », le «nationalisme », le «nombrilisme » ; et il ne s'agit pas de variations uniquement individuelles ou affectives, mais bien de constantes au niveau de ce qu'on peut appeler des usages culturels. » [R. GALISSON, D. COSTE, 1975 :35].

- toutes les connaissances générales partagées par les membres de la communauté culturelle peuvent être amenées aux :

- Conventions socioculturelles : il s'agit de l'étiquette et du tact langagiers parmi les membres d'une communauté culturelle (l'emploi de « tu » et de « vous » pendant la conversation ; la salutation des personnes différentes selon leurs âges, leurs statuts, etc. ; les situations où l'on ne parle pas à haute voix et beaucoup d'autres) ;

- Conventions socioculturelles concernant le comportement non-verbal en situation de communication dont le non respect peut amener aux malentendus et aux conflits culturels (le respect d'une certaine distance entre soi et son interlocuteur ; des contraintes vestimentaires par rapports aux situations différentes ; la possibilité ou l'impossibilité de fumer dans des certains cas et d'autres).

Tous ces éléments constitutifs d'une compétence culturelle sont bien décrits par Henri HOLEC dans son article à savoir « L'acquisition de compétence culturelle. Quoi ? Pourquoi ? Comment ? ». Voilà comment il justifie leur nécessité : « Toutes ses connaissances...sont doublement indispensables pour qui a pour objectif l'acquisition d'une compétence de communication :

- pour la compréhension des discours de l'autre, de ses intentions, de son comportement social, d'un part,
- et, d'autre part, pour le contrôle de ses propres actions discursives, de leur intelligibilité et de leur acceptabilité, et de son propre comportement social lors d'interactions avec la communauté concernée, que ce comportement soit réalisé en conformité ou non. » [H. HOLEC, (1988 :27)].

A vrai dire on semble aujourd'hui accepter l'idée selon laquelle :

1. Les connaissances culturelles font partie d'une compétence de communication.
2. L'acquisition de ces connaissances culturelles par l'apprenant modifie la culture personnelle du dernier.
3. En apprentissage l'élève élargit sa vision du monde ; acquiert les savoir- faire en situation de contact avec les représentants d'autres cultures ; s'enrichit intérieurement.

Mais dans tous les cas, les croyances et les valeurs de sa culture individuelle n'ont pas encore suffisamment pénétré ses acquis.

II.2.2. Les composants de l'interculturel.

*Il n'y a pas d'homme cultivé. Il y a des hommes
qui se cultivent.*

Maréchal Foche.

La didactique contemporaine des langues et cultures étrangères nous montre qu'on est directement confronté à la diversité des pratiques langagières, des points de vue et des traditions. Le discours de l'Autre n'est jamais neutre et pour bien le comprendre, il faut non seulement apprendre sa langue mais aussi chercher à décoder des implicites qui s'y sont

inscrits et interroger l'histoire et la tradition locale. A notre avis, l'apprentissage des langues et des cultures doit se réaliser d'une manière simultanée afin que les élèves ne fassent pas de faux pas lors des situations de communication, puisqu'on pardonne facilement des fautes de langue mais on oublie difficilement des erreurs culturelles. Ainsi s'ouvre un grand champ de travail pour la pédagogie interculturelle du Français Langue Etrangère.

Par ailleurs, l'interculturel se trouve désormais, au centre de toute politique linguistique véritable. Certes, une compétence culturelle ne constitue qu'une partie de cette dimension de l'interculturel dans la mesure où celui-ci désigne un rapport à l'altérité, une orientation vers l'autre en tant qu'autre, et entraîne comme conséquence une réciprocité. Aussi étant donné l'étendue de la dimension interculturelle dans la plupart des domaines de la vie humaine, il nous semble important d'en donner une liste non exhaustive qui comprend :

- Toute société, aujourd'hui, est multiculturelle ;
- Toutes les cultures sont équivalentes en dignité ;
- La diffusion de l'interculturel car celui-ci entraîne des échanges entre les cultures, des pénétrations mutuelles et réciproques, et, par conséquent, nous amène aux transformations ;
- « L'interculturel embrasse des groupes (« cultures »), mais aussi les individus qui composent ces groupes. Il est à la fois objectif et vécu, collectif et subjectif » - trouvons-nous cette idée chez Martine ABDALLAH- PRETCEILLE et Louis PORCHER, et qui rejoint une autre, à savoir : (1996 :45).
- « ... il exige des fondements de nature « morale » ... : respect, tolérance, croyance... » [M. ABDALLAH- PRETCEILLE, L. PORCHER, 1996 :45].
- L'interculturel sous-entend que l'Autre soit à la fois semblable à moi et différent. Voilà comment Jean- Claude FORQUIN décrit cette pensée : « Tout être humain est à la fois un alter et un ego, un alter ego, et le plus difficile à penser, et à vivre effectivement, est que je suis moi- même pour l'autre un alter. Il ne s'agit pas uniquement de fusion, mais d'être accueillant à l'autre dans ses subjectivité, dans ses distinctions aussi » [J.- C. FORQUIN, 1989 :58] ;
- L'interculturel contribue au développement des attitudes et des comportements de partage chez les apprenants, chez les enseignants, chez les parents ;

-L'interculturel s'oppose à une pédagogie des différences. Il ne s'agit pas d'effacer les cultures propres. Bien au contraire, on privilégie leur développement tout en les respectant.

Du point de vue anthropologique et philosophique, la dimension interculturelle est considérée comme fondée sur des critères universels tels que l'humanisme, le dialogisme (tout sujet suppose un autre sujet), l'intersubjectivité, des vécus, l'échange, l'universalité et la singularité, etc. S'agissant plus particulièrement de ces deux derniers critères on aimerait le compléter en lui ajoutant des aspects qu'à défaut de mieux nous qualifierons de « universels- singulier ». Il est vrai que chaque culture est inévitablement amenée à trouver des réponses à des problèmes identiques et, par conséquent, de dimension universelle. C. LEVI-STRAUSS dit qu' « une culture se reconnaît à la manière dont elle traite ses morts et aussi sa façon de transcender tout ceci ». Il explique que ces notions universelles sont présentes partout, en tous temps et en tous lieux. Mais il existe également le deuxième volet du phénomène, sa singularité. Comme le relève fort justement Louis Porcher « chaque culture vit, de sa manière propre, ces phénomènes universels, leur confère donc leur dimension singulière. ». Ainsi donc, « ... toute société possède ses propres caractéristiques, cohérences et contradictions ensemble, et donne sa propre coloration aux universels qu'elle aborde et traite » [C. LEVI-STRAUSS, 2000 :154]. Prise au sérieux de la diversité, le phénomène de l'interculturel reflète l'évolution des sociétés d'aujourd'hui. Claude LEVI-STRAUSS a bien raison de souligner qu'« il ne s'agit nullement, tout au contraire, de rejeter ou d'amenuiser, de réduire, l'étrangeté de l'étranger et je suis toujours moi-même l'étranger de tout autre. Il faut respecter l'autre comme sujet et, pour cela, il est nécessaire de se comporter effectivement comme un sujet, un je » [C. LEVI-STRAUSS, 1993 :17].

II.2.3. Interaction « Langue- Culture ».

En ce qui concerne plus précisément l'interaction entre la langue et la culture, il semble acquis que leur liaison étroite est bien évidente. On peut dire que la langue est un miroir de la culture dans la mesure où elle reflète non seulement une vie réelle de l'homme, des conditions de son existence, mais également la mentalité du peuple, son caractère national, son mode de vie, ses traditions, ses coutumes, sa vision du monde. La langue est

ainsi une sorte de « tirelire » de la culture. Elle veille à la sauvegarde des valeurs culturelles partout, que ce soit dans le lexique, ou dans la grammaire, dans les proverbes et les dictons, dans les textes littéraires et scientifiques, dans le langage écrit et oral. La langue transmet des trésors de la culture nationale d'une génération à l'autre. Ainsi, les enfants en apprenant leur langue maternelle, acquièrent du coup toute l'expérience généralisée de leurs ancêtres.

En même temps, la langue est un outil de la culture. Elle forme la personnalité du porteur de la langue à travers la culture et ses composants : la mentalité, la vision du monde, les relations humaines. En somme, il faut bien admettre que la langue n'existe pas en dehors de la culture. Celle-ci est sa partie intégrante. Pourtant, en tant que forme de mentalité et comme outil de communication, la langue se place au même rang que la culture. Et si l'on considère la langue du point de vue de sa structure, de son fonctionnement et des moyens de l'acquisition, force est de constater que l'aspect culturel fait partie de la langue et lui donne du relief. En même temps, il ne faut pas oublier que l'aspect culturel n'est pas qu'une certaine simple information. C'est une propriété intégrante de la langue, propre à tous ses niveaux et à tous ses domaines. La langue est un puissant outil social qui forme l'ethnos et la nationalité à travers la sauvegarde et la transmission de la culture, des traditions, des coutumes de telle ou telle communauté humaine.

Quant à l'enseignement d'une langue étrangère, il est étroitement lié à ses racines, à sa culture. Mais où est donc la place de la culture dans l'enseignement des langues étrangères ? Les débats restent ouverts de nos jours. Il existe plusieurs opinions à ce propos que nous voudrions y exposer. C'est l'idée de lier l'apprentissage des langues étrangères et leurs cultures en un seul processus qui favoriserait le développement des facultés cognitives des apprenants. Cela aidera aux élèves de se cultiver, de s'ouvrir au monde et en particulier, de se familiariser avec la civilisation et la culture de la langue cible. D'autre part, les connaissances de la culture servent à franchir la barrière culturelle et langagière, à être capable d'écouter et de comprendre son interlocuteur natif, de s'exprimer mieux et de ne pas tomber dans les pièges des malentendus culturels. En fin de compte, c'est une approche qui est en vogue de nos jours, dans laquelle la langue est considérée comme une partie de la culture, l'étude de laquelle s'intègre à l'étude de la langue.

II.2.4. La communication interculturelle et l'enseignement des langues-cultures étrangères.

En fin de compte, ce point de vue sur les rapports entre la langue – culture tel que développé précédemment pourrait se résumer à travers cette synthèse de Robert GALISSON, à savoir que :

« Pour accéder à la culture, quelle qu'elle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu'il est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures. (...) « C'est en tant que pratique sociale et produit socio- historique que la langue est toute pénétrée de culture. » [R. GALISSON, 1987 :127]. Ainsi on pourrait dire que l'enseignement des langues-cultures étrangères va inévitablement être fondé sur le langage. De ce point de vue, il est à la fois l'objet de l'apprentissage (l'acquisition d'une langue- cible et sa culture) et l'outil (la langue maternelle et sa culture intrinsèque). Au demeurant, on pourrait admettre que suivant ces idées, l'apprentissage des langues- cultures étrangères serait le terrain d'interactions culturelles, révélées par la présence et l'influence réciproque des deux langues différentes. Dans le cas de la rencontre des cultures ce qu'on appelle « la situation interculturelle », et voilà pourquoi on est fondé d'affirmer à la suite de R. GALISSON qu'on se trouve non seulement face au dialogues des cultures mais surtout que celles- ci sont basées sur la fameuse « **charge culturelle partagée** ».

Il est vrai que cette approche part du principe qu'il existe une culture partagée par les individus qui habitent sur un même territoire et ont une même histoire, un même destin. Ils appartiennent à un même groupe social, soumis aux mêmes lois et partagent la même langue- culture maternelle. Et la charge culturelle partagée, elle-même ne devenant visible qu'à travers les facteurs socio- culturels qui la caractérisent. En revanche, elle n'est pas enseignée ou transmise d'abord par l'école mais acquise naturellement par l'entourage immédiat de l'enfant, par le biais des événements de la vie quotidienne, par l'accumulation de moult détails de tous les faits, croyances, antagonismes, habitudes, coutumes etc.

Il nous semble important de préciser trois fonctions essentielles que cette culture partagée révèle en elle- même.

Elle est considérée à la fois comme :

- Signe de reconnaissance tacite entre tous les individus qui appartiennent à la même identité collective ;

- Modèle de conditionnement dans les situations grégaires de la vie quotidienne ;
- Facteurs de convivialité qui permet de mieux se comprendre et s'accepter.

Ainsi donc, la charge culturelle partagée, liée à la langue partagée, se présente comme des identificateurs aux individus du groupe ou de la collectivité.

Mais il faut bien admettre que cette charge culturelle partagée pose des difficultés lors de l'apprentissage pour des étudiants étrangers. R. GALISSON postule que pour y accéder, une certaine approche méthodologique du lexique serait nécessaire dans l'enseignement/apprentissage de la langue. D'après lui, le lexique ne devient véritablement un lieu privilégié de la circularité de la culture dans la langue que dans la mesure où l'environnement, les pratiques sociales, les techniques, les institutions, les croyances... etc., d'une population ou d'une nation sont véhiculés à travers un certain type de mots. La présence ou l'absence, la richesse ou la pauvreté de certains types de vocables reflèteraient donc les mœurs, les us et coutumes, bref, la vision du monde d'un peuple, d'une communauté, d'un collectif spécifique.

C'est ce lien indissociable entre lexique et culture qui rendrait problématique et en même temps passionnant l'accès à l'univers de signification composé par les mots. Robert GALISSON définit des mots à « Charge Culturelle Partagée » de la manière suivante :

« J'appelle « Charge Culturelle Partagée » la valeur ajoutée à leur signification ordinaire et pose que l'ensemble des mots à C.C.P. connus de tous les natifs, circonscrit la lexiculture partagée. Laquelle est toute désignée pour servir de rampe d'accès à la culture omniprésente dans la vie des autochtones et que les étrangers ont tant de mal à maîtriser sans doute parce qu'elle n'est décrite, donc enseignée nulle part à ce jour- : la culture partagée. » [R. GALISSON, 1987 :128].

Mais quels rapports pouvons-nous établir entre cette C.C.P. et certaines formes d'échanges, d'interaction et singulièrement ceux qui ont cours à l'intérieur d'une classe ?

Aujourd'hui, il existe une sorte d'opinion communément partagée sur le fait que tout apprentissage investit non seulement des capacités cognitives mais aussi affectives. Se pose alors aux didacticiens la question suivante : dans quelle mesure ces deux facteurs sont-ils exploités dans l'enseignement des langues / cultures étrangères ? De nombreux linguistes et didacticiens, comme nous l'avons vu, cherchent à trouver une réponse satisfaisante. Cependant, la question est trop ouverte pour être résolue de prime abord. Depuis quelques années, une réponse possible semble apparaître grâce à une approche interculturelle qui

selon Maddaléna de CARLO est la meilleure solution au problème posé. En effet, à l'en croire : « Connaître les autres et les accepter pour ce qu'ils sont, dans un mouvement réciproque d'ouverture et de disponibilité, tout en gardant notre appartenance et nos racines culturelles : voilà la finalité à atteindre par un processus éducatif complexe dans une situation qui est en devenir perpétuel et où les ethnies les plus disparates entrent en contact de façon temporaire ou permanente » [M. de CARLO, 2001 :11].

Il s'agit donc d'une dualité puisque chacun de nous a besoin de sauvegarder sa propre personnalité et son identité culturelle et en même temps d'être prêt à la rencontre avec une autre culture. Pour conclure, nous voudrions citer l'appel à la tolérance de R. GALISSON qui met en évidence l'objectif de cette démarche interculturelle : "Alors, en vue d'ériger un barrage à la barbarie, de "créer" en Europe une espèce de justice et de liberté, l'interculturel n'est plus l'outil d'un choix politique, mais une nécessité, une fin en soi pour les vieux peuples pacifiés, qui se lèvent contre la menace de "guerre de civilisation" [R. GALISSON, 1988 :57]. On mesure toute la portée de ce phénomène à travers les terribles évocations que les différentes métaphores véhiculent.

En même temps, il ne faut pas oublier le rôle que **la culture maternelle** joue dans le processus de l'apprentissage des langues et des cultures étrangères. Le passage de la culture maternelle à la culture étrangère d'après Geneviève ZARATE est le passage de l'évidence à la non- évidence. Vraiment, la culture maternelle nous est donnée comme une évidence, comme quelque chose d'implicite qui n'est pas remise en question : c'est « l'ordre naturel » des choses. Les mots de Louis PORCHER à ce propos viennent tout de suite à l'esprit : la culture maternelle est le domaine des « régularités non dites mais toujours sues (ou toujours respectées, toujours appliquées) par les indigènes d'une communauté donnée. » [L. PORCHER, 1986 :123]. Une pédagogie interculturelle entreprend une démarche censée aider à comprendre le comportement culturel de l'autre et, en même temps d'observer sa propre culture. Il est vrai que le regard sur l'autre implique le regard sur soi-même.

Le côté interculturel pour sa part permet une observation critique sur la culture maternelle et celle qui est étrangère. Cela aide ceux qui apprennent une langue / culture étrangère à ne pas tomber dans un piège sociolinguistique à double danger :

-Premièrement, il s'agit de l'éblouissement devant une culture étrangère, de son idéalisation et comme résultat- le processus d'un soi qui commence à se mettre tout doucement en place au détriment de sa propre culture ;

-deuxièmement, il faut redouter l'ethnocentrisme qui a pour but de dévaloriser la culture du peuple dont on apprend la langue, ou qui nous pousse au dénigrement permanent de l'autre.

De plus, la pédagogie interculturelle met en lumière les similarités et les différences d'une culture à l'autre. Il va de soi que chaque culture est spécifique, mais chacune cherche, à sa manière, à se constituer la culture-phare, c'est-à-dire comme devant être le miroir de toute l'humanité. Il est donc nécessaire de faire comprendre aux apprenants qu'un étranger ayant sa culture propre peut, certes, se différencier mais demeure l'égal de l'autochtone/natif sans plus.

A l'ampleur des tâches et du chantier que nous venons d'entrevoir là tout d'abord on comprend donc pourquoi nous avons décidé de mener une étude qu'on orientera vers l'appréciation et le développement des activités de terrain en classe de langue, sur la base de propositions faites durant ces vingt dernières années au sein de la didactique des langues- cultures (en particulier celles de R. GALISSON), l'importance d'une problématique des représentations (ethno- socioculturelles) partagées qui a contribué à enrichir de manière décisive l'approche communicative. On pourrait admettre que si la démarche interculturelle a bien exploré le statut et le fonctionnement des représentations interculturelles (par exemple, les stéréotypes), il serait nécessaire de développer le côté didactique vers ce qui constitue le noyau dur de la compétence culturelle, à savoir l'imaginaire collectif et son ensemble diversifié de représentations partagées. Dans cette perspective, le lexique comme une ressource authentique, naturelle est porteur d'implicites codés et peut représenter un avantage pédagogique certain à explorer de ce côté-là du champ socio-ethno-culturel.

Ainsi dans le travail proprement dit nous aimerions observer les fonctionnements spécifiques de la fameuse compétence culturelle à travers le lexique spécifique (les mots à charge culturelle partagée), en explorant « la culture dans la langue » qui a fait son entrée dans l'apprentissage des langues- cultures selon R. GALISSON « depuis que les didacticiens perçoivent la compétence culturelle comme un ingrédient majeur de la compétence communicative » [R. GALISSON, 1995 :59].

Un tel choix postule d'entrée que la compétence culturelle constitue le noyau dur de toute véritable compétence de communication laquelle se compose également d'une compétence référentielle et de compétences langagières qui expriment savoirs et savoir-faire de nature verbale (lexicaux, grammaticaux, phonétiques, socio- pragmatiques,

discursifs- textuels etc...) et para- verbale (mimo- gestuels à l'oral ou graphiques à l'écrit). Quant à la compétence culturelle, elle est donc perçue ici comme un ensemble diversifié de représentations partagées, qui selon Henri BOYER « sont autant d'images du réel collectif, images le plus souvent réductrices et donc déformantes mais indispensables à la communauté, qui fournissent à ses membres autant (ou presque) de prêt-à- connaître/ penser/ dire qu'il en est besoin pour le confort (tout relatif bien entendu) de leurs actes de communication ». [H. BOYER, 2001 :123/124]. En effet, dans son ouvrage « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère » H. BOYER part du principe que ces représentations font partie des idéologies différentes (religieuses, économiques, politiques etc.) et sont les pilons de base de la compétence de communication. Cette base est l'imaginaire communautaire que H. BOYER appelle « imaginaire ethno- socio- culturel (IESC). Il souligne que cet IESC « concerne non seulement l'identité collective mais aussi les autres constructions identitaires au sein de la société ». Ainsi donc, « ces mêmes représentations partagées inspirent les attitudes des membres de la communauté, attitudes dont on peut considérer qu'elles sont autant d'instructions, d'orientations comportementales (inconscientes pour l'essentiel) qui se traduisent par des opinions et des pratiques observables dans les communications au sein de la communauté » (idem). On pourrait dire que des compétences langagières, lexicales en l'occurrence, sont parfaitement illustrées par les mots à charge culturelle partagée et par les palimpsestes verbaux. Ainsi, pour reprendre un exemple proposé par R. GALISSON, la C.C.P. de « monter » (monter à Paris) est effectivement dépendante d'une représentation géographique de la France et surtout de cette fameuse représentation hexagonale qui oppose le centre (Paris) aux provinces, liées en quelque sorte dans une certaine verticalité.

Il serait donc envisageable de penser que les mots à la C.C.P. sont la marque de l'influx représentationnel qui évolue en permanence puisque l'IESC est en constante activité. Dans l'article de H. BOYER « Tchador : les mots de « l'affaire », paru à MScope n° 4, 1993, on a trouvé un exemple porté sur le mot « foulard ». Depuis le début des années quatre- vingt-dix à la suite d'une médiatisation prolixie engendrée par un ensemble de représentations (la laïcité, l'immigration, l'islamisme), le mot « foulard » est affecté d'une C.C.P. qui fait de sorte qu'il ne soit plus seulement une pièce vestimentaire, mais également un signe d'appartenance religieuse. Cette double fonction serait donc due à la fréquence de son

association avec « islamique » ou « coranique », depuis la fameuse « affaire des foulards » de Creil à l'automne 1989.

Si l'on se souvient des énoncés- palimpsestes comme « Paris vaut bien un prix » (publicité de 1987 pour un prix décerné par la RATP ou « La Palestine vaut bien une messe » (Libération du 24 décembre 1999, à propos de la rénovation de Bethléem et de la célébration exceptionnelle de la messe de minuit pour le Noël 1999). Force est de constater que ces énoncés ne pourraient fonctionner de manière implicite que dans le cadre d'un partage, d'une complicité sur le plan de l'IESC, malgré le fait que l'énoncé initiale appartienne à une représentation patrimoniale spécifique : celle du Roi Henri IV et de sa conversion au catholicisme pour raison d'accession au trône de France- « Paris vaut bien une messe ».

Il va de soi que, l'IESC comprend également des représentations concernant l'ensemble du vécu communautaire contemporain : la famille, le travail, le loisir etc... Dans ce cas-là, il faudrait préciser que ces représentations, c'est-à-dire, la socio-culture dans son ensemble, sont moins consensuelles et stables que les représentations de type patrimonial. Néanmoins, ces représentations évoluant dans le temps, changent de normativité (ce qui est convenable/ ce qui ne l'est pas, ce qui est beau/ ce qui est laid...). Elles sont soumises à l'appauvrissement et le figement, d'où l'on est tenté de dire que les stéréotypes peuvent apparaître : la banlieue, le petit- bourgeois, le Parigot (les exemples empruntés chez H. BOYER, idem) comme des spécimens déjà bien investis des significations diverses. Ainsi donc, on pourrait admettre que la culture, qui fait toute sa place aux implicites codés, aussi « savante » que « courante », d'après R. GALISSON, 1995, devrait être privilégiée et exploitée par l'approche communicative puisqu'ils révèlent la réalité et l'authenticité dans la langue à apprendre. Rappelons que la revendication de l'authenticité en cours de FLE remonte aux années soixante- dix : le texte programmatique de F. DEBYSER « Lecture des civilisations », de 1975, repris dans BEACCO et LIEUTAUD 1981. « Cette dernière publication livre par ailleurs un certain nombre de repères et plaide pour un accès à la culture étrangère faisant toute sa place aux représentations partagées et donc à la dimension implicite des documents culturels ». Au cours des années quatre- vingt, a eu lieu une rencontre entre l'approche communicative et la démarche interculturelle. Peut-on dire qu'il s'agit bien d'une rencontre théorique et méthodologique avantageuse : comme les travaux de R. GALISSON 1995, sembler l'indiquer ? On pourrait le croire tant il est vrai que « ...éduquer la perception

interculturelle », selon BESSE, en 1984, ainsi que toute une série d'ouvrages orientés vers un traitement rigoureux de la compétence culturelle en FLE, G. ZARATE 1986, F. MARIET, V. PUGIBET etc.

Il serait donc tout à fait possible de penser que cette démarche interculturelle devrait s'ouvrir de plus en plus en une perspective pluridisciplinaire dont la compétence culturelle ne serait qu'une partie. Selon R. GALISSON, c'est la compétence culturelle, qui est la composante « majeure » de la compétence de communication et qui donne à cette dernière toute sa pertinence didactologique. Elle fournit aux représentations partagées une visibilité maximale, et permet un accès plus aisé à ces mêmes représentations pour les apprenants étrangers.

On est tenté de partager cette idée même s'il faut tout de même se garder de tomber dans un angélisme toujours épineux dans toute recherche de voies nouvelles sur le chemin de la connaissance.

II.2.5. L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement des langues-cultures étrangères.

Comme nous l'avons signalé un peu plus tôt les mots- porteurs de **la Charge Culturelle Partagée** contiennent la valeur ajoutée au sens premier du signe. Ils contiennent une couche de connaissances implicites, connues par des locuteurs natifs et dans la plupart des cas, ignorées par les non-natifs. On voudrait revenir brièvement sur la notion de « **l'implicite** ». En général, dans une optique linguistique, **l'implicite**, connoté par un mot, une phrase, ou dans un contexte et sous-tendu par la culture, peut-être un sous-entendu ou un présupposé. L'implicite d'ordre culturel se présente souvent comme une source de malentendu dans la communication entre gens de cultures différentes. Vu la complexité dans la communication interculturelle qui reine à l'heure actuelle en France, l'implicite nous paraît un facteur important dans l'enseignement d'une langue- culture étrangère. Il faudrait donc sensibiliser les enseignants/ apprenants aux implicites, les former à repérer et

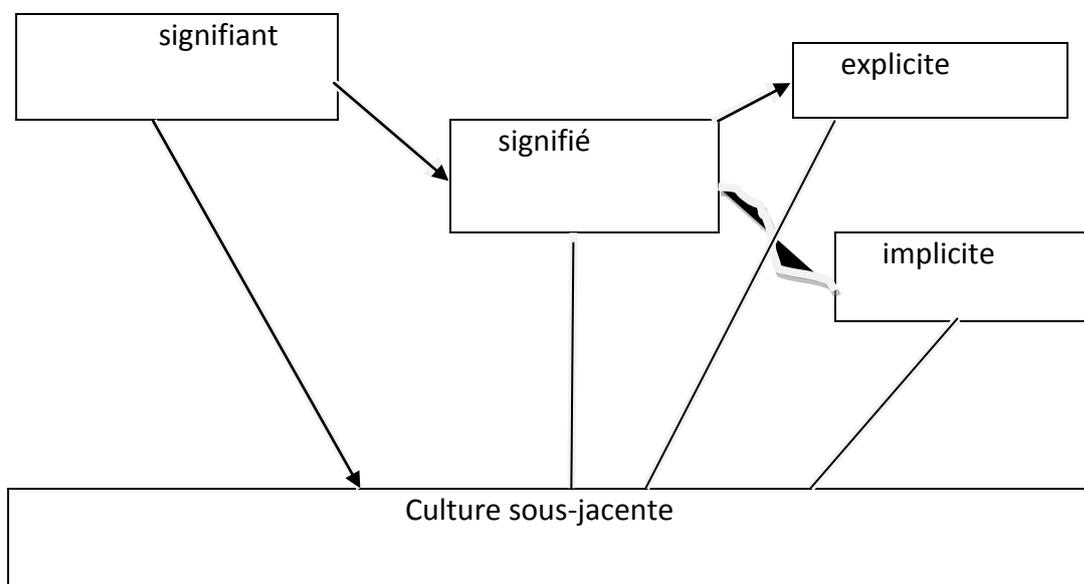
expliquer les implicites et enseigner/ apprendre la langue dans un contexte culturel et communicationnel porteur d'implicites.

En partant de ses origines l'implicite (du latin *implicitus* : plier dans, emmêler) peut être un présupposé ou un sous-entendu, c'est-à-dire qu'il désigne un dire ou un sous-dit que le locuteur veut exprimer sous le dire explicite. C. KERBRAT-ORECCHIONI considère comme des présupposés « toutes les informations qui, sans être ouvertement posées, sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif » [C. KERBRAT-ORECCHIONI, 1986 :25]. En ce qui concerne les sous-entendus, ils sont définis comme étant « toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif. » [C. KERBRAT-ORECCHIONI, 1986 :39].

Impliquant la culture, l'implicite, virtuellement contenu dans un mot, une proposition, un fait ou un contexte, etc. peut être reconstitué par le destinataire à partir de la signification littérale et du contexte à travers un procédé de raisonnement, autrement dit à travers un procédé logique. Pour aller plus loin on voudrait préciser que dans une optique de l'enseignement langues-cultures « cette formule » fonctionne bien à condition que les locuteurs étrangers maîtrisent bien la culture de la langue cible et ils utilisent leurs connaissances culturelles afin de décoder les implicites culturels et langagiers. Sinon l'implicite restera toujours la priorité des natifs de langue.

Rappelons brièvement les caractéristiques de l'implicite d'ordre culturel dans la communication interculturelle et sa place dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères. Il paraît, nous semble-t-il, tout à fait naturel que l'implicite fait une partie intégrante de la communication interculturelle. Comme le souligne E.T. HALL, « Il existe un niveau de culture sous-jacent, caché, et très structuré, un ensemble de règles de comportement et de pensée non dites, implicites, qui contrôlent tout ce que nous faisons. Cette grammaire culturelle cachée détermine la manière dont les individus perçoivent leur environnement, définissent leurs valeurs, et établissent leur cadence et leurs rythmes de vie fondamentaux. Nous sommes, pour la plupart, totalement inconscients ou seulement superficiellement conscients de ce processus. » [E.T. HALL, 1984 :14-15]. Cette idée rejoint une autre concernant la définition de la culture de E. SAPIR en 1967, qui la considère comme « code, secret et compliqué, écrit nulle part, connu de personne, entendu par tous ».

Ainsi si nous prenons en considération cette définition de culture sous-jacente, nous pourrions reconstituer ce schéma :



Il va de soi que la langue, véhiculant de la culture, est aussi pénétrée de culture. Le signe, porteur de culture, est créé et exploité toujours dans un contexte socioculturel. Il se compose d'un signifiant et d'un signifié qui sont liés comme les doigts de la main. Ainsi nous pourrions dire que l'implicite peut être d'ordre culturel, et que le dire et le sous-dit sont sous-tendus de culture.

Dans la communication, les implicites culturels peuvent se diviser en « implicites conscient » et « implicite inconscient » en ce qui concerne le locuteur. L'implicite conscient suppose que le locuteur a l'intention de laisser entendre quelque chose sans toutefois assumer la responsabilité de l'avoir dit : il ne l'explique pas littéralement. Comme le souligne C. DOUDOULACACI, « Il se situe donc dans le non dit, ... et bénéficie de ce fait de l'immunité conférée par son statut d'exterritorialité discursive. » [C. DOUDOULACACI, 1992 :14]. Dans ce cas-là, on aurait pu dire « Vive la langue de bois et la politesse française ! ». Si vous n'êtes pas retenu pour un poste, c'est parce que ce poste est déjà dépourvu ! Existe-t-il la statistique pour savoir le pourcentage de réponses honnêtes ? En effet dans la vie quotidienne, les gens, plutôt que de tenir un propos clair et franc, utilisent souvent de détours ou encore s'expriment avec ambiguïté pour ne pas vexer leur interlocuteur, par politesse. Pour P. BROWN et S. LEVISON, la politesse apparaît comme un moyen de concilier le désir mutuel de préservation des faces, du fait que la plupart des actes de langage sont

potentiellement menaçants pour celle-ci. Ce moyen s'inscrit dans la mise en œuvre de stratégies, dans un but communicatif (dire ce qu'on veut dire) et un but social (satisfaire les besoins de face). [P. BROWN et S. LEVISON, 1987 :57].

L'implicite inconscient implique, quant à lui, le fait que le locuteur n'a pas l'intention de laisser entendre ou cacher quelque chose au-delà de ses énoncés. Cependant la communication contient un sens culturellement masqué. Pour ceux qui sont de la même communauté linguistique ou culturelle, le sous-entendu paraît évident et naturel, les signes ou l'objet désigné renvoient, pour eux, au même concept. Néanmoins ce lien dit évident et naturel demeure dans la plupart des cas caché pour l'interlocuteur d'une autre culture. Il peut ne pas arriver avec ses propres codes culturels au même résultat de décodage. Aussi, pourrait-il mal comprendre le message ou le comprendre autrement. Par exemple, à la question « Comment ça va ? » qu'on vous pose dans la rue, il ne faut pas se précipiter à raconter ses joies et ses problèmes. En France, on ne se préoccupe pas de la santé de la personne à qui on demande « ça va ? ». On est sorti du sens primitif de la question. Pourtant, les apprenants étrangers se sentent parfois confus et vexés en face de la personne qui a posé cette question et qui ne s'intéresse pas du tout à leurs problèmes !

L'implicite inconscient déroule surtout des *habitus* construits dans un environnement social et culturel défini. Les facteurs sociaux et culturels de cet environnement influencent le locuteur peu à peu et à son insu, en créant en lui *un habitus*. Le lien entre l'énoncé et l'implicite culturel semble une évidence à un natif. Il ne réfléchit pas à tout ceci et utilise des formulations implicites de façon naturelle, présupposant que son interlocuteur établit tout aussi normalement que lui-même une relation identique entre l'énoncé et le signifié implicite. Par exemple :

- Il dort tout le temps ***comme une marmotte !***
- Qu'elle est bavarde, ***une vraie pie !***
- Viens ici, ***ma puce !***
- N'oublie pas d'acheter ***des chrysanthèmes*** pour demain !
- ***Ne me raconte pas tes salades !***
- ***Occupe-toi de tes oignons !***
- Fais attention, lui, ***c'est un vrai requin !***
- ***Ce n'est pas ma tasse de thé !*** etc.

Or, le récepteur d'une autre culture, ne peut pas établir les mêmes relations entre les énoncés et les signifiés culturels, donc il n'arrive pas à comprendre ou il interprète mal le message.

En effet, recevant un message par un canal vocal, écrit ou autre, le destinataire le décode, l'interprète selon le langage et les normes sociales, culturelles et communicatives qui lui sont propres. C'est-à-dire qu'il cherche, à partir des connaissances de son répertoire linguistique et culturel, à interpréter le sens du message et l'intention de l'émetteur. En cas de l'implicite dans le message, il reçoit d'abord un message explicite qu'il interprète et dont il parvient sans difficulté aussi à saisir le sens caché. C'est le cas idéal : le message est compris.

Mais il arrive souvent que le destinataire ne comprenne que la signification littérale. Il ne trouve pas dans son répertoire la même liaison entre l'explicite et l'implicite que celle qu'établit son locuteur natif de langue. Ou encore, il établit une autre liaison sous l'effet de l'interférence de sa culture maternelle. Le malentendu se produit alors. Ce décalage d'interprétation dû à des appartenances culturelles différentes en ce qui concerne l'émetteur et le récepteur du message a été très bien décrit par L. A. SAMOVAR quand il dit : « lorsqu'un message quitte la culture dans laquelle il était codé, il contient le sens donné par le codeur... Quand un message atteint la culture où il doit être décodé, il subit une transformation dans laquelle l'influence de la culture décodante devient une partie de la signification du message. Le contenu du message d'origine est modifié durant la phase du décodage de la communication interculturelle, car le répertoire culturellement différent des comportements et des significations communicationnelles possédés par le décodeur ne contient pas les mêmes significations culturelles possédées par le codeur. » [L. A. SAMOVAR, 1981 :28]. Ainsi se produisent facilement des malentendus interculturels. Comme le souligne E. HAIDAR dans sa thèse « Echech et réussite de la communication entre natifs et non-natifs dans une situation d'interculturalité : Gestion des disparités des codes interculturels », « Situé à mi-chemin entre la compréhension et l'incompréhension, le malentendu peut être qualifié d'illusion de compréhension, temporaire ou permanente, s'il n'est pas levé. » [E. HAIDAR, 1995 :43]. L'illusion est dangereuse, parce que nous croyons avoir saisi le sens donné par notre partenaire, mais nous comprenons autre chose en fait ; chacun des locuteurs attribue au même signe ou à une même situation un sens qui lui est propre, mais diverge de celui de son partenaire d'interaction. Ainsi, nous disons que les

implicites sont souvent source de malentendus dans la communication entre gens de différentes cultures, puisque « le malentendu peut être considéré comme le double codage d'une même réalité par deux interlocuteurs » (idem), fait qu'accroît l'appartenance à des cultures différentes.

II.3. Questions de départ et formulation des Hypothèses.

Avant de formuler les hypothèses de notre recherche, nous aimerions faire un petit bilan de la partie théorique et dresser quelques points de repérage décrits dans le chapitre introductif.

1. La sociolinguistique qui étudie les comportements de l'homme dans la société, évoque le concept d' « identité collective ». Ce concept nous donne l'occasion de comprendre certains mécanismes sociaux, spécifique à un groupe humain, faisant allusion à la fois à la culture et sa langue. En partant du concept d' « identité collective », **nous postulons donc : l'existence d'une culture partagée par les individus vivant dans la même société et ayant une langue en commun.** Celle-ci est une sorte de langue maternelle qui est une langue partagée par tous les membres de ce groupe social par excellence. On pourrait considérer comme admis le fait que la langue partagée est liée d'une manière inséparable à la culture partagée. Cette culture partagée se présente comme un identificateur des individus d'une société donnée. Comme le souligne R. GALISSON « Sans ce double dénominateur commun (langagier et culturel), on voit mal comment ils pourraient se réclamer d'une même appartenance et se reconnaître entre eux » [R. GALISSON, 1988 :116].
2. En nous basant sur notre expérience dans le FLE **nous pouvons affirmer que lors de la communication le public étranger éprouve un véritable manque des connaissances de la culture partagée des natifs,** en plus de la langue. C'est cette culture comme la décrit R. GALISSON qui « ... gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent » (idem). Il semble admis qu'au départ un public étranger comprend mal les mécanismes des attitudes, des comportements, des représentations et des coutumes des locuteurs natifs s'ils ne font pas allusion à leurs propres cultures.

3. Ainsi donc, on pourrait supposer que la culture partagée joue un rôle essentiel pour un public étranger car elle pénètre toute la société sans exception et appartient au groupe tout entier. Ce n'est pas le cas de la culture savante qui ne présente qu'une faible partie du groupe. Selon R. GALISSON la culture savante est « ... une culture plaquée, artificielle, construite autour de connaissances hétéroclites, qu'on mobilise et qu'on affiche pour se valoriser et se faire reconnaître... Cette culture qui crée des différences, qui élève des barrières, est une culture – ostentation. » [R. GALISSON, 1987 :117]. Contrairement à cette culture, la culture partagée n'est pas soumise au contrôle conscient des locuteurs. Comme le souligne R. GALISSON « ... Elle ne s'exhibe pas. Elle n'est une gloire pour personne, puisqu'elle appartient à tout le monde. C'est une culture- discrétion, qui rapproche, qui aide à vivre ensemble » (idem). Ainsi donc, **on pourrait formuler l'hypothèse** suivante empruntée à R. GALISSON à savoir ***que la culture de base devient la culture partagée dans la mesure où elle appartient à tous et sert à comprendre et à se faire comprendre dans la vie quotidienne.***

4. A l'instar de la culture savante (qui est apprise à l'école), la culture partagée **est une culture acquise**. Dès notre naissance nous assimilons progressivement les règles de comportement, des conduites qui gouvernent dans la société et nous guident durant toute la vie. Il est possible d'acquérir la culture partagée partout : en entrant en contact avec les autres, dans les relations sociales, familiales, dans la presse, à la télé : (la manière de se tenir à table, la façon de manger, de s'habiller, de regarder les locuteurs, de les saluer, d'entrer en contact avec eux afin de retrouver les mêmes valeurs, les mêmes représentations et les mêmes croyances etc.). La culture partagée est implicite. Elle s'inscrit jour après jour dans notre comportement, dans nos manières de voir et percevoir le monde autour de nous.

Partant du postulat que l'on ne saurait accéder à la maîtrise des langues en les dissociant de leurs cultures, il s'agit de réhabiliter l'image du « mot » et d'en faire l'outil privilégié d'une intégration construite des langues et des cultures, dans un enseignement qui donne toute son importance à la lexiculture. En effet, celle-ci relève d'une approche discursive qui associe langue et culture, alors que la culture des sémiologues, des sociologues, des ethnologues, des anthropologues et des historiens, relève d'approches métadiscursives, qui peuvent contourner la langue « qui va avec » et en utiliser une autre.

Tout ceci finit par devenir comme une sorte de balise caractérisée par une liste de mots-clés. Il s'agit de :

- Mots à charge culturelle partagée ;
- Mots- valises ;
- Expressions figurées ;
- Savoirs et savoir- faire lexico- culturels. ;
- Palimpsestes verbo- culturels ;
- Noms de marques courants, etc.

Ayant examiné tous ces points nous voudrions formuler **quelques questions- clés** de notre travail de recherche concernant l'acquisition de la culture étrangère par le biais du vocabulaire en général:

1. ***Si la culture est acquise par les locuteurs natifs d'une manière implicite, pourrait- elle être apprise explicitement par le public étranger ? Si oui, par quels moyens ?***
2. ***Si la langue est toute imprégnée de culture, pourrions-nous dire que c'est grâce aux mots qu'on acquiert des faits culturels ? Est-ce que les mots sont les éléments premiers dans l'acquisition des langues et des cultures ? Par suite, ces mêmes mots, sont- ils indispensables aussi bien aux niveaux de l'information que de la communication ?***

Les problèmes que nous voudrions soulever dans notre travail de recherche sont les suivants :

1. Dès lors que la place du vocabulaire (le lexique) n'est pas suffisamment pris en compte dans les différentes stratégies d'enseignement/ apprentissage des langues et cultures étrangères, peut- on espérer conduire réellement les apprenants à la maîtrise de ces langues/ cultures ?
2. N'y a-t-il pas comme une sorte de fixation aveugle sur les dimensions de la phonétique/ phonologie, la morpho- syntaxe (la grammaire) et la sémantique qui ne concède à tout le reste et notamment au vocabulaire (le lexique) qu'une portion congrue ?

Ayant examiné ces questions, nous allons formuler **les hypothèses** de notre démarche :

1. **Etant donné que les mots du lexique d'une langue/ culture (le vocabulaire) constituent la première marche (donc indispensable) vers l'acquisition de la maîtrise d'une langue/ culture, n'est-il donc pas tout à fait normal, voire souhaitable que l'on fasse la place, toute**

la place, pour pouvoir accéder aux compétences minimales à tous les niveaux de maîtrise d'une langue/ culture ?

2. Si certains mots arrivent à réunir dans leurs structures une telle concentration des charges culturelles qu'ils deviennent reconnus comme semblants être naturellement destinés à être porteurs de la Charge Culturelle Partagée, ayant des fonctions spéciales, liées à cette charge culturelle, alors que d'autres, figurés dans la même catégorie, par leurs racines génétiques ont certes quelques charges culturelles que l'on reconnaît mais pas assez pourtant pour que l'on puisse reconnaître les mêmes qualités des charges culturelles partagées comme dans le cas de leurs homologues premiers cités.
3. Est-ce que ce serait dû à la catégorie d'occurrences lexicologiques à charge culturelle partagée spéciale ? Ou bien la reconnaissance serait due aux types d'événements particuliers qui ont concouru à leurs structurations, à leurs formations (facteurs historiques, sociolinguistiques, étymologiques etc.) ?
4. Peut-on croire que dans l'ensemble du lexique qui fonctionne dans l'usage du porteur de la langue, il existe un très grand nombre de mots à C.C.P. dont les natifs eux-mêmes ne distinguent pas nécessairement ! Mais alors s'agissant des étudiants étrangers le lexique ne véhicule-t-il beaucoup trop de mots à C.C.P. à telle enseigne que les Français eux-mêmes ne les perçoivent alors que peut-être en étant de langue- culture trop éloignée on pourrait remarquer plus facilement des mots- porteurs de cette charge culturelle partagée ?
5. Existe-t-il des obstacles particuliers à l'acquisition des compétences en compréhension et en production des mots à C.C.P. en classe de FLE pour les étudiants étrangers ?
6. Peut-on imaginer, dans ce cas-là, des stratégies d'enseignement/apprentissage de la langue- culture qui puissent être envisagées et introduites opportunément dans la classe de langue ?

Une petite formule de suite s'impose après la dernière hypothèse. Ainsi, nous dirons que nos objectifs visés seraient les suivants :

1. La réhabilitation du vocabulaire dans l'enseignement/ apprentissage des langues et des cultures. Il est nécessaire de restaurer son image de marque. La didactologie/ didactique des langues/ cultures les a négligées depuis longtemps, en prétendant même quelques fois que

le lexique n'est pas structurable comme la phonétique, la morphologie ou la syntaxe et par la suite il n'a pas de forme didactique réglée. Mais l'essentiel serait de montrer qu'il faut « ... le placer au centre du dispositif d'enseignement/ apprentissage, au lieu de le reléguer au rang des accessoires », comme l'affirme R. GALISSON dans son ouvrage « De la langue à la culture par les mots » [R. GALISSON, 1991 :3].

2. L'intégration de la langue et de la culture dans un même enseignement/ apprentissage. Il nous semble indispensable de montrer que le vocabulaire joue « le rôle de passerelle entre la langue, toute pavée de mots, et la culture (en particulier la culture comportementale commune), omniprésente dans les mots à charge culturelle partagée » (idem).

II.4. Les mots à Charge Culturelle Partagée.

*Telle est la suprême beauté de ce monde
que bien nommer ce qui s'y trouve, ou même le
désigner avec exactitude, suffirait pour faire un
beau livre.*

Joubert.

(cité par Bernard Poirot- Delpech, dans les Traversées).

En continuant nos réflexions sur le rôle du vocabulaire dans l'acquisition des langues et des cultures, on voudrait observer avec plus de précision **les mots à Charge Culturelle Partagée** et comprendre leurs fonctions dans le langage humain. L'expérience pédagogique dans l'enseignement du français langue étrangère prouve que la capacité communicative dont on apprend aux étudiants, ne peut pas être strictement et purement linguistique. Il faudrait que des savoir- faire culturels et sociaux multiples l'accompagnent ce qui permettrait aux apprenants de mieux comprendre la société française, sa mentalité, la connaissance des pratiques indigènes. Ainsi donc, on pourrait admettre que la compétence culturelle est aussi importante que la compétence linguistique.

Par contre, il serait envisageable de penser que pour la réussite de la communication qui amène incontestablement vers une meilleure intégration dans la société, il ne suffirait pas de posséder seulement des connaissances phonétiques, lexicales et grammaticales de l'interlocuteur. Il serait indispensable d'avoir des connaissances sur ce qui dirige son comportement, ses pensées, sa réaction d'agir. En d'autres termes, l'apprentissage des

langues étrangères sous-entend la découverte et l'approche de la conscience linguistique, des mœurs, des coutumes et de la mentalité du peuple dont on apprend la langue.

La connaissance du monde par les êtres humains, les coutumes et les traditions se reflètent dans la culture et se transmettent dans la langue. Néanmoins, tout cela peut devenir un grand obstacle dans la communication des peuples différents s'ils ne maîtrisent pas la langue, la culture et comme conséquence, la mentalité de leurs interlocuteurs. Ainsi donc, le dialogue risque de ne pas avoir lieu.

Dans la plupart des cas on enseigne à l'école des connaissances universelles telles que la situation géographique, les curiosités de Paris, les fêtes, la littérature. Malheureusement, la culture générale du pays de la langue étudiée n'amène pas les étudiants à comprendre et à mieux maîtriser les faits culturels de tous les jours, et comme conséquence, à être de vrais partenaires dans des situations de communications au sein de la société de la langue cible.

Nous ne sommes pas d'accord avec cette tendance à enseigner seulement des unités culturelles fondamentales qui résultent d'une somme des connaissances acquises. Cette tentative risque de ne retenir que des réalités géographiques, historiques, socio-économiques, artistiques, etc. Malheureusement c'est le cas de plusieurs pays éloignés de France géographiquement ou ayant peu de liens économiques, politiques ou culturels. Cela veut dire que les apprenants n'ont pas de possibilité de voyager souvent ou pas du tout dans le pays de la langue cible, à savoir d'apprendre mieux la réalité culturelle.

Par contre notre objectif serait de donner aux apprenants des compétences socio-langagières qui pourraient les aider dans la communication de tous les jours avec des porteurs de la langue avec minimum de malentendu culturel. Ainsi donc il serait nécessaire de leur donner des moyens viables, liés à la mode de vie quotidienne des natifs, par le biais desquels les étudiants seraient capables d'affronter des pièges culturels et d'être des communicants relativement égaux dans les interactions avec des porteurs de la langue.

Dans chaque société il existe une échelle de valeurs ajoutées pour certains mots dits plus culturels que les autres : (***mots à C.C.P., mots-valises, expressions imagées***). Il arrive qu'au début de l'apprentissage les étudiants étrangers ont du mal à comprendre pourquoi on dit souvent « ***la carte bleue*** » au lieu de « carte de crédit », ou « ***la carte grise*** » pour la carte d'immatriculation du véhicule. Et qui sont ces Bleus dans le slogan « ***Allez les Bleus !*** » ? Pourquoi recourt-on à l'expression « ***dormir comme une marmotte*** » pour

désigner une personne qui en abuse trop, ou dit-on « **c'est un vrai coucou** » de quelqu'un qui a abandonné ses enfants ? Pourquoi dit-on « **Ca me fait plutôt une belle jambe** » pour manifester l'indifférence ? Pourquoi en exprimant notre attitude envers telle ou telle situation on emploie les mots « **oh, la vache, oh, la purée, mince, alors... ?** ». Comme le souligne J. PRUVOST dans son article « Lexique et vocabulaire : une dynamique d'apprentissage » « ... *des mots comme sourire, muguet, accordéon, ou des formules comme ça repart, ça déménage* ne se limitent pas à leur simple désignation. Comment ne pas songer à la Joconde, au premier mai, à la fête du travail, au bal musette, voire même à un Président de la République, amateur affiché du piano à bretelles, sans oublier l'impact de nos publicités... » [J. PRUVOST, 1999 :395].

En effet, il existe des mots ou groupes de mots qui sont plus que d'autres porteurs d'une implication culturelle. Ils sont dotés de signifiés implicites, de connotations partagées par une même communauté culturelle et linguistique. Un grand nombre de mots et d'expressions dépendent de cet implicite culturel qui détermine la compréhension du locuteur natif et c'est cet implicite auquel il faudrait initier les élèves en cours d'apprentissage. R. GALISSON appelle ces mots « **des mots à Charge Culturelle Partagée** ». Voilà comment il explique l'appellation charge culturelle partagée dans son article « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique » : elle « a été choisie pour le jeu de mots, construit à partir du sigle bien connu C.C.P. (**Compte chèques postaux**), lequel tient lieu de procédé économique et mnémotechnique pour retenir ce nom de baptême un peu encombrant. **Charge** renvoie à une idée de supplément, d'ajout au contenu du mot ; **culturelle** inscrit cette charge dans l'au-delà de la dénotation dont traitent les dictionnaires de langue (**la dimension sémantique**), c'est-à-dire dans une connotation singulière, non prise en charge par la dictionnaire classique (**la dimension pragmatique**) ; **partagée** est le propre de la culture (toute culture est un produit communautaire), mais, en l'occurrence, ce partage est l'affaire du plus grand nombre des locuteurs qui se réclame de cette communauté » [R. GALISSON, 1999 :483].

La particularité de la Charge Culturelle Partagée est c'est qu'elle est totalement **implicite**. Puisqu'elle est étroitement liée avec le sens dans le même signe, les locuteurs natifs, tout en maîtrisant son emploi, ne perçoivent souvent pas bien la frontière entre les deux types de contenu. En ce qui concerne les étudiants étrangers, ils soupçonnent à peine son existence. Ils la découvrent dans les cas où ils ont échoué lors de leur communication

avec des interlocuteurs natifs. Cependant, pour les étrangers apprenant la langue, le but essentiel est de comprendre leurs interlocuteurs, d'entrer en contact avec eux, de retrouver dans leur comportement et dans leur mentalité des éléments familiers, d'en découvrir de nouveaux. Cela veut dire, le but est d'apprendre la culture du peuple de la langue étudiée.

Il nous semble important de préciser que l'objectif de nos recherches est l'acquisition de la culture par les mots spécifiques de la langue étudiée. Apprendre la culture, cela veut dire suivre les traditions du peuple, rester ouvert aux coutumes des Autres, accepter le mode de vie sans oublier ses racines, prendre le meilleur pour s'enrichir ! La connaissance de la culture étrangère serait une clé précieuse qui nous ouvrirait les portes dans la société d'accueil et nous rendrait des partenaires quasi égaux par rapport à nos interlocuteurs natifs lors de la communication. La question qu'on se pose est par quel chemin et avec quels moyens, faudrait-il rapprocher cette culture inconnue aux apprenants ?

Selon R. GALISSON, la meilleure voie pour accéder à la culture est le langage, parce que celui-ci est à la fois « véhicule, produit et producteur » de toutes les cultures. Nous allons essayer d'analyser cette hypothèse afin de comprendre le fonctionnement du processus de l'acquisition d'une culture étrangère.

Premièrement, la comparaison du langage à un véhicule est dû au fait que l'on considère le langage comme véhicule dit même « universel » dans la mesure où, par le biais des mots, on peut rendre compte, selon le même savant, « au plus près, de tout ce qui les concerne, qu'il s'agisse de littératures, d'arts, de sciences, ... de mythes, de rites, ... ou de comportements » [R. GALISSON, 1991 :86]. Ainsi donc, si l'on recourt à une comparaison métaphorique, « le langage est un taxi qui nous conduit dans un pays mystérieux de signes de langue, selon le code de la route linguistique, et qui nous accompagne partout durant toute notre vie ».

Deuxièmement, pourquoi le langage, est-il le produit ? Tout simplement, parce qu'en tant que véhicule, il est obligé de s'adapter, d'évoluer, d'être tout le temps un porteur approprié des significations, des valeurs, des charges nouvelles qu'elles suscitent. C'est grâce à ce processus qu'il y a une création permanente de néologismes ce qui est considéré comme des marques d'adaptation culturelle. Et enfin, le langage est un producteur de cultures, parce que les représentations, les attitudes et les comportements collectifs se

créent ou se détruisent à travers l'échange, la communication entre les gens d'une communauté donnée.

Les pratiques sociales et les critères socio- historiques d'un peuple rendent la langue toute pénétrée de culture. Comme le souligne R. GALISSON, « Le jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre » [R. GALISSON, 1991 :88]. Il serait envisageable de penser qu'il ne s'agit plus de séparer l'enseignement/ apprentissage langue et culture. Selon R. GALISSON, il serait indispensable d'effectuer leur approche de pair, d'accéder à la culture partagée par les membres d'une communauté à travers la langue, en particulier par le biais du lexique. Il suppose également que si la langue est toute pénétrée de culture, celle-ci ne l'est pas de la même façon. On pourrait admettre que certains mots sont considérés comme des lieux de pénétration privilégiés pour certains domaines de culture qui s'y déposent. En fin de compte, ils finissent par y adhérer, et apportent ainsi une autre dimension sémantique à celle ordinaire qui existe déjà. En revanche, on aimerait préciser que les mots à C.C.P. ne sont pas des mots populaires, ni argotiques, ni techniques ou spécialisés, que les individus ignorent en général. Rappelons aussi que les mots à C.C.P. sont largement connus par les natifs de la langue en question. Cela veut dire qu'ils sont les plus courants, les plus disponibles et les plus marqués du répertoire.

Nous allons citer un exemple, emprunté de l'ouvrage de R. GALISSON et devenu classique lorsqu'il s'agit des mots à charge culturelle partagée. « Si le 1^e avril tombe un vendredi et que je déclare à un compatriote, en lui montrant le calendrier : « Aujourd'hui, c'est vraiment le jour du poisson », il comprendra que je fais allusion :

Au poisson d'avril (les mystifications traditionnelles du 1^e avril) ;

Et au poisson que l'on sert de préférence le vendredi, pour « faire maigre » - (chez les catholiques, le poisson étant réputé viande maigre, l'église autorise sa consommation, même le vendredi, jour d'abstinence). [R. GALISSON, 1991 :128].

Il est vrai que pour les interlocuteurs natifs le mot « poisson » est chargé d'implicites culturels. Ceux-ci jouent dans la société un rôle de « juge populaire » : on inclut l'interlocuteur s'il comprend ces signes de reconnaissances et de complicité et on l'exclut s'il ne les distingue pas. Ainsi donc, on pourrait dire que cette « valeur ajoutée » au sens du mot sert de marque d'appartenance et d'identification culturelles.

Il serait envisageable de penser que les mots de ce type doivent être étudiés d'une manière approfondie, car c'est tout l'héritage culturel du peuple qui s'y inscrit. De plus, à l'heure actuelle, il y a autant de demandes à ce sujet de la part des apprenants étrangers qui aimeraient comprendre et surtout connaître la culture du pays où ils envisageraient de vivre. Leur niveau de langue est très différent : en commençant par le grand débutant jusqu'au celui qui s'exprime en français comme en langue seconde (pour le public magrébin). Néanmoins, d'après notre expérience dans le FLE, ce qui reste pratiquement au même niveau (assez bas), c'est la connaissance de la culture. Ce domaine des connaissances culturelles laisse beaucoup à désirer ! A l'heure actuelle on commence à éditer des dictionnaires ou des méthodes de langues où il y a ce fameux côté culturel et qui aideraient les apprenants étrangers à mieux comprendre la culture de la langue étudiée. Mais serait-ce suffisant ? On voudrait soulever la question-clé du processus de l'enseignement/apprentissage langues-cultures : « Comment pourrait-on rapprocher cette culture aux étudiants de manière plus explicite pour qu'elle ne soit plus un obstacle à franchir pendant la période de leur intégration dans une nouvelle société ? Il est vrai que le domaine de linguistique est une source inépuisable pour les lexicologues et les professeurs de FLE et qui mérite d'être étudié à fond, surtout à présent, « ... quand le mélange des peuples, la confusion des langues et des cultures ont atteint une puissante envergure. Et comme toujours, le problème qui se pose est celui de la tolérance envers des cultures étrangères. Le problème de l'élimination en soi de tels sentiments comme l'agacement et l'irritation si les cultures ne se ressemblent pas, si elles sont tout à fait différentes », comme le souligne S. G. TER-MINASSOVA dans son ouvrage « La langue et la communication interculturelle » [S. G. TER-MINASSOVA, 2000 :126].

II.4.1. Les caractéristiques de la C.C.P.

Dans le cadre de notre étude il nous paraît logique de présenter les caractéristiques de la Charge Culturelle Partagée pour étudier leur fonctionnement lors de la communication entre les partenaires issus des cultures différentes. Parfois en entendant un mot, notre cerveau déclenche l'actualisation de la charge culturelle partagé de celui-ci afin de mieux

comprendre l'interlocuteur en face. Par exemple, le natif de la langue entend « **fois gras** » et mobilise : fête en famille, oie, champagne, Noel, coûteux, régale. Ou bien on a les associations suivantes pour le mot « **rose** » : mariage, beauté, amoureux. Offrir la rose rouge est un signe d'amour, les roses jaunes nous font penser à la séparation et on se souvient d'une jolie histoire sur la naissance des filles dans les roses. Le mot « chien » évoque l'amitié, câlins, jeux, enfance etc. R. GALISSON nous montre le mécanisme qui dirige la transformation des mots simples aux mots à C.C.P. Rappelons son hypothèse, décrite précédemment où il évoque que « la C.C.P. est un contenu qui pour forme a le signifiant du signe ». Mais on rencontre dans un certain nombre de cas des mots qui sont plus mobiles grâce à leur C.C.P. et non pas à leur signifié. Citons quelques exemples empruntés en partie de l'article de ce savant « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P. » :

« Mange ta **soupe** pour devenir comme Papa » ;

« Quelle **pie** ! » ;

« Ah ! le **cochon**... ».

Dans ces phrases le signifié est complètement neutralisé au profit de la C.C.P. Pour comprendre le vrai sens de ces expressions il est nécessaire de savoir :

Que la soupe est censée faire grandir ;

Que la pie est supposée bavarder ;

Que le cochon est réputé sale.

Ainsi donc, on fait appel uniquement à ces connaissances de la vie courante, de la culture populaire en oubliant toutes les autres.

On pourrait également mentionner quelques autres phrases, groupes de mots que l'on entend assez souvent dans la vie courante et dont le sens risque d'échapper aux étrangers.

-« **Ce n'est pas ma tasse de thé** ! »-

En effet, boire une tasse de thé ne pose aucun problème à personne. La tasse de thé est associée dans ce cas à un des domaines de nos compétences. Si ce n'est pas ma tasse de thé, cela veut dire que je ne peux pas accomplir cette tâche, celle-ci n'est pas dans mes compétences. Ou tout simplement, ce n'est pas mon truc. Pas pour moi.

-« Il faut que je fasse des heures supplémentaires pour **mettre du beurre dans les épinards** ! »-

Depuis toujours on associait le mot « beurre » avec une certaine richesse et une aisance à la maison. Cela veut dire que pour pouvoir vivre mieux je suis obligé de travailler plus.

-« Et voilà **la cerise sur le gâteau** ! »-

Il est vrai que le mot « gâteau » nous fait déjà penser à la prospérité, à la réussite ou à des fêtes. Une cerise est une sorte de bonus qu'on pourrait avoir en plus. Autrement dit, « un petit rien » qui se rajoute à ce que l'on a déjà ne changera pas radicalement la situation, mais ce ferait toujours plaisir d'en avoir encore un, en plus. C'est comme une petite surprise agréable que l'on reçoit quand on est déjà suffisamment satisfait de tout ce que l'on possède.

-« Montre-nous **tes tablettes de chocolat** ! »-

Il s'agit tout simplement des abdominaux. Ceux-ci qui font de la musculation arrivent à travailler ces muscles de ventre de sorte qu'on les associe à des tablettes de chocolats, vu leur ressemblance.

-« C'est **mon jardin secret** ! »-

On recourt à cette expression lorsqu'on veut rester discret et ne pas dévoiler l'état réel des choses. Ce sont le monde intérieur et les réflexions intimes qui sont préservés.

-« Ton **Jules**, il viendra ce soir ? »-

On appelle par Jules un ami intime, dont les autres n'ont pas besoin de connaître le prénom.

-« Tiens, **une flûte** de champagne ! »-

Une flûte est une sorte de long verre à boire dont la forme fait penser à un instrument musical similaire.

- " **Avoir la patate!**"- Je n'ai pas trop la patate aujourd'hui"- en faisant allusion à une fatigue, au manque de dynamisme; ou bien « **Avoir la pêche** »- "J'ai la pêche!"- en disant qu'on est en bonne forme.

- Fais gaffe! T'es mal stationné, **tu vas te prendre une prune** !!!- en parlant d'une amende, rédigée sur un papier de la même couleur que ce fruit.

- Je suis encore une fois **à côté de la plaque**, en parlant de l'incompréhension de quelque chose ou d'un échec.

- Je ne veux pas **mettre tout sur le tapis**, en cherchant à ne pas dévoiler la vérité et dire tout ce qu'on a sur le cœur.

En analysant ces phrases nous pouvons remarquer une certaine autonomie relative de la charge culturelle partagée par rapport au signifié. Cependant, il faut admettre qu'« il prend sa racine dans le terreau du signe tout entier », comme l'a décrit R. GALISSON. [R. GALISSON, 1991 :150].

Comme nous l'avons signalé dans le chapitre précédent, la culture au terme général est un patrimoine social. En d'autres termes, elle appartient à un collectif. Il nous paraît, tout à fait naturel que la charge culturelle est forcément partagée par l'ensemble ou par la plupart d'une communauté sociale. Il nous semble important de mettre en évidence la distinction nette entre la C.C.P. et le signifié afin de ne pas les confondre. A nouveau, nous remarquons très clairement que chaque signe possède un contenant et une forme (le signifiant). Celui-ci a un double contenu : le signifié et la C.C.P. La Charge Culturelle Partagée est un contenu second du signe qui provient du domaine de la pragmatique et de l'anthropologie culturelle, parce qu'elle est le produit de la relation qu'entretient le signe avec ses utilisateurs. Le signifié est le contenu premier du signe, relevant de la sémantique. Dans la vie quotidienne les locuteurs ajoutent parfois à tel ou tel signe un trait de contenu second et inédit. Celui-ci devient le trait de culture, la charge culturelle partagée dans le cas où d'autres individus l'approprient à leur tour et font accepter et connaître à l'ensemble de la communauté.

Nous allons essayer de confirmer cette partie théorique par des exemples, empruntés en partie dans les travaux de R. GALISSON et trouvés par nous-même. Nous désirons en effet monter d'abord un exemple classique de R. GALISSON sur le mot « **pou** ». Son signifié est considéré comme un insecte qui vit en parasite sur l'homme. Cette signification répond à l'objectivité : indiscutablement, le pou existe ! Mais voyons donc, ce que signifie sa C.C.P. Le pou est un symbole de « **laideur** » et de « **saleté** » ! Il est vrai que c'est une analyse subjective : le pou est très petit pour être observé de près, à l'œil nu, donc du point de vue objectif, ce n'est pas possible de le traiter comme « laid ». La remarque à propos de la saleté de cet insecte est également discutable ! A vrai dire, au premier abord, l'objet ne semble pas assez alléchant pour les études. Mais quand même il faut l'avouer que le pou est le plus vieux compagnon de l'homme. En prenant en considération des multiples points de vue : scientifique, anthropologique, culturel, sanitaire- l'histoire de ce détestable squatteur, étroitement mêlée à celle de l'homme, ou plutôt l'histoire de l'homme démêlée à partir de celle du pou, est loin d'être dénuée d'intérêt. Par exemple, à partir de l'étude des poux, un professeur brésilien retrace l'histoire du peuplement américain et il trouve que chez certains Esquimaux le pou est équivalent au caviar. En Bretagne au début du XX siècle, la chasse aux poux, très tendance à l'époque, était immortalisée en carte postale. Sans aucun

doute, tous ces faits historiques sont très favorables à la production de différentes connotations de ce mot.

Prenons un autre exemple : « **hirondelle** ». Le signifié de ce mot est suivant : oiseau migrateur noir et blanc, aux ailes fines et longues. Cela représente bien la réalité. Mais si l'on parle de la charge culturelle partagée que ce mot possède, on a affaire « au printemps, au soleil, à l'éveil des sens, à l'espoir de partir ailleurs ». Même malgré la locution à la forme négative « Une hirondelle ne fait pas le printemps », ce qui veut dire qu'un seul exemple n'autorise pas de conclusion générale, l'association de l'hirondelle et le printemps est surprenante. Cet aspect romantique n'empêche pas d'évoquer le pragmatisme et de penser à la gourmandise parce que les nids d'hirondelle sont les mets très appréciés en Extrême-Orient.

Le mot « **bateau** » a également la charge culturelle partagée très large. Son signifié nous le décrit comme « un ouvrage flottant de toutes dimensions, destinés à la navigation. Sa charge culturelle partagée nous renvoie au symbole de la liberté et de l'indépendance. Inévitablement, grâce au cinéma, nous pensons à « Titanic » avec Léonardo di Caprio. En même temps cela évoque le danger et le risque dans le monde des hommes dont l'accès aux femmes est interdit (on croyait toujours que le fait d'avoir une femme à bord d'un navire était une malédiction pour l'équipage et le voyage serait trop dangereux).

L'objectivité de la démarche sémantique et la subjectivité de la pragmatique nous expliquent que, d'une langue à l'autre, des mots dits équivalents peuvent avoir des signifiés identiques et des C.C.P. différentes. Comme exemple, le mot « vache » : sans doute, c'est la même signification en Inde qu'en France (femelle du taureau). Mais en ce qui concerne la C.C.P., on voit bien la différence ! En Inde la vache est protégée parce qu'elle est sacrée, tandis qu'en France, celle-ci est exploitée, parce qu'elle est nourricière. Encore un petit exemple : pour les Français l'oie symbolise la bêtise, alors qu'à Rome antique on les prenait pour les oiseaux les plus sages ! En Occident on considère les chiens et les chats comme les animaux de compagnie, qu'on les chuchote et câline comme des enfants tandis qu'en Orient, on les voit plutôt hors de la maison, sensés garder l'habitation de leurs maîtres.

II.4.2. L'association automatique d'un lieu à un produit spécifique.

Le dernier temps le rôle de la presse et de toute sorte de publicités augmente. Il serait important de préciser que dans chaque langue il existe un certain nombre de mots à C.C.P., désignant les produits auxquels la publicité, les médias ont donné une localisation géographique et qui est devenue par conséquent presque inséparable de ces produits. Il s'agit donc, de l'association automatique d'un lieu à un produit spécifique dont la C.C.P. est un résultat incontestable. Cela veut dire que chez les locuteurs natifs la prononciation même du nom du produit entraîne la mobilisation simultanée du nom du lieu réputé pour ce produit. Par exemple,

la choucroute de Strasbourg,

le champagne de Reims,

le bœuf de Limousin,

le nougat de Montélimar,

les pruneaux d'Agen,

les dentelles du Puy,

la coutellerie de Châtellerauld,

les tapisseries d'Aubusson,

la porcelaine de Limoges,

le vin de Bordeaux,

le camembert de Normandie,

les rillettes du Mans,

la tomme de Savoie, etc.

Dans le cadre de notre étude on aimerait citer un exemple, emprunté de l'article de R. GALISSON « Accéder à la culture partagée » qui explique mieux que les autres ce processus de l'association automatique: « ... sous un tunnel, près de Dijon, le train s'immobilise. L'attente dure. Les voyageurs s'impatientent. Quelqu'un prend un air courroucé et clame, en martelant ses mots « **La moutarde commence à me monter au nez !** ». Rire général. L'atmosphère se détend. Seul à ne pas comprendre, l'étudiant étranger (pourtant de très bon niveau) qui m'accompagne est gêné. Pour saisir le sens de ce propos très circonstancié, on aurait fallu qu'il connaisse :

L'expression idiomatique « **La moutarde monte au nez de quelqu'un** » (la colère le gagne) ; Et le groupe binaire « **moutarde de Dijon** » (Dijon est célèbre pour sa moutarde). Où ce jeune Brésilien, frais émoulu de son université, aurait-il bien pu l'apprendre ? » [R. GALISSON, 1991 :152].

Dans ce cas- là, c'est le phénomène de réversibilité entre la C.C.P. et le signe support qui est mis en évidence. Cela veut dire que le signe support « **moutarde** » évoque la C.C.P. « **Dijon** » et le contraire, **Dijon** appelle **la moutarde**. On pourrait constater qu'une forme entraîne forcément une autre : **Montélimar** évoque **le nougat**, ainsi que **le nougat** appelle nécessairement **Montélimar**.

Quand on dit « **orgueilleux** », on pense involontairement au « **paon** » et vice versa. Et encore « **rouge comme une écrevisse** », « **bavard comme une pie** », « **jaune comme un citron** », « **vieux comme le monde** » etc. Mais il faudrait préciser que cette réversibilité ne se manifeste pas dans les cas où l'association avec les formes est moins nette. Par exemple, « la tortue » évoque l'épithète « sérieux ». C'est dû à la fable de La Fontaine « Le lièvre et la tortue » que la tortue appelle lenteur et sérieux par opposition au lièvre, qui convoque la vitesse et la frivolité. Mais l'adjectif « sérieux » ne fait pas forcément penser à « la tortue ».

II.4.3. La C.C.P. est la coutume évoquée par le mot.

Dans cette catégorie entrent essentiellement les fêtes de toutes sortes et les cérémonies. En effet, chaque fête ou cérémonie engendre toute une série de coutumes et des traditions à suivre selon la communauté humaine.

SIGNES SUPPORTS		C.C.P.
<i>(fêtes et cérémonies)</i>		<i>(coutumes)</i>
Noël	évoque	<i>Père Noel, sapin, bûche, crèche...</i>
Mardi gras	évoque	<i>crêpes, carnaval...</i>
1^e Mai	évoque	<i>muguet, porte- bonheur...</i>
Toussaint	évoque	<i>cimetière, chrysanthèmes...</i>
1^e Avril	évoque	<i>poissons en carton, blagues...</i>

La Saint-Valentin	évoque	<i>cadeaux, restaurant, messages d'amour, fleurs...</i>
La Fête Nationale	évoque	<i>défilé militaire, feux d'artifice...</i>
Pâques	évoque	<i>cloches, chasse aux œufs, messe, agneaux, poules, lapins au chocolat...</i>
Epiphanie	évoque	<i>galette des Rois, fève, couronne...</i>
Chandeleur	évoque	<i>crêpes, sou dans la main pour avoir de la chance...</i>
Carnaval	évoque	<i>déguisements, défilé dans la ville...</i>

On rencontre un certain nombre des cas où la C.C.P. évoque aussi **le comportement** : ainsi, R. GALISSON nous donne un exemple du mot « cuillère » qui fait penser à la façon « correct » d'absorber le potage : par le bout (contrairement aux Anglais, qui portent la cuillère à la bouche par le côté) et sans faire de bruits de succion. On voudrait également citer l'exemple sur les parties du corps qui pourrait nous révéler les habitudes et les coutumes de la société : dans certains pays d'Afrique et en Asie on mange avec les doigts de la main droite, tandis que la main gauche est destinée pour faire sa toilette ; il y a des pays où l'on se salue en se frottant les nez ou les têtes, ou comme au Viet Nam en baissant la tête et en faisant un signe particulier avec les mains. Les mots « un verre de thé » font penser également aux manières très différentes de déguster cette boisson : en Turquie, en Tunisie et aux pays de Maghreb en général on en boit dans un petit verre, très sucré, avec toutes sortes de gâteaux tellement différents de ceux de la France. Rappelons également toute la cérémonie sacrée dans les pays d'Extrême Orient : c'est une vraie philosophie et l'art de la consommation du thé, plutôt vert. Comment pourrions-nous oublier les samovars russes, de véritables symboles de l'hospitalité et de la convivialité, entourés de « pirojkis faits maison » et des blinis avec du caviar ! Il faudrait dire qu'à l'époque toutes les conversations importantes, toutes les décisions à prendre s'effectuaient toujours autour du samovar. La tradition française de boire du thé à notre avis est réduite à la consommation des tisanes pour ceux qui font le régime et surveillent leur alimentation. En France il existe une autre obsession, c'est celle du café ! On en boit régulièrement, plusieurs fois par jour. Il est devenu presque obligatoire après les repas. Sur les terrasses des restaurants on voit des personnes capables de siroter leurs petites tasses de café des heures et des heures, en

discutant, en lisant des journaux. Autrement dit, le café pour les Français est une sorte d'éveil des sens, un dialogue, une manière de se reposer également.

Enfin **les croyances** pourraient également être appelées par la C.C.P. :

- le mot « chou » rappelle l'histoire que l'on raconte aux petits garçons pour leur expliquer la naissance : les garçons viendraient au monde dans les choux, les filles dans les roses.
- « le chat noir » qui traverse notre chemin nous oblige parfois de changer l'itinéraire ou de retourner chez soi, car cela évoque une échéance, une malédiction, une malchance.
- Le nombre « 13 » est également très significatif : porteur de chance pour certains et de malheur pour les autres.
- Le trèfle à quatre feuilles est sensé nous porter de la chance !

II.5. La C.C.P. est le produit de jugements tout faits véhiculés par des locutions figurées.

On pourrait accepter le fait que dans la langue il existe un grand nombre de locutions figurées qui contiennent la charge culturelle partagée. Il serait envisageable de penser que la connaissance et la compréhension de ces expressions serviraient à une meilleure interaction entre les individus, à la communication réciproque des locuteurs, à l'acquisition des compétences culturelles aussi que langagières. Mais avant tout nous voudrions attirer votre attention au mécanisme purement linguistique de la création de locutions de ce genre. En fait, dans la plupart des cas ce sont des comparaisons imagées. C'est une figure de style par laquelle on compare une chose (une personne, un fait) à une autre afin de souligner, de mettre en relief un de ses indices. Elle se compose de trois termes :

1.- **le comparé**, c'est- à- dire le terme objet, thème de la comparaison. *Un homme brave comme un lion ;*

2.- **le comparant**, c'est- à- dire le terme porteur de l'image, qui sert de base à la comparaison. Il est exprimé par un substantif ou un mot substantivé. *Cet homme court comme un dératé ;*

3.- **le terme intermédiaire**, exprimé par un adjectif ou un verbe, indique ce qu'il y a de commun entre le comparé et le comparant auquel il se rattache le plus souvent par l'adverbe de comparaison **comme**. *Un homme **brave** comme un lion ; cet homme **court** comme un dératé.*

Dans une optique linguistique il faudrait distinguer la comparaison individuelle de la locution comparative, encore que toutes les deux aient une structure identique. Les comparaisons individuelles sont créées dans la parole par les locuteurs et les écrivains, tandis que les locutions comparatives sont consacrées par l'usage commun. Elles sont reproduites spontanément et représentent des unités de langue fixées par les dictionnaires.

Bien que pour l'actualisation des locutions comparatives la présence du comparé soit obligatoire, ce sont les deux autres termes qui sont considérés comme constants. En effet, alors que la forme d'expression du comparé peut changer, celle du comparant et du terme intermédiaire est relativement stable. Voilà pourquoi au niveau de la langue la locution comparative est une unité linguistique binaire.

Il existe cependant un type de locutions comparatives, peu nombreuses, mais très usuelles, qui se composent uniquement du comparant précédé de l'adverbe de comparaison **comme** et parfois aussi d'une préposition. Ex. : **comme un fou** ; **comme tout** ; **comme par enchantement**, etc. Ce sont des locutions comparatives tronquées qui retrouvent parfois leurs formes complètes dans la parole.

Enfin, on rencontre dans la langue française un petit nombre de locutions comparatives syntaxiquement organisées comme des phrases. Ex. : **C'est comme un cautère sur une jambe de bois. Il fait noir comme dans un four, etc.**

II.5.1. Le bestiaire culturel.

Comme nous pouvons le remarquer **l'espèce animale** a toujours servi de référence pour la création de nombreuses locutions figurées qui exprimaient des qualités et des défauts humains. Beaucoup de ces locutions comparent d'une manière explicite l'homme à l'animal. Ainsi, R. GALISSON attire notre attention sur ce qu'il appelle « **le bestiaire culturel** », qui donne lieu à des expressions du type « **têtu comme une mule** », « **gai comme**

un pinson », « *fort comme un bœuf* », « *sale comme un cochon* ». Il signale que ces associations sont spécifiques à chaque langue, et qu'elles « ressortissent **ipso facto** à ce qu'il est convenu d'appeler la culture. » [R. GALISSON, 1988 :79].

Les locuteurs natifs connaissent un grand nombre de ces locutions. Ils les utilisent fréquemment, même s'ils n'en sont pas conscients et le constatent ! Comme le remarque R. GALISSON : « Tout se passe comme si elles avaient statut de citations sans auteurs et relevaient d'une sorte de littérature orale, diffusée sans le secours de l'école » (idem). De toute façon il faut dire que ces locutions sont si bien ancrées dans la mémoire collective, qu'elles donnent irrévocablement à un grand nombre d'animaux les qualités ou les défauts que leur prête plus ou moins justement la comparaison (ou la métaphore) qui les sous-tend. C'est ainsi que, par le biais des locutions « ... voleur comme une pie », « ... bavard comme une pie », « ... curieux comme une pie », cet oiseau fait penser au vol et au bavardage. Il faut souligner cependant que ce n'est pas la pie, elle-même, en tant qu'oiseau qui est mise en question, mais c'est à travers « sa conduite » qu'on soulève le code éthique de l'homme. Par exemple, « ... ce petit gueux- là s'est assis derrière le fiacre, peut-être pour voir ou va cette dame ; car il est curieux comme une pie... » - trouvons-nous chez E. SUE dans « Les Mystères de Paris ». [E. SUE, 2000 :76].

Citons encore un exemple avec le mot « **chien** ». Qu'est-ce qui se cache derrière une définition assez claire du Petit Larousse- « mammifère domestique, doté d'un excellent odorat et d'une course rapide, dont il existe plus de 340 races plus ou moins liées à une fonction spécifique : chasse, garde, agrément, etc. » (2003 :211). Après avoir examiné plus de 40 expressions figurées contenant ce mot, nous pourrions constater que les connotations de ce vocable sont réparties sur un très large registre. Ainsi, le mot « chien » dans les expressions françaises évoque inévitablement la fidélité, l'obéissance et la gentillesse, dû aux relations durables entre l'homme et cet animal depuis la domestication du dernier par homo sapiens. Par exemple : « dévoué (ou fidèle) comme un chien », « obéir comme un chien », « suivre quelqu'un comme un chien », « docile (ou gentil) comme un chien ».

Pourtant le mot « chien » fait penser aux traits négatifs, tels que l'agressivité, l'hostilité, la haine, la maladresse etc. Par exemple : « se regarder en chiens de faïence », « tuer quelqu'un comme un chien (enragé) », « recevoir (accueillir) quelqu'un comme un chien dans un jeu de quilles », « nager comme un chien de plomb », « se battre comme des chiens », « s'acharner sur quelque chose comme des chiens sur un os », « s'entendre

(s'accorder, s'aimer) comme chien et chat », « aimer comme les chiens aiment les coups de bâton », etc. En même temps, ce mot appelle des sentiments de non- sécurité, d'une vie malheureuse et des souffrances. Par exemple : « malheureux comme un chien qui se noie », « trempé (mouillé) comme un chien qui sort de l'eau », « traiter quelqu'un comme un chien », « souffrir comme un chien », « hurler comme un chien », « être malade comme un chien », « enterrer quelqu'un comme un chien », « crever comme un chien », « battre quelqu'un comme un chien », « avoir un mal de chien ». De plus on accuse le pauvre chien d'être bête et avare : « être fou comme un jeune chien » et « être comme le chien du jardinier (qui ne mange pas de choux et n'en laisse pas manger aux autres) ».

Il est donc possible de remarquer que dans la langue **on peut trouver plusieurs connotations pour les animaux divers** : le paon incarne l'orgueil, la couleuvre- la paresse, l'âne- l'entêtement, la taupe- la myopie, etc. Cependant, il faudrait tenir compte que le même animal, quand il est affecté à ce genre de désignation, ne symbolise pas la même qualité ou le même défaut d'une langue à l'autre. Par ex., en français on dit « soûl comme une grive », mais exactement, il n'y a pas beaucoup de langues qui attribuent l'ivresse à la grive. « Le petit cureton ! Celui qui faisait parler la ville pour sa pitié, là à brailler avec ses lascars, et saoul comme une grive... » -trouvons- nous chez L. ARAGON dans « Les Beaux quartiers ». [L. ARAGON, 1989 :25].

On pourrait admettre que toutes ces locutions appartiennent à la culture partagée. Ce qui nous intéresse ici le plus, ce sont les qualités et les défauts, associés par ces expressions aux animaux, car ceux- ci constituent la C.C.P. des mots qui les signifient. Ainsi, on pourrait distinguer **une assignation directe** :

- carpe appelle mutité (muet comme une carpe) ;
- pinson appelle gaieté (gai comme un pinson) ;
- abeille appelle assiduité (laborieux comme une abeille) ;
- un goût amer fait penser à l'aloès (amer comme aloès) ;
- brillance fait penser à l'acier (briller comme l'acier).

Et **une assignation indirecte** :

- escargot appelle lenteur (avancer comme un escargot) ;
- éléphant appelle lourdeur, maladresse (l'éléphant dans un magasin de porcelaine) et rancune (avoir une mémoire d'éléphant) ;
- locomotive fait penser au bruit (souffler comme une locomotive) ;

- l'air fait allusion à la liberté (libre comme l'air) ;
- un ange fait penser à la beauté (beau comme un ange).

Il paraît, nous semble-t-il, tout à fait naturel que les représentations qui sont à la base des locutions figurées, se différencient d'une langue à l'autre. Ce sont des particularités nationales des pays (le climat, la religion, l'histoire, la littérature) qui sont en cause. Par exemple, prenons les expressions, « créées » par l'histoire de la France. Ce sont des faits historiques qui sont à la base de l'apparition des expressions figurées suivantes :

- « Agé comme le Pont- Neuf » qui fait allusion à la date de sa construction 1578- 1607 et par la suite à l'âge véritable de l'interlocuteur en question;
- « Arriver comme les pompiers de Nanterre » fait penser à une grande vitesse avec laquelle les pompiers accomplissaient leurs fonctions;
- « Boire comme un Templier », l'histoire raconte que les Templiers buvaient beaucoup, dû à leurs victoires et à leurs défaites ;
- « Lent comme Jean de Lagny » évoque la lenteur du personnage devenu populaire.

Voilà les locutions, « sorties » de la littérature française. Les noms de ces personnages sont devenus communs à cause de leurs qualités ou leurs défauts. Rappelons que maintenant ces noms sont étroitement liés à ces adjectifs et font une partie intégrante des expressions figurées :

- « Avare comme Harpagon » ;
- « Beau comme le Cid » ;
- « Fier comme Artaban » ;
- « Tranquille comme Baptiste ».

Les locutions liées au monde animal soulignent également les connaissances des natifs sur le comportement des animaux et montrent tantôt de l'affection, tantôt du mépris envers « nos petits frères » :

- « Bête comme une oie » ;
- « Courir comme un lapin » ;
- « Chanter comme un rossignol (une fauvette) » ;
- « Doux comme un agneau » ;
- « Léger comme un papillon » ;
- « Rusé comme un renard » ;
- « Sourd comme une bécasse ».

Autant que le monde animal, les objets de la vie quotidienne nous réservent également une grande quantité d'expressions figurées évoquant le comportement, le physique, le psychisme de l'être humain. Ainsi, on va aborder le sujet des inanimés culturels.

II.5.2. Les inanimés culturels.

On voudrait mentionner également un autre phénomène linguistique où la Charge Culturelle Partagée se révèle fortement en mettant en relief des traits distinctifs du signe. Il s'agit des inanimés culturels. En effet, des objets que l'homme fabrique ou des choses que la nature dispense servent également de points d'ancrage à des expressions figurées. Celles-ci « ... à leur tour, créditent ces objets ou ces choses de charges que tout natif mobilise au contact (auditif ou visuel) du mot qui réfère à l'objet ou à la chose » comme le souligne [R. GALISSON, 1999 :79]. Ainsi les locutions « Vieux comme le Pont Neuf », « Souple comme une aiguille », « Sourd comme une cruche », « Tendue comme une corde », « Ridé comme une pomme cuite » évoquent chez les locuteurs natifs les idées sur l'âge, la souplesse, la surdité etc. quand ils rencontrent les mots comme aiguille, pomme cuite, cruche dans des situations et/ ou des contextes qui s'y prêtent.

Rappelons qu'il existe une grande quantité de locutions liées à la nature de France. Ce sont des connaissances pratiques des locuteurs natifs qui ont créé ces expressions :

- « Droit comme un chêne (un peuplier, un sapin) » ; ces arbres nous font penser à la force, à la droiture et peut-être à la franchise même dans le caractère de l'interlocuteur ;
- « Pousser comme une asperge » appelle la vitesse de la croissance ;
- « Pur comme un lis » fait allusion à la couleur blanche de cette fleur qui était toujours le symbole de la pureté morale ;
- « Pleurer comme un saule » évoque dans notre mémoire l'image de cet arbre, penché sur l'étang qui « pleure » dans un chagrin énorme. Sans aucun doute, les gens peuvent se trouver dans la même situation, c'est-à-dire, pleurer sans cesse « à chaudes larmes ».

On a essayé de rédiger une liste de ces expressions figurées qui est loin d'être exhaustive. Les inanimés culturels y représentent des traits particuliers d'un objet quelconque que l'on transpose sur le comportement ou le physique des être humains.

On pourrait distinguer ces locutions en quelques catégories :

1. Celles qui sont basées sur les traits extérieurs de l'objet : couleur, forme, goût etc. C'est une assignation directe qui renvoie à la comparaison :

aigre comme verjus ; aigu comme une flèche ; arrangé comme un paquet ; avoir la bouche grande comme un four ; avoir le ventre plat comme une punaise ; beau comme le jour ; blanc comme un drap ; blanc comme un linge ; bleu comme le ciel ; blond comme les blés ; bourré comme une valise ; doux comme le miel ; droit comme un arbre ; droit comme une flèche ; dur comme de l'acier ; dur comme un rocher ; épais comme une cuisse ; exact comme un chronomètre ; facile comme bonjour ; fin comme un cheveu ; fort comme un chêne ; fragile comme du cristal ; frais comme une fleur ; froid comme l'acier ; gonflé comme un ballon ; grand comme une montagne ; gros comme un tonneau ; ignorant comme une cruche ; jaune comme un citron ; joli comme un cœur ; joli comme un jour ; laid comme un magot ; léger comme l'air ; libre comme l'air ; long comme l'éternité ; lourd comme la pierre ; noir comme du charbon ; rond comme une boule ; rose comme des contes de fée ; rouge comme du sang ; sage comme une image ; souple comme un serpent ; sourd comme une bûche ; sourd comme un pot ; tendu comme une corde ; vert comme cresson etc.

2. celles qui soulignent le fonctionnement de l'objet en question dans la nature, son utilisation par l'homme :

agiter comme un drapeau ; aller comme sur des roulettes ; arrangé comme un paquet ; arriver comme un bolide ; arriver comme un cheveu sur la soupe ; dormir comme une bûche ; éclater comme un orage ; être comme une girouette ; monter comme une soupe au lait ; nager comme une balle de plomb ; rapide comme l'éclair ; sec comme du bois ; solide comme un roc etc.

3. celles qui reflètent des traits distinctifs propres à ces objets ce qui les rend particulièrement lourdes d'après la Charge Culturelle Partagée :

ardent comme braise ; brûlant comme braise ; cassant comme du verre ; chaud comme le feu ; chauve comme un caillou ; clair comme de l'eau ; coupant comme un rasoir ; fauché comme les blés ; être comme le soleil de janvier ; mou comme du beurre ; percé comme une

écumoire ; plein comme un œuf ; pointu comme une flèche ; pressé comme un citron ; profond comme un puits ; pur comme un cristal ; obscur comme la nuit ; raide comme une balle ; raide comme un bâton ; ridé comme une pomme cuite ; vêtu comme un oignon etc.

Il nous reste encore un groupe de locutions figées qu'on voudrait mettre à part. Ce sont des locutions qui expriment la Charge Culturelle Partagée avec de l'humour à l'aide des métaphores et la transposition des traits particuliers de l'objet par assignation indirecte : *aimable comme la porte de la prison ; aller comme une bague à un chat ; avoir du crédit comme un chien à la boucherie ; bête comme un chou ; bête comme une cruche ; clair comme le jour ; con comme la lune ; croître comme un champignon ; gai comme la porte d'une prison ; pâle comme un cierge ; riche comme un coffre ; silencieux comme la tombe ; simple comme bonjour ; sot comme un panier percé ; troué comme une écumoire etc.*

En conclusion on voudrait dire que la connaissance et la compréhension des locutions de ce genre augmentent la motivation des apprenants, contribuent au développement de la créativité, aux compétences langagières et interculturelles. C'est grâce à l'emploi de ces locutions que l'on fait plus d'attention aux particularités de mentalité, au comportement, aux réalités historiques et actuelles du peuple dont on étudie la langue et la culture, sans oublier l'enrichissement du vocabulaire en question.

II.6. Les mots- valises comme indices des changements socio-culturels dans le langage.

L'expression « **mot-valise** » est la traduction de l'anglais « **portmanteau word** ». Le mot « portmanteau » désignait autrefois une grande valise à deux compartiments. C'est la raison pour laquelle Lewis Carroll, dans son célèbre roman « *De l'autre côté du miroir* », a utilisé l'image du « portmanteau » pour montrer l'intérêt des mots télescopés : il suffit d'un seul mot pour dire deux choses à la fois.

Au chapitre 6, **Humpty Dumpty** (l'œuf Gros Coco) explique à **Alice** la signification du mot « slithy » (« **slictueux** ») qu'elle a lu au début du poème Jabberwocky :

Et bien, « *slictueux* » signifie :
« *souple, actif, onctueux* » Vois-tu,
C'est comme une valise : il y a deux
Sens emballés en un seul mot ».

II.6.1. L'histoire d'apparition du phénomène et du terme « mot-valise ».

Quand on parle des mots- valises, on pense tout de suite à Lewis Carroll. On le croit l'inventeur de l'appellation « portmanteau words » pour désigner ce genre particulier des créations lexicales. **Lewis Carroll** (1832- 1898) est mathématicien anglais, auteur de « Logique symbolique » d'un côté et de l'autre, un grand passionné de logique formelle, mêlée avec de l'imagination enfantine, écrit « Alice au pays des merveilles », « De l'autre côté du miroir ». Il avait le penchant à l'égard de ces mots bizarres que l'on appelait en français « **mots- valises** ».

Si l'on suit l'histoire étymologique de cette appellation, on aperçoit que le sens courant de « portmanteau » a bien changé durant les 19- 20 siècles. Initialement, au 19 siècle, ce mot signifiait une espèce de « double » enveloppe de cuir, qui contenait le paquetage du cavalier et que celui- ci disposait de part et d'autre du dos de son cheval. Cette « sacoche » en deux parties justifiait pleinement la métaphore de L. Carroll par rapport aux mots- valises. Cependant, le sens actuel du mot « portmanteau »- objet pour suspendre les vêtements- ne correspond plus à sa première signification.

On voudrait souligner que c'étaient des écrivains qui avaient employé dans leurs œuvres les mots de ce genre pour la première fois sans même le savoir. Par exemple, W. Shakespeare en fabriquait déjà assez ! Ainsi donc, nous pourrions citer une petite partie de liste contenant des mots- valises, créés par des écrivains français au cours des siècles :

1. François Rabelais (vers 1494- 1553)- **gargamelle** (Gargantua + gamelle), **météorique** (théorique + météore), **empaletoté** (empaler + paletot + toqué).
2. Honoré de Balzac (1799- 1850)- **mélancolisé** (mélancolique + alcoolisé), **mystigorique** (mystique + allégorique).

3. Charles Baudelaire (1840- 1897)- **subrexquis** (subreptice + exquis).
4. Arthur Rimbaud (1854- 1891)- **patrouillotisme** (patriotisme + patrouille + trouille).
5. Louis Aragon (1897- 1982)- **concupiste** (concupin + cubiste).
6. Eugène Ionesco (1909- 1994)- **arpipices** (artifices + pipi + pisse) ; **cordoléances** (condoléances + cordial).
7. Henri de Montherlant (1895- 1972)- **nostalgérie** (nostalgie + Algérie),,
8. J. Prévert (1900- 1977)- « **café- crime** » (café- crème + crime) ; « **hebdromadaire** » (hebdomadaire + dromadaire) etc.

Il est vrai que cette anthologie donne une petite image imprécise du mot- valise à travers la littérature. Cependant on pourrait observer des périodes fécondes et bienfaisantes pour la production des mots de ce genre (19- 20 siècles) et au contraire, des années où l'on considérait la langue comme un système achevé et comme conséquent, on prenait tout néologisme inventaire comme inutile ou même dangereux (17- 18 siècles).

Heureusement de nos jours la langue accepte de s'enrichir. Le mot- valise apparaît souvent chez les écrivains, également il prolifère chez d'autres types de producteurs, jusqu'à descendre dans la rue. Après avoir été longtemps un jeu de langage pour les écrivains et les linguistes, il s'est vulgarisé pour devenir un objet culte du langage quotidien, que personne ne peut plus ignorer, puisqu'il appartient à tout le monde. Voilà d'où provient l'intérêt que lui portent aujourd'hui les chercheurs- linguistes et les enseignants de langues.

A présent les mots- valises sont créés par des écrivains, des journalistes et des publicitaires. On peut les voir sur les façades de magasins, dans les publicités de toutes sortes : à la télé, sur un panneau d'affiche dehors, dans les vitrines des boutiques et des restaurants etc. Comme le remarque R. GALISSON « ...ils se sont démocratisés. Et à la vitesse où ils ont infiltré les différentes couches socio- culturelles, on peut penser que l'homme de la rue fabrique aussi des mots- valises, comme il construit des jeux de mots ou invente des histoires drôles » [R. GALISSON, 1987 :43]. On pourrait confirmer ces paroles par une liste des mots- valises, retenus :

- *chez les journalistes :*

1. **europessimisme** (Europe + pessimisme), extrait de « Le sommet européen de tous les maux », dans *Libération* de 05.12.86 ;

2. **prostigieux** (prestigieux + Prost), titre à la une du quotidien sportif L'Equipe, suite à la victoire d'A. Prost dans le championnat du monde des pilotes de formule 1- de 27.10.86 ;
3. **rurbain** (rural + urbain), extrait de « La sexualité des français », dans *Le Nouvel Observateur*- de 14- 20.11.86 ;
4. **s'implorer** (s'imposer + implorer), extrait de « On peut rire de tout... mais pas avec tout le monde », dans *Libération*- 16.10.86 ;
5. **Tchernobâle** (Tchetnobl + Bâle), extrait de « L'Europe découvre le syndrome de Tchernobâle », dans *Libération*- de 10.11.86.

- *chez les publicitaires :*

(à ce propos il faut dire que le but des publicitaires est de donner un maximum d'information en un minimum d'espace. Ainsi donc, ils sont obligés de le faire court, de chercher les moyens de réduire leur message et comme conséquent, il y a une utilisation fréquente des mots- valises, qui présentent un grand avantage de condenser plusieurs mots en un seul).

1. **célibatour** (célibataire + tour), publicité radiodiffusée, sur *Franc Inter*, d'une agence de voyage visant les célibataires ;
2. **filamant** (fil + amant), publicité, dans *Le Nouvel Observateur*, pour le téléphone érotique ;
3. **spormidable** (sport + formidable), publicité télévisée, sur *A2*, pour le loto sportif : « Gagner, c'est spormidable ! » ;
4. **valdorloter** (Val d'Aoste + dorloter), publicité, dans *Paris- Match*, pour un séjour touristique au Val d'Aoste ;
5. le film ou même les rats **sourient** (sourire + souris), affiche publicitaire pour *Bazil, détective privé*, film de Walt Disney ;
6. **Nespresso** (Nestle + espresso), publicité du café ;
7. **Fantattitude** (Fanta + attitude), publicité, contribuant à la consommation de cette boisson.
8. **Bisotherm**, la pierre isolante née des volcans (bison + thermique), publicité à un chantier.

On pourrait citer même quelques exemples de mots- valises d'origine populaire :

1. **américonnerie** (Amérique + connerie) ;
2. **embellemerder** (emmerder + belle- mère) ;
3. **pandraud... et court** (pendre haut et court + Pandraud).

Ce n'est pas étonnant que les mots- valises posent beaucoup de problèmes aux étudiants étrangers, même au niveau avancé. La base de leur création est un contact d'un environnement socio- économique et culturel. Comme nous pouvons le remarquer ces mots se dotent d'une « charge culturelle partagée » qui renvoie à des réalités beaucoup plus vaste que leurs définitions sémantiques. C'est pour ça qu'ils sont difficiles à comprendre par le public étranger, mais en même temps ils sont destinés à être étudié dans le but de l'acquisition des compétences culturelles et langagières par les apprenants de langue- culture.

II.6.2. Mécanismes de « construction » des mots- valises dans la langue.

Dans le cadre de notre étude on voudrait cerner les mécanismes de construction des mots-valises dans la langue. D'après R. GALISSON, les mots- valises, selon leur appellation, contiennent toujours au moins deux autres mots, dits « formants ». N'importe quel observateur est capable de séparer :

- ceux où l'on ne distingue pas (ou pas immédiatement) les formants et qui ressemblent à un seul mot du répertoire ;
- de ceux où l'on reconnaît deux mots (au moins) du répertoire pris l'un dans l'autre (ou les uns dans les autres). Le premier grand type relève de **l'insertion**, le second de **l'imbrication**.

Mais avant tout il faut préciser la distinction entre formant directeur et formant(s) auxiliaire(s). Le formant directeur (ou formant de base) est ainsi nommé parce qu'il sert de point de départ à la construction du mot- valise. Il est souvent plus facile à retrouver dans l'insertion que dans l'imbrication ce qu'on va voir tout de suite dans les exemples. En ce qui

concerne les autres formants, on les appelle auxiliaires, ou secondaires. Il peut y avoir plusieurs formants auxiliaires par mot-valise. Ainsi donc, on distingue quelques types de formations des mots-valises, à savoir :

II.6.2. a- L'insertion sans changement graphique du mot originel.

Le mot-valise de ce type est à la fois homographe et homophone de son formant directeur.

Par ex. : **Kidnapper** - recouvrir ses viandes ou ses gâteaux d'une couche de chair d'enfant, enlevé à l'affection de ses parents.

kidnapper = kid + napper

1 2 3

1 = formant directeur

2 et 3 = formants auxiliaires

II.6.2. b- L'insertion avec changement graphique du mot originel.

Dans ce cas-là, le mot-valise n'est plus homographe, mais demeure homophone de son formant directeur.

Par ex. : **Mélancolis** – paquet, en souffrance, à la poste.

Mélancolis = mélancolie + colis

1 2

1 = formant directeur

2 = formant auxiliaire

II.6.2. c- L'insertion avec altération du mot originel.

Le mot-valise de ce genre n'est ni homographe de son formant directeur, mais il en est assez proche pour provoquer sa mobilisation immédiate.

Par ex. : **Néofrite** – personne qui se rend en Belgique pour la première fois.

Néofrite = néophyte + frite

1 2

1 = formant directeur

2 = formant auxiliaire

II.6.2. d- L'insertion avec substitution d'une partie du mot original.

Le mot- valise de cette espèce se différencie assez de son formant directeur, mais il le rappelle très fort par une partie commune et une structure analogue.

Par ex. : **Froissette** – bas léger, pour tenir le pied au frais.

Froissette = chaussette + froid

1 2

1 = formant directeur

2 = formant auxiliaire

II.6.2. e- L'imbrication.

Dans l'imbrication, l'assemblage des formants dépasse les limites du formant directeur. C'est ce qui la différencie fondamentalement de l'insertion. Et la reconnaissance du formant directeur n'est plus aussi évidente ; elle passe par le dénombrement des lettres qu'affiche chaque formant au sein du mot- valise.

Par ex. : **Xénophobigote** – hostilité aux grenouilles de bénitier et autres punaises de sacristie.

Xénophobigote = xénophobie + bigote

1 2

1 = formant directeur – 9 lettres (dans le mot- valise) ;

2 = formant auxiliaire – 6 lettres (dans le mot- valise).

L'analyse détaillée d'échantillon nous signale que le sens général du mot-valise est issu de l'amalgame des fragments de sens particuliers, empruntés aux formants qui le constituent.

Par ex. : **se barricaner**- s'emmurer dans la dérision, édifier entre soi et les autres une barrière de persiflage.

En effet, « se barricader » fait penser à « s'emmurer » et à « édifier entre soi et les autres une barrière », et « ricaner » renvoie à « dans la dérision » et à « de persiflage ».

Si les mots-valises comme **patrouillotisme** (A. Rimbaud), **ridicoculiser** (E. Rostand), **nostalgérie** (H. de Montherlant), **crottoir** (Ch. Rochfort) sont connus et estimés des amateurs de langage, l'immense majorité des locuteurs les ignorent et les considèrent comme des néologismes lorsqu'ils les rencontrent. Mais contrairement aux néologismes, « La caractéristique principale du mot-valise est donc de préférer le gratuit et l'amusant à l'utile et au fonctionnel et de ne s'établir qu'accidentellement dans la langue. Là où d'autres néologismes s'incrument, il passe sans laisser de traces. La durée n'est pas son affaire. Il a une prédilection marquée pour l'éphémère, le circonstanciel », comme le souligne R. GALISSON. [R. GALISSON, 1987 :140].

II.6.3. Les dictionnaires des mots-valises comme outils d'apprentissage des langues-cultures étrangères.

Il serait envisageable de penser que du point de vue pédagogique la manipulation des mots-valises est très utile et pratique pour les apprenants étrangers qui visent à perfectionner la connaissance de la langue et surtout de la culture française afin d'acquérir les compétences nécessaires et devenir un interlocuteur potentiellement égal envers les natifs. A ce titre, on peut confirmer et justifier l'existence et l'exploitation des dictionnaires sur ce genre de mots à vocation ludique et pédagogique qui, contrairement à tous les autres, se lisent de bout en bout et se présentent comme une invitation permanente à la pratique complémentaire des vrais dictionnaires de langue. Comme exemple, nous voudrions citer le *Distractionnaire* de L. PORCHER et R. GALISSON qui peut servir d'outil de référence pour les étudiants étrangers ayant le but d'être plongé dans « le bain de culture ». La préface du *Distractionnaire* suscite également de l'intérêt car il explique son apparition et sa

destination : « Ceci est un dictionnaire. Mais il ne ressemble pas aux autres : 1.-parce que les mots et les expressions ont été inventés par les deux auteurs » (...). 2.-parce que nous avons voulu essayer de distraire le lecteur (...). 3.- parce que nous n'avons pas cherché à être complets (...). Notre dictionnaire veut attirer le regard et la réflexion sur cette double réalité : la langue contient de multiples significations possibles et cachées, dont on peut se délecter, et la plupart des gens se privent de ce plaisir parce qu'on ne leur a pas appris qu'il existait. » [R. GALISSON, L. PORCHER, 1986 :3].

L'objectif de cet ouvrage est essentiellement pédagogique qui s'inscrit dans un ensemble de travaux complémentaires ciblés sur l'enseignement/ apprentissage des langues et des cultures étrangères. Selon les auteurs, *le Distractionnaire* « ressemble au dictionnaire parodique, il a tous les attributs du dictionnaire parodique, mais c'est un dictionnaire pédagogique : non seulement on ne peut pas le refermer quand on l'ouvre, mais il pousse son lecteur à interroger le dictionnaire de langue... ». [R. GALISSON, L. PORCHER, 1991 :132]. De plus comme l'a remarqué R. GALISSON « Ce modeste et ludique opuscule confirme son entrée en lexiculture » (idem). En effet, ce dictionnaire se base sur les mots- valises afin de faire appel à des connaissances culturelles. Ainsi donc, pour saisir pleinement les sens des mots- valises, il serait nécessaire de recourir à une culture partagée.

A titre d'exemples, on voudrait citer quelques créations de R. GALISSON avec leur définition : *abeuglement*, "cécité des bovins", *accornéon*, "éclairage musical", *accromagnon*, "lointain ancêtre déchiré", *affreudisiaque*, propre à faire tomber dans le désir sexuel", *articficelle*, "lien factice", *éléphant*, femelle de l'éléphant", *ignomaxie*, "mégahonte", *jouvensot*, "jeune garçon qui a toutes les caractéristiques de l'âge bête", *jumots*, "synonymes d'homonymes", *moinestrone*, "potage du couvent", *monologue*, "discours d'ermite", *soulris*, "rongeur ivre", *xénophobigote*, "hostilité aux grenouilles de bénitier et autres punaises de sacristie".

Mais le but de ces inventions comme le souligne A. CLAS, c'est « de n'est pas d'enrichir la langue, c'est la méthode, le « travail de la pâte » pour faire mille et un savoureux choux à la crème, pets-de-nonne ou autres délicieuses friandises. Quoi qu'il en soit, le but fixé semble atteint : rendre l'enseignement moins monotone, mieux stimuler la mémoire et accentuer la disponibilité linguistique par un ludisme générateur de connaissance. » [A. CLAS, 2001 :101].

Comme l'écrivait Almuth GRESILLON « La mode est au ludique. Le mot-valise fleurit partout. Notre quotidien est envahi de ces mots bizarres, nés de la fusion de deux mots

existants », [A. GRESILLON, 1984 : 1]. Il est vrai qu'il existe un très grand nombre de créations de mots-valises et on en découvre de plus en plus. Ils se glissent également dans la formation de raisons sociales d'entreprises, le procédé étant économique et sans risque d'interférences concurrentes ou connotatives négatives.

De telles formations existent dans toutes les langues et dans tous les pays. Il suffit de regarder alentour. Rappelons par exemple, les très nombreuses formations avec *EURO-*, citons également pèle- mêle *ALCAN* (Aluminium + Canada), *ALSTOM* (Alsace+Tomson), *SOFMATEL* (Société de financement + Matra + télécommunications) ; *FRANTEL* (France + hôtel), *glaces CORNEXQUIS* (cornet + exquis), *BRICAILLERIE* (bricolage+ quincaillerie), etc.

Jean TOURNIER a écrit dans étude sur l'amalgame que « l'élément ludique est en quelque sorte inhérent à la matrice elle-même : on peut dire que tous les amalgames sont formés par jeu ». [J. TOURNIER, 1985 : 392]. Il est vrai qu'il y a une grande partie ludique dans ce genre de formation. C'est une des raisons pour laquelle la publicité est à la recherche de telles créations, tout comme la littérature d'ailleurs. Comme exemple on pourrait citer *Le Canard enchaîné*, journal humoristique et en même temps très sérieux, qui ne dédaigne pas ce monde de créativité.

La formation ludique est toujours présente dans ce genre de travail. C'est une activité qui a pour but de s'amuser avec les mots visant une valeur pédagogique et stimulante.

Voilà quelques exemples, tirés par hasard du Dictionnaire des mots sauvage de Maurice RHEIMS :

Achiennement (acharnement+ chien)

Agressistance (agression+ existence)

Aristocave (aristocrate+ cave)

Bavardhuler (bavarder+ hurler)

Chaircuiterie (chair+ cuiterie)

Ennuiversel (ennui+ universel)

Fantascience (fantastique+ science)

Paponcle (papa+ oncle)

Picoléieux (picoler+ coléieux)

Savanture (savant+ aventure)

Voluptial (volupté+ nuptial)

Il est vari que les fonctions de certains mots-valises ne durent que l'espace de la lecture de l'œuvre. D'autres, au contraire, peuvent glisser dans la langue et acquérir un statut permanent car, comme les autres signes linguistiques, ils survivent puisqu'ils apportent leur contribution sémantique particulière à la langue.

Ainsi on pourrait citer des exemples des mots-valises dans la langue commune qui ont survécu et qui ont encore un rôle à jouer dans la langue. Cette série de créations lexicales par amalgame est assez éloignée du ludisme. Néanmoins ce sont des créations langagières qui ont déjà trouvé leurs places dans la vie humaine. Par exemple, on voudrait citer tels mots-valises comme *motel* (motor + hôtel), *musicassette* (musique + cassette), *distribanque* (distributeur + banque), *eurochèque* (Europe + chèque), *pantacourt* (pantalon + court), *alcootest* (alcool + test), *escool* (essence + alcool), *carburol* (carburant + alcool), *télérupteur* (télé + interrupteur) etc.

De plus en plus les linguistes parlent de procédés de troncation, d'amalgame, d'apophonie et d'aphérèse, ou utilisent encore d'autres synonymes pour désigner les mots-valises, comme *mots gigognes* ou *mots porte-manteaux*, sans oublier des dénominations moins courantes comme *mots en portefeuille*, *mots centaures*, *mots métis*, *mots sandwiches* et autres *bêtes-à-deux-mots*, les procédés vont de la contamination au croisement. Il faudrait dire que les créations terminologiques dépassent très souvent le cadre formel de ce qu'on a appelé des *composés lourds* comme *orbite de transfert*, *satellite stabilisé trois axes*, *moteur-fusée à poudre*, *détecteur d'horizon infra-rouge terrestre*, sans oublier le célèbre *charrue pour labours à plat à traction animale sans avant-train*. Ces terminologismes sont difficiles à manipuler et donc leur répétition textuelle est soumise à des réductions réglementées.

Il existe des nombreux modèles de formation de mots-valises, dont certains sont plus productifs que d'autres. La langue française semble bien pouvoir former des mots-valises dont l'origine demeure obscure ou même inconnue pour l'utilisateur moyen.

Il existe déjà un certain nombre de faux dictionnaires qui connaissent du succès chez le public concerné. Par exemple :

- *Le contradictionnaire, ou l'esprit des mots*, par ELGOZY G., 1967 ;
- *Le fictionnaire, ou précis d'indéfinitions*, par ELGOZY G, 1973 ;
- *Ralentir : mots- valises*, par FINKIELKRAUT A., 1979 ;
- *Petit fictionnaire illustré*, par FINKIELKRAUT A.,, 1981 ;

- *Dictionnaire des mots tordus*, par Pef, 1983,
- *Contradictionnaire*, par SERGUINE J., 1988 ;
- *Pianissimots, petit dictionnaire des mots- valises*, par CLEMENT Y-M., GREVERAND G., 1993 ;
- *Dictionnaire des mots qui manquent*, par GLAESER P., 1999 ;
- *Mais que fait l'Académie ? Le dictionnaire des mots qui devraient exister*, par CHIFLET J-L., 2002 ;
- *Éléphanfare, le jeu des mots- valises pour les petits*, par LOUBIERE S., 2003 ;
- *Nouveaucabulaire*, par THIBAUD J-J., 2005.

En effet, ce sont tous des dictionnaires de type « néo- morpho- sémantique ». Leurs nomenclatures comportent des lexies détournées à la fois au niveau du signifiant et du signifié. Les vedettes sont formées sur des mots existants et possédants potentiellement une « **charge culturelle partagée** ». Dans ce cas-là il serait possible de penser que ces dictionnaires détournés font un recours obligé à **la lexiculture**. Il nous semble important de prendre en considération la notion lexiculturelle de certains mots afin de comprendre le sens caché derrière les mots- valises. Comme nous pouvons l'observer dans les exemples suivants :

- **INSTITUTRICHE** : J'adore l'institutriche : elle nous met de bonnes notes même quand on a tout faux, et s'amuse à remplir nos cahiers d'écriture à notre place quand on a le dos tourné. La coquine ! [S. LOUBIERE, 2003 :22] ;
- **PAONTOMIME** : Numéro de fausse modestie. [J-J. THIBAUD, 2005 :116].

Afin de comprendre le sens de ces mots- valises, il serait utile de repérer les références utilisées par les auteurs de ces définitions. En cas du mot « l'institutriche » on a fusionné deux lexies appartenant au même champ sémantique. Le mot « paantomime » est, en effet, un homophone de « pantomime » et le « paon », sensé être orgueilleux, selon sa charge culturelle. On pourrait dire que les auteurs de dictionnaires détournés recourent à une culture lexicale qu'ils partagent avec les lecteurs. Comme le remarque A. LETURGIE « Le paradoxe de l'institutriche » est bien évidemment que l'institutrice sanctionne la triche ; et si la « paantomime » est un numéro de fausse modestie c'est que, traditionnellement, le paon est un animal arrogant, fier de dévoiler sa parure en faisant la roue » [A. LETURGIE, 2007 :15].

On pourrait dire que dans une certaine mesure ce type de dictionnaire des mots-valises est particulier à cause du nombre important d'ouvrages de ce genre. On pourrait ajouter également que les motifs des auteurs concernant la rédaction de ces dictionnaires varient, en partant de l'humour à leur défense active. Comme nous l'avons signalé un peu plus tôt, R. GALISSON ajoute à ce côté ludique un objectif pédagogique qui vise à utiliser les mots-valises comme outils d'apprentissage pour mieux maîtriser le vocabulaire, en particulier dans le cadre d'enseignement/ apprentissage du FLE. Dans son ouvrage « Les dictionnaires détournés : un trait d'union entre néologie et « pragmatique lexiculturelle » A. LETURGIE tente de distinguer trois sous-types de dictionnaires néo-morpho-sémantiques d'après l'objectif manifesté par l'auteur :

- « ...les dictionnaires ludiques ou comiques qui sont ceux n'ayant pas d'autre motivation que de distraire le lectorat ;
- Les dictionnaires à vocation pédagogique dans lesquels les auteurs entendent sensibiliser les lecteurs au lexique et aux possibilités qu'il offre ;
- Et enfin les dictionnaires pseudo-militants ou similimilitants qui proposent avec plus ou moins de sérieux d'intégrer leurs néologismes dans la norme » [A. LETURGIE, 2007 :5]. Il est donc possible de remarquer que tous les auteurs de dictionnaires néo-morpho-sémantiques incitent le public de créer des mots-valises à son tour afin d'enrichir les ouvrages. Rappelons à ce propos que le dictionnaire « Mais que fait l'Académie ? » (sous la direction de CHIFLET, 2002) a été rédigé par les lecteurs du journal Sud-Ouest Dimanche à l'occasion d'un « concours consistant à inventer des mots qui paraissaient injustement absents des dictionnaires ».

Pour conclure nous voudrions souligner encore une fois que les mots-valises constituent un remarquable support pédagogique. Ils circonscrivent des espaces privilégiés de fracturation de la langue et de transgression de la norme.

Malgré les difficultés apparentes les jeux et les exercices sur ce type de mots amènent nécessairement les apprenants étrangers à consulter le vrai dictionnaire de langue ou encyclopédique, pour trouver les informations qui leur manquent (pour les questions concernant les connaissances du monde et de la culture).

Par ex. : **Acaritide** (« cariatide » et « acariâtre ») ne sont pas des mots courants ;

- Ils peuvent également servir :
- de tremplins à la créativité ;

Par ex. : Inventer une définition à **Solipair**, etc.

Les linguistes ont parfois tort de ne pas prendre parfois le mot- valise au sérieux. Il faudrait souligner tout de même que quelques- unes de ses plus prestigieuses réussites ont marqué profondément le langage. Les mots- valises figurent parmi les mots les plus emblématiques de notre temps. On pourrait accepter le fait qu'ils sont chargés de connotations, de valeurs ajoutées qui sont tellement indispensables pour les apprenants étrangers dans l'acquisition des compétences langagières et culturelles. En fin de compte ces ouvrages nous incitent à nous intéresser sur la question de la culture présente dans la langue de l'Autre par le biais du lexique spécifique et, en particulier, par les palimpsestes verbo-culturels dont on va parler dans le chapitre qui suit.

II.7. Les palimpsestes verbo-culturels.

Les palimpsestes verbo- culturels (PVC) est un phénomène linguistique qui nous renvoie au parchemin dont le texte initial a été effacé, ensuite remplacé par un autre. Selon R. GALISSON, **le palimpseste verbal** peut être :

« Un énoncé complet (auto-suffisant) ; ou un fragment d'énoncé suivi, qui fait **surépaisseur**, par rapport à l'énoncé complet ordinaire, ou dans la linéarité de l'énoncé suivi. Cette surépaisseur (implicite) est le produit du **chevauchement** : d'un **sous-énoncé lexicalisé** et d'un **sur- énoncé** résultant de la déconstruction (délexicalisation) du sous- énoncé de base ». [R. GALISSON, 1999 : 484]. En effet, c'est « le télescopage » de signes porteurs de connaissances sociales partagées qui met en évidence les palimpsestes verbaux de leur dimension culturelle et « de leur capacité à dire plus, en peu de mots, à mettre en branle un mécanisme d'échos, lequel tient lieu de caisse de résonance », d'amplificateur sémantico-pragmatique et provoque un véritable « dérèglement des sens » (idem).

Le décodage du sur-énoncé suppose la connaissance effective d'une culture :

- cultivée, institutionnelle et apprise ;
- culturelle ou expérientielle acquise, vécue et partagée par un groupe défini et
- croisée ou métissée, produit du croisement des précédentes.

Cette dimension culturelle fait que le PV devient palimpseste verbo-culturel (PVC). Puisque l'allusion culturelle des PVC peut être de deux types :

- Allusion directe, quand elle donne l'élément culturel dans intégralité et
- Allusion indirecte, quand elle ne reprend pas l'élément culturel dans sa forme canonique.

Les exemples empruntés dans l'article de R. GALISSON manifestent non seulement l'aspect ludique des PVC mais également l'esprit frondeur et satirique des Français. On pourrait y remarquer de véritables traits du caractère français lorsqu'il souligne que les PVC associent le plaisir et le besoin de tourner en dérision les événements les plus sérieux et les formes pour le dire. Le phénomène de PVC a pour objectif de faire s'intéresser aux mots, à jouer avec eux, en sachant « qu'un mot peut en cacher un autre. » [R. GALISSON, 1995 :104]. Par exemple :

- *Les laboureurs de l'amer*, titre d'un article de journal qui fait allusion aux pêcheurs mécontents du sort que la société leur réserve, mobilise comme sous-énoncé un fragment de culture savante (littéraire en l'occurrence), le titre d'un roman de V. HUGO : « Les travailleurs de la mer ».
- *Encore une grève de passée, V'la l'banlieusard qui s'lasse*, slogan de voyageurs qui réagissent contre la grève de la SNCF. Contrairement à l'exemple cité précédemment, ce sont les paroles de la chanson populaire du vitrier qui sont à la base de sous-énoncé : « Encore un carreau de cassé, v'la l'vitrier qui passe ». Dans ce cas-là la matrice sous-jacente est empruntée à la culture courante.
- « *Paris vaut bien un prix* » (publicité de 1987 pour un prix décerné par la RATP ou « *La Palestine vaut bien une messe* » (Libération du 24 décembre 1999, à propos de la rénovation de Bethléem et de la célébration exceptionnelle de la messe de minuit pour le Noël 1999). Ces deux expressions relèvent un ajustement des connaissances de la situation politique actuelle d'un côté et de l'autre, une représentation patrimoniale historique : la conversion au catholicisme du Roi Henri IV afin d'accéder au trône de France- « Paris vaut bien une messe ».

On pourrait admettre que les PVC rassemblent toutes les connaissances sociales et patrimoniales qui risqueraient d'être oubliés si elles n'étaient pas régulièrement revisités et actualisés par les amateurs et les professionnels de la langue. Il serait envisageable de penser que c'est dans le repérage et le décodage des PVC qu'on puise et qu'on acquiert la

culture partagée de la société. Il est vrai que « ... des souvenirs de titres ou de fragments d'œuvres littéraires, religieuses, artistiques, médiatiques,... des locutions d'usage courant suffisent, le plus souvent, à rendre compte des sens foisonnants de ces constructions éphémères, mais hautement révélatrices du niveau de compétence culturelle des locuteurs », écrit R. GALISSON en faisant allusion à l'expression « La culture, c'est ce qui reste quand on a tout oublié » [R. GALISSON, 1999 :484].

Etant donné que la compétence culturelle est indissociable de la compétence communicative, la langue ne peut pas être envisagée indépendamment de la culture inhérente. Les PVC, excellents actualisateurs des différents types de cultures, sont : « (...) un lieu de formation obligé pour ceux qui veulent devenir d'authentiques professionnels de ladite langue-culture. Je pense, en particulier aux interprètes, aux traducteurs, aux diplomates,... aux espions et aux enseignants bien sûr ! » [R. GALISSON, 1999 : 485]. La traduction des PVC constitue un défi pour le traducteur qui doit faire intervenir ses connaissances linguistiques et extra-linguistiques pour les transférer en langue cible. Il nous a donc semblé édifiant d'avoir recours à ces unités de sens à charge culturelle maximale qui sont un moyen idéal pour travailler sur la culture dans la langue, ainsi que les noms de marques courants dont il s'agira au chapitre suivant.

II.8. Les noms de marques courants.

Le dictionnaire des noms de marques courants (dit DNMC) est un résultat de longues recherches, réalisées par R. GALISSON et J-C. ANDRE. Il offre la particularité d'être un outil didactologique, c'est-à-dire d'accorder autant d'importance à l'objet (la lexiculture) qu'au sujet (le consultant). Selon R. GALISSON, l'objectif visé par cet ouvrage est de « montrer que la culture, sous toutes ses formes, affirme massivement sa présence dans les types de discours qui n'ont pas pour objet de parler d'elle... » [R. GALISSON, 1999 :486]. Ainsi donc, le locuteur qui parle d'autre chose que de culture, parle aussi de culture sans en rendre compte. Il se trouve qu'en général, *les noms de marques courants* sont imprégnés d'une culture partagée par des interlocuteurs natifs ce qui pose des problèmes de compréhension aux étudiants étrangers lors de la communication avec des porteurs de la langue. Cet accès aux connaissances culturelles est de plus difficile, puisque celles-ci se

trouvent au centre de la culture comportementale des locuteurs natifs et circulent « incognito dans leurs discours les plus ordinaires » (idem). Ainsi donc, le DNMC s'adresse, en priorité, à des publics étrangers désireux d'accéder à une forme médiatique de culture ordinaire, largement partagée par les natifs. Cela confirme l'idée que l'apprentissage/enseignement d'une langue est indissoluble de sa culture.

Comme illustration de ce qui pourrait être les noms de marques courants, on voudrait citer quelques exemples empruntés dans un article de Jean- Luc DESCAMPS « Deux scénarios didactiques appliqués au dictionnaire des noms de marques courants » [J.- L. DESCAMPS , 1999 : 503, 504, 505].

- Afflelou* : « on est fou d'Afflelou ». Publicité pour chaîne de magasins de lunettes. Le sens de ce slogan publicitaire est de « l'essayer, c'est l'adopter ».
- Andros, c'est fort de fruits !* Publicité des confitures qui sous-entend « à la pelle, ça se pose là, à haute dose etc. ».
- Argus* : « ne plus être coté à l'Argus ». (presse automobile). La locution désigne normalement une vieille voiture, familièrement une personne plus très jeune. Cette dernière définition nous conduit à des expressions comme ***avoir fait son temps, troisième âge, sucrer les fraises, prendre de la bouteille*** et même ***ne plus être coté à l'Argus***.
- Arthur MARTIN, c'est mieux que bien !* (Publicité d'appareils électroménagers). Cela devrait rimer avec la notion de satisfaction et même du bonheur.
- *Banania* appelle le visage et le langage stéréotypés de l'Africain noir, tels qu'on se les représentait à l'époque coloniale. Ce qu'on dit lorsqu'on voit quelque chose de bon, qui nous fait envie. Référence à une ancienne publicité pour le chocolat en poudre BANANIA.
- Vedette* évoque une publicité dont la célèbre Mère Denis fut longtemps l'inusable héroïne (elle incarnait une époque où les femmes avaient la religion de la propreté dans la blancheur, une blancheur payée de beaucoup d'efforts, que la machine à laver ***Vedette*** économisait enfin !) etc.

On peut également retrouver dans ce dictionnaire les 15 marques d'apéritifs et les 10 marques d'aliments pour chiens et chats, familières aux Français. Ceci confirme « leur goût prononcé pour la consommation festive d'alcools avant les repas et ... leur inclination marquée pour les animaux de compagnie » (idem).

Selon J- L. DESCAMPS qui a donné des commentaires critiques sur l'utilisation de ce genre de dictionnaire, on pourrait retenir quelques finalités :

- L'acculturation aux slogans. C'est une voie tactique efficace pour intéresser le public étranger, les apprenants en FLE, « ... au monde masqué des slogans : un monde étourdissant d'allusions, de musiques, ou de formules appelées à banalisation et détournement » ;
- L'enrichissement des dictionnaires ordinaires par des slogans qui, pour le dire comme R. GALISSON, « trottent le plus couramment dans la tête des Français » ;
- Familiariser les étudiants avec les recherches des notions dans des dictionnaires afin de les aider dans leur apprentissage des langues- cultures.

II.9. Les mots à C.C.P. vers une compétence socio- langagière.

II.9.1. L'acquisition des connaissances sur la langue et la société par l'intermédiaire de la maîtrise des règles psychologiques, sociologiques et culturelles.

L'acquisition des compétences socio- langagières semble aujourd'hui favorable à l'expression d'une demande didactique. En effet, on pourrait constater que les étudiants de FLE avouent ne pas être des communicants à part entière dans leur vie quotidienne. C'est que parfois des implicites culturels leur échappent. Evidemment, les apprenants sentent confusément leurs manques, mais ils ne savent pas comment les combler. Et par conséquent, dans une certaine mesure ils sont incapables de construire une communication égale avec les natifs. Ils disent qu'il leur faut la culture quotidienne, celle qui imprègne chacun des gestes de la vie de chaque jour au point qu'elle peut passer pour « naturelle ». Ainsi donc, le besoin existe, c'est le besoin de comprendre la façon de penser des autres, leur culture, leur comportement, autrement dit, c'est la culture partagée qui est demandée.

Il est vrai que des repères essentiels dans la démarche de l'acquisition des compétences socio- langagières sont **des mots à C.C.P.** Ceux- ci ont une valeur de complément qui mobilise la majorité des locuteurs d'une communauté sociale. Cette valeur ajoutée au signifié du signe ne se confond pas avec lui, et les natifs savent distinguer,

intuitivement, le contenu (premier) de « connaissance » qu'est le signifié, du contenu (second) de « reconnaissance » qu'est la C.C.P.

En effet, si le signifié et la C.C.P. servent tous deux à communiquer, la vocation de la C.C.P. est plus spécialement emblématique. Il serait envisageable de penser que sa maîtrise constitue une marque, discrète mais essentielle, d'appartenance au groupe. Cette « fonction identitaire » du signe est inscrite dans la C.C.P. et facilite la compréhension réciproque des locuteurs.

Littéralement parlant la C.C.P. est une espèce de monnaie d'échange entre la culture maternelle des élèves et la culture étrangère. Dans une perspective didactique la culture partagée devrait servir d'accès à la Culture (« le Bien, le Vrai, le Beau décontextualisés », c'est-à-dire « soumis à des normes idéales »), comme le souligne R. GALISSON. En effet, la culture partagée contient une « identité collective », qui relève, elle-même de l'« inconscient collectif ». Dans ce cas-là dans le but pédagogique on devrait faire appel à cette culture partagée des natifs visant l'objectif « d'arracher » les étrangers à leur « inconscient collectif » et de les préparer à assumer leur espace de vie, qui est confronté à l'« inconscient collectif » des autres. On devrait s'efforcer de rapprocher les étrangers de la culture partagée sans oublier leurs racines de façon à dissoudre l'étrange entre la culture étrangère et maternelle et à parvenir à la Culture dans le sens le plus large de ce mot.

Comme confirmation de ces idées nous voudrions citer une énonciation de R. GALISSON à propos des relations entre les cultures différentes, lorsqu'il écrit : « Je n'offre donc pas ma culture à l'admiration du monde. Je n'ai pas lieu de tirer gloire de ses différences, puisque toutes les cultures sont différentes, mais j'observe qu'elle intéresse... par ses différences. Les étrangers ne s'y arrêteraient pas si elle était identique à la leur. Ce qu'ils ne trouvent pas chez eux les attire chez nous. Ma tâche consiste prosaïquement à décrire des variétés (de culture), pas à célébrer des vérités. A travers ma culture, j'ai bien conscience de ne pas faire mieux, mais différemment des autres » [R. GALISSON, 1988 :78].

En effet, le choix des mots comme lieux d'observation de certains faits culturels permettrait aux enseignants de travailler simultanément la langue (les mots et leur signification) et la culture (la C.C.P. des mots). Par ce biais on parviendrait à intégrer l'enseignement de la culture à l'enseignement de la langue.

Il est vrai que l'objectif de l'acquisition des compétences socio-lingagères ou culturelles consiste à prévenir d'éventuels malentendus entre les peuples et les cultures.

Ainsi donc, il faudrait commencer par la remise en cause d'une question sur la relation de dépendance entre la culture et la langue : comme le souligne L. Porcher, «... l'apprentissage de la culture est en fait un facteur clé dans l'aptitude à employer et à maîtriser un système linguistique étranger » et non pas simplement « la déclaration plutôt arbitraire que l'apprentissage de la culture fait partie de l'enseignement des langues ». [L. PORCHER, 1978 :64].

Rappelons qu'à l'heure actuelle l'enseignement des langues pose une question de manière cruciale et directe, celle sur l'enseignement des cultures, des savoir-faire. A vrai dire, c'est essentiellement, dans le cadre du FLE que le problème est directement posé. Les travaux du BELC et notamment ceux de G. ZARATE « Enseigner une culture étrangère », (1986) essaient d'élargir cet enseignement sous l'aspect des connotations culturelles. Il faudrait souligner que l'évolution de la didactique, l'émergence des facteurs socio-langagiers, la linguistique de l'énonciation et de notions comme la compétence de communication, ne permettent plus de traiter cette approche des cultures en termes de questions « supplémentaires », par rapport à un apprentissage strictement linguistique. Aujourd'hui on pourrait accepter le fait que l'inter- relation de la langue et de la culture est considérée désormais comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante. Ainsi donc, il ne s'agit plus de juxtaposition des apprentissages, mais de complémentarité. Cependant, s'il est vrai que le culturel sous- tend le linguistique et réciproquement, il ne faut pas oublier une approche spécifique du fait culturel, qui englobe le linguistique mais le dépasse largement.

De nos jours il existe la multiplicité des approches méthodologiques possibles (historique, géographique, littéraire, sociologique, sémiologique...) pour rapprocher les étudiants de la culture de la langue étudiée. Il est vrai que pour comprendre la culture il nous faudrait aujourd'hui tenir compte des transformations politiques et sociales. Il ne peut plus être question de présenter une culture comme un objet statique, figé, situé hors du temps et de l'espace. L'affirmation, puis la reconnaissance de nouvelles nationalités, les revendications d'identité culturelle, tant au niveau régional que national, ont déclenché et donc relativisé le concept de culture. Ce processus ne peut pas rester sans conséquence sur le plan pédagogique, surtout dans le domaine d'un enseignement des cultures. Le pluriculturalisme de fait qui structure désormais tout système, tout groupe social, tend à poser en termes nouveaux l'appropriation et la présentation didactiques d'une culture.

C'est donc par rapport à cet ensemble de changements sociologiques, politiques et notionnels qu'il faudrait situer l'approche interculturelle comme un des modes d'investigation du fait culturel. Dans ce cas-là, on pourrait parler même de ce que nous appelons la perspective interculturelle, qui se présente, comme une alternative méthodologique intéressante et riche en potentialités éducatives.

Dans son acceptation anthropologique, selon U. WINDISCH, la culture désigne « un système de valeurs dynamique formé d'éléments acquis, avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux » [U. WINDISCH, 1978 :24]. Mais la question essentielle qui se pose est celle sur les compétences culturelles qui devraient être acquises par les apprenants étrangers pour mieux comprendre les locuteurs natifs et certainement, pour être bien compris à leur tour. A ce titre, L. PORCHER a proposé les objectifs suivants :

- non pas les représentations personnelles de l'un ou de l'autre des membres de la communauté culturelle concernée, mais les représentations partagées par tous les membres de cette communauté, représentations concernant leur société et celles des autres et qui déterminent leur façon de voir et de penser le monde, les relations avec autrui, etc. ;
- non pas les croyances, les attitudes et les valeurs individuelles, mais celles qui « ont cours » dans la communauté, c'est-à-dire qui s'y trouvent présentes et sont reconnues comme licites et donc tolérables par ceux qui ne les partagent pas ;
- un certain nombre de données objectives concernant cette communauté (aspects historiques, géographiques, sociologiques, artistiques, etc.).

Maintenant c'est un fait prouvé que l'émergence de nouveaux rapports sociaux oriente davantage les intérêts et les interrogations sur la culture des individus. Il est vrai que les cultures enracinées dans un vécu social, collectif et/ ou individuel, ne doivent plus être étudiées dans une perspective purement ethnographique, c'est-à-dire comme des objets extérieurs.

Cependant, il serait nécessaire de préciser que dans l'expression « étude de la culture », on inclut généralement toute information, toute connaissance, toute attitude envers la culture étrangère qui apparaît dans l'enseignement des langues étrangères. C'est cet élément culturel qui devrait être examiné en détail, comme tout autre élément du programme d'enseignement. Il faudrait faire de sorte que l'étude de la culture ne soit pas

considérée comme quelque chose de supplémentaire par rapport à l'objet essentiel de l'enseignement des langues.

L'étude de la culture a le droit de se situer au sein de l'enseignement des langues, non pas comme un simple accessoire, non pas simplement en tant que moyen de créer une meilleure communication, mais comme une partie intégrante de l'ensemble avec ses propres objectifs et ses méthodes. La culture joue un certain rôle dans l'enseignement de la langue dans la mesure où les mots d'une langue étrangère renvoient à des significations à l'intérieur d'une culture donnée, créant ainsi une relation sémantique que l'apprenant est censé comprendre. En conclusion on voudrait dire que l'apprentissage de la culture qui résulte de l'apprentissage de la langue élargit les horizons des étudiants. Dans ce cas-là il existe une forte nécessité de procéder à une analyse systématique et rigoureuse de la culture dont l'objectif est d'élaborer une didactique adéquate de l'apprentissage culturel.

L'étude de la culture constitue une activité pédagogique ouverte aux autres. Il serait nécessaire d'organiser une structuration de l'étude de la culture en termes de pédagogie, qui tienne compte des moyens dont on dispose pour structurer la connaissance du monde et tout particulièrement d'autres cultures, et qui soit influencée par la connaissance des processus d'apprentissage cognitifs et affectifs, et dont on puisse penser qu'elle aboutisse à des effets psychologiques spécifiques : la pédagogie de l'étude de la culture devrait également être reliée à d'autres aspects de l'apprentissage des langues. La relation entre la langue et sa culture fait appel à l'anthropologie et à la philosophie ainsi qu'aux domaines plus fréquentés de la psychologie et de la linguistique.

Quant à la méthodologie de l'enseignement de la culture, il s'agit là d'un champ particulièrement propice à des pratiques pédagogiques actuelles. Puisque dans notre travail de recherche nous parlons des mots contenant la C.C.P. par l'intermédiaire desquels les apprenants étrangers « plongent dans le bain culturel » et qui jouent un rôle de passerelle entre la langue et la culture, il nous paraîtrait intéressant de les présenter dans les Annexes, à travers quelques exemples de jeux et d'exercices, une expérience pratique qui pourrait amener les étudiants à une meilleure compréhension de la culture partagée française et à mieux assumer leur identité culturelle dans les activités complexes et structurées de la vie quotidienne.

II.10. L'usage des dictionnaires dans l'enseignement des langues-cultures.

II.10.1. Les mots à Charge Culturelle Partagée et des dictionnaires de langues.

On voudrait aborder un sujet qui est assez pertinent à l'heure actuelle, c'est celui de l'emploi des dictionnaires monolingues de FLE. Il nous paraît important de souligner l'usage de ce genre de dictionnaire dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. Les étudiants étrangers de niveau avancé n'ont pas de problèmes particuliers en se servant de Petit Larousse ou de Petit Robert. Mais des primo-arrivants, venus en France sans aucune connaissance linguistique ont du mal à se servir de ce type de dictionnaires. Ils se contentent plutôt des dictionnaires bilingues, qui permettent de retrouver et surtout de vite comprendre la signification de tel ou tel mot. Il faudrait souligner que dans la plupart des cas ces dictionnaires sont élaborés dans leurs pays d'origines et ils ne sont pas toujours fiables et mis à jour. Ainsi donc, il serait problématique de suivre l'évolution de la langue étudiée en se trouvant hors des frontières du pays de la langue cible. D'après notre propre expérience en classe de FLE, des étudiants étrangers se servent plutôt de petits dictionnaires bilingues dont les nomenclatures sont limitées et partiellement dépourvues de synonymes, d'antonymes et d'expressions figurées. Il y a un strict minimum de vocables traduits en langue d'origine. Comme nous pouvons le remarquer, ces dictionnaires sont conçus selon la perception de la vie et de la mentalité du pays d'où viennent ces personnes étrangères. On pourrait dire que « leurs » dictionnaires ne sont capables de refléter ni le bon usage des mots, ni leur meilleure compréhension sans parler même de la charge culturelle partagée.

Cependant l'un des problèmes des personnes immigrées est celui de l'acquisition des compétences culturelles, des savoir-faire, autrement dit, la compréhension de la culture de la société d'accueil où elles résident afin de mieux intégrer dans cette société, d'être plus sûr de soi-même, de retrouver son identité à travers l'Autre. Pour cela il serait indispensable de changer d'habitudes et d'essayer d'« apprivoiser » des dictionnaires monolingues, édités dans le pays de la langue cible et capable de transmettre plus de connaissances concernant l'usage des mots.

Il existe deux grands types de dictionnaires : premièrement, ce sont les dictionnaires de type encyclopédique, illustrés d'images qui donnent toutes sortes d'informations historiques, géographiques, scientifiques, mais avec très peu de contextes. Par exemple, le Petit Larousse qui est le représentant typique de ce genre de dictionnaires. Deuxièmement, il y a des dictionnaires de type linguistique, qui offrent des contextes riches et abondants, souvent pris de la littérature classique, dont le représentant est le Petit Robert.

Le Petit Robert comme le Petit Larousse présentent en effet des nomenclatures d'environ 60 000 mots et le dictionnaire de langue le plus ambitieux, le TFL, contient approximativement des 100 000 vocables.

Rappelons que le signe linguistique est déterminé par trois éléments : le signifiant, le signifié et le référent. Dans son article « Lexique et vocabulaire : une dynamique d'apprentissage » Jean PRUVOST mentionne le quatrième élément qui est le référé qui se situe entre le signifié et le référent. Il explique le fonctionnement de ces quatre éléments à partir du mot « table » : « ... Le premier élément du signe y correspondant est donc constitué par **le signifiant**, symbole phonique... Le second élément est **signifié**, qui représente ce que le signifiant évoque pour une communauté linguistique donnée, ... une idée ... du meuble ainsi désigné. ...C'est ici qu'il paraît indispensable d'ajouter un troisième élément, **le référé**, correspondant à l'idée plus précise et personnelle que chacun se fait du signifié. Ainsi, pour les uns la représentation immédiate d'une table est ronde, pour d'autres elle est carrée, en bois, en plastique ou en marbre, à un pied, quatre pieds ou six pieds, etc. De même que par exemple un arbre évoquera spontanément un épicéa chez le Vosgien, un châtaignier pour le Cévenol et un pin parasol pour le Languedocien. ... Le référé, articulé sur le signifié, se définit donc en fonction de la perception personnelle du locuteur, encodeur du message, ou du récepteur, en position de décodage. Il rend compte de l'impossibilité de faire abstraction de l'interprétation du signe. Le quatrième élément est représenté par **le référent**, c'est-à-dire la chose ou le concept évoqué » [J. PRUVOST, 1999 : 399]. En résumant on pourrait dire que le signifiant est commun à tous ; le signifié appartient à la communauté linguistique concernée et enregistré par les dictionnaires ; le référé est particulier à chacun des membres de la communauté en question ; et enfin le référent représente une réalité ou un concept connus et partagés par les interlocuteurs.

On voudrait faire référence aux travaux de R. GALISSON et ses concepts de charge culturelle partagée et de la lexiculture postulant qu'il existe un certain nombre de mots ou

d'expressions figées, dotés de signifiés implicites, de connotations partagées par une même communauté culturelle et linguistique. Cependant, les dictionnaires ne les évoquent presque jamais d'une manière explicite afin de faciliter la compréhension de la langue- culture lors de la communication avec des interlocuteurs étrangers. Ainsi, des mots comme **crêpe, bûche, feu d'artifice, carotte, violette, muguet** ne se limitent pas à leur simple signification. On trouve la confirmation de cette idée chez J. PRUVOST lorsqu'il écrit : « ... un grand nombre de mots et d'expressions dépendent d'un implicite culturel déterminant pour la pleine compréhension du locuteur natif, un implicite auquel il faut initier l'élève en cours d'apprentissage. Une culture spécifique, mobilisée et actualisée dans les mots d'une langue, imprègne ainsi fortement la communication d'un discours second dont le rôle est souvent décisif » [J. PRUVOST, 1999 :404]. Dans la même optique la composante lexiculturelle est également importante et indissociable de l'apprentissage des langues- cultures car selon R. GALISSON cette « culture mobilisée et actualisée dans et par les mots dans tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture par elle- même » [R. GALISSON, 1995 :6]. Il donne à la lexiculture le caractère « fragmentaliste », « occasionnaliste », « impressionniste », quand celle- ci devient un « cheval de Troie ». Autrement dit, R. GALISSON compare l'apprentissage des langues et des cultures à la manière dont on s'était servi pour faire entrer le cheval de Troie au sein de la ville. Il suggère que lors de l'apprentissage du vocabulaire on devrait introduire la culture discrètement et de façon détournée. Comme le remarque J. PRUVOST, « La langue et son vocabulaire, reflet de la culture environnante, ne nous sont pas en effet délivrés à l'état naturel par blocs définitoires exhaustifs, c'est par petites touches, dans le cadre d'allers et retours, par fragments, en fonction de l'occasion, de manière impressionniste, que les mots s'installent petit à petit avec tous leurs contextes, tous leurs usages et toutes leurs résonances, s'ancrant toujours davantage pour constituer des réseaux. ... Le vocabulaire ne se confond pas avec un recueil froid de définitions réduites à leur sémème, il palpète au gré de la culture qui le sous- tend dans un réseau sans cesse irrigué sémantiquement par la civilisation environnante. Son apprentissage par touches successives et sédimentations progressives est en résonance constante avec le formation culturelle » [J. PRUVOST, 1999 :404, 405].

II.10.2. Les dictionnaires détournés : quelque part entre néologie et « pragmatique lexiculturelle ».

*Il suffit de créer de nouveaux noms, des appréciations,
Des vraisemblances nouvelles pour créer à la longue
De nouvelles choses. »*

NIETZSCHE, Le Gai savoir.

En partant du principe que les mots se dotent d'une « **charge culturelle partagée** » qui renvoie à des réalités beaucoup plus vastes que leurs définitions sémantiques, l'univers lexicographique français d'aujourd'hui offre une certaine diversité de dictionnaires incongrus et marginaux, dits « détournés ». Ces ouvrages se composent de néologismes créés par des procédés morphologiques et sémantiques. Leurs auteurs prêtent de nouveaux signifiés à des signifiants déjà existants ou fabriquent, selon différentes méthodes, de nouvelles lexies accompagnées d'un signifié. En ce qui concerne les motivations et les objectifs qui poussent les linguistes à créer ce genre d'ouvrage, on pourrait mentionner l'humour (**Le dictionnaire des mots qu'il y a que moi qui les connais**), la promotion et la sauvegarde des mots (**Mais que fait l'Académie ? : le dictionnaire des mots qui devraient exister**), une volonté pédagogique explicite (**Le Distractionnaire**).

Dans le cadre de notre étude on voudrait relever les méthodes de composition des dictionnaires détournés et monter l'utilité de ces ouvrages du point de vue linguistique. Cela nous permettrait de mettre en évidence les liens étroits de ces dictionnaires avec la lexiculture sans laquelle les procédés morphologiques et sémantiques constituant les nomenclatures de ces ouvrages se révéleraient difficilement compréhensibles. D'abord on va essayer de définir les ressemblances et différences essentielles entre dictionnaires classiques et dictionnaires détournés.

Premièrement on voudrait mentionner des formats peu habituels des dictionnaires détournés ce qui constitue un des points communs de ces ouvrages. Deuxièmement, le lexique contient moins de mots que dans le dictionnaire du français standard. Il serait envisageable de penser que c'est la nomenclature retenue qui constitue un critère déterminant et distinctif entre les dictionnaires détournés et les dictionnaires classiques. En effet, les nomenclatures retenues dans les dictionnaires détournés ne sont connues d'aucun

locuteur. Même si le cas des détournements sémantiques a lieu, le signifiant est connu à celui qui consulte le dictionnaire, par contre, le signifié est absolument inédit. Ce facteur permettrait de mettre en relief le caractère marginal de ces ouvrages.

En évoquant la notion de détournement on aborde également deux aspects différents : lexicologique et lexicographique. L'aspect lexicologique est toujours présent puisqu'il s'agit en premier lieu d'un détournement du lexique par procédés de création néologique. On pourrait parler aussi de l'aspect lexicographique car il y a un détournement du type d'ouvrage que l'on appelle « dictionnaire ».

Actuellement on distingue trois grandes catégories de dictionnaires détournés. Selon Arnaud LETURGIE on parle des dictionnaires : néo- morphologiques, néo- morpho-sémantiques et néo- sémantiques. On voudrait préciser que cette typologie est faite en rapport avec les méthodes de créations des lexies contenues dans les ouvrages.

II.10.2. a- Les dictionnaires néo- morphologiques.

Les dictionnaires néo- morphologiques se composent de mots inventés par les auteurs. Comme le remarque A. LETURGIE dans son article « Les dictionnaires détournés : un trait d'union entre néologie et « pragmatique lexiculturelle », « ... le détournement est perceptible sur le signifiant, la représentation graphique du mot, puisque les lexies créées ne sont tirées d'aucuns mots existants » [A. LETURGIE, 2007 :8]. Dans ce cas-là le détournement porte sur la morphologie des mots. Il s'agit tout d'abord des inventions ex-nihilo ou lexies formées à partir de morphèmes inédits. Par exemple, on trouve dans le BALEINIE, dictionnaire des tracas de MURILLO, LEGUAY, OESTERMANN une phrase suivante : « ... vous assimilerez que « **ousse** », ça en rajoute, qu'un « **aespégéca** », ça retarde, et qu'un « **troosme** » est plus appréciable quand on connaît déjà le mot du BALEINIE avec lequel il est couplé » [MURILLO, LEGUAY, OESTERMANN, 2003 :2]. Il est possible d'observer le fait que les néologismes de ce type respectent les mécanismes de construction du français ce qui permet de distinguer des affixes, des flexions grammaticales etc. Ensuite, il y a des compositions savantes qui recourent à l'utilisation des racines étymologiques grecques et latines. Il est vrai que pour consulter certains de ces dictionnaires

il faudrait faire appel à une connaissance plus ou moins savante ce qui permettrait d'identifier le mot. D'autres représentent de véritables idiolectes totalement incompréhensibles sans définitions.

Par exemple : 1. Aquadiemoctus : Aujourd'hui

Page officielle de défense et illustration de la langue xyloglotte.

(<http://www.cledut.net/xylo.htm>).

2. Toubader : Partir en avance et mourir en chemin.

MURILLO, LEGUAY, OESTERMANN « *le BALEINIE, dictionnaire des tracas* » (2007 :93).

II.10.2. b- des dictionnaires néo- morpho- sémantiques.

On a déjà parlé *des dictionnaires néo- morpho- sémantiques* dans le chapitre consacré aux mots- valises. Effectivement, la nomenclature de ces dictionnaires se compose des lexies détournées à la fois au niveau du signifiant et du signifié. On est d'accord avec A. LETURGIE lorsqu'il considère ce type de dictionnaire comme particulier du fait du nombre important d'ouvrage existant dans ce genre. Il distingue trois sous-types de ces dictionnaires selon l'objectif visé par l'auteur :

1. Les dictionnaires ludiques ou comiques qui sont ceux n'ayant pas d'autre motivation que de distraire les lecteurs ;
2. Les dictionnaires à vocation pédagogique dans lesquels les auteurs entendent sensibiliser les lecteurs au lexique et aux possibilités qu'il offre ;
3. Les dictionnaires pseudo- militants ou similimilitants qui proposent avec plus ou moins de sérieux d'intégrer leurs néologismes dans la norme.

Voilà quelques exemples des mots- valises que ces dictionnaires proposent :

-ABRAHAMOURETTE : Il faut bien que genèse se passe.

[SERGUINE, 1988 :4] ;

-ACCIDENTELLE : Echelle ou accroc provoqué par inadvertance sur le jupon d'une femme.

[CLEMENT, GREVERAND, 1993 :26] ;

-ACCORNEON : Eclairage musical.

[GALISSON, PORCHER, 1986 :11].

Tous les auteurs de dictionnaires néo- morpho- sémantiques incitent leurs lecteurs à créer des mots- valises à leur tour et à participer à l'enrichissement de leurs ouvrages.

II.10.2. c- Les dictionnaires néo- sémantiques.

Les dictionnaires *néo- sémantiques* sont ceux de mots redéfinis. Ils se composent de mots déjà existants mais dont les définitions sont détournées par les auteurs. C'est une belle occasion de se faire entendre à travers des définitions amusantes. On trouve chez Gustave FLAUBERT et Pierre DESPROGES des exemples où ils dévoilent leurs opinions sur la société ou confient des pensées plus personnelles et poétiques. Comme exemples on voudrait citer :
-ALUNISSAGE : n. m., du latin luna, la lune, et du préfixe a, très joli également. Procédé technique consistant à déposer des imbéciles sur un rêve enfantin.

[DESPROGES, 1997 :4].

-MUSIQUE : Fait penser à un tas de choses. Adoucit les mœurs. Ex. : La Marseillaise.

[FLAUBERT, 2000 :69].

II.10.2. d- Lexiculture et innovation lexicale.

En examinant de façon plus précise quelques définitions extraites de dictionnaires détournés, nous allons illustrer les relations entre la lexiculture et l'innovation lexicale. On voudrait montrer que la notion de lexiculture est indissociable de ce genre de dictionnaires. Afin de mieux comprendre les sens des mots inventés ou redéfinis dans les ouvrages mentionnés, il nous paraît important de faire référence à une culture partagée par les locuteurs. Rappelons aussi que la notion de lexiculture concerne « une valeur ajoutée pour le mot que tout le monde connaît », trouvons – nous la confirmation de cette idée chez J. PRUVOST. [J. PRUVOST, 2005 :18]. C'est cette « valeur ajoutée » qui permet aux locuteurs d'associer le muguet au 1^{er} mai, les chrysanthèmes à la fête de Toussaint, ou l'écureuil à la

Caisse d'épargne et une jeune fille prénommée « Cerise » à l'assurance Groupama. Prenons des exemples :

-OIGNON : Peau sur peau jusqu'aux larmes comme lorsqu'on déshabille un chef d'œuvre.

[DOR, 2000 :54] ;

-SAINTE-HELENE : Ile connue par son rocher.

[FLAUBERT, 1911 : 78].

Afin de percevoir un nouveau sens des mots redéfinis il est important de repérer les références utilisées par les auteurs de ces définitions. Ainsi donc, Jacques DOR se souvient des larmes qui viennent en épluchant les nombreuses couches de l'oignon. Il est impossible de saisir la définition d'un mot sans prendre en compte son aspect culturel. Comment faudrait-il comprendre la référence aux larmes dans cette définition de J. DOR sans évoquer la « charge culturelle partagée » du mot « oignon ». Il nous paraît tout à fait naturel que les larmes qui nous viennent aux yeux en l'épluchant soient associées à l'oignon. Il en va de même pour l'île Sainte- Hélène et Napoléon. Tout le monde sait que l'empereur s'y est trouvé exilé et y est mort.

II.10.2. e- La pragmatique lexiculturelle pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures.

Robert GALISSON a prouvé par l'élaboration de ses deux dictionnaires détournés que l'ignorance de la charge culturelle partagée peut perturber la communication entre des locuteurs natifs et étrangers. Le Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées a été créé comme un support pédagogique pour les enseignants de FLE et des étudiants étrangers « qui rencontrent de grosses difficultés pour comprendre les autochtones lorsqu'ils font appel à une phraséologie », comme l'explique R. GALISSON [R. GALISSON, 1999 :478]. Ce dictionnaire avait comme objectif de combler des lacunes et de rompre la barrière lexiculturelle. Son deuxième dictionnaire « Le Distractionnaire » s'appuie sur les mots- valises afin de recourir à des connaissances culturelles. Il définit son ouvrage comme « modeste et ludique opusculé » qui « confirme son entrée en lexiculture » (idem).

Ces deux ouvrages nous invitent à réfléchir sur la question de la culture présente dans la langue de l'Autre. On pourrait admettre que la lexiculture constitue un formidable outil pédagogique pour les apprenants étrangers. En effet, comme le signale J. PRUVOST « ne pas faire état de l'aspect lexiculturel du mot peut faire cruellement défaut, notamment pour le locuteur étranger, qui a besoin de décrypter les allusions, les références implicites du mot rencontré dans une conversation, dans la presse, dans un roman, etc. » [J. PRUVOST, 2005 :19].

En évoquant ces problèmes d'enseignement/ apprentissage des langues- cultures de nos jours, il serait impossible de ne pas recourir à l'aide des mots- porteurs de la charge culturelle partagée. Ces mots contiennent une grande couche culturelle que les locuteurs natifs comprennent « à demi- mot », d'une manière implicite. Il serait envisageable de penser que ces mots à **Charge Culturelle Partagée (C.C.P.)** focalisent, accentuent une certaine forme de culture. Par conséquent, il serait possible de les repérer, d'observer et de décrire. Cela veut dire qu'ils sont capables d'être l'objet d'un dictionnaire. G. ORWELL a dit que tous les gens sont égaux, mais que certains parmi eux étaient plus égaux que d'autres. Selon R. GALISSON, on pourrait constater la même chose à propos des mots : « ... si l'on admet que tous les mots sont culturels, évidemment, il existe ceux qui sont plus culturels que les autres. Cela veut dire que la charge culturelle des uns est plus évidente que celle des autres. » [R. GALISSON, 1999 :148].

Du point de vue pédagogique le dictionnaire des mots à charge culturelle partagée pourrait être considéré comme le moyen le plus efficace pour décrire et comprendre la culture partagée. Selon R. GALISSON, il a une vocation à devenir outil de découverte systématique de l'information culturelle. Cependant il faudrait tenir compte du fait que la culture partagée présentée à l'aide de la C.C.P. a un nombre restreint de mots. Par contre, « le défaut » des dictionnaires de langue consiste à ce qu'ils font beaucoup plus de place au contenu encyclopédique qu'au celui de culture.

Prenons quelques exemples pour confirmer cette idée. Certains de ces exemples sont empruntés de l'article de R. GALISSON « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P. ».

Le Petit Robert donne une telle définition du mot « **carotte** » :
« *une plante potagère (ombelliféracées) à racine pivotante* » ;

« une racine conique, riche en sucre ; il existe des carottes fourragères, blanches, jaunes, ou rouges ».

Par contre, on ne dit rien sur la charge culturelle que ce mot porte dans les clichés populaires, à savoir :

- **Rendre plus aimable ;**

- **Faire les cuisses roses.**

Un autre exemple- le mot « **la dragée** » a dans le Petit Robert une signification suivante : « confiserie formée d'une amande, ou praline, ou noisette, etc., recouverte de sucre durci ; il existe une dragée à la liqueur où l'amande est remplacée par une goutte de liqueur ». Mais on ne parle pas du fait que ces dragées accompagnent toujours la cérémonie du baptême, qu'elles sont en général offertes par le parrain du nouveau-né. En plus, le choix de leur couleur obéit à des normes strictes. Les dragées roses sont destinées aux fillettes, les bleues aux garçons et les blanches conviennent aux bébés des deux sexes. Il va de soi que les porteurs de la langue le savent, puisque c'est une connaissance implicite. Mais comment un apprenant étranger pourrait-il comprendre ce phénomène culturel, si tout simplement, il n'existe pas dans son pays ou s'il y a une autre explication et une autre signification à son sujet. Malheureusement, cet étranger ne peut rien trouver dans les dictionnaires de langues, car ceux-ci ne sont pas sensés donner ce genre d'informations culturelles et langagières. Dans ce cas-là comme l'affirme R. GALISSON « ... un dictionnaire de culture partagée ne ferait pas une concurrence au celui de langue parce qu'ils dirigeraient des domaines différents » (idem).

II.11. Pourquoi est ce dictionnaire à C.C.P. ?

Etant donné toute la richesse culturelle et une énorme couche de connaissances implicites contenues dans les mots à C.C.P. qui servent de support incontestable pour une meilleure intégration des personnes étrangères dans un pays adoptif, l'idée de la création du dictionnaire de ce genre nous paraît tout à fait importante et nécessaire. Cette idée a trouvé sa source dans les travaux de R. GALISSON qui explique l'efficacité et les côtés alternatifs des dictionnaires de cultures. Il souligne que le dictionnaire de culture partagée n'est pas

comparable au celui de langue sur le niveau de l'étendue de la nomenclature. En effet, le dictionnaire en question ne contient que des substantifs, des adjectifs et des verbes usuels, connus par la plupart des natifs. Autrement dit, il comporte des mots avec la C.C.P. De plus, le dictionnaire de langue ne rend compte que du signifié ce qui le relie à l'aspect sémantique. **Le dictionnaire de culture partagée** a l'objectif d'être responsable de la C.C.P. du signe et donc, de compléter le dictionnaire ordinaire. Dans ce cas-là, c'est le côté pragmatique qui se présente au premier plan. Dans les dictionnaires de langues on note le secteur de connaissance ou le niveau de langue : (populaire, péjoratif, vulgaire, argot etc). R. GALISSON propose pour les dictionnaires de culture de préciser le type de C.C.P. (**usage, comportement, connaissance, tradition, croyance, superstition**, etc.). Il serait envisageable de penser que ce genre d'information constituerait un point de repère utile à la compréhension des langues- cultures. En ce qui concerne la définition, elle sera réduite au mot évocateur : « couleuvre » évoque « paresse » ; « Noël » évoque « sapin, bûche, crèche, réveillon... »).

Cependant, il faudrait prendre en considération le fait que **la charge culturelle partagée** se différencie selon l'âge, l'origine géographique et l'appartenance socio-culturelles des locuteurs. Cette idée explique les situations où les jeunes ne s'approprient souvent pas les charges culturelles de leurs parents ou de leurs grands- parents, ou bien que les habitants des villages possèdent des charges culturelles que les citadins ne savent pas.

En fin de compte, on pourrait dire que les dictionnaires détournés répondent, dans une certaine mesure, au regret que formulait J. PRUVOST lorsqu'il constatait que « pour sa parfaite compréhension dans une conversation ou dans un texte, la définition classique, sémantique du mot est insuffisante. » [J. PRUVOST, 2005 :16]. Effectivement, si les dictionnaires détournés n'ouvrent pas l'accès au domaine lexiculturel qui les compose, il serait inutile de les consulter en faisant abstraction de la « charge culturelle partagée » des mots détournés situés dans la nomenclature. En revanche, ces dictionnaires représentent une riche « base de données » comme l'a souligné R. GALISSON en 1999. Il faut admettre que les dictionnaires détournés font d'incessantes références à la culture courante et savante. Selon A. LETURGIE, « ... ils fonctionnent comme des amplificateurs de la « charge culturelle partagée » des lexies détournées. ... Le ludisme de ces ouvrages appelle les lecteurs à imiter ces phénomènes de création et les pousse à faire appel à un savoir, une

culture... » [A. LETURGIE, 2007 :21]. C'est une approche lexicographique tout à fait différente qui ouvre des pistes à suivre dans le domaine linguistique.

II.11.1. Exemples d'articles pour le dictionnaire à C.C.P. selon R. GALISSON.

Essayons d'analyser quelques exemples d'articles pour le dictionnaire de culture que R. GALISSON propose dans son article « Culture et lexiculture partagée » (1991 :155). Il commence par une définition classique du mot, empruntée au Petit Robert, puis il y a un passage aux connaissances implicites, comprises par les locuteurs natifs. Rappelons que cette partie des articles reflète uniquement la version culturelle française. Les autres pays ont leurs propres représentations et leurs visions de tels ou tels mots ou phénomènes de culture. En plus, comme on l'a déjà signalé, il existe des variations selon l'âge, le sexe, le niveau social des locuteurs en question. En expliquant la C.C.P. R. GALISSON précise le domaine de ces connaissances culturelles : **les pratiques sociales, les coutumes, les préjugés**, etc. et **les exemples d'emploi**, ce qui rend l'enseignement/ apprentissage plus proche de la vie quotidienne. Ainsi, on pourrait dire que les apprenants puiseraient les connaissances culturelles sur le terrain!

COUCOU : n.m.

Signifié : Oiseau grimpeur, de la taille d'un pigeon, au plumage gris cendré, barré de noir. La femelle du coucou pond des œufs dans le nid des bruants, des bergeronnettes, des fauvettes. (Définition empruntée au Petit Robert).

C.C.P. : 1. Evoque le parasitisme : la femelle du coucou pond ses œufs dans le nid d'un autre oiseau, qui les couve à sa place (**Connaissance pratique**).

Ex. : « Ne l'attire pas chez toi, **c'est un vrai coucou** ! ».

2. évoque **la richesse** ou **la pauvreté** : la tradition veut que l'individu qui, pour la première fois, entend chanter le coucou, après la saison froide :

- sera riche toute l'année, s'il a de l'argent sur lui ;

- sera pauvre toute l'année, s'il n'en a pas (**Superstition**).

Ex. : « Tiens, le coucou ! Pas un sou en poche. Ce ne sera pas encore cette année que je deviendrai riche... ».

Origine : La signification de cette histoire de coucou est liée à la vie rurale de naguère :

Bonnes connaissances de la nature, en 1 ;

Fine observation sociologique, en 2 : celui qui sortait du pénible hiver avec de l'argent avait de bonnes chances d'en gagner encore, les beaux jours venus ;

Celui qui n'en avait plus, voyait à néant ou presque, ses chances de faire évoluer sa condition.

Remarquons, qu'en Russie « la rencontre » avec un coucou engendre une autre superstition, celle de la durée de vie de la personne qui l'a entendu. Ainsi donc, selon la tradition, il est nécessaire de compter tous les « coucous » émis par l'oiseau sans interruption. Chaque cri de coucou correspondrait à une année de vie.

MUGUET : n.

Signifié : plante des régions tempérées, aux petites fleurs blanches, en clochettes très odorantes, qui pousse dans les sous- bois ;

C.C.P. : Evoque le 1^e Mai, la fête des travailleurs, le porte- bonheur, le bois de Chaville... (Coutume).

Ex. : « L'hiver a été trop long : le muguet ne sera pas au rendez- vous des travailleurs cette année ! ».

Origine : La floraison du muguet coïncide avec la fête du travail (1^e Mai), qui est... chômée. Ce jour- là, exceptionnellement, tout le monde peut vendre du muguet sans patente. Aussi en trouve-t-on partout et en offre-t-on, comme porte- bonheur, à ceux qu'on aime. A l'époque, c'était au bois de Chaville, en banlieue parisienne, que beaucoup de vendeurs du 1^e Mai allaient cueillir leurs muguets. Une chanson populaire a beaucoup fait associer muguet et bois de Chaville.

Puisque la culture russe nous est plus proche, on voudrait faire quelques remarques liées avec les représentations de cette fleur en Russie. Pour les Russes le muguet évoque plutôt la simplicité qui frôle la pauvreté. Egalement, c'est un symbole de pureté et de printemps. Etant donnée notre passé révolutionnaire, la fête du 1^e Mai est associée avec des œillets.

Nous nous permettons de continuer cette chaîne d'exemples d'articles sur la C.C.P., élaborés par nous- même, suivant la logique de R. GALISSON :

PAQUES : n. f. pl.

Signifié : Fête chrétienne célébrée le premier dimanche suivant la pleine lune de l'équinoxe de printemps, pour commémorer la résurrection du Christ.

Ex. : « Souhaiter de joyeuses Pâques à quelqu'un ».

C.C.P. - évoque le fête de famille, la sérénité et le calme du foyer, l'enfance, les friandises de chocolat : œufs, poules, canards, lapins, etc.

Origine : Aux fêtes de Pâques, la plupart des gens offrent des œufs en chocolat (l'œuf étant le symbole universel de la vie, de la fécondité, de la renaissance), mais d'autres variantes sont aussi possibles : poules, canards, poissons... Dans tous les cas la tradition veut que quelqu'un les apporte dans le jardin au petit matin, et selon les régions, cela varie :

- Lièvre de Pâques (Osterhas en alsacien, Ouchterhuess en platt lorrain).
- Les cloches revenant de Rome.

Dans l'Est de la France, en Alsace et en Lorraine, c'est le lièvre de Pâques, un lièvre blanc qui, pendant la nuit du samedi au dimanche, vient pondre les œufs, à condition qu'on lui ait préparé un confortable nid d'herbe et de mousse, bien caché à l'abri des regards indiscrets dans un coin du jardin et agrémenté d'une jolie carotte bien fraîche. Mais ce lièvre ne passe pas dans tous les jardins de France : dans les autres départements, ce sont les cloches qui distribuent les œufs, parties de Rome depuis le jeudi précédent, elles parcourent le monde en semant des œufs (et d'autres friandises) et en sonnant. De plus, il ne faut pas oublier l'agneau pascal (lamala) ! C'est un biscuit au citron en forme d'agneau que l'on déguste le dimanche de Pâques, en dessert.

CROISSANT n. m.

Signifié : Petite pâtisserie feuilletée, sucrée, en forme de croissant.

Ex. : prendre un café et un croissant au petit déjeuner.

C.C.P. évoque le rituel du petit déjeuner à la française, le régale, la prospérité.

Origine : Le café- croissant traditionnel est né pendant le siège de Vienne par les Turcs, au XVII siècle. Pendant la nuit, les soldats turcs creusent des galeries pour pénétrer dans la ville. Mais les boulangers, qui travaillent la nuit, les entendent et donnent l'alerte. Grâce à eux, la

ville est sauvée. Pour fêter cette victoire, ils inventent une pâtisserie qui a la forme du croissant d'or, emblème des Turcs. Un prisonnier, qui a appris chez les Turcs l'art de préparer le café, ouvre un « salon de café » à Vienne. Son café, servi avec des croissants, devient une mode dans toute l'Europe.

Les apprenants de FLE se plaignent souvent de ne pas pouvoir communiquer à part entière avec des locuteurs natifs. Ils ont des lacunes et des implicites culturels qui leur échappent. On voudrait espérer que la solution de combler ces lacunes soit déjà trouvée. Ce sont les études approfondies de la culture partagée qui se révèle comme un véritable outil dans l'enseignement/ apprentissage des langues et des cultures étrangères. Les mots à C.C.P. présentés également comme des mots- valises et des locutions imagées, englobent une large couche de connaissances culturelles du peuple dont on étudie la langue. L'objectivité de la démarche sémantique et la subjectivité de la pragmatique nous expliquent que d'une langue à l'autre des mots dits équivalents peuvent avoir des signifiés identiques et des C.C.P. différentes.

Il nous semble donc intéressant, pertinent de miser sur ce problème car celui- ci est une des stratégies importantes dans l'acquisition des compétences socio- culturelles chez les apprenants étrangers. L'objectif est de donner aux enseignants du FLE des idées- clés portants sur l'apprentissage d'une culture par le biais du lexique spécifique sous une forme d'un dictionnaire des mots à C.C.P., et qu'il soit vite accessible et qu'il ait aussi une exploitation systématique comme un vrai outil de découverte de la langue- culture à apprendre/ enseigner. Cela permettrait d'accélérer l'acquisition des compétences socio- langagières, la compréhension d'une culture de la langue cible et une insertion réussie des apprenants étrangers dans leur nouvelle société d'adoption.

II.11.2. La langue et la culture : un mariage de raison en contexte de l'enseignement/apprentissage langues-cultures pour le public multiculturel/multilingue.

Nous partageons l'idée de R. GALISSON selon laquelle « la langue est toute pénétrée de culture » et que « la culture est constitutive de la langue, c'est-à-dire garante de

son identité et de sa fonctionnalité » [R. GALISSON, 1991 :345]. Nous croyons que cette consubstantialité de langue- culture convient également pour le FLE en contexte des apprenants immigrés adultes multiculturels. L'union du FLE et de la culture française n'est pas « une fin de soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre. Donc que la culture, en tant qu'au-delà de la langue, est la fin recherchée » (idem). Dans le cas des apprenants immigrés adultes multiculturels les questions d'ordre culturel et/ou interculturel deviennent de plus en plus fréquentes. Comment, par exemple, vivre dans une société culturellement différente de la sienne ? Comment ne pas perdre ses racines et en même temps apprendre à percevoir, à comprendre la mentalité des locuteurs natifs ? Quel degré de familiarité faudrait-il montrer avec les représentants de telle ou telle culture ? Pourquoi n'offre-t-on pas des chrysanthèmes à la fête du 1^{er} mai mais un brin de muguet ? Comment faudrait-il s'habiller à un entretien d'embauche ? Qu'est-ce que c'est que la ligne de discrétion à respecter dans un lieu public ? Comment recevoir des amis français ou aller leur rendre visite ?

Comment, en apprenant une langue étrangère, pourrait-on accéder à des compétences culturelles qui faciliteraient la communication avec des locuteurs natifs ? Apprendre les mots français, c'est aussi apprendre à quoi pense spontanément un Français quand il les utilise. L'ignorance de ces différences comportementales essentiellement liées à la distance culturelle pourrait entraîner de graves malentendus. En revanche, leur connaissance permettrait de se rapprocher vite et facilement, et d'amoindrir largement et efficacement les difficultés survenues dans la communication avec des locuteurs natifs. De plus, à ne pas oublier que l'un des grands mérites de la Didactologie des Langues- Cultures de R. GALISSON est basé à la réhabilitation, à la promotion de la culture courante à côté de la culture savante dans une perspective de complémentarité et de réconciliation.

En se référant à la Didactologie des Langues- Cultures au sens de R. GALISSON, il serait naturel de privilégier la culture courante qu'il appelle aussi « partagée, expérientielle ou comportementale » parce qu' « elle est une culture transversale, qui appartient au groupe entier », parce qu' « elle est la culture de tous et de chacun, qui sert à comprendre et à se faire comprendre au quotidien », enfin et surtout parce que cette option prioritaire correspond aux attentes de la grande majorité des apprenants de langue de toutes catégories confondues. Ainsi donc, la culture courante selon R. GALISSON « n'a pas le sens de culture spécifique à une certaine couche de population ... », elle « n'est qu'une partie

seulement des cultures de tous et de chacun : le dénominateur culturel commun des dominés et des dominants, des favorisés et des défavorisés. » [R. GALISSON, 1991 :342].

Mais si la culture courante constitue une entrée privilégiée dans l'enseignement/apprentissage du FLE, il serait judicieux de s'y prendre en passant par la contextualisation, c'est-à-dire en fonction de publics différents et de leurs aspirations diverses dans le domaine de la culture. Il ne s'agit plus seulement d'acquérir un savoir linguistique, mais bien de la culture comportementale directement liée au vécu quotidien des locuteurs français parce que des apprenants étrangers vont vivre quotidiennement avec eux en France et vont rencontrer des problèmes de vie, d'études et de profession qui relèvent eux aussi pour une large part de la culture courante. Ainsi, ce qui leur fait défaut notamment en début de leur séjour en France, ce sont « les savoir-faire, savoir être avec, savoir-faire spontanés » de la vie administrative que quotidienne comme : s'inscrire au Pôle-emploi, entreprendre des recherches de travail, savoir écrire son CV ou la lettre de motivation en respectant les règles de leurs rédaction, actualiser sa situation à la fin du mois au téléphone ou par Internet, participer à des formations civiques et linguistiques, ouvrir un compte à la banque, chercher un logement, déménager dans une autre ville de la France, etc.

En partant de l'idée de R. GALISSON selon laquelle « pour accéder à la culture, quelle qu'elle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu'il est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures. » [R. GALISSON, 1991 :343], il serait envisageable de penser à réserver dans la culturalisation de la didactique du FLE une large place au vocabulaire qui est « le plus gros convoyeur de culture », et qui est « justement apte à jouer le rôle de passerelle entre la langue, toute pavée de mots, et la culture (en particulier la culture comportementale commune), omniprésente dans les mots » (idem).

II.12. La contribution de la pragmatique lexiculturelle dans un dictionnaire à C.C.P.

Dans l'élaboration d'un dictionnaire des mots à Charge Culturelle Partagée, la pragmatique lexiculturelle peut occuper une place importante. On voudrait en effet montrer sa richesse et son utilité, puisque même des langues voisines peuvent présenter des écarts

culturels qu'un dictionnaire devrait cerner et expliquer, pour devenir un outil de réflexion et non seulement un instrument de traduction.

« Le mot, donc, ne se décrit correctement et complètement qu'en compagnie de ses co-occurents privilégiés et de ses implicites culturels » soulignent TREVILLE et DUQUETTE dans « Enseigner le vocabulaire en classe. » [TREVILLE, DUQUETTE, 1996 :37]. Dans ce cas-là il serait envisageable d'expliquer ces implicites culturels lors de l'enseignement/apprentissage du FLE avec des étudiants étrangers qui n'ont pas encore acquis l'intuition et la culture du locuteur natif. Dans ce domaine R. GALISSON a joué un rôle de pionnier en proposant la notion de lexiculture et en soulignant « que si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre. Donc, que la culture, en tant qu'au-delà de la langue, est la fin recherchée. » [R. GALISSON, 1999 :96].

Mettre à la disposition des enseignants et des apprenants des outils adéquats sensés résoudre leurs problèmes de communication apparaît comme une nécessité impérieuse, comme le soulignent J. BINON et S. VERLINDE « ... ce sont évidemment les lacunes et les faiblesses des dictionnaires existants (le déficit dictionnaires infructueuses, qui conduisent au sentiment de déception, de dépit dictionnaire chez l'utilisateur. » [J. BINON, S. VERLINDE, 1998 : 439]. L'article « De la lexicographie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage » (1987) de R. GALISSON a été une sorte de défi. L'auteur y défendait son point de vue porté sur la réhabilitation du dictionnaire monolingue et pour que les dictionnaires acquièrent une nouvelle fonction d'**apprentissage** à côté de leur traditionnelle fonction de **dépannage**. Effectivement, il faudrait dire que dans la plupart des cas les dictionnaires français monolingues se chargeaient de la fonction de décodage. Cela nous paraît tout à fait naturel car ils ont été conçus pour rendre plus facile la compréhension aux locuteurs natifs. Le Dictionnaire du français de J. REY-DEBOVE (1999) est le premier dictionnaire français pour allophones, axé sur la réception et sur la mise en discours. TREVILLE et DUQUETTE soulignent qu'avec l'émergence d'une nouvelle fonction lexiculturelle « Les dictionnaires actuels, faisant peu place au culturel, c'est-à-dire à l'usage réel que l'on fait des mots, il faudrait envisager la création d'un dictionnaire qui ferait

l'inventaire des mots à forte charge culturelle et qui en expliqueraient le contenu implicite, rendant ainsi un service précieux aux apprenants étrangers qui n'ont pour l'instant d'autre recours que de le découvrir eux-mêmes au cours de leur propre expérience... » [TREVILLE, DUQUETTE, 1996 :37]. Ainsi donc, dans l'optique de notre recherche l'enjeu d'aujourd'hui est de fournir aux apprenants étrangers tous les outils dont ils ont besoin pour comprendre un discours et passer au système culturel de la langue-cible.

Conclusion partielle (Partie 2).

R. GALISSON a mis en lumière que la culture partagée est la culture du plus grand nombre, une culture acquise au sein de la famille mais pas apprise à l'école, et que c'est cette culture vécue par les natifs qu'il faut enseigner aux étrangers, de pair avec la langue étrangère. Il a postulé qu'il y a une valeur ajoutée à la signification de certains mots, appelée Charge Culturelle Partagée (C.C.P.), et que ces mots à C.C.P. doivent faire l'objet d'une étude approfondie de la part des étrangers.

Ainsi il a incité les chercheurs et les enseignants à s'intéresser non pas à la culture savante mais à cette culture qui constitue « le dénominateur culturel commun des Français » ... « qui gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent » [R. GALISSON, 1991 :115, 116]. Cette culture partagée, vécue, acquise dans l'interaction sociale mais pas apprise par les natifs, devrait être apprise par les étrangers à l'intérieur de l'école, le langage étant le meilleur truchement pour y accéder. De même, il a érigé le dictionnaire en outil de découverte systématiquement de l'information culturelle, en proposant le dictionnaire de culture partagée.

Dans un dictionnaire des mots à Charge Culturelle Partagée les informations culturelles pourraient bénéficier d'un traitement de choix. Même si le couple signifiant-signifié n'est pas forcément un élément de culture, le domaine de la culture courante est très riche du point de vue culturel où lexique et culture sont très souvent indissociables. Il nous a paru intéressant et nécessaire dans l'élaboration d'un dictionnaire des mots à Charge

Culturelle Partagée de faire ressortir l'aspect culturel de certaines unités lexicales, afin de contribuer à la formation socioculturelle de ses futurs lecteurs.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, des questions s'imposent à propos de cette tentative : pourquoi un dictionnaire et non pas un glossaire ? Pour qui est-il conçu ? Quel type de culture y est visé ? Quels mots ont une connotation spéciale ? Comment mettre en évidence les notions réellement partagées par une communauté linguistique ? Tels sont les questions auxquelles on tenterait de répondre dans les propos qui suivent, afin de montrer quelques exemples où la langue et la culture forment tout un binôme.

La présente recherche est née de deux observations :

- D'un côté il nous semble inutile de recourir à un glossaire car un simple index alphabétique de mots contient rarement une composante culturelle, et d'autre part de nombreux glossaires unilingues et bilingues existent depuis longtemps déjà dans le domaine linguistique. Il faudrait donc concevoir l'élaboration d'un dictionnaire qui ferait encore défaut de ce genre d'outil linguistique à ce jour. Il serait nécessaire de combler ce vide lexicographique.
- La deuxième raison provient des besoins particuliers des apprenants potentiels en compétence culturelle, étant donné une large place qu'accorde l'enseignement/ apprentissage des langues- cultures d'aujourd'hui.

Dans ce cas-là on voudrait bien essayer de contribuer, ne serait-ce que modestement, à un accès à la culture par le biais des mots à Charge Culturelle Partagées. En effet, un critère très important dans la didactique des langues est de prendre en considération des besoins réceptifs et productifs des apprenants. Rappelons que si la centration sur l'élève n'est pas un concept nouveau, l'approche communicative est le premier courant méthodologique qui en a fait un élément principal épistémologique. Ainsi **Un niveau seuil** faisait apparaître la notion de besoin en dressant et croisant les publics et les domaines sociaux d'activité langagière pour conditionner des parcours différenciés. Actuellement, Un Cadre européen commun de référence pour les langues préconise une perspective actionnelle et distingue également plusieurs sortes de domaines : personnel, public, professionnel et éducationnel. Ce Cadre indique aussi que certains domaines se croisent. Effectivement, des apprenants étrangers, visés comme des usagers potentiels d'un dictionnaire des mots à Charge Culturelle Partagée, vivant en France depuis peu ou au contraire, voire des décennies, sont obligés de se plonger dans la vie quotidienne du pays

d'accueil. Même si chez eux ils essaient toujours de sauvegarder les coutumes, les traditions de leurs pays d'origine, ils ne sont pas épargnés des difficultés socioculturelles et comportementales que la vie en France leur impose : parcours administratif, institutions françaises, courses, recherche d'emploi, prises des rendez-vous ou une simple communication dans les rues pour demander/ comprendre de l'information ou être compris par des locuteurs natifs.

Si une approche culturelle est toujours nécessaire, elle servirait d'un grand avantage pour ce genre de public désireux d'accéder à la compréhension de la culture de l'Autre. De plus que le domaine des mots à Charge Culturelle Partagée englobe une culture spécifique, plus opaque pour les non- natifs. C'est **la culture- action, courante, expérientielle, partagée** par la plupart des locuteurs autochtones, selon les néologismes créés par R. GALISSON. Ce dernier définit ainsi cette culture réhabilitée et revisitée : « *Je définis la culture partagée comme une culture quotidienne transversale, une sorte de niveau- seuil comportemental du plus grand nombre, qui permet à l'immense majorité des natifs de se sentir des individus à part entière, et d'être reconnus comme tels par tous ceux qui se réclament de la même identité collective. L'identité collective étant le produit d'une langue et d'une culture partagées, donc d'un minimum de connaissances communes permettant à tous les membres d'une collectivité d'entretenir entre eux certaines relations de connivence, quels que soient leur niveau de scolarisation, leur appartenance socio- professionnelle, leur âge, etc.* »

La culture partagée est donc à la fois :

- Un signe de reconnaissance tacite entre individus se réclamant de la même identité collective ;
- Un facteur de convivialité pour se comprendre à demi- mot » [R. GALISSON, 1989 :114].

Le terme « culture » envisagé de la sorte s'associe à la forme « lexicque » pour composer un autre néologisme cher à R. GALISSON : la « lexiculture ». Il s'agit là d'une pratique lexicaliste créée afin d'intégrer plus intimement l'enseignement de la culture à l'celui de la langue. Lors de l'élaboration d'un dictionnaire, permettant une voie d'accès à une culture étrangère, on a affaire à des mots dotés d'un grand poids connotatif, d'une valeur ajoutée à leur signifié. R. GALISSON accorde à ces mots une « charge culturelle partagée » (C.C.P.), lorsqu'il explique : « *La Lexiculture ... rend compte de la consubstantialité du lexicque et de la culture, et désigne la seule valeur ajoutée aux mots par l'usage, valeur dont les dictionnaires ne rendent pas compte, et que je nomme C.C.P. En tant que didacticien,*

la C.C.P. m'intéresse parce qu'elle constitue un obstacle majeur à la communication dissymétrique (entre natifs et non- natifs). En effet, l'implicite culturel, le non (explicitement) dit posent aux étrangers des problèmes aussi récurrents que difficiles. » [R. GALISSON, 1995 :5].

Ainsi donc, on pourrait accepter le fait que les mots à C.C.P. sont des accumulateurs puissants de la culture de la vie quotidienne. Certains d'eux se révèlent de l'anthropologie culturelle, comme, par exemple, les mots évoquant des fêtes, des spectacles, des mœurs et des traditions. Il serait très important et utile de transmettre l'usage de ces mots à connotation singulière à des apprenants étrangers et leur faire découvrir des savoirs partagés par le plus grand nombre des locuteurs natifs. En 1996 R. GALISSON met en œuvre son concept de la pragmatique lexiculturelle dont l'objectif est « *faire accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique.* » [R. GALISSON, 1999 :478]. Sous le terme « à une autre culture » on devrait comprendre la priorité accordée à la culture courante sur la culture savante. Le terme « par un autre lexique » nous fait penser à la dimension pragmatique des mots, autrement dit, le résultat de la relation que les locuteurs natifs entretiennent avec ces mots à travers l'usage qu'ils en font. Nous pensons que la partie de la culture vécue naturellement au quotidien par les locuteurs natifs pourrait être décrite pour les usagers de la langue- culture cible.

Troisième Partie. RETOUR SUR L'ETUDE DE TERRAIN.

Chapitre III.1. La nécessité et les conditions de l'enquête.

A l'issue d'une réflexion sur l'importance des mots à C.C.P. dans l'acquisition de la culture étrangère et sur la nécessité d'avoir des outils adéquats pour cela dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE, nous avons engagé une enquête auprès de locuteurs natifs et étrangers afin de vérifier nos hypothèses et de conforter notre problématique de recherche. Cela nous permettrait également de répondre à des questions que nous nous posons fréquemment au cours de la réalisation de notre étude. On pourrait classer ces questions en deux catégories :

1. la première concerne des locuteurs natifs et étrangers afin d'observer leurs connaissances sur les faits culturels, l'emploi et surtout la compréhension de la Charge Culturelle Partagée de ce genre de mots.
 - Dans quelle mesure les mots à C.C.P. sont-ils connus au public étranger ?
 - Des locuteurs natifs, se rendent-ils vraiment compte de l'emploi des mots à C.C.P. lors de la communication ?
 - La fréquence d'emploi des mots à C.C.P. varie-t-elle selon l'âge, le sexe, le statut social et leur niveau de scolarité des locuteurs en question ?
 - Des locuteurs étrangers éprouvent-ils des difficultés lors de la communication avec des natifs de langue faute de connaissances culturelles ?

2. La deuxième catégorie de questions porte sur les mots à C.C.P. et leurs particularités socioculturelles.
 - Pourquoi certains mots à C.C.P. sont plus sollicités dans le langage que les autres ? De quoi dépend cette « force » ou cette « faiblesse » de la Charge Culturelle Partagée ?
 - L'utilisation du dictionnaire des mots à C.C.P. serait-elle indispensable dans l'acquisition des langues-cultures pour les apprenants étrangers ?

Nous avons diffusé par courrier électronique et par des exemplaires imprimés 100 questionnaires en septembre, octobre, novembre et décembre 2009, auprès du public étranger (essentiellement des apprenants de FLE à l'ANEF à Mulhouse, au CAGIP de Colmar et au centre socio- culturel « Fossé des Treize » à Strasbourg) et des locuteurs natifs de tout âge, sexe et professions confondus afin d'assurer une large couverture. Un peu plus tard nous étions en possession de 75 réponses. Soit un taux de réponse de 75%. Nous avons reçu 42 réponses de la part des apprenants étrangers et 33 réponses des locuteurs natifs ce qui fait respectivement 56 % et 44 %.

III.1.1. Informations sur les témoins : paramètres socioprofessionnels et socioculturels.

La fonction principale des personnes interrogées, leur classe d'âge, leurs origines (pour le public étranger), le sexe et leur niveau de scolarité sont indiqués aux tableaux 1a, 1b, 1c, 1d, 1 e pour le public étranger et 2a, 2b, 2c, 2d, 2 e pour des locuteurs natifs.

Mais avant d'aller plus avant nous aimerions attirer l'attention de notre lecteur sur le caractère de témoignage de cette population-échantillon de nos enquêtés. Il s'agit plus des indications sensées accompagner l'essentiel des informations attendues quant à l'analyse des données orientés surtout vers le lexique. Extraire des calculs statistiques de 75 personnes n'

Tableau 1a : qui sont les témoins (le cas du public étranger) ?

STATUT PRINCIPAL DES TEMOINS	NOMBRE DE TEMOINS	POURCENTAGE DU NOMBRE DE TEMOINS
Femmes au foyer	8	19 %
Bâtiment Travaux publics	9	21 %
Sans emploi	12	29 %
Salariés dans la restauration rapide	5	12 %

Ouvriers non qualifiés (usines ou fabrique)	3	7 %
Femmes de ménage	5	12 %
TOTAL	42	100 %

On aimerait indiquer que le public étranger se distingue en principe en deux groupes essentiels : les demandeurs d'asile ayant obtenu le statut de réfugiés politiques et les personnes venues en France par le regroupement familial ou par le mariage. Compte tenu des difficultés de l'intégration des étrangers à cause de l'ignorance de la langue et de la culture du pays, du manque d'expérience professionnelle sur le sol français et des diplômes équivalents, on n'a pu relever que des statuts sociaux suivants de nos témoins :

- femmes au foyer élevant leurs enfants ;
- public à la recherche d'un emploi ;
- ouvriers dans le BTP, dans la restauration, à l'usine et femmes de ménage.

La durée de leur séjour en France se différencie pour les primo-arrivants (public CAI) entre 2 ans et quelques mois et pour le public HORS CAI entre 3 et 10 ans, ce qui exerce de l'influence effectivement sur les réponses des témoins.

Tableau 1b : l'âge des témoins.

CLASSE D'AGE	NOMBRE DE TEMOINS	POURCENTAGE DU NOMBRE DE TEMOINS
16-20 ans	10	24 %
21-40 ans	15	35 %
41-60 ans	11	26 %
Plus de 61 ans	6	6 %
TOTAL	42	100 %

On devrait faire remarquer également que l'âge des témoins reflète parfaitement leur statut social : les personnes ayant entre 20 et 35 ans ou plus de 61 ans sont venues en France essentiellement par le mariage ou le regroupement familial : les individus entre 30 et 45 ans qui sont principalement des réfugiés politiques.

Tableau 1c : la langue maternelle des témoins.

LANGUE MATERNELLE	NOMBRE DE TEMOINS	POURCENTAGE DU NOMBRE DE TEMOINS
Turc	9	21 %
Arabe	7	17 %
Bosniaque	6	14 %
Vietnamien	5	12 %
Albanais	4	10 %
Russe	4	10 %
Portugais	3	7 %
Tamoul	3	7 %
Chinois	1	2 %
TOTAL	42	100 %

Les origines des personnes immigrées- témoins, installées en Alsace sont présentées de façon décroissante, allant du plus grand nombre au plus petit. Tel est l'éventail des langues et cultures étrangères assimilées sur le territoire alsacien.

Tableau 1d : le sexe des témoins.

LE SEXE DES TEMOINS	NOMBRE DE TEMOINS	POURCENTAGE DU NOMBRE DE TEMOINS
Femmes	25	60 %
Hommes	17	40 %
TOTAL	42	100 %

Dans les classes de langues où nous avons eu la chance de travailler en tant que formatrice de français langue étrangère la majorité des stagiaires est féminine. Serait- ce dû à la situation démographique dans le monde ou au fait que les hommes sont sensés trouver un travail au plus vite possible pour gagner de l'argent afin d'assurer la vie de leurs familles ?

Tableau 1 e : niveau de scolarité

NIVEAU DE SCOLARITE DANS LEURS PAYS D'ORIGINE	NOMBRE DE TEMOINS	POURCENTAGE DU NOMBRE DE TEMOINS
PRIMAIRE	3	7 %
FIN DE COLLEGE	7	17 %
CAP/ BEP	12	38 %
BAC	11	26 %
BAC+2	7	17 %
BAC+3	0	0 %
BAC+4	0	0 %
BAC+5 ET AU DELA	2	5 %
TOTAL	42	100 %

Concernant le niveau de scolarité des témoins d'origine étrangère on voudrait signaler que le public bénéficiaire de la formation linguistique se compose principalement de personnes peu scolarisées. C'est pourquoi le niveau d'études le plus haut présenté dans ce tableau est le niveau de BAC ou CAP / BEP. Il y a également quelques personnes qui ont eu un parcours dans l'enseignement supérieur des pays d'origine mais dont les diplômes malheureusement n'ont pas d'équivalence acceptée en France.

Tableau 2 a : qui sont les témoins (le cas des locuteurs natifs) ?

STATUT PRINCIPAL DES TEMOINS	NOMBRE DE TEMOINS	POURCENTAGE DU NOMBRE DE TEMOINS
Formateurs des langues	7	22 %
Jeunes chercheurs	10	30 %
Femmes au foyer	2	6 %
Employés	2	6 %
Fonctionnaires d'Etat	2	6 %
Etudiants	5	15 %
Retraités	3	9 %

Sans emploi	2	6 %
TOTAL	33	100 %

Nous avons fait appel aux témoins natifs de langue qui sont surtout nos amis et nos collègues de travail ou à l'université et respectivement leurs amis et leurs collègues, leurs membres de familles etc.

Tableau 2 b : l'âge des témoins.

CLASSE D'ÂGE	NOMBRE DE TEMOINS	POURCENTAGE DU NOMBRE DE TEMOINS
16-20 ans	5	15 %
21-40 ans	15	46 %
41-60 ans	10	30 %
Plus de 61 ans	3	9 %
TOTAL	33	100 %

Tableau 2 c : la langue maternelle des témoins.

LANGUE MATERNELLE	NOMBRE DE TEMOINS	POURCENTAGE DU NOMBRE DE TEMOINS
Français	30	91 %
Alsacien	3	9 %
TOTAL	33	100 %

Il fallait s'attendre à ce que pour les personnes ayant plus de 61 ans la langue maternelle était plutôt l'alsacien et non pas le français. L'histoire de cette région a fait de sorte que des personnes âgées considèrent l'alsacien comme leur langue maternelle. Cependant, tous, ils parlent français plus ou moins bien, avec un débit et un vocabulaire du locuteur natif, ce qui nous permet de constater le bilinguisme de nos témoins en question.

Tableau 2 d : le sexe des témoins.

LE SEXE DES TEMOINS	NOMBRE DE TEMOINS	POURCENTADE DU NOMBRE DE TEMOINS
Femmes	21	63 %
Hommes	12	37 %
TOTAL	33	100 %

Tableau 2 e : niveau de scolarité

NIVEAU DE SCOLARITE	NOMBRE DE TEMOINS	POURCENTADE DU NOMBRE DE TEMOINS
PRIMAIRE	1	3 %
FIN DE COLLEGE	2	6 %
CAP/ BEP	5	15 %
BAC	4	12 %
BAC+2	4	12 %
BAC+3	5	15 %
BAC+4	0	0 %
BAC+5 ET AU DELA	12	37 %
TOTAL	33	100 %

III.1.2. Les démarches pour établir la nomenclature d'un éventuel dictionnaire à Charge Culturelle Partagée.

La nomenclature d'un dictionnaire est déterminée en fonction de son public-cible. Dans notre cas, ce sont des immigrés adultes multiculturels qui se sont installés en France pour des raisons diverses et qui aimeraient acquérir non seulement des compétences langagières mais et surtout des compétences socioculturelles afin d'éviter des malentendus et de l'incompréhension au cours des actes de parole. Ainsi donc, le dictionnaire des mots à C.C.P. devrait contenir des mots possédant une valeur ajoutée à leurs propres significations

qui est comprise par le plus grand nombre des locuteurs natifs, issue d'une culture acquise au sein de la famille, une culture vécue dans la communauté linguistique. Il nous faudrait le lexique qui transmettrait aux apprenants étrangers la culture partagée des locuteurs natifs et les valeurs de société qui vont avec. Il serait nécessaire de trouver les moyens pour dresser la liste des mots à C.C.P. qui représenteraient au mieux la lexiculture partagée.

Dans la gestion du lexique, on distinguera deux grands types de démarches : **sémasiologique et onomasiologique**. Les démarches **sémasiologiques** sont celles qui partent de la forme vers le contenu. Dans la plupart des cas, on prend pour la référence initiale les nomenclatures de dictionnaires déjà constituées. Les démarches **onomasiologiques** partent du contenu vers la forme. Comme le remarque R. GALISSON « ...elles vont du monde « informé » à l'état brut au monde « formé », découpé, ordonné, qui autorise l'accès au signifiant des signes à inventorier. » [R. GALISSON, 1987 :144].

III.1.3. Les critères de sélections des mots à C.C.P.

Il nous était assez difficile d'établir le protocole de saisie de la C.C.P. dans le cadre du dictionnaire choisi comme outil de description. Etant donné que la culture française n'est pas celle de nos origines, nous ne sommes pas en mesure de connaître et de partager pleinement la culture française comme celle des locuteurs natifs, qui le font d'une manière implicite. Il nous serait donc difficile de posséder toute l'information culturelle des natifs de la langue française. En tenant compte de ces difficultés, nous avons privilégié les démarches sémasiologiques parce que la nomenclature de dictionnaire déjà existante pourrait nous servir de base de départ. Il nous paraît très important de mentionner une des remarques de R. GALISSON à propos d'un éventuel dictionnaire des mots à C.C.P. en ce qui concerne l'étendue de sa nomenclature. Il a souligné que ce dictionnaire ne serait jamais comparé aux dictionnaires de langue courants (Petit Larousse, Petit Robert etc). Il souligne que « ...contrairement à eux, (le dictionnaire à C.C.P.), il ne comporte que des substantifs, des adjectifs et des verbes, seuls mots du répertoire où se dépose la C.C.P. Non seulement les mots grammaticaux ne figurent pas dans sa nomenclature, mais encore il n'admet que des

substantifs, des adjectifs et des verbes extrêmement usuels, connus de la plupart des autochtones. » [R. GALISSON, 1987 :143].

Afin de constituer un corpus fiable pour examiner nos hypothèses de travail, nous avons eu recours au dictionnaire de G. MATORE « *Dictionnaire du vocabulaire essentiel* », qui possède la nomenclature de 5 000 mots. En effet, ce dictionnaire pourrait servir de référence pertinente initiale. Par la suite, pour aménager cette nomenclature de base nous nous sommes servis du dictionnaire dont la nomenclature est assez large- 30 000 mots. C'est le « Robert micro poche », édité en 1986. Ce petit dictionnaire a été composé avant tout à l'intention des élèves français, francophones et étudiants étrangers. La très grande majorité des mots traités appartient à la langue courante. Cependant, on y trouve aussi des termes scientifiques indispensables et des mots littéraires, avec quelques explications étymologiques. De plus, la langue familière et parlée est assez largement représentée sous la forme contemporaine.

Nous nous sommes vite rendu compte que les dictionnaires fondamentaux surtout ceux qui sont destinés à l'usage du public étranger, ne laissent pas beaucoup de place pour les mots à C.C.P. C'est pourquoi nous avons également utilisé toutes sortes de méthodes de FLE (*Vocabulaire pour les adolescents, CLE International, Lattitude, CLE International, Communication progressive du français, CLE International*, etc.), afin de récupérer le plus de vocables possibles.

Après avoir fait le dégraissage des nomenclatures des dictionnaires et des méthodes mentionnées, nous avons pu constituer une certaine liste de mots, sensés être, selon nous, des mots portant une charge culturelle partagée. Il faudrait admettre que ce n'est pas une liste exhaustive qui ne contient finalement que des substantifs ou des adjectifs (des noms d'animaux, de plantes, des fêtes, des lieux etc). Cette liste contient environ 350 vocables. Rappelons que la langue est un domaine évolutif qui s'enrichit de nouvelles connotations des mots en permanence ou qui les perd selon les circonstances. Nous estimons que cette liste représente des mots qui sont sensés être porteurs de la charge culturelle partagée de nos jours et qui pourrait constituer en fin de compte les fondements d'une base de données pour un dictionnaire pédagogique des mots à forte charge culturelle partagée.

III.1.4. Liste de mots, sensés être porteurs de la Charge Culturelle Partagée.

A Abeille, abri, accent, accueil, agneau, alouette, allumette, amande, amibe, amorcer, amour, âne, apéritif, araignée, arc-en-ciel, argent, arroser, artichaut, attaquer, autre, autruche, aventure, ... (22)

B Bague, baguette, baptême, bateau, bazar, beaujolais, belle-mère, beurre, bise, blagues, blaireau, blanc, bled, bleu(s), blonde, bonjour, boulette, boum, bourgeois, bûche, bulletin, ... (21)

C Cabriolet, cache- cache, cadeaux, cafard, café, calvaire, camping, carnaval, carotte, canard, carpe, casserole, cave, caviar, caverne, cerise, chaîne, champagne, chance, chandeleur, chapeau, charme, charlotte, chat, château, chauve- souris, chaussette, chausson, chaussure, chenille, chewing- gum, chez- moi, chêne, cheval, chien, chocolat, chou, choucroute, chouette, chrysanthèmes, cigogne, cimetièrre, citrouille, cloches, coccinelle, cochon, colombe, colza, confettis, confiture, concierge, cotillons, coq, corbeau, corne, corneille, costume, coucou, couleuvre, couronne, crapaud, crêpe, criquet, croissant, croix, cruche, culotte, cygne, ... (68)

D Dauphin, défilé militaire, déguisements, dentiste, dessert, diablo, diamant, dimanche, dinde aux marrons, dîner, dodo, dragée, ... (12)

E Echelle, éclair, école, éléphant, enterrement, épinard, épine, épingle, épiphanie, escargot, étrennes, ... (11)

F Famille, feu(x), feux d'artifices, fève, fleurs, foie gras, foire, foudre, foulard, fourmi, fraise, fruit, fromage ... (13)

G Galette, gant, gargantua, gargouille, gâteau, gaulois, gavroche, gitan, gorille, gratin, grenouille, grillé, guirlandes, guêpe, gui, ... (15)

H Haricot, havane, herbe, hérisson, hippie, hirondelle, huîtres, ... (7)

I Ile, immeuble, immigré, impôts, intégration, ... (5)

J Jade, jambe, jardin (secret), justice, ... (4)

L lapin, légume, limace, loup, lion, lundi, lune ... (7)

K Kermesse, koala, ... (2)

M Macaron, macédoine, madeleine, maillon (faible), Maman, mamie, marguerite, mariage, marmotte, marraine, marron, masques, matinée, merde, messages d'amour, messe de Minuit, midi, miel, miette, mimosa, mine, miroir, moineau, mouche, mouette, moujik, moutarde, mouton, muguet, mule, ... (30)

N Napoléon, narcisse, navet, navette, naviguer, nectar, nègre, neige, nitouche (sainte), noce, Noel, nœud, noir, noisette, nougat, nouille, nounou, nounours ... (18)

O Occident, œil, œillet, œuf, oignon, oiseau, olive, or, orient, oscar, ours, ... (11)

P Papa, paille, pain, pantoufle, pantouflard, paon, pâques, pardon, pastis, pâte, patate, pauvre, paysan, pêche, pensée, perle, pentecôte, pétanque, petit-beurre, petit-suisse, pie, pied, pipe, pizza, pluie, poche, poil, poilu, poire, poireau, poissons, polichinelle, pomme, porte- jarretelles, pot, pot-au-feu, pou, pouce, poulet, pourboire, prune, pucelle, purée, ... (43)

Q Quartier, quasimodo, quetsche, quiche, ... (4)

R Radis, ragoût, raisin, ramadan, rameaux, rat, ratatouille, rayon, régime, reine-claude, renard, renne, rentrée, repas en famille, requin, réveillon, riz, roi, romantique, roquefort, rose, roseau, rosée, rossignol, rouge, russe, ... (26)

S Sable, safran, salade, salé, sapin de Noel, savon, sel, serpent, singe, sou, souche, souk, soupe, sourd, souris, stress, sucre, suisse, ... (18)

T Table, talon, tango, tapette, tarte, tasse, taupe, tempête, thé, tomate, tombe, tonnerre, tortue, train- train, trèfle, treize, truffe, ... (17)

U Université, usine, ... (2)

V Vacances, vache, vendredi, vent, ventre, verre, vert, verveine, vin, vipère, violette, violon, voisin, ... (13)

W Week- end, ... (1)

X

Y Yacht, yeux, ... (2)

Z Zèbre, ... (1)

Au total on a compté 373 vocables. Rappelons que ce sont des estimations approximatives et surtout subjectives car étant d'origine étrangère nous ne sommes pas en pleine mesure de confirmer la charge culturelle partagée pour tel ou tel mot. Il faudrait

admettre que le concept de lexiculture englobe tellement de composants (faits culturels, traditions, coutumes, associations, expressions langagières, savoir-faire etc, qui effectivement évoluent dans le temps, donc, il ne nous serait pas possible de retrouver dans notre étude de recherches tous les mots à Charge Culturelle Partagée existant dans la langue française de nos jours. C'est dans le but d'authenticité de nos recherches et afin de vérifier notre intuition « dans la chasse des mots à C.C.P. » que nous faisons d'abord recours à un public natif de la langue française.

Ainsi donc, pour être sûr dans le choix de la nomenclature pour ce genre de dictionnaire et dans nos démarches à suivre, nous avons diffusé d'abord notre questionnaire contenant des mots à C.C.P. auprès des locuteurs natifs afin de vérifier nos pronostics et d'essayer de répondre à des questions suivantes: A quel point les locuteurs natifs reconnaissent la valeur ajoutée à la signification propre de tel ou tel mot ? Quels sont les mots plus « atteints » par cette fameuse Charge Culturelle Partagée et pourquoi ? Par la suite, nous avons diffusé le même questionnaire auprès du public étranger afin de comprendre dans quelle mesure ces apprenants immigrés comprennent et maîtrisent l'emploi des mots à C.C.P. dans le langage ? Est-ce que le fait de recourir à des mots à C.C.P. lors de la communication entrave la compréhension chez le public étranger ? Cependant, on a décidé de limiter le nombre de vocables à C.C.P. dans notre questionnaire afin de garder la façon ludique et de ne pas fatiguer les témoins. Les mots retenus pour notre questionnaire sont, en général, autres que dans les exemples de R. GALISSON afin de pouvoir retrouver plus de vocables à C.C.P. dans la langue.

III.1.5. Questionnaire proposé auprès du public des locuteurs natifs et étrangers.

Lequel des mots suivants vous rappellent une tradition ou une coutume, des connaissances pratiques liées à la vie quotidienne, produit spécifique de telle ou telle région, des superstitions, des fêtes ? Lequel de ces mots vous fait penser à une expression ou à des associations avec d'autres mots ou notions ? Cochez la case si c'est le cas.

Le questionnaire ci-joint est déjà présenté avec des réponses des témoins : X –pour le public natif et Y- pour le public étranger.

		Tradition, coutume.	Connaissances pratiques de la vie quotidienne.	Produit spécifique d'une région, d'un pays.	Superstitions, légendes, anecdotes, croyances.	Fête.	Ce mot évoque pour moi ...	Expression liées à ce mot.
1	Abeille		XY		XY		XY	XY
2	Agneau	XY	Y			XY	XY	XY
3	Alouette	Y	Y		X	Y	XY	X
4	Ane		XY		XY		XY	XY
5	Apéritif	X	X	X			X	
6	Araignée		XY		XY		XY	X
7	Argent	XY	XY		XY		XY	X
8	Artichaut						X	X
9	Autruche						X	X
10	Baguette	Y	XY	XY			XY	X
11	Baptême	X	X			XY	XY	X
12	Bateau				XY	Y	XY	X
13	Belle-mère	XY	XY		XY		XY	XY
14	Bise	XY	X				XY	
15	Blanc	XY	Y		Y	XY	XY	XY
16	Blaireau		X	X			X	X
17	Bled	XY	Y		Y	Y	XY	
18	Bleu		XY				XY	X
19	Blonde		XY		XY		XY	X
20	Bonjour	XY	XY		Y		XY	X
21	Boum		X			X	X	
22	Bûche	XY	X	XY		XY	XY	X
23	Cafard		X		XY		XY	X
24	Café	XY	XY	Y	XY		XY	
25	Carotte		X		X		X	X
26	Canard		X				X	X

		Tradition, coutume	Connaissances pratiques de la vie quotidienne	Produit spécifique d'une région, d'un pays	Superstitions, légendes, anecdotes, croyances.	Fête	Ce mot évoque pour moi ...	Expression liées à ce mot
27	Carnaval	XY				XY	XY	
28	Carpe			X		X	X	X
29	Casserole						X	X
30	Caviar	Y	Y	XY		Y	XY	
31	Cerise		X		X		XY	X
32	Champagne	XY	XY	XY			XY	
33	Chandeleur	X			X	X	X	
34	Chapeau	X	XY		X		XY	X
35	Chat	Y	XY		XY		XY	XY
36	Chaussure		X		X		X	X
37	Chaussette		X		X		X	X
38	Chauve-souris				XY		X	X
39	Chez-moi	XY	XY		XY		XY	
40	Chien	Y	XY		XY		XY	XY
41	Chrysanthèmes	X	X		X	XY	X	
42	Cigogne	X	XY		XY	X	XY	X
43	Chou	X	XY		XY		XY	X
44	Choucroute	XY	X	XY		XY	XY	X
45	Citrouille	XY			X	XY	XY	X
46	Cloches	X			X	XY	X	
47	Coccinelle	Y			XY		X	X
48	Cochon	X		X	XY		XY	XY
49	Coq		XY	X	XY		XY	XY
50	Corbeau				XY		XY	X
51	Crapaud	XY	XY		XY		XY	X
52	Crêpe	XY		XY		XY	XY	
53	Croissant	XY	XY	XY			XY	

		Tradition, coutume	Connaissances pratiques de la vie quotidienne	Produit spécifique d'une région, d'un pays	Superstitions, légendes, anecdotes, croyances.	Fête	Ce mot évoque pour moi ...	Expression liées à ce mot
54	Croix	XY	XY		XY		XY	X
55	Cygne						X	X
56	Dessert	XY	Y	XY			XY	
57	Diabolo		X	X			X	
58	Dimanche	XY	XY		Y	X	XY	
59	Dinde	XY	XY	XY		XY	XY	X
60	Dodo		X				XY	X
61	Dragée	X	X	X	X	X	XY	
62	Echelle		X		XY		X	
63	Éléphant				X		XY	X
64	Epinard		X		X		XY	X
65	Epiphanie	X			X	XY	X	
66	Famille	XY	XY		X	XY	XY	
67	Fève	XY			X	XY	XY	
68	Feu(x)	XY			XY	X	XY	X
69	Foie gras	XY	XY	XY		XY	XY	
70	Foudre		X		X		XY	X
71	Foulard	XY	XY		Y		XY	Y
72	Fourmi	X	X				XY	X
73	Fromage	X	XY	XY			XY	
74	Galette	XY		XY		XY	XY	
75	Gorille		X				X	X
76	Grenouille		X		XY	X	XY	XY
77	Guêpe		X		X		X	X
78	Gui	XY			X		X	X
79	Hérisson		X		X		XY	X
80	Hirondelle	Y	XY		XY		XY	

		Tradition, coutume	Connaissances pratiques de la vie quotidienne	Produit spécifique d'une région, d'un pays	Superstitions, légendes, anecdotes, croyances.	Fête	Ce mot évoque pour moi ...	Expression liées à ce mot
81	HLM		XY				XY	
82	Huîtres	XY	XY	XY		X	XY	X
83	Impôts		XY				XY	
84	Jambe		X		XY		XY	X
85	Jardin		XY		X		XY	X
86	Lapin	XY		X	X	XY	XY	XY
87	Légume	XY	X			X	X	
88	Limace		X		X		X	X
89	Loup				XY		XY	X
90	Lundi		XY		XY		XY	Y
91	Lune	Y	XY		XY		XY	
92	Macaron		X	XY			X	
93	Madeleine	X		X			X	X
94	Marguerite	XY			XY		XY	X
95	Marmotte	XY	XY			XY	XY	XY
96	Merde		X		X		X	XY
97	Messages d'amour	XY	XY			XY	XY	
98	Midi	XY	XY				XY	X
99	Miel		XY	X	X		X	X
100	Moineau				XY		XY	XY
101	Mouche				XY		XY	X
102	Moutarde		XY	XY		X	XY	X
103	Mouton	XY	XY	Y	XY	XY	XY	XY
104	Muguet	XY	X		X	XY	XY	
105	Narcisse				X		X	X
106	Navet	Y					X	X
107	Noel	XY	XY		XY	XY	XY	

		Tradition, coutume	Connaissances pratiques de la vie quotidienne	Produit spécifique d'une région, d'un pays	Superstitions, légendes, anecdotes, croyances.	Fête	Ce mot évoque pour moi ...	Expression liées à ce mot
108	Nougat			XY			X	
109	Œuf	XY	X		XY	XY	XY	X
110	Oie	XY	X	X	XY	XY	XY	X
111	Oignon		X	XY	XY	X	XY	X
112	Orient	Y	XY	Y	Y	Y	XY	
113	Ours				XY		XY	XY
114	Pantoufle	Y	XY		XY		XY	X
115	Paon		X		X		XY	XY
116	Pâques	XY				XY	XY	
117	Pastis	X	X	X		X	X	
118	Patate		XY	X	X		XY	X
119	Paysan		X		X		XY	X
120	Pensée	X	X		X		X	
121	Pétanque	XY	XY			X	XY	
122	Petit-beurre		XY	XY			XY	
123	Pie		X				X	XY
124	Pipe		X	X	X		X	X
125	Poilu		X				X	
126	Poire			XY			X	X
127	Poisson	XY		XY	XY	X	XY	X
128	Pomme	Y		X	XY		XY	X
129	Pou		XY		XY		XY	X
130	Prune		X	XY			X	X
131	Purée		XY				XY	X
132	Quetsche	X		XY		XY	XY	
133	Quiche		X	XY			X	
134	Radis			XY			X	X

		Tradition, coutume	Connaissances pratiques de la vie quotidienne	Produit spécifique d'une région, d'un pays	Superstitions, légendes, anecdotes, croyances.	Fête	Ce mot évoque pour moi ...	Expression liées à ce mot
135	Raisin		XY	XY		XY	XY	
136	Ramadan	XY	Y		XY	XY	XY	Y
137	Rameaux	XY			X	XY	XY	
138	Renard	Y	Y		XY		XY	XY
139	Rat				XY		XY	X
140	Rentrée	XY	XY			XY	XY	
141	Repas en famille	XY	XY			XY	XY	
142	Requin		X				XY	X
143	Réveillon	XY	Y		Y	XY	XY	
144	Roquefort			XY			X	
145	Rose	XY			XY	XY	XY	X
146	Rosignol	Y			XY		XY	XY
147	Rouge	Y	X		XY	Y	XY	XY
148	Sable		XY				XY	
149	Salade		XY	Y			XY	X
150	Sapin	XY			XY	XY	XY	XY
151	Savon			X			X	X
152	Sel	XY	XY	X	XY		XY	X
153	Serpent	Y	Y		XY		XY	X
154	Singe				XY		XY	X
155	Sou	XY			XY		XY	X
156	Souche		X				X	X
157	Soupe	XY	X	XY	X		XY	X
158	Souris				XY		XY	X
159	Sucre	Y	X	X			XY	X
160	Table	XY					XY	
161	Tarte	XY		XY			XY	X

		Tradition, coutume	Connaissances pratiques de la vie quotidienne	Produit spécifique d'une région, d'un pays	Superstitions, légendes, anecdotes, croyances	Fête	Ce mot évoque pour moi ...	Expression liées à ce mot
162	Tasse		XY	X			XY	X
163	Taupe		X		XY		XY	XY
164	Thé	XY	XY	XY			XY	X
165	Tomate		XY	XY			XY	XY
166	Tombe	XY			XY	XY	XY	X
167	Tonnerre		XY		XY		XY	X
168	Tortue		XY		XY		XY	XY
169	Trèfle	X	X		X	X	X	X
170	Treize	XY	XY		XY		XY	
171	Truffe		X	XY	X		XY	
172	Vacances	X	XY				XY	
173	Vache	Y	XY	X	XY		XY	X
174	Vendredi	XY			XY		XY	XY
175	Vert		XY		X		XY	XY
176	Violette	X	X		X	X	X	
177	Voisin		XY				XY	
178	Week-end	X	XY				XY	
179	Yacht		XY				XY	
180	Zèbre		X				X	X

III.2. Analyse/interprétation des données de l'enquête.

III.2.1. Des mots à C.C.P. maximale, reconnue par le public autochtone.

En analysant ces données on a remarqué que la répartition de la Charge Culturelle Partagée sur les mots n'était pas toujours la même chez les témoins natifs et chez les locuteurs étrangers. Parmi ces mots il y en a ceux dont la charge culturelle partagée est très fortement exprimée et ceux dont la charge culturelle partagée est faible. D'où vient la nécessité de les regrouper en trois camps, en trois catégories :

La première catégorie englobe des mots dont la C.C.P. est fortement sollicitée par les locuteurs natifs mais presque inconnue pour le public étranger.

On voudrait dire à propos de la liste de mots retenus dans la première catégorie que nous les considérons, en quelque sorte, comme un étalon des mots à C.C.P. Employés dans le langage d'une manière implicite par des locuteurs natifs, ils nous servent un peu comme un modèle qui s'appuie sur les connaissances de la vie quotidienne, des us et des coutumes, des traditions de la société.

Dans la première catégorie, on retrouve donc ***des mots à C.C.P. maximale, reconnue par des autochtones :***

- abeille, alouette, apéritif, araignée, argent.
- baguette, baptême, blaireau, bleu(s), blonde, boum, bûche.
- cafard, carotte, canard, carnaval, carpe, cerise, champagne, chandeleur, chapeau, chauve-souris, chaussure, chou, cigogne, citrouille, cloches, coq, crêpe, croissant, croix, cygne.
- diabolo, dodo, dragée.
- épinard, épiphanie.
- feu(x), fève, foie gras, foudre, fourmi, fromage.
- galette, gorille, grenouille, gui.
- hérisson, huîtres.
- Jardin.
- Lapin, limace, loup, lune, lundi.
- macaron, madeleine, marguerite, marmotte, merde, midi, miel, moineau, mouche, moutarde.

- narcisse, navet, Noel, noir, nougat.
- œuf, oie, oignon, ours.
- Paon, pâques, pastis, patate, paysan, pensée, pentecôte, pétanque, pie, poire, poisson, pomme.
- quetsche, quiche.
- radis, rameaux, rat, rentrée, requin, roquefort, rossignol.
- salade, sapin, sel, serpent, souche, soupe, sucre.
- tarte, tasse, taupe, tortue, trèfle, truffe.
- Vache, vendredi, violette etc.

Rappelons que cette liste de mots n'est pas du tout exhaustive mais à notre humble avis indicateurs d'une certaine tendance relevée par des locuteurs compétents.

III.2.2. Des mots dont la C.C.P. est reconnue par les deux catégories du public témoigné (locuteurs natifs/locuteurs non-natifs).

La deuxième catégorie est celle où *la C.C.P.* est aussi ***bien forte exprimée dans les mêmes mots chez les natifs et chez les étrangers.***

En général, ce sont des vocables dont les sens figurés, les connotations des mots en français et en langues étrangères coïncident totalement ou partiellement. Il serait envisageable de penser que des témoins non-natifs recourent au décodage de la C.C.P. par le biais des connaissances de leurs langues et cultures maternelles. Par conséquent, des locuteurs non-natifs peuvent saisir le sens caché des mots en question. Il serait important de noter qu'il faudrait également tenir compte du niveau de la langue apprise, du degré de l'intégration dans la société, des connaissances pratiques de la vie au quotidien. Dans cette catégorie on a classé des mots suivants :

- Abeille, agneau, âne, argent.
- Belle-mère, blanc, bled, bûche.
- Café, carnaval, champagne, chat, chez-moi, chien, cigogne, chou, choucroute, citrouille, coq, crapaud, crêpe, croissant, croix.
 - Dessert, dimanche, dinde.

- Famille, feu(s), foie gras, foulard, fromage.
- Galette, grenouille.
- Hirondelle, huîtres.
- Jambe, jardin.
- Lapin, loup, lundi, lune.
- Marguerite, marmotte, messages d'amour, mouton.
- Noël.
- Œuf, oignon, ours.
- Pâques, pétanque, petit-beurre, poisson, pomme, pou.
- Raisin, ramadan, renard, rentrée, repas en famille, réveillon, rose, rouge.
- Sapin, sel, serpent.
- Taupe, thé, tomate, tombe, tonnerre, tortue, treize.
- Vacances, vache, vendredi, etc.

III.2.3. Des mots dont la C.C.P. est plutôt reconnue par les locuteurs non-natifs que par les autochtones.

La troisième catégorie se compose ***des mots dont la C.C.P. est plutôt comprise et explicitée par les locuteurs étrangers que par des locuteurs natifs.*** Serait-ce notre faute d'avoir placé des mots qui ne sont pas considérés comme des mots à C.C.P. par des locuteurs natifs ? Ou pourrait-on souligner que des locuteurs non-natifs sont capables de retrouver une autre connotation d'un mot grâce à leurs cultures et langues maternelles ? On a repéré vocables tels que ***alouette, baguette, bateau, belle-mère, bled, bonjour, café, caviar, chat, champagne, chêne, dessert, dimanche, foulard, hirondelle, lune, mouton, orient, pantoufle, ramadan, renard, réveillon, rossignol, sable, serpent, etc.***

Cette catégorie ne contient que quelques mots qui devraient avoir une sorte de Charge Culturelle Partagée reconnue plutôt par des locuteurs étrangers que par des locuteurs natifs. Étant donné la diversité des origines des personnes séjournant en France, il serait possible de supposer que cette catégorie de mots dépend uniquement des vécus des témoins étrangers dans leurs pays, de leurs cultures et des traditions. Ils transposent la

C.C.P. des mots existant dans leurs langues maternelles à des vocables français sans tenir compte de leurs connotations authentiques. On pourrait croire que cette démarche de transposition de la C.C.P. servirait à l'enrichissement et à l'évolution de la Charge Culturelle Partagée. Dans ce cas, on serait obligé de considérer ces lexies comme des mots à C.C.P. comme plutôt faibles car des locuteurs natifs ne la partagent pas forcément.

III.2.4. Difficultés, rencontrées par des locuteurs non-natifs lors du travail sur le questionnaire.

L'analyse de ce questionnaire a montré également des difficultés rencontrées par des locuteurs non-natifs lors de l'exécution de notre questionnaire. Les colonnes « Traditions, coutumes » ou « Expressions liée à ... » tel ou tel mot ne sont pas toujours marquées par la réponse affirmative. Il faut bien admettre que les apprenants étrangers ne connaissent pas beaucoup d'expressions, de locutions figées, de coutumes et de traditions du pays où ils vivent. Il paraît, nous semble-t-il, tout à fait naturel que des individus issus des autres cultures soient en retrait par rapport aux locuteurs natifs concernant les connaissances des faits culturels. En effet, il paraît impossible d'acquérir des compétences socioculturelles après quelques mois de séjours dans un pays d'accueil. Comme nous pouvons le remarquer le processus de l'acquisition des langues et cultures est une démarche à long terme qui s'effectue au fur et à mesure de l'intégration d'une personne étrangère dans la société dite d'adoption.

III.2.4. a- Les écarts culturels selon l'approche intra-culturelle.

En parlant de ces difficultés on devrait d'abord souligner *les écarts culturels* selon *l'approche intra- culturelle* qui ne prend en considération que la seule culture- cible. Ainsi on distingue :

III.2.4. a- 1. Termes-entrée sans équivalent dans la langue-culture de la société d'origine.

Les formes lexicographiques porteuses d'information culturelle peuvent n'appartenir qu'à un seul univers, comme les fêtes typiques d'un pays ou d'une région, la gastronomie, les loisirs. Ces unités lexicales n'ont pas souvent de correspondance dans l'autre langue. Par exemple :

- *Apéritif* – Boisson alcoolisée servie généralement avant les repas. (*Ils sont arrivés pour l'apéritif*).
- *Beaujolais* – vin récolté dans les vignobles du Beaujolais. (*Le beaujolais nouveau est arrivé, allons le fêter !*).
- *Cave- Dancing*, boîte de nuit en sous-sol. (*Juliette GRECO est devenue célèbre en chantant dans les caves de Saint- Germain –des- Près*).
- *Chandeleur* – Fête de la Présentation de Jésus au Temple et de la Purification de la Vierge, qui a lieu le 2 février. (*La tradition veut qu'on fasse ce jour-là des crêpes avec un sou dans la main pour avoir de la chance*).
- *Choucroute*- Plat préparé avec du chou blanc finement haché, fermenté dans de la saumure accompagné de charcuterie, de viande de porc et de pommes de terre. (*Choucroute garnie ou royale*).
- *Diabolo*- Boisson faite de limonade additionnée de sirop. (*Diabolo menthe*).
- *Epiphanie* – Fête chrétienne célébrant la manifestation du Christ, notamment aux Mages venus l'adorer, et appelée pour cette raison *jour* ou *fête des Rois*. On la célèbre le dimanche qui suit le 1^{er} janvier. (*Ce jour d'après la coutume on mange des galettes et la personne qui trouve la fève (petit objet dans la galette) est le roi ou la reine*).
- *Foie gras* – Foie obtenu par gavage d'oies ou de canards. Plat de fête, spécialité de plusieurs régions françaises.
- *Gui* – Arbuste à feuilles persistantes et à baies blanches, visqueuses et toxiques, qui vit en parasite sur les branches de certains arbres. « Peut-être avez-vous suspendu des branches de gui dans votre maison et, à minuit, vous céderez à la tradition du baiser sous le gui, symbole de prospérité et de longue vie ? ».

- *Macaron*- Petit gâteau rond moelleux, à base de pâte d'amandes, de blancs d'œufs et de sucre. Devenu incontournable symbole de la gourmandise à la française de nos jours, les macarons attirent des milliers de touristes qui en achètent après avoir fait de longues queues d'attente.
- *Nougat*- Confiserie de sucre, de miel et de blancs d'œufs frais ou desséchés, additionnée d'amandes, de noisettes ou de pistaches. Spécialité de Montélimar.
- *Pastis*- Boisson apéritive alcoolisée parfumée à l'anis, qui se boit étendue d'eau.
- *Pétanque*- Jeu de boules originaire du midi de la France, dans lequel le but est une boule plus petite en bois, dite **cochonnet**, et qui se joue sur un terrain non préparé.
- *Petit-suisse* - Fromage frais moulé en forme de petit cylindre.
- *Poilu*- Soldat français, pendant la Première Guerre mondiale.
- *Roquefort*- Fromage à moisissures internes, fabriqué avec du lait de brebis et affiné exclusivement dans les caves de Roquefort-sur-Soulzon, dans l'Aveyron.
- *Truffe*- Champignon ascomycète souterrain, comestible très recherché, dont les fructifications, brun sombre, à odeur musquée, mûrissent en hiver à la base des chênes, etc.
-

III.2.4. a- 2. Mots à signifié commun, mais à C.C.P. propre.

Un autre écart se situe dans les connotations liées à certains termes, car des mots semblables peuvent manifester des divergences d'emploi, à leur tour révélatrices de coutumes, représentations et comportements propres à une société déterminée. Ces particularités culturelles, implicites chez les natifs, devraient être apprises par des locuteurs étrangers au cours de l'apprentissage des langues et cultures.

Par exemple :

- *Crêpe* : **Chandeleur, galette des Rois.**
- *Fromage*. On a porté notre choix autour du terme « fromage », car le fromage peut-être considéré en France comme le produit ambassadeur de la gastronomie française. D'ailleurs,

il est très ancré dans les mœurs, étant donné l'expression qu' « il y a plus de sortes de fromage que les jours dans l'année ». Il s'agit donc d'un mot hautement symbolique, à grande résonance culturelle, dont les variétés représentent des C.C.P. propres : **camembert, comté, vache qui rit**, etc.

- *Muguet* : **J'ai offert du muguet porte- bonheur à ma mère le premier mai.**

III.2.4. b- Les écarts culturels selon l'approche inter- culturelle.

Il s'agit dans ce cas, d'après R. GALISSON, d'une « mise en contact de la culture-cible et de la culture- source, à partir d'observation ciblées sur des espaces culturels jugés a priori équivalents, de manière à relever de part et d'autre l'analogie dans le différent, le différent dans l'analogie et ainsi prendre conscience de la parenté des matrices à l'œuvre dans les cultures en contact ». [R. GALISSON, 1999 :481]. Ainsi, on parle des mots à signifié commun, mais à C.C.P. différente dans chaque langue.

III.2.4. b-1. Des mots à signifié commun, mais à C.C.P. différent dans chaque langue.

Par exemple, le mot « **dragée** » qui en langue française a la connotation liée aux cérémonies religieuses et sociales (baptême, communion, mariage), tandis qu'en espagnol ce mot évoquera les fêtes de Noël.

- **Chrysanthèmes** sont associés en langue française à la fête des Toussaints et au cimetière où l'on les dépose sur les tombes en commémorant des personnes décédées. Cependant, dans d'autres cultures on considère cette fleur comme une plante à offrir pour l'anniversaire ou des fêtes diverses, sans connotation « une fleur des Morts ».
- **Dimanche** est considéré dans la culture française comme un jour de repos et chômé. Pourtant dans les pays arabes dimanche est un jour où l'on travaille, car le jour férié est **vendredi**.

- **Rameaux** est une fête chez les chrétiens commémorant l'entrée triomphale de Jésus à Jérusalem, célébrée le dernier dimanche du carême qui précède la fête de Pâques. Malgré beaucoup de ressemblances dans les cultes chrétiens, il existe des manières différentes pour les célébrer. Ainsi, chez les catholiques on va à l'église avec une branche de buis que l'on bénit le jour des Rameaux, tandis que les orthodoxes y viennent avec des branches de saule.
- **Repas en famille.** Autant il existe des cultures au monde entier, autant il y a de façons de percevoir des repas en famille : à table dans la salle à manger, sur la terrasse, à genoux, assis par terre avec des jambes croisées. On mange avec des couverts, des baguettes ou avec les doigts de la main. On discute ou on se tait.

Il est vrai que tout le monde comprend le sens de l'expression « Repas en famille » mais néanmoins, chacun de nous a sa perception et sa propre vision de cette « réunion » qu'il garde pour toujours tout au fond de son âme parce que ce sont les représentations, créées dans notre enfance, et donc, bien ancrées dans notre mémoire collective et individuelle. Pareil pour les mots « **Mariage** », « **Dessert** », « **Chez-moi** » etc.

Après cette brève analyse de notre questionnaire à chaud, on voudrait bien porter notre réflexion sur les questions suivantes : « En quoi consiste la force ou la faiblesse de la C.C.P. ? D'après quels critères de sélection on pourrait classer certains mots à C.C.P. maximale et d'autres à C.C.P. minimale ? En quoi la C.C.P. des mots est vraiment élevée ou basse ? ». On va essayer de trouver des pistes envers les réponses dans notre chapitre suivant en nous basant sur les exemples des articles pour un dictionnaire des mots à CCP, écrits par nous-mêmes.

En conclusion, on voudrait signaler que l'intérêt de l'élaboration du dictionnaire des mots à C.C.P. est de mobiliser et d'actualiser la culture dans et par les mots, mettre en contact et en contraste certaines réalités socioculturelles de la vie quotidienne afin de sensibiliser les apprenants et leur donner la clé d'accès à une culture étrangère. C'est une source inépuisable d'interférences et la découverte de l'altérité. Il nous semble possible de remarquer que le dictionnaire des mots à C.C.P. présente un autre avantage, à savoir les réflexions sur sa culture maternelle et sur les savoirs constitutifs de la culture de l'Autre. On pourrait dire que c'est une sorte de la prise de conscience de la pluralité, sans dévalorisation, ni survalorisation qui servirait d'un enrichissement réciproque des locuteurs

natifs et étrangers. Ainsi, le dictionnaire des mots à C.C.P. pourrait devenir un lieu d'observation de la culture, et comme le souligne CHARAUDEAU, « un médiateur entre la culture des apprenants et celle de la langue enseignée ». Ce n'est pas seulement un outil de traduction mais un support de réflexion et surtout d'action afin d'aider les usagers à « bâtir » par eux-mêmes leurs propres informations ou connaissances.

III.3. Résultats croisés de l'enquête. Les facteurs déterminant « la puissance » ou « la faiblesse » des mots à C.C.P.

En quoi consiste « le poids » de la Charge Culturelle Partagée ? En quoi la C.C.P. est vraiment élevée ? On pourrait croire que la Charge Culturelle Partagée est fortement dépendante des traditions, des coutumes, des croyances de la société mais en même temps il faudrait tenir compte des connaissances pratiques de la vie quotidienne, du comportement car il y a des mots qui ont évolué vers les C.C.P. grâce aux circonstances, au contexte. On ne voit plus leur signification initiale mais plutôt la C.C.P. (*mange ta soupe, ce n'est pas ma tasse de thé, occupe-toi de tes oignons etc.*). D'autres mots grâce aux croyances, aux traditions ancrées dans les mœurs du pays semblent tout à fait naturels dans les discours des locuteurs natifs : *Celui-ci est un vrai coq du village ; elle est lente comme une tortue etc.* On voudrait présenter nos réflexions afin d'essayer de broser les pistes de réponses à ces questions.

Avant de passer aux exemples concrets d'articles des mots à C.C.P. élaborés pour un éventuel dictionnaire qui porterait le même nom, on aimerait bien faire un petit bilan sur les critères de la sélection des mots à C.C.P. afin de mieux comprendre pourquoi certains mots atteignent la C.C.P. maximale et d'autres non. Rappelons que notre discours est tout pénétré de culture à tous les niveaux, mais comme le souligne R. GALISSON « ... c'est encore le vocabulaire qui est le plus gros convoyeur de culture », [R. GALISSON, 1991 :159]. Il s'agit bien par là de *la culture comportementale commune*, ou *une lexiculture* partagée par le plus grand nombre d'individus d'une communauté. Cette culture se glisse dans des mots de la langue afin de les rendre plus colorés, plus pertinents, plus expressifs à la fois :

1. dans leur organisation (Les mots nous informent en désignant les choses, les objets et les notions particuliers, donc culturels qui constituent notre monde et notre environnement);
2. dans leur valeur (Une valeur secondaire ajoutée au signifié, une charge culturelle partagée qui constitue un facteur important dans l'échange complice entre les locuteurs natifs) ;
3. dans leur spécificité (Après des mots ordinaires les locuteurs natifs utilisent dans le langage des vocables dont les sens ne figurent dans aucun dictionnaire et mettent ainsi des apprenants étrangers dans l'embarras. Par exemple, les noms de marques et de services comme *Amora, Danone, Vittel, André, Darty, La Redoute* etc.).

Selon R. GALISSON, la lexiculture puise ses sources d'un côté, dans le domaine d'expérience qui comprend tout ce qui se voit, s'observe, tous les passages obligés dans les conduites des individus. De l'autre côté, il faudrait tenir compte du cadre de référence qui est difficile à cerner : les connaissances diverses que les locuteurs natifs possèdent du monde qui les entoure.

Il faudrait bien admettre que l'acquisition des compétences socioculturelles et langagières se fait par le biais des connaissances extralinguistiques, parmi lesquelles H. HOLEC a repéré les catégories suivantes :

1. Les informations traditionnelles qui rendent à la langue sa fonction référentielle. C'est-à-dire de telles unités lexicales de la langue qui n'ont pas leur correspondant dans la « réalité » de l'apprenant. ***Qu'est-ce qu'une choucroute, Le Père Noel, une préfecture***, etc ;
2. Les informations qui permettraient de comprendre et surtout de mieux utiliser les connotations des unités lexicales. Comme le soulignent R. GALISSON et D. COSTE dans Le Dictionnaire de didactique des langues, « ... toute langue naturelle sert de support à un (ou des) système(s) de connotations, partagées par tout ou partie de cette société et pouvant manifester des idéologies, des mythes collectifs, que l'approche d'une culture ou de sous-cultures par le biais de la langue ne peut pas ignorer. Pour un certain nombre de Français, « hexagone » par exemple, connote des notions d'« équilibre », de « centre », d'« harmonie » ; pour d'autres, au contraire, il connote la « petitesse », le « nationalisme », le « nombrilisme » ; et il ne s'agit pas de variations uniquement individuelles ou affectives, mais bien de constantes au niveau de ce qu'on peut appeler des usagers culturels » [R. GALISSON, D. COSTE, 1976 :5].

3. Toutes les connaissances générales partagées par les membres de la communauté culturelle qui permettraient de reconstituer l'implicite présent sous la signification « apparente » ou explicite :

-Titre d'un article de magazine pour adolescents : « Juliette cherche Roméo » ;

-Publicité des Telecom : « Quand nos gars de Montélimar appellent les bleus de Bresse » ;

-Introduction du bulletin météo à la télévision : « Contrepèterie belge : demain il fera beau et chaud ».

4. Les conventions socioculturelles ou des « règles » du savoir-faire, de la politesse et du tact langagiers d'une communauté culturelle :

-Les situations de tutoiement ou de vouvoiement ;

-Un comportement discret au sein de l'église ;

-Un comportement lors de la conversation : on ne coupe pas la parole à son interlocuteur ; on n'interroge pas quelqu'un sur le montant de son salaire, ni une dame sur son âge ; on demande pardon quand on éternue en public etc. [H. HOLEC, 1988 :106/107].

5. On voudrait ajouter encore quelques mots concernant des sources possibles de la naissance de la C.C.P., à savoir : les légendes, les mythes, les superstitions qui occupent également une certaine place dans la conscience collective. Il serait probable de dire que tout le monde connaît ou du moins, a déjà observé ou entendu parler d'une superstition, d'un préjugé ou d'une légende par rapport à un phénomène culturel. Ce sont de vieilles histoires selon lesquelles les trèfles à quatre feuilles portent chance ou qu'il porte malheur de croiser un chat noir ou de passer sous une échelle. Souvent, ces coutumes peuvent sembler exagérées, stupides ou complètement inutiles. Cependant, cet ensemble de petites croyances qui peuvent sembler superflus, font partie de notre culture au quotidien: vécu de tous les jours, histoire commune ou culture partagée par tous les membres de la communauté. En recourant à un procédé métaphorique on pourrait dire que ce sont certaines pièces du grand puzzle de l'histoire. Dans chaque coin du monde, nous pourrions observer des superstitions et des préjugés différents qui sont des témoins de l'histoire de l'endroit. Avec les années, ces coutumes ont été transmises de bouche à l'oreille et continuent d'être répétées encore et encore.

Dans cette deuxième partie de nos réflexions portant sur des facteurs déterminants la C.C.P. dans la langue, on aimerait bien confirmer nos propos par les

résultats obtenus dans notre questionnaire et essayer d'esquisser ainsi quelques articles pour le dictionnaire des mots à C.C.P. suivant l'exemple de R. GALISSON. Dans la mesure du possible on voudrait bien montrer des mots à C.C.P. maximale, forte et des mots à C.C.P. faible, quasi inexistante en proposant une explication culturelle des origines de la C.C.P., le domaine d'expérience, le niveau de langue, le type de la C.C.P. (**Usage, Comportement, Connaissances pratiques, Traditions, Croyance, Superstition**) et un ou des mot(s) évocateur(s) de ladite C.C.P.

III.3.1. Essais d'articles pour le dictionnaire à C.C.P.

III.3.1. a- « Le bestiaire culturel » comme facteur renforçant la C.C.P.

La C.C.P. est maximale dans des locutions figurées contenant « **le bestiaire culturel** ». Comme le souligne R. GALISSON, « L'espèce animale a servi de référence pour la création de nombreuses locutions figurées exprimant, avec vigueur, des qualités ou des défauts humains ». [R. GALISSON, 1999 :78]. Il est vrai que la plupart de ces expressions comparent l'homme à l'animal d'une manière explicite. Elles font allusions soit aux particularités du comportement ou aux traits physiques de l'animal. En recourant aux comparaisons et aux métaphores les animaux prêtent leurs défauts et leurs qualités aux hommes. Comme nous pouvons le remarquer, nous nous intéressons aux qualités et aux défauts assignés directement ou non par ces expressions et qui contiennent la C.C.P. du mot les désignant. Voilà quelques articles pour le dictionnaire en question contenant le phénomène « du bestiaire culturel ». On a essayé également de retrouver les traditions, les coutumes, les superstitions qui vont avec afin d'approfondir notre recherche. Les mots qui nous servent de vedettes pour ces articles, sont repérés par les témoins natifs et non- natifs durant notre enquête. Le numéro à gauche du mot-vedette indique le numéro du même mot dans le questionnaire.

1. Abeille- n. f.

Signifié : Insecte social hyménoptère vivant en colonie et produisant la cire et le miel. *Industrieux, léger, actif comme une abeille*. Le nom de l'abeille est associé à de nombreux adjectifs à valeur laudative qui en font **le symbole de l'activité ordonnée et féconde**.

Ces valeurs sont exploitées dans *les comparaisons et les métaphores*. « ... un petit vieux frétilant, sec, tout en nerfs, alerte et gai comme une abeille » (A. Daudet, Le Petit Chose). « Je suis chose légère et semblable aux abeilles, A qui le bon Platon compara nos merveilles » (La Fontaine, Epître à Huet).

C.C.P. : Cet insecte par **sa forme**, par sa couleur dorée, par sa vie sociale, par son utilité pour l'économie humaine, par **son comportement** parfois dangereux aussi, a suscité un vaste champ symbolique et poétique. En tant que **symbole solaire et royal**, l'abeille assume l'image de la société régie par un chef unique. Au moins depuis la Bible, l'abeille représente **le travail social** et aussi **la parole, le verbe**. Douée de vertus morales et sociales- **travail, organisation, chasteté** (et même **virginité** : « jamais on ne les a vues s'accoupler », Pline, Histoire Naturelle, XI, 16)-, l'abeille peut représenter **une parcelle de l'intelligence divine**.

2. Agneau- n. m.

Signifié : 1. Petit de la brebis. *Il est doux comme un agneau*.

2. Un homme d'un caractère très doux, pacifique. *Lui, c'est un agneau !* Dans ce type d'emploi, **agneau** est souvent **opposé à lion ou à loup. Une victime idéale**, « Le loup et l'agneau »- fable de la violence universelle De La Fontaine.

« Les agneaux paissent en paix, tandis que les loups se dévorent entre eux » A. France, La Rôtisserie de la reine Pédauque, p. 21.

C.C.P. : L'agneau évoque **la fragilité, la faiblesse, l'innocence, la pureté**, nécessaire au sacrifice efficace ; dans les textes judaïques, il peut devenir un substitut du **sacrifice humain** requis par Dieu pour s'assurer la soumission d'Abraham, alors que chez les Grecs, il figure en tant que **victime** dans les rites dionysiaques. La tradition de l'Islam veut qu'on sacrifie un mouton lors de l'Aïd el-Kébir, mais cela ne crée pas d'opposition entre le symbolisme de l'agneau et celui de l'animal adulte. Le christianisme, en revanche, en a fait **l'image symbolique du Christ**, incarnation de Dieu.

L'Agneau de Dieu- on fait allusion à **Jésus Christ** et à **la fête de Pâque**. *Agneau pascal, immolé à la pâque juive. Gigot d'agneau.*

Vie quotidienne : Fourrure d'agneau, un manteau, une toque d'agneau.

3. Alouette- n. f.

Signifié : Petit passereau des champs, au plumage grisâtre et brunâtre. Loc. *S'éveiller, se lever au chant de l'alouette*, de très grand matin, à l'aube. Loc. *Il attend que les alouettes lui tombent toutes rôties*, il ne veut pas se donner la moindre peine.

Chanson pop. : Alouette, gentille alouette ; alouette, je te plumerai ..., chanson à couplets accumulatifs, où il est successivement question de plumer la tête, le bec, les pattes, etc. de l'oiseau.

C.C.P. : L'alouette, dont le chant a été opposé à celui du rossignol, **chanteur nocturne**, était traditionnellement **un oiseau de bon augure**. Elle niche au sol, mais elle vole très haut et vite et son essor est **annonciateur de la naissance du jour**. Le fait que l'alouette monte au ciel et annonce le jour par son chant en a fait la figure de **la médiatrice entre Terre et ciel**, entre l'obscurité et lumière.

4. Ane- n. m.

Signifié : 1. Mammifère domestique, plus petit que le cheval, à grosse tête et longues oreilles, à robe généralement grise.

2. Individu à l'esprit borné, incapable de rien comprendre. Loc. *Têtu comme un âne*.

L'âne de Buridan (1690) : d'après une histoire symbolique attribuée au philosophe Buridan, on représente cet animal placé entre un seau d'eau et une botte de foin et qui meurt sans pouvoir se décider.

« *Peau d'âne* »- conte où la fille d'un roi, belle et très aimée de son père, se cache sous la dépouille d'un âne. Film avec Catherine Deneuve.

C.C.P. : L'âne symbolise **la bêtise et la paresse** ; il représente **l'ignorance, l'emblème de l'indécision totale et de l'obstination**.

9. Autruche- n. m.

Signifié : 1. Oiseau coureur de grande taille, à ailes rudimentaires. *Plumes d'autruche*.

2. Une autruche- une personne qui refuse d'examiner le danger. **Loc.** *Pratiquer la politique de l'autruche, refuser de voir le danger* (comme l'autruche qui se cache la tête pour échapper au péril).

3. **Loc.** *Avoir un estomac d'autruche* : tout digérer, tout supporter.

16. Blaireau- n. m.

Signifié : 1. Petit mammifère carnivore, bas sur pattes, de pelage clair sur le dos, foncé sous le ventre, qui se creuse un terrier.

2. Brosse pour la barbe (général en poil de blaireau) que l'on utilise pour faire mousser le savon.

3. Personne qui n'est pas du milieu.

Comportement : ***Imbécile personnage insignifiant, morne et mesquin.***

35. Chat- n. m.

Signifié : 1. Mammifère carnivore au museau court et arrondi, aux griffes rétractiles, dont il existe des espèces domestiques et des espèces sauvages.

2. Les proverbes et les dictons liés au chat mettent en scène l'animal lui-même (qui court vite, dort beaucoup et chasse les souris) ou mette en avant une des caractéristiques désignant l'homme mais qui s'identifie au chat. ***Avoir des yeux de chat*** : voir bien. *Loc. fam:* ***Il n'y a pas un chat*** : il n'y a personne. ***Avoir un chat dans la gorge*** : être enroué. ***Appeler un chat un chat*** : dire les choses telles qu'elles sont. ***Avoir d'autres chats à fouetter*** : ne pas avoir le temps, avoir autre chose à faire. ***Donner sa langue au chat*** : renoncer à deviner, s'avouer incapable de répondre à une question. ***Il n'y a pas de quoi fouetter un chat*** : ça n'est pas très grave.

3. ***Jouer à chat*** : jouer à un jeu de poursuite dans lequel un des joueurs, le chat, poursuit et touche un autre joueur qui devient un chat à son tour. *Jouer au chat et à la souris* : se dit de deux personnes dont l'une cherche vainement à joindre l'autre, qui lui échappe sans cesse.

Superstition : le chat possède le pouvoir prédire le temps qu'il fera, par ex. ***Faire pleuvoir en passant sa patte derrière l'oreille.*** Si le chat éternue une fois c'est un bon présage, s'il

éternue trois fois- cela présage une maladie de son maître. Si un chat errant s'établit dans votre demeure, il vous apportera la chance. Lorsqu'un chat s'assied dos au feu, c'est le signe d'un orage prochain.

En France **un chat noir** attire le malheur. Si un chat noir vous croise le chemin, il vaut mieux retourner à la maison ou changer d'itinéraire. Au contraire, au Royaume- Uni, croiser un chat noir porte bonheur. « Noir dans le noir. Plus noir que le noir... Je n'ai pas besoin, pour disparaître de me cacher ; je cesse seulement d'exister et j'éteins mes phares... »

Colette « Chat »

En Russie en emménageant on laisse entrer un chat le premier à la maison car il porte bonheur.

Mots évocateurs : voleur de nourriture, grand dormeur, indépendant, intelligent, malin, profiteuse, chasseur, mystérieux.

Vie quotidienne : élément du décor et animal de compagnie.

Contes, chansons populaires, bandes dessinées etc. : Chat botté, La mère Michel a perdu son chat, Tom et Jerry, Hercule.

40. Chien n. m.

Signifié : 1. Mammifère domestique, doté d'un excellent odorat et d'une course rapide, dont il existe plus de 340 races plus ou moins liées à une fonction spécifique : chasse, garde, agrément, trait.

2. *Expressions langagières* : **Arriver comme un chien dans un jeu de quilles** : inopportunément. **Avoir un mal de chien** : beaucoup de mal. **Coiffé à la chien** : avec une frange sur le front. **Entre chien et loup** : à la tombée de la nuit. *Fam.* **Garder à qqn un chien de sa chienne** : lui garder rancune et déclarer qu'on se vengera. **Malade comme un chien** : très malade. **Avoir du chien** : avoir de la distinction, un aspect attrayant, surtout en parlant d'une femme. **Couché en chien de fusil** : sur le côté, en repliant les jambes. **Nom d'un chien !** juron de dépit, de surprise.

3. Quelqu'un d'avare ou quelqu'un de pénible, dur, désagréable, mauvais. Ex. : **Vie de chien.**

Caractère de chien.

4. Personne servile, dont le rôle évoque celui du chien de garde.

C.C.P. : ami fidèle, compagnon de l'homme, chasseur, bon gardien.

Superstition : Un chien qui passe entre deux amis annonce la discorde. En Normandie la croyance veut que tous les chiens noirs portent malheur. Si un chien vient s'asseoir sur les pieds d'une célibataire, c'est qu'elle fera une rencontre prochainement.

42. Cigogne- n. f.

Signifié : Oiseau échassier migrateur, dont l'espèce la plus connue, la cigogne blanche à ailes noires, aux longues pattes, au bec rouge, atteint plus d'un mètre de hauteur.

La cigogne, oiseau adopté par **le folklore alsacien**. Dans la tradition germanique, la cigogne est **un animal de bon augure** puisque son retour **annonce le printemps**, temps de résurrection et du réveil de la nature. D'où **une tradition folklorique**, apparemment récente, qui fait raconter aux enfants que **la cigogne apporte les nouveau-nés**. On raconte que les bébés viennent de la fontaine des nouveau-nés (c'est le thème de l'eau, source de vie et de fécondité) et que c'est la cigogne qui les en tire.

La cigogne est considérée dans les croyances populaires comme un animal sacré. La qualité principale accordée à la cigogne est **la piété**.

« On attribue à la cigogne des vertus morales dont l'image est toujours respectable : **la tempérance, la fidélité conjugale, la piété filiale et paternelle.** »

Buffon, Histoire naturelle des oiseaux, La Cigogne.

Croyance : Si l'oiseau vient nicher sur la maison de jeunes mariés, ceux-ci auront autant d'enfants qu'il a de petits. En Allemagne, on dit que la cigogne ramène à coup de bec la femme infidèle au foyer.

47. Coccinelle- n. f.

Signifié : Petit insecte coléoptère aux élytres orangés ou rouges ornés de point noirs, qui se nourrit de pucerons.

Dans le langage courant on appelle la coccinelle **Bête à Bon Dieu, Oiseaux de la Vierge, Petits Veaux du Seigneur, Vache à Dieu**.

Origine : selon la légende un homme fût accusé d'un crime qu'il n'avait pas commis. Ses juges ne l'en condamnèrent pas moins à être décapité. Au moment où le malheureux allait poser la tête sur le billot, il aperçut une coccinelle et, craignant de l'écraser, il la saisit délicatement pour l'éloigner de l'instrument de supplice. Les juges qui étaient présents

virent ce geste. Ils se regardèrent avec étonnement et, d'un commun accord, décidèrent qu'un homme qui faisait preuve d'un cœur aussi sensible ne pouvait pas être un criminel.

L'innocent fût gracié et les spectateurs convaincus que le Très- Haut avait envoyé la bestiole pour sauver le condamné, donnèrent spontanément à l'insecte sauveur le nom de Bête à Bon Dieu.

C.C.P. : meilleur amie des jardiniers, porte-bonheur.

Superstition : Les anciens prédisaient du beau temps lorsque la coccinelle s'envolait. Cet insecte est béni de Dieu, ne la tuez pas si elle se pose sur vous, elle vous portera chance. Si la coccinelle se pose sur vous et s'envole aussitôt, c'est un signe qu'il fera bon dimanche.

48. Cochon- n. m.

Signifié : 1. Mammifère domestique élevé pour sa chair. **Cochon de lait** : jeune cochon qui tète encore.

2. Viande de cochon. Ex. : **Manger du cochon.**

3. Fam. Sale, dégoûtant.

Origines de ces *connotations négatives* peuvent s'expliquer par la couleur sombre du pelage du porc, ainsi que par certains **traits comportementaux**, particulièrement sa goinfrerie, son aptitude à se nourrir d'ordures et de charognes. Il est ainsi souvent considéré comme impur. Sa mauvaise vue et sa tendance à se vautrer dans la boue sont d'autres éléments vus négativement.

C.C.P. : la fécondité, la prospérité : (tirelires en forme de cochon), porte-bonheur : (**avoir une chance de cochon**).

Vie quotidienne : pratiques alimentaires, gâteaux, friandises en forme de cochon, les jouets, les manèges, le cinéma. **Porcinet** le copain de Winnie l'Ourson, **Les Trois petits cochons**, **Babe** etc.

49. Coq- n. m.

Signifié : 1. Oiseau domestique, mâle de la poule, gallinacé originaire de l'Inde.

C.C.P. : Porte-bonheur, prophète guérisseur, courage, intelligence, séducteur et on l'associe volontiers à la résurrection.

Animal à **forte personnalité** (en rapport avec ses caractéristiques physiques et son comportement). Sa démarche, le buste en avant, le fait passer pour **fier**. **Etre fier comme un coq** : très fier.

Il a pour lui seul de nombreuses poules, on en a fait un **symbole de virilité** : il est usage de dire d'**un homme** qui cherche à séduire les femmes qu'il **fait coq**. **Coq de village** : homme le plus admiré des femmes dans une localité ; **séducteur, fanfaron et hâbleur**. **Etre comme un coq en pâte** : être choyé, à l'aise, sans souci.

Le coq porte à ses pattes de dangereux ergots et il ne rechigne pas à se battre dans des combats à mort. C'est pour cela on a fait du coq **un symbole de bravoure**. Dans l'Antiquité grecque, le coq représentait **le courage militaire**. Les Romains sacrifiaient un coq à Mars, le Dieu de la guerre chaque premier jour du mois qui porte son nom.

Il est également **un symbole identitaire**. Le coq gaulois est **un symbole national de la France**.

Le coq est universellement **un symbole solaire** parce que son chant annonce le lever du soleil, l'arrivée du jour si bien qu'on a pu croire que c'était lui qui le faisait naître. **Au chant du coq** : au point du jour.

Superstition : Si un coq chante près de votre porte arrière, c'est un signe d'une visite imprévue prochaine. Avec son chant matinal il conjure les sortilèges de la nuit et invite le soleil.

2. **Coq au vin** : plat préparé à partir de ce volatile cuit avec du vin rouge. Spécialité alsacienne : **coq au riesling**.

50. Corbeau- n. m.

Signifié : 1. Oiseau au plumage noir et au bec puissant, qui se nourrit de charognes, de petits animaux et de fruits.

C.C.P : le Corbeau semble avoir un symbolisme positif chez les peuples nomades, chasseurs et pêcheurs, et négatif chez les peuples sédentaires et liés à l'agriculture.

Une symbolique négative : le corbeau est **un oiseau de mauvais augure** qui vole au dessus des champs de bataille pour se nourrir des cadavres. C'est **un messager de la mort**. Dans la croyance populaire le Corbeau est considéré comme **un voleur**.

Une symbolique positive : Au Japon il symbolise **l'amour familial**, il est **un messager divin**. En Chine il est considéré comme **un oiseau solaire, un symbole de perspicacité**. Chez les

Gaulois il est un animal sacré. Il symbolise les liens entre les hommes épris de spiritualité et la terre/ le monde physique.

Le Corbeau est aussi **un symbole de la solitude**, de **la retraite volontaire**, c'est-à-dire de l'isolement destiné à atteindre un niveau de conscience supérieur.

Les traditions celtiques reflètent bien cette symbolique double puisque dans celles-ci, le Corbeau est à la fois un oiseau céleste et solaire, et un oiseau des ténèbres et de la partie sombre de nous-mêmes. D'ailleurs l'expression irlandaise « **posséder la sagesse du corbeau** » signifie avoir la connaissance suprême.

2. **Fam.** Auteur de lettres ou de coups de téléphone anonymes et comportant des menaces.

51. Crapaud- n. m.

Signifié : 1. Amphibien de l'ordre des anoures, aux formes lourdes et trapues, à peau verruqueuse, qui se nourrit de vers et d'insectes.

Mots évocateurs : prince charmant, sorcellerie, laideur, rituel magique, eau, pluie.

Superstition : Si un crapaud croise le chemin d'un couple nouvellement marié, leur bonheur est assuré.

2. *Fauteuil crapaud* : fauteuil entièrement rembourré, bas, à dossier en gondole. On fait allusion à une ressemblance de la forme du fauteuil à celle d'un crapaud assis.

55. Cygne- n. m.

Signifié : Oiseau palmipède ansériforme, au long cou souple, migrateur et dont une espèce toute blanche, le cygne muet, est domestiquée comme élément décoratif pour les pièces d'eau. **Chant de cygne** : dernière œuvre d'un poète, d'un musicien, d'un génie près de s'éteindre. **Cou de cygne** : long et flexible. **En col de cygne** : se dit d'un tuyau, d'un tube recourbé. Un ballet créé sur une musique de Piotr Ilitch Tchaïkovski : **Le Lac des cygnes**.

C.C.P. : L'aspect culturel du cygne est très riche en Europe. Peut-être l'histoire d'un cygne la plus connue est-elle celle de la fable **Le Vilain Petit Canard**. L'histoire est centrée sur le vilain canard qui est maltraité jusqu'à ce qu'il rencontre des cygnes. Ceux-ci l'accueillent et le canard se transforme en un magnifique cygne blanc. Les cygnes sont souvent **un symbole de**

l'amour ou ***de la fidélité*** car ils entretiennent des relations monogames de longue durée. De nombreuses œuvres mettent en scène des cygnes, comme Lohengrin ou Parsifal.

Les cygnes sont très présents dans la mythologie. Dans la mythologie grecque, l'histoire de Léda et le cygne raconte qu'Hélène de Troie a été conçue par une union de Zeus déguisé en cygne et de Léda, reine de Sparte.

63. Eléphant- n. m.

Signifié : Grand mammifère ongulé du sous-ordre des proboscidiens, vivant, selon l'espèce, en Asie ou en Afrique, herbivore, caractérisé par sa peau épaisse, ses incisives supérieures allongées en défenses, qui peuvent peser 100 kg et fournissent l'ivoire du commerce, et sa trompe souple et préhensile, formée par le nez et la lèvre supérieure.

C.C.P. : dans la symbolique occidentale comme orientale, l'éléphant est associé à ***la mémoire, la sagesse, la longévité, la prospérité, la bienveillance***. Dans le folklore africain, l'éléphant tient le rôle du père, du ***chef des animaux***.

En Inde, l'éléphant évoque ***la force, la puissance, l'orage*** (dû à son comportement colérique).

Dans la symbolique chrétienne, l'éléphant symbolise ***le baptême*** : la femelle met bas dans l'eau d'un étang à côté duquel le mâle monte la garde pour écarter le dragon, symbole de l'Esprit du Mal. L'éléphant représente aussi ***la chasteté, la constance, la maîtrise de soi, la tempérance, la circonspection et la prudence***.

En France, on dit de *qqn qui a une bonne mémoire* qu'il a « ***une mémoire d'éléphant*** ». Effectivement, l'éléphant a une excellente mémoire et se rappelle très longtemps les visages humains par exemple.

Croyances : Au Laos, passer sous la trompe d'un éléphant permet d'acquérir ses attributs : force, longévité, fertilité et caractère sacré. L'éléphant représente les quatre piliers du monde : il porte le monde sur son dos.

Vie quotidienne : présence populaire dans les dessins animés : Babar, Dumbo et dans la littérature enfantine : Le Livre de la jungle de R. Kipling.

72. Fourmi- n. f.

Signifié : Insecte vivant en société (fourmilières) regroupant des reines fécondes, de nombreuses ouvrières sans ailes et des soldats munis de puissantes mandibules.

C.C.P. : la fourmi est souvent symbole **d'un être travailleur, agressif et vindicatif**. Dans certaines régions africaines, les fourmes sont **les messagers des dieux**.

Croyances : On dit souvent que les morsures de fourmi ont des propriétés curatives. Ainsi, les fourmis sont parfois utilisées comme remède contre la paresse.

La fourmi est aussi un élément de certaines expressions imagées :

- « **avoir des fourmis dans les jambes** » : cette expression fait référence à la sensation de picotement ressentie habituellement dans les jambes du fait d'une baisse de l'afflux sanguin, à cause d'une mauvaise position du corps.
- « **on dirait des fourmis** » : cette comparaison est faite lorsque les personnes ou des animaux en grand nombre sont vus de loin et apparaissent de fait très petits, ressemblant de loin à un groupe de fourmis.
- « **nous ne sommes que de fourmis** » : cette comparaison est donc utilisée pour insister sur l'insignifiance d'une personne, d'un groupe ou de l'espèce humaine en général.
- « **industrieux comme une fourmi** »
- « **laborieux comme une fourmi** »
- « **grouiller comme des fourmis** » : ça se dit en évoquant le caractère et le comportement de ces insectes. La fable de Jean de la Fontaine « **La Cigale et la Fourmi** ».

« ... le nombre infini des gens qui pullulent et grouillent en ces rues, places et ponts, comme des fourmis... » .

Th. Gautier, Le Capitaine Fracasse.

79. Hérisson- n. m.

Signifié : 1. Petit mammifère de l'ordre des insectivores, au corps recouvert de piquants, lisses en temps normal, mais susceptibles d'érection. Le hérisson, animal carnassier, se nourrit d'insectes, de souris, d'escargot, de reptiles ; à l'approche du danger il se roule en boule et hérissé ses piquants.

2. Personne d'un caractère, d'un abord difficile. *C'est un vrai hérisson !*

C.C.P.- dans la mesure où l'animal détruit les serpents, il était perçu comme **un ennemi du démon**. Le hérisson est réputé **intelligent, collecteur de fruits et de baies**, il sait accumuler dans son gîte la nourriture qui lui est nécessaire. Pour cette raison il est un des **symboles de la richesse** en Extrême- Orient. En revanche, dans toutes les cultures ses piquants en font **un danger** pour le marcheur imprudent.

80. Hirondelle- n. f.

Signifié : Oiseau passériforme, migrateur, au vol léger et rapide, à la queue fendue en V.

En cuisine : **nid d'hirondelle**- mets apprécié dans la cuisine chinoise.

C.C.P. : Hirondelle est souvent associée avec **l'arrivée du printemps, au réveil de la nature et aux changements positifs** que la période de printemps pourrait apporter.

Connaissances pratiques : si les hirondelles volent très bas au-dessus de la terre, il va pleuvoir.

86. Lapin- n. m.

Signifié : 1. Petit mammifère rongeur à grandes oreilles, à petite queue, très prolifique, répandu dans de nombreuses régions du monde. *Lapin de garenne*, qui vit en liberté, gîtant dans des terriers. *Lapin domestique* dit aussi *lapin de chou*. Espèces de lapins domestiques : lapin russe, lapin de Flandres, lapin angora, lapin papillon, lapin bélier.

Jeannot Lapin, nom de cet animal dans les comptes et les fables.

2. Loc. compar., métaph. et fig. **Cabane, cage à lapins** : grand immeuble à logements nombreux et uniformes.

Courir comme un lapin : courir très vite, s'enfuir. **Poser un lapin à qqn** : le faire attendre en ne venant pas à un rendez-vous. *Elle lui a posé un lapin et il ne l'a plus vue depuis.*

Mots évocateurs : vitesse, lâcheté, peur.

89. Loup- n. m.

Signifié : Mammifère carnivore, à pelage gris jaunâtre, vivant en meutes dans les forêts d'Europe, d'Asie et d'Amérique, exterminé en France depuis 1930.

C.C.P. : le loup symbolise à la fois **la protection et la destruction**. Il existe donc à l'origine une dualité dans le culte ou la vision de cet animal. Il est respecté, vénéré ou craint. On le relie à **la fécondité, à la protection, à la destruction, à la punition, au soleil et aux divinités héroïques**.

Le folklore montre le loup comme **un prédateur sanguinaire**, sauf dans quelques exceptions comme en Italie (où la louve est associée au mythe de Romulus et Rémus, où elle joue un rôle **protecteur nourricier** ou les histoires d'enfant sauvage élevé par des loups) :

- Le Petit Chaperon Rouge de Charles Perrault ;
- Les loups –garous ;
- La Bête du Gévaudan ;
- La menace faite aux enfants : *si tu n'es pas sage, j'appelle le loup ou le loup viendra te manger cette nuit.*

Les caractéristiques particulières du **comportement** de loup sont relevées dans des expressions suivantes : **Etre connu comme le loup blanc** : être connu de tout le monde. **Hurler avec les loups** : se joindre aux autres pour critiquer ou attaquer. **Jeune loup** : jeune homme ambitieux, soucieux de faire carrière. **Vieux loup de mer** : marin expérimenté. **Se jeter dans la gueule du loup** : s'exposer de sa propre initiative à un grand danger. Affamé comme un loup. **Etre enrhumé comme un loup**- avoir une voix enrouée, rauque. **Manger comme un loup**- avec avidité, dévorer la nourriture. **Tourner comme un loup en cage**- comportement du loup dans une cage au cirque ou au zoo.

95. Marmotte-n. f.

Signifié : 1. Mammifère rongeur hibernant, au corps ramassé, au pelage fourni. Hibernation des marmottes. Les petits ramoneurs savoyards, au XIXe siècle, montraient une marmotte.

C.C.P. : Loc. fig. (1734) **Dormir comme une marmotte**. Dormir beaucoup, profondément.

100. Moineau- n. m.

Signifié : 1. Petit oiseau passereau très commun en France, répandu dans le monde entier, abondant dans les villes et dans les champs.

Mots évocateurs : petit, voleur, mendiant, rue, trottoir, Edith Piaf (argot. piaf- moineau).

Manger comme un moineau : très peu. **Tête, cervelle de moineau** : personne étourdie, écervelée.

2. Personne, individus désagréable ou malhonnête. *Un drôle de moineau. Un vilain moineau.*

101. Mouche- n. f.

Signifié : 1. Nom de divers insectes diptères.

C.C.P. : un animal nuisible, envahissant, collant et inutile comme La Mouche du coche de Jean de la Fontaine.

Salvador Dali était un grand passionné des mouches qu'il considérait comme l'insecte paranoïaque- critique par excellence.

Superstition : Une mouche qui tombe dans votre verre annonce la prospérité.

2. A l'époque on appelait « **une mouche** » une petite rondelle de taffetas noir que les femmes se collaient sur le visage.

3. Point noir au milieu d'une cible.

4. Leurre imitant un insecte, utilisé par les pêcheurs.

Ces traits particuliers du comportement de la mouche ont donné naissance à des expressions suivantes :

Faire mouche : atteindre son but. **Fine mouche** : personne rusée. **La mouche du coche** : personne qui s'agite beaucoup mais qui n'est pas efficace. **Pattes de mouche** : écriture fine et peu lisible. **Prendre la mouche** : se vexer. **FAM. Tomber comme des mouches** : tomber malade, mourir en grand nombre. **Ne pas faire de mal à une mouche** : être sans aucune méchanceté, inoffensif. **Quelle mouche l'a piqué ?** : il est devenu « fou ». **Regarder voler les mouches** : ne pas être attentif. **Entendre une mouche voler** : avoir du silence. **Un motif moucheté** : un motif fait de pleins de petits points.

110. Oie- n. f.

Signifié : 1. Oiseau palmipède massif, au long cou et au bec large, dont on connaît plusieurs espèces sauvages (celles qui passent en France viennent des régions arctiques et hivernent dans le Midi) et une espèce domestique, que l'on élève pour sa chair et son foie surchargé de graisse par gavage.

C.C.P.- qu'elle soit domestique ou sauvage, l'oie, dans l'Antiquité gréco-latine, est par ailleurs associée à *la féminité*, soit dans sa *dimension maternelle, fidélité et vigilance*, soit comme *symbole érotique*.

Le répertoire des contes nordiques donne une place particulière à l'oie sauvage, qui sert de support au désir d'évasion et de découverte des humains. **Le Merveilleux Voyage de Niels Holgersson** de Selma Lagerlôf. L'oie sauvage apparaît comme messagère ou médiatrice entre la terre et le ciel chez les Chinois ou les Mongoles.

Légende : Oies du Capitole- oies sacrées qui sauvèrent Rome (390 av. J.-C.) en prévenant par leurs cris Manlius et les Romains de l'attaque nocturne des Gaulois.

Usage : Jeu de l'oie – jeu de hasard dans lequel deux dés règlent le déplacement du pion de chaque joueur sur un circuit où des figures d'oies sont disposées toutes les neufs cases.

2. Fam. Personne sotté, niaise. *Sot comme une oie*.

113. Ours – n. m.

Signifié : 1. Gros animal, mammifère carnivore, lourd, à fourrure épaisse, aux membres armés de griffes non rétractiles, au museau allongé. L'ours d'Europe et d'Asie. Ours gris d'Amérique. Ours polaire ou ours blanc.

2. Homme insociable, rude et hargneux, qui fuit la société. **FIG.** *Mener une existence d'ours. Quel ours ! C'est un vieil ours. Un ours de cage*, se dit d'une personne qui va et vient par inaction. **Loc. prov.** *Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué.*

3. Jouet en peluche ressemblant à un ourson. L'ours en peluche, dont la familiarité puérile se marque dans la langue française par le mot « *Nounours* ».

Mots évocateurs : miel, chasse, danger, puissance, grand dormeur, caverne, voracité, gourmandise, paresse, danse pataude, force.

Symbole de **solitude assumée, de refus de relations**.

115. Paon- n. m.

Signifié : Oiseau gallinacé dont le mâle porte une livrée bleutée à reflets métalliques et une longue traîne de plumes ocellées qu'il relève et déploie en éventail dans la parade.

C.C.P. : vanité, beauté, incorruptibilité de l'âme, la dualité psychique de l'homme.

Superstition : Dans le monde du théâtre plusieurs croient que les plumes de paon attirent la malchance et provoquent des accidents lorsqu'elles sont sur le plateau de tournage ou sur la scène.

La valeur ajoutée au signifié a engendré des locutions suivantes :

FIG. Se rengorger comme un paon : faire le vaniteux. **Etre vaniteux comme un paon** : très vaniteux. **Se parer des** plumes du paon : se prévaloir de mérites usurpés.

123. Pie- n. f.

Signifié : 1. Oiseau passereau à plumage blanc et noir et à longue queue.

2. **FAM.** Personne bavarde. *Elle est bavarde comme une pie* : très bavard.

De nombreuses expressions de la langue française utilisent pie comme « voleur comme une pie », « bavard comme une pie ». Ils font référence au comportement de la pie et le transpose sur celui de l'homme.

138. Renard- n. m.

Signifié : 1. Mammifère carnivore à queue touffue et à museau pointu, qui se nourrit d'oiseaux, de petits mammifères, d'insectes et de baies. *Le renard d'Europe, au pelage roux, le renard bleu ou polaire.*

2. **FIG.** Homme rusé.

C.C.P. : le renard est associé **à la flatterie, au mensonge, à la malice et à la ruse**. C'est un personnage double, dans des contes populaires parfois il joue des tours et doué de pouvoirs magiques.

139. Rat- n. m.

Signifié : 1. Mammifère rongeur originaire d'Asie, très nuisible.

Origine et symbolique : Le rat noir a envahi l'Europe au XIIIe s. en propageant la peste. En Occident, sa valeur **symbolique** est généralement **négative, destructeur de récoltes et propagateur d'épidémies**, un concurrent direct de l'homme, au niveau de ses réserves alimentaires.

En Chine, étant **ambitieux, charmeur, imaginatif et passionné**. Au Japon il est associé à **la chance**, en Inde **la chance et la sagesse**.

Croyance : Lorsque les rats quittent le navire, c'est qu'il fera naufrage. Cette croyance bien fondée est devenue un proverbe qui vient du fait que lorsque les rats se sauvent, quelque chose de grave est en train d'arriver. Par exemple, l'eau s'infiltrer dans la cave du bateau, un incendie s'est déclaré au sous-sol etc.

2. *Le comportement* de ce rongeur est bien souligné dans ces expressions courantes :

Fam. Etre fait comme un rat : être pris au piège, dupé. **Rat de bibliothèque** : personne qui passe son temps à consulter des livres dans des bibliothèques. **Rat d'hôtel** : filou qui dévalise les hôtels. **A bon chat, bon rat ; rat de quartier ; être gueux comme un rat d'église ; avoir des rats dans la tête ; les rats quittent le navire ; s'ennuyer comme un rat mort ; être un rat (être avare)**.

3. Jeune élève de la classe de danse, à l'Opéra.

Usage dans les fables et les contes :

Le rat est l'un des animaux récurrents dans les Fables de la Fontaine. Il joue un rôle d'un petit peuple rusé. « *Le chat et un vieux rat* ».

Le *conte du joueur de flûte* de Hamelin qui envoûte les rats pour les mener à la noyade. Cette fable allemande racontait à l'origine comment le dératiser attira les rats hors la ville à l'aide d'un appeau imitant leurs cris.

Ratatouille, 2007 Film d'animation par Disney-Pixar, mettant en scène un rat nommé Rémy à Paris dont le rêve est de devenir chef cuisinier.

142. Requin- n. m.

Signifié : 1. Poisson sélacien au corps généralement fuselé, doté de cinq à sept fentes branchiales situées sur le côté du corps. Il est de grande taille et très puissant, à nageoire caudale hétérocerque, à bouche largement fendue en arc à la face inférieure de la tête.

« [...] notre ponton était littéralement assiégé de tous côtés par les requins,- les mêmes monstres [...] qui avaient dévoré notre pauvre camarade ».

Baudelaire, Aventures d'Arthur Gordon.

Une grande valeur symbolique : la mort et le meurtre.

Les mots évocateurs : la dévoration et une avidité insatiable ; la mort et le sexe ; la morsure et le baiser ; l'assassinat et l'amour.

« Il faut que la nature invente un suprême dévorateur, mangeur admirable et producteur pauvre, de digestion immense et de génération avare. Monstre secourable et terrible qui coupe ce flot invincible de fécondité renaissante par un grand effort d'absorption, qui avale toute espèce indifféremment, les morts, les vivants, que dis-je ? tout ce qu'il rencontre. Le beau mangeur patenté : le requin ».

Jules Michelet, la Mer, p.106.

Connaissances pratiques : le requin devient danger immédiat pour le nageur. Le film à succès « Les dents de la mer ».

Superstition : un collier de dent du requin porte chance. Il éloigne les esprits mauvais et protège contre les requins.

2. fig. Homme d'affaires impitoyable, sans scrupule, évoquant cruauté et avidité.

146. Rossignol- n. m.

Signifié : 1. Oiseau passereau dont le mâle est un chanteur remarquable. Par analogie on parle du rossignol pour désigner

- une personne qui chante admirablement ;

- un poète lyrique de talent.

Coutume : Une vieille coutume dit que manger le cœur d'un rossignol permet de bien chanter.

2. Crochet pour ouvrir les serrures.

3. **FAM.** Objet sans valeur démodé.

153. Serpent- n. m.

Signifié : 1. Reptile sans membres, parfois venimeux, qui se déplace en rampant. *La couleuvre, la vipère, le cobra, le python, l'anaconda etc.*

2. **Serpent de mer** : histoire qui redevient périodiquement un sujet de conversation.

3. Personne perfide et méchante. **Langue de serpent** : personne très médisante.

C.C.P. : La symbolique du serpent est l'une des plus profondes et complexes, est présente sous nombreuses formes dans presque tous *les folklores*, il joue deux rôles principaux : celui de *gardien (légendes de la Toison d'Or, de saint Georges)* ou d'*initiateur* (Adam et Eve).

Il n'a pas cessé de hanter l'imaginaire des hommes. Il cristallise *les peurs, les angoisses, les désirs, les espoirs*.

Le serpent ne peut être regardé en face, il est fortement *associé à la Terre* à cause de son mode de déplacement. Il est également lié *au monde des morts et de la nuit*, son corps étrangement froid semble se passer de la chaleur de la vie. Puisqu'il connaît les secrets de l'après-vie, il est *une figure de patience*, il devient symbole de toute *sagesse et de gnose*, il possède *un savoir inquiétant et mystérieux*. Le serpent est aussi l'animal qui se régénère puisque la saison venue il mue, il change de peau : *il fait peau neuve*, il représente la *jeunesse éternelle* rajeuni ou plutôt *jamais mort*. Il semble souvent s'opposer à dieu, la puissance physique à l'intelligence.

163. Taupe- n. f.

Signifié : 1. Petit mammifère insectivore presque aveugle, vivant sous terre ; fourrure de cet animal. En évoquant le mode de vie des taupes et leurs comportements on retrouve le mot « *taupe* » dans des expressions françaises courantes, telle que par ex. *Myope comme une taupe* : très myope. Il est utilisé également pour désigner les classes préparatoires scientifiques, *les élèves* étant *des taupes*.

C.C.P.- myopie, collecteur, avare, calculateur.

2. Engin servant à creuser des tunnels.

3. **FAM.** Espion infiltré dans un organisme, une institution.

168. Tortue- n. f.

Signifié : 1. Reptile au corps massif protégé par une carapace et un plastron, généralement très épais et rigides, à tête munie d'un bec corné sans dents.

2. Fam. Personne très lente. *A pas de tortue* : très lentement.

C.C.P. : Sa carapace à fait *une représentation vivante de l'univers*, il existe plusieurs mythes et religions, où une tortue cosmogonique contribue à *la formation de la Terre*. La tortue est *chargée de porter le monde*. Sa *longévité*, bien connue depuis très longtemps, l'associe à *l'immortalité et la sagesse*.

En Occident la tortue ne fait pas actrice de la cosmogonie, mais surtout associée à **la lenteur** comme l'atteste la célèbre fable « *Le lièvre et la tortue* », mais aussi les expressions populaires du type « **lent comme une tortue** ». Cette spécificité est surtout associée aux tortues terrestres. Dans une moindre mesure, la tortue est également symbole de **patience** et de **sagesse**.

173. Vache- n. f.

Signifié : 1. Femelle reproductrice de l'espèce bovine. *Vache laitière, vache à viande. Maladie de la vache folle.*

2. Peau de bovin. *Un sac de vache.*

3. **Fam.** Personne méchante, très sévère, sans pitié.

C.C.P. : En **Inde** une grande partie de la population considère traditionnellement les vaches comme **des animaux sacrés**. Elles sont libres de se promener dans les rues et sur les autoroutes. Elles ne sont pas destinées à être mangées mais fournissent le lait nécessaire **aux rituels religieux**. En Occident la vache est perçue comme **un animal nourricier** qui donne à l'homme son lait, sa viande et sa peau. A l'époque elle était symbole de **la prospérité** car chaque famille qui possédait une vache ne s'inquiétait pas trop de son avenir.

Usage dans la langue : *A chacun son métier, et les vaches seront bien gardées. Pleuvoir comme vache qui pisse* : pleuvoir dru. *Etre vache avec quelqu'un* : être très sévère, voire injuste avec quelqu'un. On dit aussi **une peau de vache**. **Période de vaches maigres** : période de difficultés financières. **Vachement** (adv. Pop.) : très, beaucoup. **La vache !** loc., marque de surprise, l'admiration ou le dépit. **Vache à lait** : personne ou institution dont on tire profit abusivement. **L'amour vache** : désigne un amour violent et passionné. **Parler anglais comme une vache espagnole** : parler mal anglais.

III.3.1. b- Les inanimés culturels présentés dans les articles du dictionnaire à C.C.P.

Il faudrait dire que des objets que l'homme fabrique ou des choses que la nature dispense servent également de points d'ancrage à des expressions figurées. Celles-ci « ... à leur tour, créditent ces objets ou ces choses de charges que tout natif mobilise au contact (auditif ou visuel) du mot qui réfère à l'objet ou à la chose » comme le souligne R. GALISSON. [R. GALISSON, 1999 :79]. Ainsi les locutions « Vieux comme le Pont Neuf », « Souple comme une aiguille », « Sourd comme une cruche », « Tendue comme une corde », « Ridé comme une pomme cuite » évoquent chez les locuteurs natifs les idées sur l'âge, la souplesse, la surdité etc. quand ils rencontrent les mots comme aiguille, pomme cuite, cruche dans des situations et/ ou des contextes qui s'y prêtent. On a essayé de rédiger une liste de ces expressions figurées qui est loin d'être exhaustive. Les inanimés culturels y représentent des traits particuliers d'un objet quelconque que l'on transpose sur le comportement ou le physique des être humains.

On pourrait distinguer ces locutions en quelques catégories :

4. Celles qui sont basées sur les traits extérieurs de l'objet : couleur, forme, goût etc. C'est une assignation directe qui renvoie à la comparaison :

aigre comme verjus ; aigu comme une flèche ; arrangé comme un paquet ; avoir la bouche grande comme un four ; avoir le ventre plat comme une punaise ; beau comme le jour ; blanc comme un drap ; blanc comme un linge ; bleu comme le ciel ; blond comme les blés ; bourré comme une valise ; doux comme le miel ; droit comme un arbre ; droit comme une flèche ; dur comme de l'acier ; dur comme un rocher ; épais comme une cuisse ; exact comme un chronomètre ; facile comme bonjour ; fin comme un cheveu ; fort comme un chêne ; fragile comme du cristal ; frais comme une fleur ; froid comme l'acier ; gonflé comme un ballon ; grand comme une montagne ; gros comme un tonneau ; ignorant comme une cruche ; jaune comme un citron ; joli comme un cœur ; joli comme un jour ; laid comme un magot ; léger comme l'air ; libre comme l'air ; long comme l'éternité ; lourd comme la pierre ; noir comme du charbon ; rond comme une boule ; rose comme des contes de fée ; rouge comme du sang ; sage comme une image ; souple comme un serpent ; sourd comme une b  che ; sourd comme un pot ; tendue comme une corde ; vert comme cresson etc.

5. celles qui soulignent le fonctionnement de l'objet en question dans la nature et son utilisation par l'homme :

agiter comme un drapeau ; aller comme sur des roulettes ; arrangé comme un paquet ; arriver comme un bolide ; arriver comme un cheveu sur la soupe ; dormir comme une bûche ; éclater comme un orage ; être comme une girouette ; monter comme une soupe au lait ; nager comme une balle de plomb ; rapide comme l'éclair ; sec comme du bois ; solide comme un roc etc.

6. celles qui reflètent des traits distinctifs propres à ces objets ce qui les rend particulièrement lourdes d'après la Charge Culturelle Partagée :

ardent comme braise ; brûlant comme braise ; cassant comme du verre ; chaud comme le feu ; chauve comme un caillou ; clair comme de l'eau ; coupant comme un rasoir ; fauché comme les blés ; être comme le soleil de janvier ; mou comme du beurre ; percé comme une écumoire ; plein comme un œuf ; pointu comme une flèche ; pressé comme un citron ; profond comme un puits ; pur comme un cristal ; obscur comme la nuit ; raide comme une balle ; raide comme un bâton ; ridé comme une pomme cuite ; vêtu comme un oignon etc.

Il nous reste encore un groupe de locutions figées qu'on voudrait mettre à part. Ce sont des locutions qui expriment la Charge Culturelle Partagée avec de l'humour à l'aide des métaphores et la transposition des traits particuliers de l'objet par assignation indirecte :

aimable comme la porte de la prison ; aller comme une bague à un chat ; avoir du crédit comme un chien à la boucherie ; bête comme un chou ; bête comme une cruche ; clair comme le jour ; con comme la lune ; croître comme un champignon ; gai comme la porte d'une prison ; pâle comme un cierge ; riche comme un coffre ; silencieux comme la tombe ; simple comme bonjour ; sot comme un panier percé ; troué comme une écumoire etc.

On voudrait vous présenter nos recherches sur le phénomène des « inanimés culturels » qui amènent à des articles dictionnaires suivants :

15. Blanc, blanche- adj.

Signifié : 1. adj. Qui est d'une couleur combinant toutes les fréquences du spectre, et produisant une impression visuelle de clarté neutre. *Blanc comme la neige, comme le lait. C'est cousu de fil blanc.*

C.C.P. : Cette couleur évoque les adjectifs : **net, propre, pur, vierge**. Celui qui n'est pas coupable : **candide, pur, innocent**.

Donner carte blanche à qqn, lui donner tous les pouvoirs pour agir.

Passer des nuits blanches, sans sommeil.

Mariage blanc, fictif, sans cohabitation.

Vers blancs, sans rime.

Les hommes, les femmes en blanc- les médecins.

2. Adv. La lessive X lave plus blanc.

Connaissances pratiques et la vie quotidienne :

-Heu... Il lave plus blanc, le nouvel Omo !

-Mais l'ancien Omo il lave... moins blanc alors ?

-Non, l'ancien Omo, il lave... blanc !

-Ah bon... Parce que moi, heu, blanc, je sais ce que c'est comme couleur, c'est blanc. Moins blanc que blanc j'vois pas... Qu'est-ce que c'est comme couleur ?

-C'est nouveau, ça vient de sortir !

Coluche, « *La publicité* » (1979).

C.C.P. : Dans nombreuses cultures le blanc est **symbole de deuil**. « A la mort de l'empereur, la couleur rouge signe de bonheur, est maudite... Même les pompons carminés des bonnets d'enfant sont changés en blanc ou en noir, seules teintes permises en ce Grand Deuil. Le blanc surtout. Toute la Chine est blanche, comme si la neige de la mort impériale s'était étendue du Septentrion Toujours Glacial jusqu'au Sud Toujours Etouffant. Rien que des ombres blanches qui glissent... »

Couleur du divin, a été choisi par plusieurs pays comme **emblème royal**. Le maintien du blanc, entre le bleu et le rouge, sur l'emblème national de la France symbolise la **réconciliation des Français**, après le conflit d'idées déclenché par la Révolution.

18. Bleu- adj.

Signifié : Qui est d'une couleur entre l'indigo et le vert, dont la nature offre de nombreux exemples, comme un ciel sans nuage. *Une pierre bleue, les yeux bleus.*

Vie quotidienne : **Cordon bleu**- une bonne cuisinière ou un plat. **Les Bleus**- l'équipe française de football. **Casques bleues**- troupes de l'O.N.U. **Papier bleu**- papier d'huissier. **Zone bleue** : zone urbaine à stationnement réglementé. **Carte bleue**- nom d'une carte de crédit. **Combinaison de travail**, généralement en toile bleue. **Etre bleu de froid, de colère, de peur. Une peur bleue.** « J'aime ma névrose. Je ne veux pas guérir. C'est de là me vient cette peur bleue, cette panique dès la nuit ».

Ionesco, Journal en miettes.

Spécialités culinaires : **Steak bleu**, très saignant, à peine saisi.

Au bleu, façon de préparer certains poissons d'eau douce (truite, carpe) en les jetant vivants dans un court- bouillon salé vinaigré et aromatisé. **Truite au bleu.**

Fromage persillé, préparé à partir du lait de vache et dont la pâte est parsemée de moisissures bleuâtres. **Bleu d'Auvergne, bleu de Bresse, bleu de Causses.**

Contes, légendes : **Barbe bleue, sang bleu**- noble.

29. Casserole- n. f.

Signifié : 1. Ustensile de cuisine cylindrique, à fond plat et à manche, qui sert à cuire des aliments.

Loc. fam. **Passer à la casserole** : être tué; subir une épreuve pénible.

2. Son, voix, instrument de musique discordants, peu mélodieux. Ex. : **Chanter comme une casserole.**

3. Événement, action dont les conséquences négatives nuisent à la réputation de qqn.

Ex. **Traîner une casserole.**

Vie quotidienne : Une émission à TF 1 « Les enfants de la télé » où l'animateur présente des sujets vidéos sur les gags et « les casseroles » des comédiens et des personnages connus.

31. Cerise- n. f.

Signifié : Fruit comestible du cerisier, à noyau, à chair très juteuse et sucrée.

Loc. Fam. **Rouge comme une cerise. La cerise sur le gâteau. Le temps de cerises.**

C.C.P. : ce qui vient s'ajouter à un ensemble d'éléments positifs ; ce qui couronne le tout.

Le slogan de la publicité de GROUPAMA : Une jeune femme prénommée Cerise « est toujours là pour moi ! ».

Superstition : Au début d'une relation amoureuse il porte chance de lancer un noyau de cerise dans le ciel. On le croit aussi un fruit aphrodisiaque.

68. Feu- n. m.

Signifié : 1. Dégagement simultané de chaleur, de lumière et de flamme produit par la combustion vive de certains corps. *Faire du feu. Loc. Fig. Chaud comme du feu ; rouge comme du feu ; briller comme du feu ; courir comme au feu.*

2. Amas de matières en combustion ; foyer destructeur ; incendie. *Se chauffer près d'un feu. Le feu a ravagé la forêt.*

Mots évocateurs : foyer, cheminée, chaleur, confort, famille, danger, malheur etc.

C.C.P. : Dans la philosophie chinoise il fait partie des cinq éléments avec le métal, l'eau, le bois et la terre. **Le feu** est naturellement **associé au Soleil**. C'est **une source de chaleur et de lumière**. Il est souvent présent dans des cultes divers. Selon les croyances, le feu possède **la puissance divine** mais néanmoins, il est aussi associé aux **forces du mal**. Dans la tradition chrétienne **l'enfer** est souvent représenté comme le royaume des flammes éternelles. C'est un symbole de **justice** et de **purification**. Le feu a aussi un symbolisme érotique. Le feu représente **la passion, l'affectivité, les sentiments** etc.

Ce symbolique du feu a donné naissance à des expressions suivantes : **Jouer avec le feu** : traiter légèrement des choses dangereuses. **Faire mourir qqn à petit feu** : lentement et avec cruauté. **Auriez-vous du feu ?** Les feux de la rampe. **Donner, obtenir le feu vert pour** : donner, obtenir l'autorisation de qqch. **Un discours plein de feu. Etre tout feu, tout flamme** : être plein de zèle, d'ardeur. **Feu de paille** : passion, ardeur passagère.

Superstition : Brûler une lettre d'amour porte malheur. Par contre, si vous le faites, le feu vous annoncera si l'amour est sincère ou non. Une forte flamme annonce un amour durable et un feu misérable symbolise un amour faible qui s'éteindra bientôt.

Tradition : **Feu de Saint Jean**. Fête traditionnelle menée autour d'un bûcher, allumé dans la nuit du 23 au 24 juin, pout éloigner les mauvaises influences, pour assurer de bonnes

récoltes, etc. Pour se marier plus vite il faut sauter 9 fois par-dessus les feux de la Saint-Jean. **Feux d'artifices** prévus pour la célébration de qqch.

94. Marguerite- n. f. (*lat. margarita, perle, mot gr.*).

Signifié : Plante herbacée dont les inflorescences forment de grands capitules de fleurs jaunes au centre, blanches et ligulées à la périphérie.

Origine : Le mot français, qui a d'abord le sens de « **perle** », a été emprunté par le grec à une langue orientale. En français, marguerite a gardé son sens initial jusqu'à la fin du XVI^e siècle, mais s'est maintenu plus longtemps dans l'expression proverbiale « *jeter des marguerites aux porceaux* », calque du latin **margaritas ante porcos**, tirée de l'Évangile (Matthieu, 7,6).

C.C.P. : La marguerite que l'on effeuille en accompagnant le geste d'une formule dont il existe plusieurs variantes dans plusieurs langues européennes sert de **présage en amour** :

Marguerite.- Laissez-moi (Elle cueille une marguerite et en arrachant les pétales les uns après les autres.)...

Faust.- Que murmures-tu ?

Marguerite (demi-voix).- Il m'aime.- Il ne m'aime pas ... Non.- Il m'aime.-Non... (Arrachant le dernier pétale, avec une joie douce). Il m'aime !

Goethe, Faust I, trad. G. de Nerval.

Plus tard, le jeu exprime un crescendo (un peu, beaucoup, passionnément...) qui se termine sur une négation et, plus fondamentalement, sur **le triomphe du hasard**.

On effeuilla vingt fois la marguerite,
Elle tomba vingt fois sur « pas du tout »
Et notre pauvre idylle a fait faillite,
Il est des jours où Cupidon s'en fout !

Brassens, « Cupidon s'en fout » (chanson).

99. Miel- n. m.

Signifié : Substance sucrée et parfumée que les abeilles fabriquent à partir du nectar des fleurs ou de sécrétions de certaines plantes, qu'elles transforment dans leur jabot et entreposent dans les alvéoles de la ruche. **Loc. Fig. Doux comme le miel.**

Origine, usage : présent dans le delta du Nil ainsi qu'à Sumer, **le miel jouait le rôle du sucre**.

Dans l'Antiquité, le miel de la Narbonnaise était reconnu comme l'un des meilleurs.

En plus de sa consommation comme **aliment ou condiment**, il a été utilisé pour **soigner, embellir la peau** et embaumer les morts chez les Egyptiens. Durant la première et la Deuxième Guerre mondiale on l'utilisait pour accélérer la cicatrisation des plaies des soldats. Il a aussi été utilisé pour confire les fruits et les légumes en l'associant au vinaigre ainsi qu'à la moutarde afin d'adoucir les mets. A partir du Moyen Age en Chine, puis en Europe, il permet de **la fabrication du pain d'épice**. Il a servi aussi pour **la fabrication de l'hydromel (eau+miel)** : par fermentation des levures présentes dans ledit miel, apparition de la boisson alcoolisée.

Produits spécifiques des régions : miel de lavande, miel de Provence, miel d'Alsace, miel de romarin etc.

Vie quotidienne : **lune de miel**, pot de miel, vente de miel, recette avec du miel, dessert au miel.

C.C.P. : **FIG. être tout miel** ou **être tout sucre, tout miel** : être d'une affabilité hypocrite.

Faire son miel de : se servir avec profit de qqch.

109. Œuf- n. m.

Signifié : 1. Corps arrondi, protégé par une coquille, que produisent les femelles des oiseaux et qui, s'il est fécondé, donne naissance à un jeune. Produit de la ponte des femelles des reptiles, des insectes, des poissons, des batraciens.

Loc. fig. - **dans l'œuf** : dès l'origine, au début. - **marcher sur des œufs** : agir, parler avec précaution. - **œuf sur le plat ou œuf au plat** : mets fait du contenu d'un œuf cuit dans une poêle graissée. **Chauve comme un œuf ; frais comme un œuf ; gros comme un œuf ; plein comme un œuf ; rouge comme un œuf de Pâques ; se ressembler comme deux œufs.**

2. Cellule initiale d'un être vivant et, en particulier, d'un être humain, avant la formation d'un embryon.

3. Ce qui à la forme d'un œuf : **œuf de Pâques**.

La coutume d'offrir des œufs au début du printemps remonte à l'Antiquité. Dans de très nombreuses cultures, les œufs sont **symbole de fécondité et de renouveau**. Des siècles plus tard, cette tradition est toujours célébrée.

Il y a environ 5 000 ans, les Perses offraient déjà *des œufs de poule* comme cadeaux **porte-bonheur** pour fêter le printemps ! Les Romains, qui eux aussi leur prêtaient d'heureux effets, en cassaient le jour du printemps pour purifier l'atmosphère. C'est réellement à partir du XIII^e siècle que les premiers œufs peints firent leur apparition en Europe. *A l'origine colorés en rouge et décorés de devises ou de dessins*, les œufs de poule s'échangeaient à l'occasion de *la fin du Carême*, **symbolisant ainsi la fin des privations de l'hiver**.

Aujourd'hui, les œufs de Pâques sont en chocolat. Beaucoup plus gros et délicieux, ils ravissent petits et grands. Cette tradition, présente dans de nombreux pays, est relativement récente. Les moulages en chocolat ont fait leur apparition durant la première moitié du XIX^e siècle.

126. Poire- n. f.

Signifié : 1. Fruit du poirier, de forme oblongue, charnu et sucré; alcool fait avec ce fruit.

2. Objet en forme de poire : *poire électrique*.

3. **Fam.** Personne naïve, dupe. *Comment peut-on être aussi poire ?*

C.C.P : dans le langage courant, la poire a *une connotation* plutôt *péjorative* :

- **prendre qqn pour une poire**, c'est le considérer comme *un imbécile*, que l'on peut facilement berner.

- **une poire molle** désigne qqn qui *manque de volonté, de caractère*.

- **une bonne poire** se dit d'une bonne *personne dont on profite souvent*.

Et encore : **on garde une poire pour la soif** signifie que l'on garde des réserves ; **faire avaler des poires d'angoisse à qqn**, c'est lui donner du chagrin ; **Il ne lui promet pas poires molles** se dit lorsqu'un homme en menace un autre ; **entre la poire et le fromage** c'est sur la fin du repas, lorsque la gaieté que donne la bonne chère fait qu'on parle librement. **Couper la poire en deux** signifie passer un compromis, faire un arrangement.

128. Pomme- n. f.

Signifié : 1. Fruit du pommier, de forme le plus souvent ronde, à pulpe ferme et juteuse contenant les pépins. *Pomme rouge, verte, jaune. Pomme à couteau*.

Variétés : pomme d'api, pomme d'anis, golden, granny smith, reinette.

Mots évocateurs : calvados, compote, charlotte, tarte aux pommes, Adam, Eve, serpent, la pomme de Newton, une pomme de discorde, tentation.

2. **Pomme d'Adam** : saillie à la partie antérieure du cou de l'homme, formée par le cartilage thyroïde.

3. FIG. **Pomme de discorde** : sujet de division. **Pomme de pin** : fruit du pin. FAM. **Tomber dans les pommes** : s'évanouir. **Pomme d'amour**- pomme enrobée de caramel et fixée au bout d'un bâton de sucette. Loc. compar. **Rond comme une pomme. Un visage ridé comme une pomme. Frais comme une pomme. Haut comme trois pommes.**

145. Rose- n. f.

Signifié : 1. Fleur du rosier (rosier est un arbuste épineux à tige dressée ou rampante, cultivé pour des fleurs odorantes).

C.C.P : La rose rouge est, **la fleur des amoureux**, elle symbolise **l'amour** et les noces de rose symbolisent les 17 ans de mariage dans le folklore français.

Concernant la naissance des bébés la tradition est de dire que les mamans trouvent leurs filles dans les roses. C'est pourquoi la couleur des vêtements que l'on achète pour des nouveau-nés (filles) est surtout rose.

Usage : En plus de sa couleur, la quantité exprime une symbolique, 1 rose permet de dévoiler son amour en toute simplicité, 36 roses pour déclarer son amour (bouquets de fiançailles), 101 roses peuvent s'offrir pour exprimer la passion et l'amour sans retenue. Pour les fiançailles, il est d'usage et raffiné de sélectionner des roses ayant les têtes légèrement courbées.

Expressions et locutions de la langue française sont « inspirées » du parfum et de la fraîcheur des roses ou au contraire relèvent leur caractère épineux :

Etre frais comme une rose : avoir un joli teint éclatant, l'air reposé. **Jeter des roses** : complimenter. **Une histoire à l'eau de rose** : une histoire mièvre et sentimentale. **Roman à l'eau de rose**.

Ne pas sentir la rose : sentir mauvais. **Envoyer qqn sur les roses** : éconduire, le repousser avec rudesse, s'en débarrasser vivement. **Découvrir le pot aux roses** : découvrir la vérité. **Il n'y a pas de rose sans épines** : tout plaisir comporte sa part de peine.

Rose- adj.

Signifié : Qui a la couleur pourpre pâle de la rose commune. **Des étoffes rose clair. Rose thé** : d'un jaune rosé, comme la fleur du même nom.

Ce n'est pas rose, ce n'est pas tout rose : ce n'est pas agréable, ce n'est gai. ***Voir tout, la vie en rose*** : voir le bon côté des choses, être optimiste. *Edith Piaf, La Vie en rose.*

156. Souche- n. f.

Signifié : 1. Partie du tronc de l'arbre qui reste dans la terre après que l'arbre à été coupé ; cette partie arrachée avec les racines. *La souche d'un arbre mort.* Souche de vigne.

FAM. : Rester, être, ***dormir comme une souche*** : profondément. ***Bête comme une souche.***

2. **FIG.** Celui de qui descend une famille. *La souche d'une dynastie.* ***De souche-*** Français de souche, dont les ascendants étaient français.

3. Source, origine : *mot de souche indo-européenne.*

4. Partie d'une feuille qui reste fixée à un registre et sert à vérifier l'authenticité de la partie détachée : *carnet à souches.*

157. Soupe- n. f.

Signifié : 1. Potage, bouillon épaissi avec des tranches de pain ou de divers ingrédients (légumes, poissons, charcuterie) non passés.

C.C.P. : soupe fait « grandir » -c'est ce qu'on dit aux enfants qui refusent de manger la soupe à table.

2. **FAM.** Repas : *aller à la soupe.*

3. **FAM.** Neige fondante.

La vie de tous les jours a relevé certaines particularités de la préparation de la soupe qui sont reflétées dans des expressions françaises suivantes :

FAM. ***Servir la soupe*** : agir dans l'intérêt de quelqu'un, par complaisance ou par maladresse.

Soupe au lait : qui se met facilement en colère. ***Gros plein de soupe*** : homme très gros.

Trempé comme une soupe : très mouillé. ***Ivre comme une soupe.*** ***Trempé comme une soupe.***

Soupe populaire : institution charitable distribuant des repas aux indigents.

159. Sucre- n. m.

Signifié : 1. Aliment de saveur douce extraite de divers végétaux : *sucre de canne, de betterave*.

2. Morceau de sucre. **Sucre glace** : sucre en poudre extrêmement fin obtenu par un broyage très poussé.

FAM. Casser du sucre sur le dos de quelqu'un : dire du mal de lui. **En pain de sucre** : de forme conique.

FAM. Pur sucre : qui ne s'écarte pas de la doctrine, de la ligne ; authentique, orthodoxe, ferme dans ses opinions.

161. Tarte - n. f.

Signifié : 1. Pâtisserie plate garnie de crème, de confiture, de fruits, de légumes : *une tarte aux pommes, aux poireaux. Tarte Tatin* : tarte aux pommes caramélisées, cuite à l'envers.

2. **FAM.** Gifle.

FAM. C'est de la tarte ; c'est pas de la tarte : c'est facile ; c'est difficile. **FAM. Tarte à la crème** : idée très banale, idée toute faite.

162. Tasse- n. f.

Signifié : Petit récipient à anse, servant à boire ; son contenu : *tasse à café, à thé. Loc. Fig. Ouvrir les yeux comme des tasses.*

FAM. Boire la tasse : **(a)** avaler involontairement de l'eau en se baignant **(b)** subir de grosses pertes d'argent.

FAM. Ce n'est pas ma tasse de thé : je n'aime pas cela, ce n'est pas du tout à mon goût, ça n'est vraiment pas mon genre.

165. Tomate- n. f.

Signifié : 1. Plante herbacée potagère dont on consomme le fruit, rouge et charnu.

2. Fruit de cette plante de couleur rouge à jaune. **Etre rouge comme une tomate** : être rouge de honte ou être timide etc. **Rougir comme une tomate.**

3. Pastis additionné de sirop de grenadine.

Légende : A Marmande dans le Lot-et-Garonne la légende de la pomme d'amour raconte comment un galant rapporta les premières graines de tomate pour les offrir à sa belle.

Fêtes : de nombreuses fêtes et des concours des plus belles tomates sont organisées dans le monde, notamment aux Etats-Unis, en Europe, en Australie etc. En France, une « fête de la tomate et des légumes anciens » se tient depuis quelques années à la mi-septembre à Haverskerque (Nord).

166. Tombe-n. f.

Signifié : Endroit où un mort est enterré. Fossé recouverte d'une dalle de pierre, de marbre, etc.

Loc. Fig. : Muet (silencieux) comme une tombe : garder strictement les secrets, les confidences. *Avoir un pied dans la tombe* : mourir. *Se retourner dans sa tombe* : se dit d'un mort qu'on imagine bouleversé par ce qui vient d'être dit ou fait.

167. Tonnerre- n. m.

Signifié : 1. Onde acoustique caractérisée par un bruit sec ou un roulement sourd, accompagnant l'éclair, et due à la dilatation brusque de l'air réchauffé au voisinage de l'éclair.

2. Manifestation bruyante, grand bruit, grondement qui éclate d'un coup. *Un coup d'applaudissements. Coup de tonnerre* : événement imprévu et brutal. *Voix de tonnerre* : voix forte et éclatante. *Fam. Du tonnerre* : formidable, extraordinaire.

Fait comme un coup de tonnerre. Eclater comme un coup de tonnerre. Gronder comme le tonnerre.

Superstition : le tonnerre au mois du mai est favorable à l'agriculture. S'il tonne au début de juin, année de paille et de foin. Si c'est à la fin, il n'y aura pas de vin. En octobre le tonnerre annonce des vendanges prospères.

III.3.1. c- Articles portés sur l'association automatique d'un lieu à un produit spécifique.

Parmi les mots à C.C.P. maximale il y a ceux qui désignent des produits de terroir, des spécialités gastronomiques des régions françaises. Grâce à la publicité ils sont devenus inséparables de l'endroit où l'on les produit ou fabrique. Ces mots possèdent une telle Charge Culturelle Partagée que chez les locuteurs natifs la mobilisation du nom du produit engendre la mobilisation simultanée du nom du lieu réputé pour ce produit. Par ex. : *Choucroute de Strasbourg, Nougat de Montélimar, Dentelles du Puy, Coutellerie de Chatellerault, Tapisseries d'Aubusson, Porcelaine de Limoges, Saucisson d'Arles, Saucisse de Toulouse, Andouille de Vire, Tripoux d'Auvergne, Rillettes du Mans, Jambon de Bayonne, Foie gras du Périgord, Poulets de Bresse, Camembert de Normandie, Bleu d'Auvergne, Brie de Melun, Tomme de Savoie, Beurre de Carentan, Pruneaux d'Agen, Calissons d'Aix, Bêtises de Cambrai etc...*

L'ignorance de ces groupes binaires rend des discours tout à fait incompréhensibles pour les apprenants étrangers qui n'associent pas le lieu du produit, c'est-à-dire la C.C.P. au signe porteur. R. GALISSON considère ces groupes binaires comme précieux sur le plan culturel puisqu'ils se manifestent « ... comme pourvoyeurs d'implicites partagés ; et comme révélateurs de spécificités (par exemple, ils constituent un excellent indicateur des spécialités gastronomiques qui font la réputation de la France. » [R. GALISSON, 1999 :80]. Il s'agit également d'un phénomène de réversibilité entre la C.C.P. et le signe support. Cela veut dire la C.C.P. peut devenir signe support et le contraire : choucroute évoque Strasbourg, tout comme Strasbourg fait penser à la choucroute. On voudrait souligner que cette réversibilité ne fonctionne que dans les cas où la C.C.P. (qui procède d'une association d'idées) transite par une association de mots dont la mobilisation conjointe est automatique (groupes binaires, locutions figurées, expressions figées en général). Si l'association est moins nette du point de vue des formes, la réversibilité n'a pas toujours lieu. Ainsi le mot « Tortue » évoque « Sérieux », mais « Sérieux » n'appelle pas « Tortue ». Voilà quelques articles des mots à C.C.P. qui nous semblent posséder une lourde C.C.P. chez les locuteurs natifs. En ce qui concerne des apprenants étrangers on voudrait préciser le fait que ces mots ont une connotation particulière seulement à condition d'avoir vu, d'avoir goûté et dégusté

telle ou telle spécialité d'une région de la France. Sinon ces vocables restent totalement ignorés par le public non autochtone.

28. Carpe- n. f.

Signifié : poisson des rivières et des étangs d'Europe et d'Asie, élevé pour sa chair et dont certaines variétés sont appréciées des aquariophiles.

Mots évocateurs : mutisme, sagesse. Ex. : *Muet comme une carpe* : totalement muet.

Fête traditionnelle : ***carpe frite***.

30. Caviar- n. m.

Signifié : Mets composé d'œufs d'esturgeon égrenés et salés, préparés en semi- conserve.

Mots évocateurs : richesse, luxe, fête, vodka, Russie.

43. Chou- n. m.

Signifié : 1. Crucifère dont de nombreuses variétés sont cultivées. *Chou de Bruxelles, chou-fleur, chou rouge*.

Spécialité : ***soupe aux choux, choucroute***.

« La choucroute est du chou coupé en petits morceaux dans lequel on met un peu de sel, des baies de genièvre et des grains d'anis ; on le faisait ensuite fermenter, puis on le tasse serré dans des fûts ; dans cet état il se conserve longtemps. C'est une nourriture végétale très saine et un antiscorbutique très actif. La ration de chaque homme est de deux livres par semaine, mais je l'augmentais ou la diminuais suivant les besoins ».

James Cook, Relations de voyages autour du monde, tom. I, p. 148.

Usage : par l'influence alsacienne, la France est devenue grande consommatrice de choucroute et non seulement des charcuteries habituellement associées, mais de tout accompagnement possible (*choucroutes de poissons*).

Symbole : ***le chou*** est devenu dans plusieurs pays d'Europe ***le symbole d'une nourriture populaire, rurale, économique, traditionnelle***. ***La soupe aux choux***, en France, fut longtemps le type même du plat paysan sain, à côté des potées. La choucroute symbolise injustement ***la nourriture lourde et les habitudes alimentaires germaniques***.

Le folklore : la chanson populaire « Savez-vous planter les choux, à la mode de chez nous ? ». A la question d'un petit garçon « D'où je viens ? », il est usage de dire que sa Maman l'a trouvé dans un champ de choux.

2. Pâtisserie légère et soufflée. *Chou à la crème*.

3. **Fam.** *Feuille de chou* : journal de peu de valeur. **Loc.** *Bête comme chou* : très simple. **Fam.** *Rentrer dans le chou de qqn* : se précipiter sur lui pour l'attaquer. *Etre dans les choux* : être dans l'embarras ; être dans une mauvaise situation ; échouer dans une entreprise. *Faire chou blanc* : échouer dans une démarche.

4. *Fig. et fam.* Tête, cerveau. *Ne rien avoir dans le chou*. *Prendre le chou* : prendre la tête, obséder.

5. Expression de tendresse : *mon chou, mon petit chou*. **Adj.** Gentil, mignon, charmant : *ce qu'il est chou !*

49. Coq- n. m.

Signifié : 1. Oiseau domestique, mâle de la poule, gallinacé originaire de l'Inde.

2. **Coq au vin** : plat préparé à partir de ce volatile cuit avec du vin rouge. Spécialité alsacienne : **coq au riesling d'Alsace**.

52. Crêpe- n. f.

Signifié : fine galette faite d'une pâte liquide composée de lait, de farine et d'œufs, que l'on fait frire dans une poêle ou sur une plaque. Crêpe de froment, de sarrasin. (blinis ; galette).

Spécialités des régions : **Crêpes bretonnes**. Crêpe salée, sucrée. Crêpe à la confiture, au jambon. **Crêpe Suzette**, au sucre, parfumée au citron ou au curaçao. **Crêpes au Grand Marnier** (marque de liqueur). *Fêtes* : Chandeleur, Mardi- Gras, fête- foire. Ex. *Manger des crêpes à la Chandeleur*.

Loc. **Laisser tomber qqn comme une crêpe**, l'abandonner brutalement.

53. Croissant-n. m.

Signifié : Petite pâtisserie en pâte levée et feuilletée, sucrée, arrondie en forme de croissant.

Ex. : *prendre un café et un croissant au petit déjeuner*.

C.C.P. évoque le rituel du petit déjeuner à la française, le régale, la prospérité.

Origine : Le café- croissant traditionnel est né pendant le siège de Vienne par les Turcs, au XVII^e siècle. Pendant la nuit, les soldats turcs creusent des galeries pour pénétrer dans la ville. Mais les boulangers, qui travaillent la nuit, les entendent et donnent l’alerte. Grâce à eux, la ville est sauvée. Pour fêter cette victoire, ils inventent une pâtisserie qui a la forme du croissant d’or, emblème des Turcs. Un prisonnier, qui a appris chez les Turcs l’art de préparer le café, ouvre un « salon de café » à Vienne. Son café, servi avec des croissants, devient une mode dans toute l’Europe.

82. Huître- n. f.

Signifié : Mollusque bivalve comestible, fixé aux rochers marins par une valve de sa coquille, dont on fait l’élevage (ostréiculture) dans des parcs et dont les espèces sont belon, portugaise, etc.

Tradition : les huîtres sont surtout consommées pendant les « mois » en « R » (de septembre à avril), hors de période de reproduction.

Produit spécifique d’une région : Huîtres d’Ostende, de Belon, de Marennes.

Connaissances pratiques : Les huîtres se vendent à la douzaine. Façon d’ouvrir et de manger des huîtres : couteau, fourchette à huîtres.

« Les huîtres d’Ostende furent apportées, mignonnes et grasses, semblables à de petites oreilles enfermées en des coquilles, et fondant entre le palais et la langue ainsi que des bonbons salés ».

Maupassant, Bel-Ami.

Huître perlière, qui donne des perles fines, comme la mélégrine des mers chaudes, la mulette d’eau douce.

Croyance : Le monde antique croyait que la perle était faite de rosée, que l’huître soit ou non fécondée par le soleil. Le soleil durcissait en ces êtres les gouttes de rosées, formant « pierres blanches, petites et précieuses », qu’on nomme « marguerites » ou « perles ». C’est pourquoi on a fait de son coquillage le symbole de la Vierge Marie, réceptacle du plus précieux trésor, le Christ.

« [...] le mollusque par excellence qui distille la perle, c’est huître perlière, la Melagrina margaritifera, la précieuse pintadine ».

Jules Verne, Vingt mille lieues sous les mers.

Par comparaison avec son « comportement » on dit « **Se fermer comme une huître** » : se replier sur soi.

92. Macaron- n. m.

Signifié : 1. Gâteau rond, à base de pâte d'amandes, de blancs d'œufs et du sucre.

2. Décoration ou insigne de forme ronde.

3. Natte de cheveux roulée sur l'oreille.

C.C.P.- gâteau de luxe, de prestige, très à la mode de nos jours.

93. Madeleine n. f.

Signifié : **1.** issu du lat. Magdalena, dans Maria Magdalena, pécheresse célèbre de l'Évangile.

C.C.P. : Loc. **Pleurer comme une Madeleine** : pleurer abondamment.

2. Nom donné à diverses variétés de fruits qui mûrissent à l'époque de la Sainte- Madeleine (pêches, prunes, pommes, poires).

3. Petit gâteau sucré à pâte molle, de forme arrondie. (1845, des gâteaux à la Madeleine 1769, puis gâteaux madeleine 1842 ; du nom de Madeleine Paulmier, cuisinière).

« Elle envoya chercher un de ces gâteaux courts et dodus appelés Petites Madeleines qui semblent avoir été moulés dans la valve rainurée d'une coquille de Saint- Jacques. Et bientôt, machinalement, accablé par la morne journée et la perspective d'un triste lendemain, je portai à mes lèvres une cuillerée du thé où j'avais laissé s'amollir un morceau de madeleine.

Proust, Du côté de chez Swann, t. I, p.65.

102. Moutarde- n. f.

Signifié : 1. Plante crucifère qui fournit le condiment du même nom ; graine de cette plante : *farine de moutarde*.

2. Condiment préparé avec des graines de moutarde broyées avec de l'eau et du vinaigre.

FAM. la moutarde lui monte au nez. Il commence à se fâcher.

Produit spécifique : la moutarde est une spécialité de Dijon. « Amora » est une marque de nom courant qui fabrique ces condiments.

Adj. Inv. Jaune verdâtre.

108. Nougat- n. m.

Signifié : Confiserie faite de sucre, de caramel, de miel et de blancs d'œufs frais ou desséchés, additionnée d'amandes, de noisettes ou de pistaches.

Produit spécifique de la région : nougat de Montélimar.

133. Quiche- n. f.

Signifié : Tarte salée garnie de petits morceaux de lard que l'on recouvre d'un mélange de crème et d'œufs battus.

Quiche lorraine-spécialité lorraine.

144. Roquefort- n. m.

Signifié : Fromage à moisissures internes, fabriqué avec du lait de brebis et affiné exclusivement dans les caves de Roquefort-sur-Soulzon, dans l'Aveyron.

Mots évocateurs : fromage français au goût spécifique, plateau de fromages, repas, gourmandise etc.

171. Truffe- n. f.

Signifié : 1. Tubercule souterrain que forme le réceptacle d'une espèce de champignon, et qui constitue un mets très recherché ; spécialité- tubercule de la truffe noire. Faire déterrer les truffes par les porcs, les chiens. Pâté de fois gras aux truffes. Omelette aux truffes. « La truffe est le diamant de la cuisine » (Brillat- Savarin, Physiologie du goût).

« Trop cher pour nous, la truffe du Périgord cédait la place, l'hiver, à la truffe de Puisaye qui est grise, à peu près insipide, et dont le parfum abuse l'ignorant. Mais, grise ou noire, enfermez la truffe, broyée, dans une papillote de papier huilé, glissez-la, au-devant du feu, dans une taupinière de cendre très chaude ».

Colette, Prisons et paradis, p.15.

Truffes blanches, variété de Provence, à parfum puissant. *Pâtes aux truffes blanches.*

3. **Fam.** Nez gros et rond. Extrémité du museau, chez le chien. Chien à la truffe humide, fraîche.

III.3.1. d- La force et la faiblesse de la Charge Culturelle Partagée évoquée par des fêtes, des coutumes et des traditions de la société française.

Dans cette catégorie il y a essentiellement des fêtes, des traditions, des cérémonies, des coutumes qui existent dans la société et dont la vie quotidienne est imprégnée. Si les apprenants étrangers y ont pris part et ont été de vrais témoins à une coutume, à une fête, à une cérémonie etc., ils sont capables de distinguer la Charge Culturelle Partagée des mots en question. Dans le cas contraire la C.C.P. passe inaperçue pour le public étranger.

11. Baptême- n. m.

Signifié : Sacrement destiné à laver le péché originel et à faire chrétien celui qui le reçoit. *Extrait de baptême. Nom de baptême*, le prénom que l'on donne à celui qui est baptisé. La purification spirituelle, l'eau comme élément bénéfique sous la forme de la source.

Mots évocateurs : église, messe, vêtements blancs, dragées roses pour les filles, dragées bleues pour les garçons, dragées blanches pour les enfants de deux sexes.

27. Carnaval-n. m.

Signifié- le Carnaval est une période de divertissement pendant laquelle l'ordre établi et la distribution des rôles sont renversés. Le roi devient un humble habitant, le mendiant est sacré roi du Carnaval, chacun se promène masqué ou grimé, et se cache derrière son masque pour faire ce qui lui est interdit en temps normal. Les conventions et les règles sociales sont modifiées, bousculées et oubliées pendant le Carnaval.

Les mots évocateurs : carnaval de Venise, de Brésil, déguisements, confettis, bonbons, masques, musique, défilé.

33. Chandeleur-n. f.

Signifié- 1. Fête de la présentation de Jésus au Temple et de la purification de la Vierge, célébrée le 2 février.

Une coutume de la Chandeleur consistait à tenir **une pièce d'or** dans la main gauche, tandis que de la main droite on faisait sauter la première **crêpe**. Si la crêpe retombe correctement retournée dans la poêle on ne manquera pas d'argent pendant l'année. Cette coutume de Chandeleur varie selon les pays et les régions, ainsi dans certaines régions cette crêpe était ensuite pliée autour de la pièce d'or et placée sur le haut de l'armoire de la chambre du maître de maison. Les débris de la crêpe de l'an passé étaient alors récupérés et la pièce qu'elle contenait donnée au premier pauvre rencontré. Si on respectait tous ces rites on était assuré, disait-on, d'avoir de l'argent toute l'année.

Aujourd'hui où les pièces d'or sont rares, on a pris l'habitude de faire sauter les crêpes en tenant dans une main **la pièce de monnaie** la plus importante en possession de la famille.

La Chandeleur et les dictons sur le temps.

Selon un dicton populaire très ancien, l'ours sort de son hibernation à la Chandeleur. Si le temps est sombre, l'hiver se termine et l'ours peut définitivement sortir de sa tanière. Si le temps est beau et que l'ours voit son ombre, l'hiver se prolonge de 40 jours et son hibernation aussi. « *Le jour de la Chandeleur, l'ours rit ou pleure* ».

Il existe de nombreux dictons sur le temps à venir déduit du temps qu'il fait le jour de la Chandeleur. Le soleil et le beau temps le jour de la Chandeleur est toujours le signe que l'hiver se terminera tard : « *Le soleil de la Chandeleur annonce hiver et malheur* ».

Mots évocateurs : crêpes, pièce de monnaie, richesse, pauvreté.

41. Chrysanthème n. m.

Signifié : Plante ornementale des jardins, qui fleurit au début de l'hiver et dont il existe de nombreuses variétés.

Tradition : Plante, à fleurs composées sphériques, traditionnellement utilisées (en France) pour fleurir les tombes **à la Toussaint (la fête de tous les Saints)**. **Le chrysanthème** est lié **aux rites funéraires**.

Fête : En France, la Toussaint est officiellement instituée en 835 sur l'ordre de Louis le Pieux, fils de Charlemagne. Au Moyen Age la Toussaint est une grande fête chrétienne, **la messe** étant obligatoire pour tous les catholiques.

Croyances : à cette époque on pensait que les morts pouvaient revenir dans la nuit du 31 octobre et que la seule façon de les empêcher était de sonner **les cloches**. Depuis certaines régions ont gardé l'habitude de sonner le glas la nuit du 31 au 1^{er} novembre.

Mots évocateurs : Toussaint, cimetière, tombes.

45. Citrouille- n. m.

Signifié : 1. Variété de courge dont le fruit comestible, jaune orangé, peut atteindre 80 cm. de diamètre.

2. **Fig. pop.** *Tête- Donner un coup de la citrouille.* **Loc.** *Avoir la tête comme une citrouille : être abruti par qqn, qqch.*

Fête : **L'halloween** est probablement une des fêtes les plus populaires chez les enfants. Ces derniers vont de porte en porte, déguisés, afin de collecter des bonbons.

Origine : des traces de l'halloween remonte en **Irlande** aux environs de l'an 1600. Les Irlandais étant très superstitieux, croient toujours que le soir du 31 octobre les âmes des morts reviennent sur terre. Pour se protéger ils installent devant chaque maison **un navet** vide avec **une chandelle** à l'intérieur. Et pour décourager les esprits de s'approcher, ils taillent dans le navet un visage qui ferait peur aux mauvais esprits. Les enfants sont chargés de récupérer les offrandes pour les morts et doivent aller de porte en porte pour demander leur dû. Si quelqu'un refuse, les enfants ont le droit de lui jouer des tours, même si cela implique d'être méchant.

A cause de l'immigration des Irlandais, l'Amérique a découvert cette ancienne tradition. Par la suite on commence à utiliser comme lanternes **des citrouilles** au lieu des navets.

Superstition : Quelques graines de citrouille dans votre porte-monnaie est un gage de prospérité.

59. Dinde – n. f.

Signifié : – 1. Femelle du dindon. *Dinde rôtie, truffée.* Cuisse, escalope de dinde. *Dinde de Noël.*

« Premiers parents du genre humain, dont la gourmandise est historique, qui vous perdîtes pour une pomme, que n’auriez-vous pas fait pour une dinde aux truffes ? »

A. Brillat-Savarin, Physiologie du goût.

2. Fig. Femme stupide et prétentieuse. *Petite dinde !*

« ... il les trouvait toujours soit trop dindes, soit trop tartes »

Queneau, Zazie dans le métro.

Origine : Bien avant d’être élevée, nourrie au grain et dégustée par millions aux fêtes de Noël, la dinde était un animal sauvage d’Amérique. Les débuts de sa domestication datent de la période Aztèque au Mexique. Elle aurait ensuite été ramenée en Europe par les premiers conquérants du Nouveau Monde au 16^e siècle. Certaines histoires racontent que c’est Christophe Colomb lui-même qui aurait, le premier, rapporté une « poule d’Inde » (les explorateurs croyant à l’époque avoir débarqué en Inde) pour **le repas de Noël** du roi Charles VII. D’autres historiens mentionnent la première apparition de la dinde dans les cours royales européennes à l’occasion du mariage de Catherine de Médicis et d’Henri II, ou à l’occasion du mariage d’Elisabeth d’Autriche et de Charles IX.

De nos jours, près de 4 millions de dindes sont vendues chaque année pour Noël, période où la tradition et le bien-être sont de mise. Parée, truffée, farcie, rôtie ou mijotée, la dinde s’accompagne en général de marrons, compotes de fruits, riz ou pommes de terre.

65. Epiphanie –n. f.

Signifié : 1. Manifestation de Dieu, de la divinité. « Le monde est une épiphanie, une splendide manifestation de la divinité ; cependant, pour obtenir le salut, il faut se détacher du monde sensible.

Ionesco, Journal en miettes, p.117.

Religion chrétienne : Manifestation de Jésus enfant aux rois mages, Melchior, Gaspar et Balthazar, venus l’adorer à Bethléem.

2. Fête (6 janvier) qui commémore l’épiphanie de Jésus, son adoration, et qu’on appelle aussi Jour des Rois. **Manger la galette des rois, tirer les rois le jour de l’Epiphanie.** Le carnaval commence à l’Epiphanie.

C’est sous le Concordat de 1801 qu’a été fixé la date du 6 janvier pour fêter l’Epiphanie. Ce jour de l’Apparition a toujours été célébré par les moines.

Origine : L'origine de la galette viendrait d'ailleurs du 11^e siècle, au moment où des chanoines de Besançon désignèrent leur dirigeant en cachant une pièce d'argent dans un pain. Peu à peu, ce mode d'élection se répand et le pain prend progressivement la forme d'une brioche, parfois garnie de fruits confits. Symbolisant la fantaisie ou la tradition chrétienne par ses figurines, la fève doit son nom au légume vert proche du haricot. C'est elle que l'on plaçait dans les premières galettes, à la différence de la pièce d'or, « fève » plus répandue chez les riches familles. Les premières figurines en porcelaine apparaissent à la fin du 19^e siècle. Petit à petit, les personnages des fèves se diversifient, prennent la forme des santons ou de personnages populaires chez les enfants.

La coutume veut que le plus jeune de la tablée s'installe sous la table pour mener, selon son goût et en toute innocence, la bonne distribution des parts de galette. Celui qui découvre la fève dans sa part est désigné « roi du jour », peut se choisir une reine et tous deux portent une couronne.

La galette se présente de deux façons différentes. La galette feuilletée à base de frangipane et d'amande se savoure généralement dans les régions du Nord de la France. En Provence, c'est au contraire une version briochée et décorée de fruits confits de la galette qui est préférée.

67. Fève- n. f.

Signifié : 1. Plante annuelle cultivée pour sa graine destinée à l'alimentation humaine ou animale. *Champ de fèves.*

2. Graine de cette plante. *Ecosser des fèves. Purée de fèves.*

3. Petite figurine que l'on met dans un gâteau le jour de la fête des Rois. *La fève des Rois.* Fève (remplacée aujourd'hui par des figurines de porcelaine) est tirée du gâteau partagé lors de la fête des Rois, et demeure **un symbole de chance** pour qui la trouve.

74. Galette- n. f.

Signifié- ordinairement rond et plat, fait de farine, de beurre et d'œufs, et cuit au four ou sous la cendre. **Galette des Rois**, confectionnée à l'occasion de **la fête des Rois** et contenant **une fève**.

C'est votre fille, le Petit Chaperon rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre, que la Mère vous envoie.

Ch. Perrault, Contes, « Le Petit Chaperon rouge ».

Le mot désigne plusieurs pâtisseries différentes, selon les régions (une brioche en Vendée, une tarte en Lorraine, une préparation lorraine voisine de la quiche, un gâteau sec en Charentes). Spécialité de la Bretagne : Galette bretonne : gâteau sec au beurre, de forme ronde. Crêpe. Galette de blé noir, de sarrasin. Galette compète : crêpe garnie de saucisse, œuf, jambon, fromage. Galette de pommes de terre- rösti. Galette de maïs- tortilla.

78. Gui- n. m.

Signifié : Arbuste à feuilles persistantes et à baies blanches, visqueuses et toxiques, qui vit en parasite sur les branches de certains arbres.

C.C.P.- Le gui est le symbole de l'immortalité... Peut-être parce qu'il est vert. Pour les druides (prêtres Celtes), c'était le remède universel, la plante sacrée. Ils croyaient qu'il poussait sur les chênes grâce à une main divine.

Origine de la tradition : sa floraison a lieu en hiver et tombe au moment idéal pour les fêtes de Noël. Quand les druides le brûlaient en hommage aux divinités, ils en distribuaient aux assistants qui le suspendaient à leur cou en guise de protection, ou à l'entrée de leur maison... Ainsi, quand ils accueillaient des invités, ils les embrassaient dessous pour leur porter bonheur.

Et aujourd'hui on s'embrasse toujours sous le gui, synonyme de porte-bonheur à Noël. De nos jours, suspendu à un lustre, il fait partie de l'ornement où l'on s'embrasse à Noël ou le Jour de l'An à minuit.

Selon une ancienne légende galloise, la tradition du baiser sous le gui remonterait au roi Gwydyr. Ses trois filles étaient toutes fiancées. Leurs compagnons devaient partir à la guerre, ils retrouvèrent leurs promises à l'ombre de vieux chênes chargés de gui sacré et leur demandèrent un gage d'amour. Chaque fille enleva une plume de paon ornant leurs cheveux pour l'offrir à son fiancé. « Encore », réclamèrent les trois hommes. Alors, chaque fille enleva cette fois une branche de gui qui avait soutenu la plume de paon. « Encore » répétèrent les fiancés. Alors, n'ayant plus rien d'autre à leur offrir, les filles de Gwydyr accordèrent à leurs fiancés un baiser.

97. Message- n. m.

Signifié : information, nouvelle transmise à qqn.

Messages d'amour- n. pl.

Mots évocateurs : fête de la Saint Valentin, amoureux, rose, carte postale en forme de cœur.

Origine : 1. on devrait la fête des amoureux à Claude II empereur romain qui fit annuler toutes les fiançailles de l'empire pour éviter que ses soldats soient tentés de rester avec leurs fiancées plutôt que de partir à la guerre ! Furieux un prêtre catholique nommé Valentin décida de marier en secret les amoureux. Il fut découvert et envoyé en prison jusqu'à sa mort.

En Angleterre, *la coutume* du « **Valentinage** » qui consiste à former un couple au hasard est née au XIV siècle au milieu aristocratique. Une jeune fille était associée à un jeune homme et durant la journée ils avaient des obligations l'un envers l'autre. Le valentin et sa valentine devaient s'offrir en secret de petits cadeaux et se faire des galanteries. Cette coutume est arrivée à la cour de Savoie puis elle s'est répandue dans les régions voisines. Le « valentinage » s'est enrichi de l'envoi de poèmes. Depuis Valentins et Valentines s'envoient des « **Valentines** ». Cette coutume d'échange d'amitié se transforma peu à peu en fête des amoureux.

103. Mouton- n. m.

Signifié : 1. Mammifère ruminant porteur d'une épaisse toison bouclée, qui fournit la laine et que l'on élève pour sa chair, sa laine et, dans certains cas, pour son lait.

C.C.P. : Le symbolisme **religieux et rituel**. Le mouton fait partie de la légende de **la Toison d'or** qui continue d'être racontée encore aujourd'hui. Les moutons sont aussi les premiers animaux mentionnés dans l'Ancien Testament. Selon l'histoire, **un bélier est sacrifié** comme un substitut à Ismaël après qu'un ange ait retenu la main d'Abraham qui allait sacrifier son fils. L'Aïd el-Kébir est l'une des principales fêtes rituelles annuelles de l'islam au cours de laquelle des moutons sont sacrifiés en souvenir de cet acte. Les traces de moutons, comme avec **l'agneau de Pâques** sont encore présentes dans les sociétés chrétiennes.

Le mouton se rencontre souvent dans la littérature française. Le mouton le plus connu est certainement l'agneau de la fable de Jean de la Fontaine, **Le Loup et l'Agneau**. Mais on le rencontre aussi chez Rabelais avec **les moutons de Panurge** et chez Antoine de Saint-Exupéry

dans *Le Petit Prince*. On utilise aussi les expressions : **Revenons à nos moutons** : revenons à notre sujet, mettons fin à cette digression. (*Allusion à une scène de la Farce de Maître Pathelin*). **Un mouton à cinq pattes** : un phénomène, une chose, une personne extrêmement rare.

2. viande, cuir, fourrure de cet animal.

3. **FIG.** Personne douce ou crédule.

4. **moutons pl.** 1. Petits nuages floconneux. 2. Ecume sur la crête des vagues. 3. **FAM.** Amas de poussière.

107. Noël- n. m.

Signifié : 1. Fête de la nativité du Christ, célébrée le 25 décembre ; période autour de cette fête.

2. Cantique de Noël : un Noël.

Croyances enfantines : « Croire au père Noël »- se faire des illusions.

Traditions de Noël et mots évocateurs : messe de Minuit, arbre de Noël- sapin, crèche de Noël, santons, cartes de vœux, guirlandes, marché de Noël, vin chaud, lumières, bougies, chansons de Noël, repas de Noël (dinde aux marrons, foie gras, huîtres, bûche de Noël, champagne), Père Noël, cadeaux de Noël.

Père Noël - personnage légendaire chargé de distribuer des cadeaux aux enfants à Noël.

116. Pâques : n. f. pl.

Signifié : Fête chrétienne célébrée le premier dimanche suivant la pleine lune de l'équinoxe de printemps, pour commémorer la résurrection du Christ.

Ex. : « Souhaiter de joyeuses Pâques à quelqu'un ».

C.C.P. - évoque la fête de famille, la sérénité et le calme du foyer, l'enfance, les friandises de chocolat : œufs, poules, canards, lapins, etc.

Origine : Aux fêtes de Pâques, la plupart des gens offrent des œufs en chocolat (l'œuf étant le symbole universel de la vie, de la fécondité, de la renaissance), mais d'autres variantes sont aussi possibles : poules, canards, poissons... Dans tous les cas la tradition veut que quelqu'un les apporte dans le jardin au petit matin, et selon les régions, cela varie.

Croyance : Dans l'Est de la France, en Alsace et en Lorraine, c'est le lièvre de Pâques, un lièvre blanc qui, pendant la nuit du samedi au dimanche, vient pondre les œufs, à condition

évidemment qu'on lui ait préparé un confortable nid d'herbe et de mousse, bien caché à l'abri des regards indiscrets dans un coin du jardin et agrémenté d'une jolie carotte bien fraîche. **Lièvre de Pâques (Osterhas en alsacien, Ouchterhuess en platt lorrain).**

Mais ce lièvre ne passe pas dans tous les jardins de France : dans les autres départements, ce sont les cloches qui distribuent les œufs, parties de Rome depuis le jeudi précédent, elles parcourent le monde en semant des œufs (et d'autres friandises) et en sonnant. **Les cloches revenant de Rome.**

De plus, il ne faut pas oublier **l'agneau pascal (lamala)** ! C'est un biscuit au citron en forme d'agneau que l'on déguste le dimanche de Pâques, en dessert.

127. Poisson-n. m. (d'avril)

Signifié : Vertébré aquatique, à corps fuselé couvert d'écailles, se déplaçant dans l'eau à l'aide de nageoires. **Etre comme un poisson dans l'eau** : parfaitement à son aise.

Poisson d'avril- poisson en carton qu'on accroche le 1^{er} avril dans le dos des gens en criant « Poisson d'avril ».

Mots évocateurs : canular, farce, blague.

Origine : L'origine la plus connue du poisson d'avril est la décision de Charles IX (roi de France). Avec l'Edit de Roussillon, le 9 août 1564, Charles IX instaure le 1^{er} janvier comme premier jour officiel de l'année.

Selon **la légende** certains ont fait preuve de résistance en offrant des cadeaux et présents de nouvel an le 1^{er} avril, tandis que d'autres continuaient par habitude à offrir des étrennes jusqu'en avril. Peu à peu ces cadeaux de fausses étrennes se seraient transformés en canulars, en blagues puis en poissons d'avril accrochés dans le dos des distraits.

136. Ramadan- n. m.

Signifié : Neuvième mois lunaire du calendrier islamique, période de jeûne et de privations du lever au coucher du soleil.

Mots évocateurs : patience, petits gâteaux, fête, famille.

143. Réveillon- n. m.

Signifié : le Réveillon du nouvel an ou de la Saint Sylvestre, dernier jour de l'année, tombe le 31 décembre.

Le réveillon est une tradition assez récente qui s'est installée vers la fin du XIX^{ème} siècle. Il est de **tradition** d'organiser l'attente de la nouvelle année dans l'abondance et dans la joie. Dans la tradition, plus les mets sont variés et riches plus le réveillon sera de bon augure pour l'année à venir. Le réveillon du nouvel an se fête généralement avec les amis, mais c'est aussi l'occasion de faire la fête avec de parfaits inconnus, ce qui compte étant le plaisir de la fête. Ainsi le réveillon du nouvel an est l'occasion de scènes que l'on a peu l'habitude de vivre : concert de klaxons, farandoles de rue, pétards, embrassades sous le gui. Et toute la nuit des « Bonne année » fusent de toutes parts.

Tous les débordements de joie et d'allégresse sont possibles le jour du réveillon de la Saint Sylvestre. Ces débordements doivent s'accompagner de sons qui selon **les croyances** anciennes, auraient le don de faire fuir les mauvais esprits et les démons.

Mots évocateurs : repas abondant, musique, pétards, cotillons, confettis, serpentins etc.

150. Sapin- n. m.

Signifié : 1. Grand arbre résineux, à tronc droit, à écorce épaisse et écailleuse, à branches plongeantes et à feuillage persistant, dont l'organe reproducteur est un cône dressé appelé pomme de pin. *Sapins du Nord, de Russie, du Canada.*

2. Bois de cet arbre, couramment employé en menuiserie, en ébénisterie. *Plancher de sapin.*

C.C.P. : **symbole de hauteur et de majesté.** Une image de résistance de la vie végétale, calme et puissante, aux violences de la nature hivernale. La branche de sapin est devenue **le symbole de la persistance de la vie.**

Tradition : **sapin de Noël ou arbre de Noël** : sapin coupé, décoré et illuminé à Noël. Le chant de Noël est connu en maintes traductions : « Mon beau sapin, roi des forêts que j'aime ta verdure... ». Dans les régions où abondent les sapins (Forêt-Noire, Vosges, Alsace) le rite de l'arbre décoré remonte au Moyen Age. Le sapin orné de pommes rouges a pu être, sur le parvis des églises, un symbole de la chute d'Adam et Eve et de leur rachat par le Christ.

III.3.1. e- Connaissances pratiques de la vie quotidienne, comportement, croyances, superstitions, légendes et leur rôle dans la formation de la Charge Culturelle Partagée dans la langue.

Dans la dernière partie de notre analyse on aimerait bien montrer à quel point les connaissances pratiques de la vie de tous les jours, le comportement dans la société, les croyances, les légendes et les superstitions peuvent déterminer et influencer l'apparition de *la charge culturelle partagée* dans le langage.

Parfois il est très difficile de comprendre une coutume, une tradition ou une superstition. Cette dernière peut être transmise d'une histoire populaire à l'époque, mais qu'elle s'est perdue au fil du temps. Ceci dit, la superstition reste un pertinent témoin de l'évolution culturelle de chaque coin du monde. Il est certain qu'une grande quantité de croyances restent reliées à la religion et à la peur des esprits ou phénomènes considérés comme divins à l'époque. Il serait possible de croire que même si ce n'est pas toujours évident de les comprendre, la majorité d'entre elles contiennent un fond de vérité. C'est-à-dire, certains éléments de notre vie de tous les jours, de la culture courante, des traditions et des coutumes de la société. Bien que le malheur ne nous suive probablement pas si l'on passe sous une échelle, il faudrait quand même avouer que c'est un lieu assez propice aux accidents et qu'un grand nombre parmi nous évite d'y passer. Ainsi donc, même si dans bien des cas, la superstition pourrait sembler superficielle, il n'en demeure pas moins qu'elle provient d'une source bien réelle et concrète. Elle est le résultat d'une analyse du comportement de l'homme en interaction avec les éléments de la vie courante qui l'entourent.

Pourquoi sommes-nous superstitieux ? Il faudrait accepter le fait que certaines de ces coutumes se relèvent de notre éducation. Certaines sont devenues des formes de politesse et d'autres nous ont marqués parce qu'une personne près de nous le répétait souvent. Même s'il peut s'avérer dur d'admettre qu'on est superstitieux, il serait possible de reconnaître qu'une grande partie de gens le sont ... de manière ou à des degrés différents. Comme le disait un historien britannique T. S. KNOWLSON : « La véritable origine de la superstition est à rechercher dans l'effort des premiers hommes pour expliquer la nature et

sa propre existence, dans son désir de s'approprier le destin et d'appeler la fortune, dans son souhait d'éviter les diables et les démons qu'il ne pouvait comprendre ».

Les superstitions proviendraient donc de la peur, mais aussi de la volonté à vaincre cette dernière. Même au-delà des siècles et des millénaires qui nous séparent de l'origine d'une croyance, nous continuons à croire et à se méfier de cette dernière, même si elle provient quelque fois d'un comportement primitif. Cet instinct brut qui, autrefois, était nécessaire à la survie de nos ancêtres. Par exemple, celle qui dit qu'il ne faut pas allumer trois cigarettes avec une même allumette, provient de la guerre de Boers. L'histoire nous a appris que les soldats, lorsqu'ils allumaient leurs cigarettes dans la noirceur, devenaient des cibles très faciles pour des tireurs isolés.

Même si aujourd'hui il peut sembler invraisemblable de prendre ces superstitions et ces légendes au sérieux, il faudrait admettre que leurs traces sont toujours présentes dans notre culture courante et que l'on y recourt assez régulièrement d'une manière tout à fait implicite lors de la communication ou dans notre comportement. Ainsi donc, force est de constater que les croyances, les superstitions, les légendes de toutes sortes influencent notre langage de manière considérable, servent à enrichir notre vocabulaire et notre comportement. On pourrait dire que c'est le partage culturel qui est mis en jeu. La compréhension explicite de ces phénomènes culturels en cours de langue pourrait contribuer à l'acquisition de certains éléments de la culture courante et de la fameuse Charge Culturelle Partagée.

Dans cette partie de nos observations nous avons également rédigé quelques articles portés sur la vie de tous les jours. En l'occurrence, il s'agit des mots, tels que « **apéritif, belle-mère, bled, boum, diabolo, café, chez-moi, épinard, famille, jardin, rentrée, repas en famille, table, tasse, thé, vacances etc.** ». Ces vocables ont été repérés par deux catégories de public comme des mots à C.C.P. élevée. Cependant, après les réflexions et surtout après les discussions avec certains témoins natifs et non-natifs nous pensons qu'il serait envisageable de considérer leur Charge Culturelle Partagée comme trop subjective et variée d'une personne à l'autre. De plus, chacun juge ces mots selon les représentations de sa propre culture. On estime considérer ces mots comme des mots aux connotations très individuelles, diverses d'une culture à l'autre, selon l'âge, sexe et l'appartenance socioculturelle des locuteurs. Comme le souligne R. GALISSON « ... dans la C.C.P. il y a de la culture et de la subculture. » [R. GALISSON, 1999 : 83]. Cela pourrait expliquer le fait que les

jeunes gens ne comprennent pas les charges culturelles décrites par leurs parents ou leurs grands-parents, et que les personnes habitant en ville ignorent parfois les charges culturelles des villageois etc.

Dans cette catégorie on voudrait montrer également que la C.C.P. des mots peut être élevée grâce aux connaissances implicites chez les locuteurs natifs et très faible, presque inexistante chez le public non- natif concernant les mêmes vocables. Ceci est dû au manque de connaissances pratiques, des savoir-faire, et à la différence dans des cultures, dans des croyances etc. Voilà quelques articles respectifs :

5. Apéritif, ive adj. et n. m.

Signifié : 1. Adj. Qui ouvre, stimule l'appétit. *Boisson apéritive*.

2. N. m. Boisson à base de vin ou d'alcool, supposée apéritive, que l'on prend avant le repas.

Offrir, prendre l'apéritif.

3. Moment où l'on prend l'apéritif, généralement avant le repas. *Ils sont arrivés à l'apéritif, pour l'apéritif*. Réunion où l'on sert des apéritifs, souvent accompagnés de nourritures légères.

Apéro, fam. Puis cour. *Tu choisis quel apéro ? Prendre l'apéro avec les copains*.

Mots évocateurs : **L'apéro de Paris** se divise donc en deux branches, en deux actes bien distincts : **l'apéro de midi** et **celui de sept heures**. Il rassemble autour **des tables rondes** ou **rectangulaires**, dans le foisonnement **des terrasses**, dans le secret **des bars** et le long **des comptoirs**, autant d'acteurs à midi que le soir. **Les conversations** ne sont peut-être pas les mêmes, et le temps consacré est moins long. On demeure plus longtemps devant **son verre** à l'heure du dîner qu'à l'heure du déjeuner. On boit sans doute davantage le soir que le matin. Mais il y a dans l'apéritif du matin **une fraîcheur**, un coup de vitesse et **une humeur pétillante** qu'on ne retrouve jamais le soir. En revanche, il y a un sérieux, une puissance de pensée et une sagesse dans l'apéritif du soir qui n'existe pas le matin.

Léon- Paul Fargue, « *A la terrasse* », dans le Figaro, 8 août 1939.

Connaissances pratiques de la vie quotidienne : « **apéro géante** », on transmet l'information sur la date de cet événement prévu sur le Facebook, on se réunit et on commence à

6. Araignée- n. f.

Signifié : 1. Animal arthropode caractérisé par des crochets inoculateurs de venin, des filières ventrales. *L'araignée tisse sa toile.* Loc. fam. *Avoir une araignée dans le plafond,* avoir l'esprit quelque peu dérangé.

C.C.P. : L'araignée, **symbole de tristesse, de mélancolie, d'ennui...** Prov. *Araignée du matin, chagrin ; araignée du soir, espoir.* « Décidément cette chambre est triste. Les grosses araignées du matin, qu'on appelle pensées philosophiques, ont tissé leurs toiles dans tous les coins »

A. Daudet, Lettres de mon moulin.

2. Personne repoussante et dangereuse.

3. **Pattes d'araignée-** fig. Caractère d'écriture très fin. **Les doigts d'araignée-** doigts longs et maigres.

Superstition : Si vous trouvez une araignée dans vos vêtements en les enfilant, cela annonce une entrée d'argent. Une araignée qui descend sur son fil est un présage de bonne fortune pour la personne en dessous. Les toiles d'araignées dans les étables et des écuries protègent les animaux.

Croyances : Si les araignées sont très actives, c'est que la température sera chaude. Si les araignées tissent beaucoup, c'est qu'il y aura plusieurs jours de beau temps.

7. Argent- n. m.

Signifié : Toute sorte de monnaie métallique, de papier- monnaie et de ce qui représente cette monnaie. *Il gagne beaucoup d'argent.* *L'argent sale-* d'origine illégale, criminelle.

Blanchir de l'argent.

Connaissances pratiques : argent de poche.

Origine d'une expression « **l'argent n'a pas d'odeur** » : L'empereur Vespasien, inventeur d'un impôt sur l'urine, avait mis sous le nez de son fils Titus le produit de cet impôt, lui faisant remarquer que ces pièces ne dégageaient aucune odeur répugnante. « Ca ne sent rien », non olet. Ce qui est devenu en français : « l'argent n'a pas d'odeur ». **On ne sait pas d'où il provient.**

Superstition : Placer des pièces de monnaie dans la poche d'un nouveau vêtement attire les entrées d'argent. Lorsqu'on trouve de l'argent dans la rue, il faut se dépêcher de la dépenser sans en parler. Pliez toujours votre argent vers vous..., vous pourriez ainsi en attirer d'autre.

C.C.P. : Ce mot évoque **aisance, richesse ; besoin, pauvreté, misère ; avidité, intérêt**. La façon de se comporter avec l'argent trahit **l'honnêteté** et **la malhonnêteté, la générosité et l'égoïsme, le goût du travail et la paresse**. « On devient complètement fou et complètement con à cause de l'argent », déclare Michel Audiard (Audiard par Audiard, p.187). Dans toutes ces implications, *l'argent peut susciter l'amour et la haine, l'estime et le mépris*.

8. Artichaut- n. m.

Signifié : Plante potagère vivace, qui est cultivée pour ses capitules comestibles, dont le réceptacle charnu porte des bractées à base également charnue. *Artichaut à la vinaigrette*.

Origine : Depuis le XVI siècle, l'artichaut est **un légume recherché**. C'est avant tout **la partie noble** de l'artichaut, nommée familièrement cul, qui entre dans ces préparations. Peut-être à cause de l'expression « cul d'artichaut », il a longtemps eu **la réputation** d'être **un puissant aphrodisiaque**. Dans les rues de Paris, les marchands ambulants vantaient ainsi leur marchandise :

*Artichauts, artichauts !
C'est pour Monsieur et pour Madame.
Pour réchauffer le corps et l'âme
Et pour avoir le cul chaud !*

Loc. fam. *Avoir un cœur d'artichaut, un cœur volage.*

10. Bague- n. f.

Signifié : Anneau que l'on met au doigt. *Bague de fiançailles*. *Loc.* *Avoir la bague au doigt, être fiancé.*

« Sa main gauche, unique, était pourvue d'une bague d'or à pierre triangulaire. Avant de distribuer des gifles, il retournait la pierre à l'intérieur de sa main. Le chaton (la seule pierre précieuse) aigu pénétrait douillettement dans le gras de la joue. Façon de parler ! »

Louis Calaferte, Requiem des innocents, p.18.

14. Bise- n. f.

Signifié : embrasser, donner une bise à qqn. **Bisou**.

Comportement spécifique à chaque culture : on donne des bises aux membres de sa famille ou entre amis. A Paris on donne quatre bises en saluant les amis, en Alsace on n'en fait que deux.

17. Bled- n. m.

Signifié : 1. En Afrique du Nord, Intérieur des terres, rase campagne. **Fam.** Village éloigné, isolé, offrant peu de ressources. « *Jamais, répondit le duc d'Auge. Je lui ai déjà expliqué que je ne voulais plus remettre les pieds dans ces bleds impossibles.* »

Queneau, Les Fleurs Bleues.

2. **Péj.** Tout endroit qui n'est pas une grande ville, et l'on est censé s'ennuyer. *Un bled perdu. Que faire dans ce bled ?*

Mots évocateurs : convivialité, simplicité, soutien, débrouillardise, ennui, vie monotone.

39. Chez- moi- n. m. inv.

Signifié : Domicile personnel. Ex. : *Aimer son petit chez soi.*

C.C.P. est trop subjective, elle varie selon la culture, le mode de vie, etc. Chacun a sa propre représentation de son espace vitale : que ce soit un studio, un appartement, un pavillon, une isba, une yourte, une cabane dans le jardin ou un petit coin aménagé dans le grenier.

56. Dessert- n. m.

Signifié : 1. Mets sucré, pâtisserie, fruits, servis à la fin du repas.

Mots évocateurs : gourmandise, détente, régale.

2. Moment du repas où on les mange. La cuisine de chaque culture dispose des desserts tout à fait uniques dans leur genre, ce qui rend la C.C.P. très subjective et personnelle : tarte aux pommes, gâteaux au riz, crêpes de semoule, banane frite ou encore bakhlava etc.

57. Diabolo- n. m.

Signifié : 1. Jouet formé de deux cônes opposés par les sommets, qu'on lance en l'air et qu'on rattrape sur une ficelle tendue entre deux baguettes.

2. Boisson faite de limonade additionnée de sirop. **Diabolo menthe.**

Mots évocateurs : café, sortie, amis, siroter, se rafraîchir.

64. Epinard- n.m.

Signifié : 1. Plante potagère, riche en vitamines et en sels minéraux. Graines d'épinard.

2. Feuilles d'épinard comestibles. Des épinards en branches, hachés. Veau aux épinards. Epinard à la crème. Salade d'épinards.

Vert épinard : vert sombre et soutenu. Des robes vert épinard.

C.C.P. : **Loc.** (1866) ***Mettre du beurre dans les épinards.***

66. Famille- n. f.

Signifié : 1. Ensemble formé par le père, la mère et les enfants. Famille nombreuse. Fonder une famille.

2. Ensemble de personnes qui ont des liens de parenté par le sang ou par alliance. Recevoir la famille à dîner.

C.C.P. : est très subjective selon une perception individuelle de chaque personne.

85. Jardin- n. m.

Signifié : terrain, souvent clos, où l'on cultive des végétaux utiles (légumes, arbres fruitiers) ou d'agrément (fleurs, arbustes ornementaux).

Jeter une pierre dans le jardin de qqn : l'attaquer par le moins détourné, le critiquer par une allusion voilée. ***C'est mon jardin secret*** : mon secret, mes pensées intimes, personnelles à ne partager avec personne.

98. Midi- n.m.

Signifié : 1. Heure correspondant au milieu du jour : *rendez-vous à midi.*

Connaissances pratiques : en France on mange à midi. En général dans les entreprises, aux bureaux, aux établissements scolaires on prévoit une grande pause d'une heure à une heure trente pour prendre les repas de midi. Par conséquent, les rues des petites villes peuvent devenir désertiques car tout le monde mange chez soi ou aux restaurants. Certains salariés possèdent *des chèques-déjeuner* qui leur permettent de payer des plats aux restaurants. Il existe *un plat du jour* qu'on cuisine vite à midi et qui pourrait avoir un prix intéressant, moins cher que le soir.

2. La direction sud du soleil : *appartement exposé au midi*.

3. Région du sud de la France : *aller dans le Midi*.

Chercher midi à quatorze heures : chercher des difficultés là où il n'y en a pas. **Démon de midi** : tentations, désirs sexuels qui s'emparent des êtres vers le milieu de leur vie.

105. Narcisse- n. m.

Signifié : 1. Plante monocotylédone bulbeuse, herbacée, à fleurs blanches ou jaunes en campanules, parfumées, solitaires ou en bouquet. *Narcisse jonquille*.

2. L'homme, infatué de lui-même, épris de sa beauté.

Origine, légende : Narcisse était un beau jeune homme qui allait tous les jours contempler sa propre beauté dans l'eau d'un lac. Il était si fasciné par son image qu'un jour il tomba dans le lac et s'y noya. A l'endroit où il est tombé, naquit une fleur qui fût appelé « Narcisse ».

C.C.P. : égocentrisme, beauté, jeunesse.

106. Navet- n. m.

Signifié : 1. Plante potagère dont la racine est comestible ; racine de cette plante.

2. **FAM.** Œuvre littéraire ou artistique sans intérêt, sans valeur.

111. Oignon- n. m.

Signifié : 1. Plante potagère monocotylédone voisine de l'ail, vivace, à bulbe plus ou moins aplati recouvert d'une tunique (ou robe) blanche, jaune ou rouge. **Planter, cultiver des oignons. Tête d'oignon. Botte, chapelet d'oignon.**

C.C.P. : **Pleurer en épluchant des oignons.**

« Si les oignons font pleurer, c'est à cause du respect humain. Dans l'ancien temps, les oignons faisaient rire et chacun les respirait afin de trouver la gaieté. Un sage blâma ce rire dénué de fondement et les oignons en furent humiliés. Ils comprirent que les larmes seules sont tolérables sans motifs ».

Norge, les Oignons et caetera, « Si les oignons font pleurer ».

Spécialités de cuisine française : Bulbe de cette plante, utilisé en cuisine. **Soupe à l'oignon** : soupe gratinée aux oignons. **Tarte à l'oignon. Oignons farcis. Gigot braisé aux petits oignons. Rôti de porc aux oignons.**

2. Bulbe de certaines plantes : *oignon de tulipe*.

3. **FAM.** *aux petits oignons* : **(a)** préparé avec soin, **(b)** parfait. *En rang d'oignons* sur une seule ligne.

Loc. fig. et fam. *C'est tes oignons* : cela te regarde. *Ce n'est pas mes oignons. Occupe-toi de tes oignons, de tes affaires* (mêle-toi de ce qui te regarde).

« Il serait bien avancé, quand aurait attrapé un mauvais coup. Oh, puis, après tout, c'étaient ses oignons ! »

Aragon, Les Beaux Quartiers.

120. Pensée- n. f.

Signifié : Petite plante ornementale voisine de la violette aux fleurs veloutées roses, jaunes ou violettes, non parfumées.

C.C.P. – la fleur du souvenir. La pensée, avec ses cinq pétales qui, par le symbolisme de ce nombre, ont pu évoquer la main humaine, est surtout *l'emblème du souvenir, de la réflexion*. Pour la pensée, c'est une allégorie du souvenir- analogique à celle du « *ne m'oubliez pas* », *forget-me-not-* qui a nommé la fleur.

121. Pétanque- n. f.

Signifié : Jeu de boules originaire du midi de la France.

Mots évocateurs : soleil, amis, convivialité, compétition, week-end, apéro, sud de la France, détente.

134. Radis- n. m.

Signifié : Plante potagère cultivée pour sa racine comestible ; racine de cette plante.

FAM. *n'avoir plus un radis* : ne pas avoir d'argent.

141. Repas- n. m.

Signifié : nourriture que l'on prend chaque jour à certaines heures.

C.C.P. : manière dont on prend le repas est variée selon les coutumes, les traditions d'un pays à l'autre. On mange avec des couteaux et des fourchettes en Europe, avec une cuillère et une fourchette en Iran, avec des baguettes dans des pays asiatiques, avec la main dans des pays d'Afrique etc. On mange assis à table, par terre, agenouillé etc. Le contenu des repas, la

façon de se tenir à table est le sujet des représentations multiples et diversifiés des pays du monde.

140. Rentrée- n. f.

Signifié : 1 Action de rentrer.

2. Action de reprendre ses fonctions, ses activités après des vacances ; période de retour après les vacances : *rentrée des classes*.

Mots évocateurs : liste de fourniture scolaire, dépenses, retrouvailles, bus scolaire, amis.

3. Recouvrement de fonds ; somme recouvrée : *attendre une rentrée importante*.

149. Salade- n. f.

Signifié : 1. Plat composé de légumes crus ou cuits, de viande ou de poisson, d'œufs assaisonnés avec une vinaigrette. **Salade russe** : macédoine de légumes assaisonnés de mayonnaise. **Salade de fruits** : assortiment de fruits coupés. **Salade mixte** : plat composé de salade verte et de tomates.

2. Plante potagère feuillue. Plat composé des feuilles de cette plante, crues et assaisonnées.

Salade de mâches, de cresson etc. **En salade** : servi froid avec de la vinaigrette.

Salades- pl. Fam. mensonges, histoires. *Raconter des salades* : mentir.

152. Sel- n. m.

Signifié : 1. Chlorure de sodium, employé comme assaisonnement et que l'on trouve à l'état de roche (*sel gemme*) ou dans la mer (*sel marin*). **Sel fin ou sel de table**.

Tradition: en Europe offrir du sel avec du pain était un signe de bienvenue. Sur les tables de restaurant on trouve toujours une salière qui fait penser à cette coutume oubliée.

Croyance : Renverser un récipient avec du sel est un porte-malheur car à l'époque le sel coûtait cher. Celui qui renversait un pot de sel risquait de manger des plats fades longtemps. Par contre si vous avez mis trop de sel dans la soupe cela veut dire que vous êtes amoureux de qqn et en préparant des plats vous pensez à votre préféré. Utiliser accidentellement du poivre au lieu du sel, ou vice-versa, annonce un bonheur prochain.

2. **CHIM.** Composé résultant de la substitution d'un métal à l'hydrogène d'un acide : *sel de potassium*.

3. **FIG.** Ce qu'il y a de piquant, de savoureux dans un propos, un écrit, une situation, ce qui augmente vivement leur intérêt. *Sel d'une conversation. Plaisanterie pleine de sel.*

L'usage du sel dans la vie quotidienne a contribué à la naissance de certaines expressions figurées à savoir :

Mettre son grain de sel : se mêler de ce qui ne vous regarde pas. **C'est comme une soupe sans sel** : activité sans intérêt. **Le sel de la vie** : l'attrait de la vie. **Mettre du sel sur la plaie** : ajouter aux tourments que subit déjà une personne. **Un petit peu de sel dans l'assiette vaut mieux que beaucoup de sel dans la casserole.** **Une note salée** : une facture élevée. **Une blague salée** : une blague grasse ou vulgaire à forte connotation sexuelle. **Poivre et sel** : se dit en général d'une chevelure contenant des cheveux noirs et blancs.

169. Trèfle- n. m.

Signifié : 1. Plante herbacée, dicotylédone, aux feuilles composées de trois folioles, aux fleurs groupées en capitules ou en épis, qui pousse dans les prairies des régions tempérées. Trèfle blanc ou rampant. Trèfle des près ou trèfle rouge.

« C'était dans tel champ de trèfle rouge aux fleurs sucrées qu'il retrouvait d'ordinaire les autres lièvres de la forêt ».

L. Pergaud, De Goupil à Margot.

2. C.C.P. : Loc. **Trèfle à quatre feuilles** : feuille de trèfle qui comporte anormalement quatre folioles et que l'on considère comme **un porte- bonheur**. *Chercher des trèfles à quatre feuilles.*

170. Treize- adj. numéral invar. et n. m. invar.

Signifié : 1.- Adj. Numéral cardinal. Dix plus trois ; douze et un. *Un garçon de treize ans.*

C.C.P. : *Etre treize à table. (Circonstance qui passe pour porter malheur, par superstition, et d'après une tradition qui remonterait à un passage des Evangiles, le treizième de la Cène étant Judas).*

« Quand je vois qu'un homme d'esprit, dans le plus éclairé de tous les siècles, n'ose se mettre à table si on est treize, il n'y a plus d'erreur, ni ancienne ni moderne, qui m'étonne. »

Vauvenargues, Réflexions et maximes, 598.

2. Adj. Numéral ordinal. Treizième. Numéro treize. **Vendredi treize**, jour qui passe pour **porter malheur** (par **la superstition** du treize, à laquelle s'ajoute la tradition du vendredi néfaste, à cause de la Passion du Christ), et pour certains, **bonheur**.

Conclusion partielle (Partie 3).

Lors de la communication les apprenants étrangers démontrent un grand manque de connaissances de la culture partagée des locuteurs natifs. Ils ont du mal à comprendre les mécanismes des comportements, des représentations et des coutumes des autochtones s'ils ne trouvent pas de phénomènes correspondants dans leurs cultures d'origine. Il faudrait dire que si les locuteurs natifs acquièrent la culture partagée d'une manière implicite, les apprenants étrangers auraient besoin des connaissances culturelles explicites : décrites et expliquées en classe de langue. Certes, les mots à Charge Culturelle Partagée attirent une certaine forme de culture. Autrement dit, ces mots sont repérables et observables et comme le souligne R. GALISSON « ... inventoriables et descriptibles... ils peuvent faire l'objet d'un dictionnaire. » [R. GALISSON, 1987 :129]. Dans ce cas-là, le dictionnaire des mots à Charge Culturelle Partagée serait un outil indispensable dans l'acquisition de ces compétences socioculturelles. C'est un moyen le plus adapté pour la description et la compréhension de la culture de l'Autre. Ce serait un outil de découverte systématique de l'information culturelle, des comportements, des valeurs, des traditions, des coutumes, des connaissances de la vie quotidienne etc. qui certifient l'appartenance à la communauté socioculturelle en question.

Rappelons que la nomenclature du dictionnaire des mots à C.C.P. devrait être restreinte pour être connu par la majorité des membres de la communauté linguistique. Il s'agirait plutôt des mots qui désignent des noms d'animaux, de plantes, de produits manufacturés, de fêtes, de personnages célèbres, de ville, de lieux etc. Le projet du dictionnaire à C.C.P. consisterait à conduire les lecteurs des moyens d'expression d'une langue naturelle, aux concepts, aux comportements, aux symboles, aux traditions et aux visions du monde qui s'élaborent à partir du langage dans la culture française. Outre l'articulation des sens et leurs définitions, il s'agirait du type de la Charge Culturelle Partagée

dont la vedette est le support (usage, comportement, connaissances de la vie quotidienne, tradition, croyance, superstition etc.).

Dans le cadre de notre étude on a pu observer plusieurs mots de la langue française possédant selon nos recherches une certaine charge culturelle. On pourrait dire que certains mots possèdent la charge culturelle partagée plus lourde que les autres. Par exemple les mots, tels que, *agneau, âne, argent, baptême, bûche, carotte, chat, chandeleur, chien, chrysanthèmes, cigogne, cloches, crêpe, cruche, dinde, dragée, épiphanie, fève, foie gras, galette, huîtres, loup, muguet, œuf, oignon, ours, paon, pâques, poisson, renard, requin, sapin, soupe, tomate, tortue, trèfle, treize, truffe, vache etc.* ont démontré une « lourde » charge culturelle partagée.

On pourrait croire que c'est dû à la catégorie d'occurrences lexicologiques à charge culturelle partagée spéciale ou bien dû aux types d'événements particuliers qui ont concouru à leurs structurations, à leurs formations (facteurs historiques, sociolinguistiques, étymologiques etc.), à savoir :

- ***l'usage des connaissances de la vie quotidienne*** : apéritif, argent, carotte, carpe, cruche, échelle, épinard, lundi, oignon, salade, soupe, tomate, truffe, vache etc.
- ***les traditions, les coutumes, les fêtes et leurs mots évocateurs*** : agneau, baptême, bûche, carnaval, chandeleur, chrysanthèmes, citrouille, cloches, crêpe, dinde, dragée, épiphanie, fève, foie gras, galette, huîtres, muguet, Noël, œuf, pâques, poisson, rameaux, réveillon, sapin etc.
- ***les comportements admis ou non comme norme dans la société***: abeille, âne, blonde, chat, chien, cochon, coq, fourmi, lapin, loup, marmotte, narcisse, oie, oignon, ours, paon, pie, renard, requin, souche, taupe, tortue etc.
- ***les croyances et les superstitions*** : agneau, araignée, cigogne, coccinelle, corbeau, cou, croix, feu(x), foudre, gui, marguerite, mouton, rose, rouge, sel, tombe, tonnerre, trèfle, treize, vendredi etc.
- ***les produits de terroir, spécifique pour une région*** : caviar, champagne, choucroute, crêpe, croissant, fromage, madeleine, moutarde, nougat, quetsche, quiche etc.

Il existe un certain nombre de mots (substantifs en particulier) qui sont plus souvent mobilisés dans la langue plutôt grâce à leur C.C.P. qu'à leur signifié. Ce sont des vocables qui

ont évolué vers les C.C.P. grâce aux circonstances, au contexte. On ne voit plus leur signification initiale mais plutôt la C.C.P. On pourrait dire que dans ces cas, la C.C.P. dépasse le signifié et les mots sont largement employés dans le langage au titre de cette valeur ajoutée.

Par exemple :

- Allez ! Viens **ma puce** !
 - « Paris Hilton est brillante. C'est une business girl qui a tout compris. Elle joue les cruches, mais ce n'est qu'un rôle, contrairement à l'autre grosse **cruche** d'Eve Angeli. » (Téléstar juin 2010).
 - Tu ne vas pas le lui expliquer quand même ! De toute manière elle ne comprendra pas, c'est **une blonde** !
 - « Et **les histoires belges** ? Pourquoi les Français en racontent ? Ce sont les seules qu'ils comprennent ! » (Le Figaro, 26 février 1999).
 - **C'est lundi, c'est raviolis**. Clin d'œil à une réplique culte du film *La vie est un long fleuve tranquille* de F. QUENTIN et E. CHATILIEZ (1988).
1. Harm est dans la cuisine en train de faire à manger.
 - Ca sent bon ici, dis-je en m'approchant.
 - C'est lundi, c'est raviolis, me répond-il en riant. J'espère que vous aimez, ajoute-t-il. Je le regarde en train de faire la cuisine [...]. (Une rencontre inattendue, 5 janvier 2004, www.jaghm.net/Fanfics/).
 2. Des œufs ! Vous avez bien lu. Des festivaliers qui attendaient d'entrer sur le site ont été canardés avec ces projectiles. Faut vous calmer, les gars. Lundi, c'est raviolis. C'est pas omelette. (Télégramme, 18 août 2004).
 - Les clients l'ont surnommé **2 de tension**, quel que soit le travail qu'il fait, cela semble lui demander un effort considérable, et sa lenteur en exaspère plus d'un. (A. MATHIEU, *Décadence*, 2005, p.72).

Néanmoins, d'autres mots, connus également par tout le monde n'ont pas ce potentiel de la part de la C.C.P. Il s'agit des mots comme *bled, belle-mère, bonjour, chez-moi, dessert, dimanche, dodo, famille, HLM, impôts, ramadan, rentrée, repas en famille, table, tasse, thé, vacances, voisin, week-end, yacht etc.* Dans ce cas nous avons affaire à des mots dont la charge culturelle est plus individuelle que collective. Même au sein de chaque culture il existe des représentations tout à fait différentes, selon l'âge, le sexe, le

statut social etc. Ces mots évoquent en nous quelque chose de personnel, d'intime qui ne pourrait pas être partagée d'une manière collective mais plutôt de façon subjective et individuelle.

De plus durant notre enquête on s'est rendu compte qu'effectivement, il y a un certain nombre de mots à C.C.P. dont les natifs eux-mêmes ne distinguent pas nécessairement leur valeur ajoutée au sens initial du mot! Cependant, dans le cas d'étudiants étrangers de langue- culture trop éloignée on pourrait remarquer plus facilement des mots- porteurs de cette charge culturelle partagée que les Français eux-mêmes ne les perçoivent pas.

Il s'agit des vocables comme ***alouette, baguette, bateau, belle-mère, bled, bonjour, café, caviar, chat, champagne, chêne, chien, dessert, dimanche, foulard, hirondelle, lune, mouton, orient, pantoufle, ramadan, renard, réveillon, rossignol, sable, serpent, etc.***

En prenant en considération toutes les diverses origines des personnes séjournant en France, il serait envisageable de penser que ces mots sont forcément influencés par des vécus des témoins dans leurs pays, par leurs cultures et leurs traditions. On pourrait croire qu'ils transposent la C.C.P. des mots existant dans leurs langues maternelles à des mots français sans penser à leurs connotations authentiques. On voudrait espérer que cette démarche de transposition de la C.C.P. servirait à l'enrichissement et à l'évolution de la Charge Culturelle Partagée. Sinon, on serait obligé de traiter ces lexies comme des mots à C.C.P. assez faible ou maigre car des locuteurs natifs ne la partagent pas forcément.

Après avoir analysé les résultats de notre enquête on a révélé également d'autres mots à C.C.P. maigre, tels comme : ***artichaut, autruche, casserole, cerise, chapeau, chaussure, chaussette, cygne, diabololo, gorille, HLM, impôts, narcisse, navet, nougat, petit-beurre, poilu, quiche, radis, roquefort, savon, souche etc.***

Sans aucun doute les mots cités précédemment sont des mots à C.C.P. Cependant, on pourrait supposer que cette faiblesse de la Charge Culturelle Partagée dépend de la fréquence de l'usage des mots en question. Leur C.C.P. pourrait être aussi forte mais uniquement dans des contextes et des circonstances concrètes.

En conclusion, on voudrait rappeler que pour comprendre les Autres et être compris par eux, il ne suffit pas seulement des connaissances purement lexicales ou grammaticales. Il faudrait viser les connaissances de la culture courante, les valeurs partagées par la majorité des locuteurs natifs. Certes, ce sont des connaissances transmises par des mots et donc, descriptibles et observables !

LA CONCLUSION GENERALE.

Aujourd'hui les relations entre pays de cultures différentes ne cessent de se développer. Il s'agit des voyages, des échanges commerciaux, du tourisme, des congrès scientifiques ou professionnels qui multiplient ces occasions de contact. On porte les mêmes jeans, on suit les mêmes modes, on écoute les mêmes musiques et on se passionne pour les mêmes stars du sport, du cinéma ou de la chanson.

Cependant, pourrait-on vraiment parler d'une ouverture à l'altérité culturelle et d'une communication authentique ? Les problèmes de l'immigration, les affrontements idéologiques, nationaux ou religieux font de sorte que la communication interculturelle devienne un enjeu et un défi pour le monde actuel. Combien de temps faudrait-on mettre pour que les personnes issues des cultures différentes apprennent à communiquer entre eux, à mieux se connaître et à se découvrir au-delà des préjugés, des stéréotypes et des clivages de leurs origines ?

Notre étude de recherche porte sur ***la compréhension de la culture de l'Autre à travers les mots à Charge Culturelle Partagée***, de vrais porteurs de cette culture. Il s'agit du cas des personnes immigrées adultes, issues des cultures différentes mais installées sur la même terre d'accueil, en France. Nous estimons que c'est à condition de maîtriser la langue et la culture du pays d'adoption qu'on puisse se sentir égal à son interlocuteur, sans avoir peur de ne rien comprendre ou de ne pas être compris. Il ne s'agit pas pour l'apprenant en langue étrangère d'accumuler des connaissances linguistiques parallèlement à celles culturelles. Il serait envisageable de dire que le but visé est plutôt le développement des capacités culturelles : capacités comportementales et/ou intellectuelles, verbales et/ou non verbales, etc... ; et surtout les capacités qui contribueraient à l'acquisition de la langue en tant que pratique sociale.

Dans ce cas-là, l'étude des mots à C.C.P. nous semble-t-il une ligne directrice dans l'enseignement des langues- cultures étrangères. Quant aux attentes et aux aspirations du public étranger dans le domaine de la culture, il faudrait dire que les apprenants étrangers n'ambitionnent pas de passer pour des natifs, mais plutôt d'être acceptés pour ce qu'ils sont. Dans ce cas-là, la culture de la langue étudiée pourrait être une clé magique pour la compréhension des Autres et pour être compris par eux.

Le point d'ancrage de notre étude de recherche est l'idée de Robert GALISSON sur *la Culture savante et la culture partagée, la Culture acquise et la culture apprise*. Il a postulé « l'existence d'une culture partagée par les individus qui vivent sous les mêmes lois, dans le même groupe social et qui partagent déjà une langue... Conjointement avec la langue partagée, la culture partagée sert donc d'identificateur aux individus du groupe ». [R. GALISSON, 1987 :125].

D'après R. GALISSON, la culture partagée n'a pas encore été décrite parce que les natifs l'acquièrent ... « naturellement », mais que l'on pourrait la décrire, et qu'elle pourrait être enseignée / apprise... « scolairement » par les étudiants étrangers. R. GALISSON fait l'hypothèse qu'il serait possible d'observer ou de décrire certains faits culturels, en observant ou en décrivant certains *mots- porteurs de la Charge Culturelle Partagée* qui est la valeur ajoutée à la signification première du mot. Dans ce cas- là, la langue est à la fois objet et outil de description. Il serait envisageable de penser qu' à ce niveau la langue et la culture feraient une unité et par conséquent, l'intégration de la culture à la langue dans l'enseignement ne serait pas une utopie.

Les objectifs déclarés au départ de notre étude de recherche étaient les suivants :

3. ***La réhabilitation de l'image du vocabulaire dans l'enseignement/ apprentissage des langues et des cultures.*** La didactologie/ didactique des langues/ cultures les a négligées depuis longtemps, sous le prétexte que le lexique n'est pas structurable comme la phonétique, la morphologie ou la syntaxe et par la suite il n'a pas de forme didactique réglée. Au contraire on voudrait montrer sa vraie place au centre du dispositif d'enseignement/ apprentissage des langues et cultures. La place du vocabulaire n'est pas suffisamment pris en compte dans les différentes stratégies d'enseignement/ apprentissage des langues et cultures étrangères, pourrait- on espérer amener réellement les apprenants à la maîtrise de ces langues/ cultures ?
4. ***L'intégration de la langue et de la culture dans un même enseignement/ apprentissage.*** Il nous semble indispensable de montrer que le vocabulaire joue « le rôle de passerelle entre la langue, toute pavée de mots, et la culture (en particulier la culture comportementale commune), omniprésente dans *les mots à charge culturelle partagée* » [R. GALISSON (1991 :3)]. En affirmant que la langue est toute imprégnée de culture, pourrions-nous dire que c'est grâce aux mots qu'on acquiert des faits culturels ? Est-ce que les mots sont les éléments premiers dans l'acquisition des langues et des cultures ? Par suite, ces mêmes

mots, sont-ils indispensables aussi bien aux niveaux de l'information que de la communication ?

5. On voudrait démontrer les moyens par lesquels serait-ce possible d'enseigner/apprendre des mots-porteurs de culture, à savoir ***le rôle du dictionnaire spécifique contenant des mots à Charge Culturelle Partagée.***

Dans notre étude de recherche nous avons essayé de trouver les pistes de réponses sur les questions portant sur l'acquisition d'une culture étrangère par le biais des mots à Charge Culturelle Partagée. ***Si la culture est acquise par les locuteurs natifs d'une manière implicite, pourrait-elle être apprise explicitement par le public étranger ? Si oui, par quels moyens ?***

Effectivement, en acceptant l'existence d'une culture partagée par les individus vivant dans la même communauté linguistique, on pourrait admettre le fait que la langue partagée est indissociable de la culture partagée. C'est cette culture qui dirige la plupart des attitudes, des comportements, des représentations, et des coutumes auxquelles les membres de la communauté obéissent.

Contrairement à la culture savante (qui est apprise à l'école), la culture partagée ***est une culture acquise*** : la culture de base devient la culture partagée dans la mesure où elle appartient à tous et sert à comprendre et à se faire comprendre dans la vie quotidienne. Dès le plus bas âge on assimile progressivement les règles de comportement, des conduites de la société durant toute la vie. Il est possible d'acquérir la culture partagée partout : en entrant en contact avec les autres, dans les relations sociales, familiales, dans la presse, à la télé : (la manière de se tenir à table, la façon de manger, de s'habiller, de regarder les locuteurs, de les saluer, d'entrer en contact avec eux afin de retrouver les mêmes valeurs, les mêmes représentations et les mêmes croyances etc.). La culture partagée est implicite. Elle s'inscrit jour après jour dans notre comportement, dans nos manières de voir et percevoir le monde autour de nous. Cette idée rejoint une autre, celle de R. GALISSON lorsqu'il résume qu' « avec la langue commune, partagée par le plus grand nombre, la culture partagée conditionne l'appartenance des individus au groupe. Elle est donc un identificateur collectif, mais aussi un ingrédient majeur de la compétence communicative et de l'échange complice. Par ailleurs, la lexiculture constitue un passage prioritaire vers la culture partagée, dans la mesure où celle-ci se dépose et fait trace sur certains mots, répertoriés dans un dictionnaire » [R. GALISSON, 1887 :131].

En nous basant sur notre expérience dans le FLE nous pouvons confirmer que lors de la communication le public étranger éprouve un véritable manque de connaissances de cette culture partagée des natifs, en plus de la langue. Les apprenants étrangers ont du mal à comprendre les mécanismes des attitudes, des comportements, des représentations et des coutumes des locuteurs natifs s'ils ne font pas allusion à leurs propres cultures. Si les locuteurs natifs acquièrent la culture partagée d'une manière implicite, le public étranger désireux d'apprendre la culture de la langue cible pourrait obtenir ces connaissances culturelles de façon explicite : décrites et expliquées par les enseignants en classe de langue. On pourrait dire que les mots à Charge Culturelle Partagée attirent une certaine forme de culture. Cela veut dire que ces mots sont repérables et observables et comme le souligne R. GALISSON, « ... inventoriables et descriptibles... ils peuvent faire l'objet d'un dictionnaire » [R. GALISSON, 1987 :129]. Dans ce cas-là le dictionnaire des mots à Charge Culturelle Partagée serait un outil indispensable dans l'acquisition de ces compétences socioculturelles. C'est un moyen le plus adapté pour la description et la compréhension de la culture de l'Autre. Ce serait un outil de découverte systématique de l'information culturelle.

Dans le cadre de notre étude on a pu observer plusieurs mots de la langue française possédant selon nos recherches une certaine charge culturelle. On pourrait dire que la charge culturelle des uns est plus lourde que la charge culturelle des autres. Après avoir analysé les résultats de notre enquête auprès des locuteurs natifs et non-natifs, on pourrait confirmer que certains mots arrivent à réunir dans leurs structures une telle concentration des charges culturelles qu'ils deviennent reconnus comme porteurs de la Charge Culturelle Partagée, ayant des fonctions spéciales, liées à cette charge culturelle, alors que d'autres, figurés dans la même catégorie par leurs racines génétiques ont certes quelques charges culturelles que l'on reconnaît mais pas assez pourtant pour que l'on puisse reconnaître les mêmes qualités des charges culturelles partagées comme dans le cas de leurs homologues premiers cités.

Par exemple, les mots, tels que, *agneau, âne, argent, baptême, bûche, carotte, chat, chandeleur, chien, chrysanthèmes, cigogne, cloches, crêpe, cruche, dinde, dragée, épiphanie, fève, foie gras, galette, huîtres, loup, muguet, œuf, oignon, ours, paon, pâques, poisson, renard, requin, sapin, soupe, tomate, tortue, trèfle, treize, truffe, vache etc.* ont démontré une « lourde » charge culturelle partagée.

Tandis que les autres, connus également par tout le monde n'ont pas ce potentiel. Il s'agit des mots comme *bled, belle-mère, bonjour, chez-moi, dessert, dimanche, dodo, famille, HLM, impôts, ramadan, rentrée, repas en famille, table, tasse, thé, vacances, voisin, week-end, yacht etc.*

Dans le premier cas on voit des mots dotés d'une forte Charge Culturelle Partagée connue par la majorité des témoins natifs. On pourrait penser que ce serait dû à la catégorie d'occurrences lexicologiques à charge culturelle partagée spéciale ou bien dû aux types d'événements particuliers qui ont concouru à leurs structurations, à leurs formations (facteurs historiques, sociolinguistiques, étymologiques etc.)

Cela se produit grâce :

à l'usage des connaissances de la vie quotidienne : apéritif, argent, carotte, carpe, cruche, échelle, épinard, lundi, oignon, salade, soupe, tomate, truffe, vache etc.

aux traditions, aux coutumes répandues dans la société, aux fêtes et ses mots évocateurs : agneau, baptême, bûche, carnaval, chandeleur, chrysanthèmes, citrouille, cloches, crêpe, dinde, dragée, épiphanie, fève, foie gras, galette, huîtres, muguet, Noël, œuf, pâques, poisson, rameaux, réveillon, sapin etc.

au comportement dans la société admis ou non comme norme : abeille, âne, blonde, chat, chien, cochon, coq, fourmi, lapin, loup, marmotte, narcisse, oie, oignon, ours, paon, pie, renard, requin, souche, taupe, tortue etc.

aux croyances et aux superstitions : agneau, araignée, cigogne, coccinelle, corbeau, croix, feu(x), foudre, gui, marguerite, mouton, rose, rouge, sel, tombe, tonnerre, trèfle, treize, vendredi etc.

aux produits de terroir, spécifique pour une région : caviar, champagne, choucroute, crêpe, croissant, fromage, madeleine, moutarde, nougat, quetsche, quiche etc.

Dans le deuxième cas nous avons affaire à des mots dont la charge culturelle est plus individuelle que collective. Il n'y a pas de doute qu'après avoir entendu le mot « table » chaque personne mobilise sa propre représentation de cet objet. Un Russe voit une table de bois massif près de la fenêtre. Pour un Français ce mot évoquerait une petite table ronde sur la terrasse d'un café ou au milieu du salon où se passent les repas de famille. Un Turc verrait plutôt une table basse, avec plusieurs coussins par terre autour. Mais même au sein de chaque culture il existe des représentations tout à fait différentes, selon l'âge, le sexe, le statut social etc. Ces mots évoquent en nous quelque chose de personnel, d'intime qui ne

pourrait pas être partagé d'une manière collective mais plutôt de façon subjective et individuelle. Ainsi, la jeune génération ne connaît pas toujours la Charge Culturelle Partagée de certains mots comme « carotte », « chaussure », « poilu » etc. Tandis que les personnes âgées comprennent à peine les propos de Isabelle Adjani « Quand à 14 ans on est cinglée de Racine, Shakespeare et Musset, ça ne prépare pas aux boums. Dès le départ, c'était foutu : ma vie ne serait pas « **carlabruniesque** » ! (Téléstar du juin 2010).

Le public étranger comprend encore moins. Pendant la journée doctorale du 29 mai 2010 une intervenante est en train de faire un exposé sur le programme d' « Erasmus » proposé pour les étudiants européens. Elle dit que la destination préférée des étudiants reste depuis longtemps l'Espagne. Un fou rire parmi les étudiants français. Des étudiants étrangers sourient plutôt par politesse ou par peur de paraître ignorants mais l'explication est évidente pour les natifs de langue : un film « Auberge espagnole » où il s'agit des aventures amoureuses des étudiants partis en Espagne grâce à ce programme universitaire. Ceux qui n'ont pas eu l'occasion de voir ce film ne peuvent pas comprendre la situation.

Il existe un certain nombre de mots (substantifs en particulier) qui sont plus souvent mobilisés dans la langue plutôt grâce à leur C.C.P. qu'à leur signifié. Ce sont des vocables qui ont évolué vers les C.C.P. grâce aux circonstances, au contexte. On ne voit plus leur signification initiale mais plutôt la C.C.P. On pourrait dire que dans ces cas, la C.C.P. dépasse le signifié et les mots sont largement employés dans le langage au titre de cette valeur ajoutée. Par exemple :

-Allez ! Viens **ma puce** !

-« Paris Hilton est brillante. C'est une business girl qui a tout compris. Elle joue les cruches, mais ce n'est qu'un rôle, contrairement à l'autre grosse **cruche** d'Eve Angeli. » (Téléstar juin 2010).

-Tu ne vas pas le lui expliquer quand même ! De toute manière elle ne comprendra pas, c'est **une blonde** !

-« Et **les histoires belges** ? Pourquoi les Français en racontent ? Ce sont les seules qu'ils comprennent ! » (Le Figaro, 26 février 1999).

Durant notre enquête on s'est rendu compte qu'effectivement, il y a un certain nombre de mots à C.C.P. dont les natifs eux-mêmes ne distinguent pas nécessairement leur valeur ajoutée au sens initial du mot ! Cependant, dans le cas d'étudiants étrangers de

langue- culture trop éloignée on pourrait remarquer plus facilement des mots- porteurs de cette charge culturelle partagée que les Français eux-mêmes ne les perçoivent pas.

Il s'agit des vocables comme ***alouette, baguette, bateau, belle-mère, bled, bonjour, café, caviar, chat, champagne, chêne, chien, dessert, dimanche, foulard, hirondelle, lune, mouton, orient, pantoufle, ramadan, renard, réveillon, rossignol, sable, serpent, etc.***

En prenant en considération toutes les diverses origines des personnes séjournant en France, il serait envisageable de penser que ces mots sont forcément influencés par des vécus des témoins dans leurs pays, par leurs cultures et leurs traditions. On pourrait croire qu'ils transposent la C.C.P. des mots existant dans leurs langues maternelles à des mots français sans penser à leurs connotations authentiques. On voudrait espérer que cette démarche de transposition de la C.C.P. servirait à l'enrichissement et à l'évolution de la Charge Culturelle Partagée. Sinon, on serait obligé de traiter ces lexies comme des mots à C.C.P. assez faible ou maigre car des locuteurs natifs ne la partagent pas forcément.

Après avoir analysé les résultats de notre enquête on a révélé également d'autres mots à C.C.P. maigre, tels comme : ***artichaut, autruche, casserole, cerise, chapeau, chaussure, chaussette, cygne, diablo, gorille, HLM, impôts, narcisse, navet, nougat, petit-beurre, poilu, quiche, radis, roquefort, savon, souche etc.*** Sans aucun doute les mots cités précédemment, sont des mots à C.C.P. Cependant on pourrait supposer que cette faiblesse de la Charge Culturelle Partagée dépend de la fréquence de l'usage des mots en question. Leur C.C.P. pourrait être aussi forte mais uniquement dans des contextes et des circonstances concrètes.

En parlant des difficultés rencontrées durant le travail sur notre étude de recherche on voudrait dire d'abord que c'était assez difficile de cerner la Charge Culturelle Partagée des certains mots. Etant donnée de culture maternelle russe (ou n'importe quelle autre culture d'ailleurs) il s'avère presque impossible de connaître la culture de la langue cible à bout de ses doigts comme on le fait dans le cas des témoins natifs qui acquièrent leur culture progressivement dès leur premier jour de naissance. Il s'agit surtout de la culture courante, celle qui gère et régularise des relations humaines dans la communauté linguistique. Il faudrait une grande motivation, du temps, du sens du contact et de l'intuition pour acquérir les bases de cette culture courante. De plus on avait au départ une fâcheuse tendance de faire le recours à notre culture maternelle en cherchant une valeur ajoutée à la première signification du mot ce qui freinait d'une certaine manière nos recherches. De

l'autre côté cela nous a aidé à mieux cerner et à distinguer la C.C.P. des mots que les locuteurs natifs ne s'aperçoivent pas forcément. C'est le cas des mots dont les signes possèdent les traits distinctifs universels et individuels en même temps, par exemple : maison, table, belle-mère, café, thé etc. C'est ainsi qu'on pourrait expliquer cet écart par rapport à notre attente de trouver beaucoup plus de mots –porteurs des implicites culturelles tandis que des témoins natifs n'y voyaient pas grand- chose.

Dans le but d'établir la nomenclature des mots à C.C.P. pour le dictionnaire en question on est parti des démarches sémasiologiques. On a privilégié cette méthode en faisant plus de confiance à des dictionnaires déjà existants qu'à notre propre intuition. Cela s'explique par le manque d'une vision globale du vocabulaire français et par des lacunes dans les connaissances implicites de notre part. On a consulté le Petit Robert contenant 30 000 mots et le Dictionnaire culturel et langue française qui a apparu en 2005 sous la direction de Alain REY. Ce dernier présente plus de 70 000 mots du français classique, moderne et très contemporain, avec leur origine, leurs sens et leurs emplois clairement définis, illustrés de nombreuses citations littéraires ainsi que plus de 1 300 articles développant l'histoire et l'état présent des idées, des savoirs, des symboles etc. Cependant, il faudrait dire que c'est plutôt la culture savante ou la culture dite cultivée qui est largement présentée à travers les mots dans ce dictionnaire. On avait besoin de la culture courante possédant des mots où la C.C.P. relève du domaine de la pragmatique (et de l'anthropologie culturelle), puisqu'elle est le produit des relations qu'entretient le signe avec ses usagers. Dans ce but également on estime qu'il serait plus judicieux de mener ce genre de recherche en binôme avec un/une collègue natif de langue qui pourrait mieux « sentir » et saisir l'implicite, présent dans des mots.

Peut-on imaginer, dans ce cas-là, des stratégies d'enseignement/ apprentissage de la langue-culture qui puissent être envisagées et introduites opportunément dans la classe de langue ? D'après notre expérience de l'enseignement du FLE et selon nos observations des communications interculturelles de nos apprenants, nous pouvons remarquer que souvent pour les étudiants étrangers en français, ce n'est pas la connaissance des formules linguistiques qui leur manque, mais plutôt l'implicite de ces formules et leurs variations selon la situation et le contexte culturel. Vu l'importance de l'implicite et sa complexité dans la communication interculturelle, l'enseignement/apprentissage des langues-cultures doit ne pas se contenter d'enseigner/apprendre l'explicite mais aussi l'implicite. L'objectif est

d'apprendre et d'acquérir un « système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère »- trouvons nous la confirmation de nos réflexions chez M. BYRAM, G. ZARATE et G. NEUNER. [M. BYRAM, G. ZARATE et G. NEUNER, 1998 :79].

Les démarches suivantes pour un enseignement de l'implicite nous paraissent nécessaires :

1. D'abord, il faudrait que l'enseignement cherche à faire prendre conscience aux apprenants de l'importance des implicites dans leur apprentissage d'une langue étrangère, à les sensibiliser non seulement au sens littéral mais également au sens implicite et à l'intention des interlocuteurs et à leur faire comprendre que « la seule compréhension du système des signifiants ne permettrait d'accéder qu'à un seul aspect de la logique. Les signifiants sont les supports de signifiés. La substance du signifié est un contenu émotionnel et idéologique. Cette approche nous permet d'accéder à ce que E. DURKHEIM appelle « la conscience collective », c'est-à-dire la somme des représentations d'un groupe donné, constitué au fil de l'histoire », comme le soulignent E. PEMBROKE et E. MONTGOMERY. [E. PEMBROKE et E. MONTGOMERY, 1996 :380]. En effet, l'étude de ces sens sous-jacents permet d'aborder les valeurs d'une société. Si l'implicite pouvait être explicité et compris dans chaque situation, bon nombre de malentendus seraient évités.
2. Ensuite, un effort de repérer et expliquer les implicites culturels s'avère indispensable dans l'enseignement des langues-cultures. HALL souligne cette nécessité d'une intervention extérieure lorsqu'il parle de l'inconscient culturel : « Comme l'inconscient de FREUD, l'inconscient culturel est soigneusement caché, et comme les patients de FREUD, nous sommes à jamais mus par des mécanismes qui ne peuvent être examinés sans aide extérieure. » [HALL, 1979 :151]. Et c'est là, dans cette nécessaire intervention extérieure, que se justifie le rôle de nos enseignants qui consiste à apprendre à des apprenants les significations cachées, à les aider à creuser les intentions réelles des interlocuteurs, à décrypter les univers de sens propres à l'autre culture et à mieux connaître la culture de la langue cible.
3. Il faudrait enseigner la langue dans un contexte culturel et communicationnel. Comprendre le signifié, c'est aussi s'imprégner du contexte et tenir compte de la situation exacte. Selon F. CUCUREL, « Toute parole, en langue maternelle, et peut-être encore davantage en langue

étrangère, ne trouve de sens que dans la dynamique communicative où elle s'inscrit. Tel énoncé, qui semblerait aisément interprétable si on le prend isolément « à la lettre », sera, parce qu'il est formulé ironiquement ou en décalage avec la situation à interpréter autrement, « à contre-emploi » : un « merci » très sec peut exprimer un reproche ou une protestation, un « bravo » doté d'une intonation particulière peut signifier un reproche. Un reproche formulé avec douceur peut aussi exprimer un remerciement. » [F. CICUREL, E. PEDOYA, R. PORQUIER, 1991 :8]. En réalité, un mot n'a son sens que dans un contexte concret. La pédagogie communicative devrait apprendre aux apprenants l'explicite et l'implicite dans le contexte et en situation.

4. Il serait important d'habituer les apprenants à pénétrer de façon systématique dans la signification sous-jacente. C'est-à-dire faire élaborer et mettre en œuvre un système d'observation et d'interprétation des significations et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues. Ce qui permet aux étudiants de développer leur capacité d'observation de l'altérité. Devant la diversité culturelle des messages qui ne leur sont pas habituels, qui sont difficiles à comprendre en situation ou qui diffèrent de leur propre système de valeur, ils ne doivent pas les interpréter ou les juger immédiatement selon leurs normes, mais ils doivent chercher à comprendre le sens caché ou le développement de l'échange pour les comprendre.

Certes, l'enseignement culturel n'est pas une chose facile. Mais ce n'est pas du tout un obstacle insurmontable si l'on se fixe un objectif modeste et réaliste qui est celui de donner à l'apprenant les moyens de comprendre la culture de l'Autre par le biais des mots de la langue et, par conséquent, de comprendre sa propre culture. Ceci prouve que les compétences communicatives mènent à l'acquisition des connaissances et des habitudes socioculturelles, ce qui assure la réalisation des objectifs pas seulement éducatifs et instructifs mais plutôt pratiques et utiles pour la vie. C'est aussi l'une des spécificités de la discipline « langue étrangère ».

Pour conclure, nous reprendrons cet appel à la tolérance de R. GALISSON : « Alors, en vue d'ériger un barrage à la barbarie, de « créer » en Europe un espace de justice et de liberté, l'interculturel n'est plus l'outil d'un choix politique, mais une nécessité, une fin en soi pour les vieux peuples pacifiés, qui se lèvent contre la menace de « guerre de civilisation. »

BIBLIOGRAPHIE GENERALE ET SELECTIVE :

1. ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1983, *Identité culturelle ou le stéréotype de l'identité culturelle*, in Recherche, pédagogie et culture, n°62, 70-77.
2. ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1984b, *Pédagogie interculturelle: de la pratique à la théorie: réflexions à partir de la situation Française*, in Une pédagogie interculturelle, Berne, Commission suisse pour l'Unesco, 30-43.
3. ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1985, *Différence, diversité et pédagogie interculturelle*, in Les Amis de Sèvres, n°1, 44-54.
4. ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1986, *Vers une pédagogie interculturelle, Approche conceptuelle, épistémologique et méthodologique*, Paris, Institut National pour la Recherche Pédagogique & Publications de la Sorbonne.
5. ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1989, *L'école face au défi pluraliste, chocs de culture, concepts et enjeux pratiques*, Paris, L'Harmattan.
6. ABDALLAH-PRETCEILLE, M., A. THOMAS, 1995, *Relations et apprentissage interculturels*, Paris, Armand Colin.
7. ABDALLAH-PRETCEILLE, M., L. PORCHER, 1996, *Compétences culturelle, compétence interculturelle pour une anthropologie de la communication*, in Le Français dans le Monde, n° spécial, janvier 1996 : culture...cultures, coord. L. PORCHER, Paris, Hachette, pp. 295-308.
8. ABDALLAH- PRETCEILLE, M., PORCHER L., 1996, *Education et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 190 p.
9. ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1999, *L'Education interculturelle*, Paris, P.U.F.
10. ABOU, S., 1981/1986, *L'identité culturelle, Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Anthropos, 235p.
11. ABOU, S., 1989, *Fondements des politiques linguistiques*, in Langue et droit, Actes du 1^{er} Congrès international de Droit Linguistique Comparé, Montréal, Université du Québec, Voilson & Lafleur éd., 21-34.
12. ABOU, S., 1990, *L'insertion des immigrés, approche conceptuelle*, in Simon-Beyrouth, I. & P.-J. Simon éd., *Les étrangers dans la ville*, Paris, L'Harmattan.
13. ABOU, S., 1992, *Pour une identité européenne*, in Le français aujourd'hui, une langue à comprendre. Französisches heute. Festschrift für Jürgen Olbert, Frankfurt-Am-Main, Verlag Moritz Diesterweg, 248-255.

14. ABOU, S., K. HADDAD, éd., 2002, *Universalisme et différenciation des modèles culturels*, Beyrouth, Presses de l'Université Saint-Joseph, AUF.
15. ABOU, S., K. HADDAD, dirs., 1994, *Une francophonie différentielle*, Paris, L'Harmattan, Beyrouth, Université St Joseph & Paris, Agence Francophone pour l'enseignement supérieur et la recherche/AUPELF-UREF, 560 p.
16. ABOU, S., K. HADDAD, éd., 2002, *Universalisme et différenciation des modèles culturels*, Beyrouth, Presses de l'Université Saint-Joseph, AUF.
17. ABRIC, J. Cl., 1994, *Les représentations sociales : aspects théoriques* in J. Cl. ABRIC dir., *Pratiques sociales et Représentations.*, Paris, Presses Universitaires de France, 11-35.
18. ADLER, B. & alii, 1991, *Communication et interactions*, Montréal, Etudes vivantes.
19. AEBISCHER, V., C. FLOREL éd., 1983, *Parlers masculins, parlers féminins ?* Paris, Delachaux & Niestlé.
20. AFEC (Association francophone d'éducation comparée), 1984, *Education et communication interculturelle dans une perspective comparative*, 1ère Partie, Communications, in *Education comparée*, 1984/01, n°33-34, 147p.
21. AGER, D.E., 1990, *Sociolinguistics and contemporary french*, Cambridge, Cambridge University Press.
22. AKINCI, M. A., 2003, *Une situation de contact des langues : le cas turc-français des immigrés en France*, in J. Billiez, dir., *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan, 127-144.
23. ALBERT, C., dir., 1999, *Francophonies et identités culturelles*, Paris, Karthala.
24. ALEN GARABATO, M.-Carmen & alii, 2003, *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures*, Enquêtes et analyses, Paris, L'Harmattan, 143 p.
25. ALVAREZ, G., 1979, *Le rôle des langues étrangères dans la formation scolaire*, ELA n°35, p. 50-57.
26. ALVAREZ, G., 1990, *Le défi de l'interculturel* *Langues et linguistique*, n°16, 16 p.
27. AMOSSY, R., 1991, *Les idées reçues ; sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan, 215p.
28. ANDERSON P., 1990, *Apprendre une langue étrangère, Enjeu de la parole de l'apprenant et constitution du Moi*, Besançon, Thèse pour le doctorat, Régime 1984, Université de Franche-Comté.
29. ARAGON, L., 1995, *Les beaux quartiers*, Paris, Hachette.

30. ARDOINO, J., 1999, *Le travail de l'interculturel ; une nouvelle perspective pour la formation*, in *Pratiques de formation : analyses*, n°37-38, février 1999, 5-214.
31. AUGER, N., 2003, *Les représentations interculturelles dans les manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union Européenne*, (à la mémoire de Denis Lehmann, in *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquêtes et analyses*.
32. AUROUX, S. et CHEVALIER J.-C., 1980, *Histoire de la linguistique française*, Langue française.
33. BABAULT, S. & aliae, 1998, *Didactique & Pluralité, Situations d'apprentissage des langues*. Politiques linguistiques, Rouen, Publications de l'Université, UPRESA 6065 DYALANG, 197 p.
34. BAKER, G.C., 1979, *Policy issues in multicultural education in the United States*, *The Journal of Negro Education*, vol.48, n°3, Washington, DC, Howard University, p.255.
35. BARBE, J.-P., 2002, *Du bon usage des cultures étrangères, ou Pour une maîtrise de l'interculturalité*, in Michler, C. ed. *Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland/ Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne*, München, Vogel, 99-111.
36. BASTIDE, R. 1972, *Méthodologie des recherches inter- ethniques*, in : *Ethnies*, vol.2.
37. BAUTIER, E., 1983, *La compétence de communication peut-elle faire l'objet d'un enseignement ?*, in *Repères*, n°61, Paris, INRP.
38. BAUTIER-CASTAING, E., 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.
39. BEACCO, J.Cl., 1980, *Compétence de communication : des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe*, in *Le Français dans le Monde*, n°153, 35-41.
40. BEACCO, J.C., 1981, *La construction du savoir culturel. Mœurs et mythes*, Paris, Larousse.
41. BEACCO, J.C., 1992, *Approche communicative : quels rythmes méthodologiques ?*, in *Le Français dans le Monde*, n° 248, avril, Paris, Hachette/Larousse.
42. BEACCO, J. Cl., M. BYRAM, 2002, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
43. BEJI, H., 1997, *Equivalence des cultures et tyrannie des identités*, in *La fièvre identitaire*, P. Garapon, dir., *Esprit*, janvier 1997, n°1, 107-118.
44. BENADAVA, S., 1982, *Civilisation et enseignement des langues*, Paris, Thèse de doctorat

de 3^{ème} cycle, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, 349p.

45. BENADAVA, S., 1984, Avant- propos, *Le français dans le monde*, n° 188, intitulé « *Civilisation encore* », p.32.
46. BENETON, P., 1975, *Histoire de mots. Culture et Civilisation de France*. Paris, Presses de la FNSP.
47. BENIAK, E., R. MOUGEON, 1985, *Contact des langues et changement linguistique : étude sociolinguistique du français parlé à Welland (Ontario)*, Québec, CIRB & Centre de Recherche en Education Franco-Ontarienne.
48. BENVENISTE, E., 1969, *Vocabulaire des institutions européennes*, Gallimard.
49. BERARD, E., 1989, *Approche communicative en français langue étrangère : essai de définition et analyses d'expériences*, Besançon, Thèse de doctorat, Régime 1984, Université de Franche-Comté/Besançon.
50. BESSE, H., 1980, *Enseigner la compétence de communication*, in *Le Français dans le Monde*, n°153, Paris, Hachette, 41-48.
51. BESSE, H., 1984b, *Eduquer la perception interculturelle*, in *Le Français dans le Monde*, n°188, Paris, Hachette, 51-61.
52. BESSE, H., 1993, *Cultiver une identité plurielle*, in *Le Français dans le Monde*, n°254, janvier 1993, Paris, Hachette.
53. BLANCHET, Ph., 1992, *Enseignement et diversité : l'exemple des implications socioculturelles de l'enseignement du français*, in Ph. Blanchet dir., *Diversité linguistique, idéologie et plurilinguisme démocratique*, CILL, n°18, 1-2, 183-202.
54. BLANCHET, Ph. Dir², 1992, *Diversité linguistique : idéologie et plurilinguisme démocratique*, in CILL, n°18, 1-2.
55. BLOCH, P.A., dir., 1997, *L'identité culturelle de la Belgique et de la Suisse francophones : quelques réflexions préliminaires*, in *L'identité culturelle de la Belgique et de la Suisse francophones*, Actes du Colloque International de rencontre de Waldegg (Soleure), Paris, Champion, 238p.
56. BORKOWSKI, J.-L., 1990, *L'insertion sociale des immigrés et de leurs enfants*, Données Sociales, INSEE, 310-316.
57. BOUCHER, A.M., 1988, *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Paris, De Boeck.

58. BOGAARDS, P., 1994, *Le vocabulaire des langues étrangères*, Paris, Didier Erudition.
59. BOGAARDS, P., 1995, *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier/ Didier.
60. BOGAARDS, P., 1998, *Des dictionnaires au service de l'apprentissage du français langue étrangère*, Cahiers de lexicologie, 72.1, 127-167.
61. BOURDIEU, P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, p.23.
62. BOURDIEU, P., 1980b, *L'identité et la représentation, Elément pour une réflexion critique sur l'idée de région*, in Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n° s 2-3.
63. BOURDIEU, P., 2001a, *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, Librairie A. Fayard.
64. BOURDIEU, P., 1979, *La Distinction. Critique du jugement social*, Paris, Edition de Minuit.
65. BOURQUIN, J., 1985, *Pratiques interculturelles à l'école et en milieu urbain*, Cahiers du CRELEF, n°21, Université de Besançon.
66. BOYER, H., J. PEYTARD dir., 1990, *Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques* in Langue Française, n° 85, Paris, Larousse, 127 p.
67. BOYER, H., 1991, *Langues en conflit*, Paris, éditions L'Harmattan.
68. BOYER, H., 1995, *De la compétence ethno-socioculturelle*, in Le Français dans le Monde, avril, 1995, n° 272, 41-44.
69. BOYER, H., 1997a, *Conflit d'usages, conflit d'images*, in H. Boyer dir. Plurilinguisme : "contact" ou "conflit" de langues ? Paris, L'harmattan, Paris, L'Harmattan, 9-35.
70. BOYER, H., 1996a, *Eléments de sociolinguistique, Langue, communication et société*, Paris, Dunod, 3^{ème} édition.
71. BOYER, H., 1998, *L'imaginaire ethno-socioculturel collectif et les représentations partagées : un essai de modélisation*, in Travaux de didactique de Montpellier III, n°37, Publications de l'Université Paul Valéry, Montpellier III.
72. BOYER, H., 2001, *L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère*, in Etudes de Linguistique Appliquée, n°s 123-124, Paris, Didier Erudition.
73. BOYER, H., 2003, *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*, Paris, L'Harmattan.
74. BRAUDEL, F., 1993, *Grammaire des civilisations*, Paris, Flammarion, 624p.
75. BRUEZIERE, M., 1983, *L'Alliance française. Histoire d'une institution*, Paris, Hachette.

76. BYRAM, M., 1985, *Culture et éducation en langue française*, Le Français dans le monde, n°160, p. 42.
77. BYRAM, M., 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Didier Erudition.
78. BYRAM, M., G. ZARATE & G. NEUNER, 1997, *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
79. CAIN, A., DE PIETRO J.-F., 1996, *Les représentations du pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage* in M. MATTHEY éd. *Les Langues et leurs images*, Actes du Colloque de Neuchâtel, Neuchâtel, Institut Normand et de documentation pédagogique, 300-307.
80. CALVET, J.-L., 1987a, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris, Payot.
81. CALVET, L.-J., 2009, *La Sociolinguistique*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 125 p.
82. CAMILLERI, C., 1975, *L'image dans la cohabitation de groupes étrangers en relation inégalitaire*, Cahiers Internationaux de Sociologie, vol.LIX, Paris, p. 239.
83. CAMILLERI, C., 1985, *Anthropologie culturelle et éducation*, publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
84. CAMILLERI, C., 1988, *La culture d'hier à aujourd'hui*, Québec, Université Laval,
85. CAMILLERI, C., 1990, *Culture et problèmes de communication*, in Les Cahiers du CRELEF, n° 29, Publications de l'Université de Franche-Comté/Besançon, 11-21.
86. CAMILLERI, C. & ali, 1990, *Stratégies identitaires*, Paris, Presses Universitaires de France, 232p.
87. CAMILLERI, C., 1987, *Jeunes « immigrés » et jeunes Français : tentative de comparaison*, Migrants- Formation, n°70, Paris, p.6.
88. CAMILLERI, C., COHEN-EMERIQUE, M., 1989, *Chocs des cultures : concept et enjeux pratiques*, Paris, Harmattan.
89. CASSE, P., M.-J. COUCHAERE, 1987, *Les outils de la communication : s'entraîner à mieux communiquer entre les hommes et les cultures*, Paris, éditions Chotard, coll. "Initiatives", 187p.
90. CASTELLOTTI, V., D. COSTE & D.-L. SIMON, 2003, *Contacts de langues, politiques linguistiques en formes d'intervention*, in J. Billiez, sous la direction de, *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, en collaboration avec M. Rispaïl, Paris, L'Harmattan, 318 p.

91. CENTLIVRES, P., 2007, *La notion de culture dans l'ethnologie française : avatars et banalisation*, in Benkirane, Reda. & Erica Deuber Ziegler, dirs., *Culture & Cultures, les chantiers de l'ethno*, Genève, Musée de l'ethnographie, 11-41.
92. CERTEAU, M., 1986, *Apologie de la différence*, Paris, Didier Erudition.
93. CHARAUDEAU, P., 1974, *Sens et Communication*, in *Recherches pédagogiques*, n°69, Paris, I.N.R.D.P.
94. CHARAUDEAU, P., 1987, *L'interculturel : nouvelle mode ou pratique nouvelle*, *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, mars 1987, *Recherches & Applications*, Paris, Hachette 25/38.
95. CHARAUDEAU, P., 1988, *L'interculturel : une histoire de fou*, in *Actes des Journées de la FIPF*, (n°32), 89-97.
96. CHARAUDEAU, P., 1989, *Le dispositif socio-communicatif des échanges langagiers*, in *Cahiers de Linguistique Française*, n°12, Genève, Publications de l'Université.
97. CHARAUDEAU, P., 1990, *L'interculturel : entre mythe et réalité*, in *Le Français dans le Monde*, n°230, Paris, Hachette, 42-53.
98. CHARAUDEAU, P., 1995a, *Regards croisés, Perceptions interculturelles France-Mexique*, Paris, Didier Erudition.
99. CHARAUDEAU, P., 1995b, *Rôles sociaux et rôles langagiers*. Communication au Colloque *L'analyse des Interactions*, Aix-en-Provence, 1991 in D. Véronique et R. VION édés., *Modèles de l'interaction verbale*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 76-96.
100. CHAURAND, J., 1977, *Des croisements aux mots-valises*, *Le Français moderne*, XICV, p. 4-15.
101. CHIFLET, J.-L., (dir.), 2002, *Mais que fait l'Académie ? : Le dictionnaire des mots qui devraient exister*, 95 p., Tournai : Mots et Cie.
102. CHOMSKY, N., 1968, *Le langage et la pensée*, Harcourt-Brace, traduction française, 1970, Paris, Payot.
103. CLAES, M.-Th., 2002, *La dimension interculturelle dans l'enseignement du français de spécificité*, in *Dialogues des Cultures*, n°47, 39-42.
104. CLEMENT, Y.-M., GREVERAND, G. 1993 : *Pianissimots, petit dictionnaire des mots-valises*, 173 p., Courtry : Many, Collection « Humour ».
105. COLIN, L., B. MULLER, 1996, *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Paris,

Anthropos, 297p.

106. COLLECTIF, 1995b, *L'identité culturelle, laboratoire de la conscience européenne*, Actes du Colloque organisé sur Littérature et Histoire des pays de langues européennes de l'Université de Franche-Comté, Besançon, Annales de la Faculté des Lettres & Sciences Humaines, 486p.
107. CONSEIL DE L'EUROPE, 1998, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre Européen Commun de Référence*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 271p.
108. CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris/Strasbourg, Didier Eruditions/Conseil de l'Europe – Division des Langues Vivantes, 192 p.
109. COSTE, D., J. COURTILLON, V. FERENCZI, M. MARTINS-BALTAR, E. PAPO, 1976, *Un Niveau-Seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
110. COSTE, D., 1980, *Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres*, in *Le Français dans le Monde*, n°153, Paris, Hachette.
111. COSTE, D., 1984, *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, Paris, Hatier.
112. COSTE, D., D. MOORE & G. ZARATE, 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
113. COSTE, D., 2002, *Compétence à communiquer et compétence plurilingue*, in *La notion de compétence en langue*, NeQ 6, Paris, ENS-Eruditions, 115-123.
114. CUCHEL, D., 1996, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 123p
115. DABENE, L., 1990, *Les langues et cultures des populations migrantes*, in *LIDIL*, n°2, Publications de l'Université de Grenoble, 141p.
116. DASEN, P. R., T., OGAY, 2000, *Les stratégies identitaires : Une théorie appelant un examen (inter) culturel comparatif*, in J. Costa-Lascoux, M.A. Hily & G. Vermès, eds, *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*, Paris, L'Harmattan, 55-80.
117. DE CARLO, M., 1997, *Stéréotype et identité*, in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°107, Paris, Didier Erudition, 279-290.
118. DE CARLO, M., *Progression linguistique et progression culturelle ; nouvelles propositions*

de travail à partir de l'unité III d'Archipel 1, in *Lingue et culture a confronto*, Milan, Publications de l'Université.

119. DE CARLO, M., 2001, *L'Interculturel*, CLE International.
120. DE COSTER, M., 2007, *Les enjeux des conflits linguistiques*, Paris, L'Harmattan, 225 p.
121. *Déclaration du Conseil de l'Europe sur la diversité culturelle*, Edition du Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex, 2001.
122. DEMORGON, J., 1989, *L'exploration interculturelle, pour une pédagogie internationale*, Paris, Armand Colin, 328p.
123. DEMORGON, J., 1993, *Vivre et penser les cultures dans la mondialisation en cours*, in *Interculturels*, n°20, janvier 1993, 47-64.
124. DEMORGON, J., 1996, *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Paris, Anthropos-Economica.
125. DEMORGON, J., 1998, *L'histoire interculturelle de nos sociétés*, Paris, Anthropos, 312p.
126. DEMORGON, J., 2000, *L'interculturalisation du monde*, Paris, Anthropos/Economica.
127. *Diversité culturelle et mondialisation*, Editions Autrement- Collection Mutations n°233.
128. DUCHAC, R., 1974, *La sociologie des migrations aux Etats- Unis*, Paris- La Haye, Mouton.
129. DUDA, R., 1984, *Apprendre à apprendre les langues : « Mais je veux être un handicapé linguistique »*, Nancy II, in *Mélanges*.
130. DUMONT, P., 2001, *L'Interculturel dans l'espace francophone*, Paris / Montréal, L'Harmattan.
131. DUNETON, C., CLAVAL, S., 1990, *Le Bouquet des expressions imagées, encyclopédie thématique des locutions figurées de la langue française*, Paris, Le Seuil, 1 375 p.
132. *Europe, diversité culturelle et mondialisations*, Actes I de l'Université des Mondialisations du GERM, Parc de la Villette, juin 2003, sous la responsabilité de François de Bernard, Harmattan, Paris.
133. FINKIELKRAUT, A., 1979, *Ralentir : mots-valises*, Paris, Seuil.
134. FINKIELKRAUT, A., 1987, *La défaite de la pensée*, Gallimard.
135. FORESTAL, Ch., coord., 2004, *Français langue étrangère (FLE)/ Français langue seconde (FLS) : un enjeu politique, social, culturel et éthique*, *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°133, Paris, Didier Erudition/ Klincksieck, 128 p.
136. FORESTAL, Ch. & Y. LEFRANC, 2007, *Tensions et controverses en Français langue*

- étrangère, français langue seconde, français langue maternelle : des conflits créatifs*, in Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie de langues-cultures, n°145, janvier-mars, Paris, Didier Erudition.
137. FRANCOIS, F., 1990, *La communication inégale, heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Delachaux et Niestlé, 276 p.
138. GALISSON, R., 1983, *Des mots pour communiquer*, CLE International, 160p.
139. GALISSON, R., 1983, *Image et usage du dictionnaire chez des étudiants (en langue) de niveau avancé*, ELA, n° 49, 83 p.
140. GALISSON, R., 1984, *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*, Paris, CLE International, 144 p.
141. GALISSON, R., 1984 *Les mots : mode d'emploi, les expressions imagées*, CLE International, Collection Pratique des langues étrangères, 66 p.
142. GALISSON, R., COSTE D., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
143. GALISSON, R., 1984, *Pour un dictionnaire des mots de la culture populaire*, Le Français dans le monde, n°188, 7 p.
144. GALISSON, R., PORCHER L. 1986, *Distractionnaire*, Paris, CLE International, Collection Mini- dictionnaire, 128 p.
145. GALISSON, R., 1987, *Les mots- valises et les dictionnaires de parodie comme moyens de perfectionnement en langue/ culture*, ELA n° 67, Paris, Didier Erudition, 61 p.
146. GALISSON, R., 1987, *Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P.*, ELA, n°67, Paris, Didier Erudition, 21 p.
147. GALISSON, R., 1987, *De la lexicologie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage : pour une politique de rénovation des dictionnaires monolingues de F.L.E. à l'école*, Cahiers de Lexicologie, n°51, 2, 23 p.
148. GALISSON, R., 1988, *Des mots pour communiquer, éléments de lexicométhodologie*, CLE International, Collection « Didactique des langues étrangères », 160 p.
149. GALISSON, R., 1988, *Culture et lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels*, ELA, n° 69, 16 p.
150. GALISSON, R., 1988, *Le vocabulaire en pénitence. Brève histoire d'une disgrâce chronique*, Reffet, n°27, Hatier, 4 p.

151. GALISSON, R., 1988, *La culture partagée : une monnaie d'échange culturelle*, Dialogues et cultures, n°32, Actes du VII Congrès mondial de la Fédération Internationale des Professeur de Français, Thessalonique.
152. GALISSON, R., 1988, *Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée*, in Hommage à Bernard Pottier. Paris, Klincksieck, tome I.
153. GALISSON, R., 1989, *Place du vocabulaire dans l'enseignement des langues et des cultures*. Actes du congrès régional des enseignants de français de Sicile, Enna, 21- 23 avril 1988, L'animation en classe de langue , Bureau Linguistique, Service Culturel, Ambassade de France, Rome.
154. GALISSON, R., 1989, *Enseignement et apprentissage des langues et des cultures : évolution ou révolution pour demain ?*, Le Français dans le Monde, août- septembre.
155. GALISSON, R., 1990, *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues- cultures, vingt ans de réflexion disciplinaire*, Didier Erudition, ELA, n°79, 167 p.
156. GALISSON, R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, CLE International, Collection « Didactique des langues étrangères », 192 p.
157. GALISSON, R., 1992, *Etrange outil pour étrangers : un dictionnaire de noms de marques communs*, ELA, n°85-86, juin, 40 p.
158. GALISSON, R., 1994, *D'hier à demain, l'interculturel à l'école*, ELA, n°94, juin, 12 p.
159. GALISSON, R., 1994, *Les palimpsestes verbaux : des révéléateurs culturels remarquables, mais peu remarqués*, Les Cahiers de l'ASDIFLE, n°6, Actes des 13^e et 14^e Rencontres « Lexique et didactique du français langue étrangère ».
160. GALISSON, R., 1995, *Des palimpsestes verbaux : des activateurs et des révéléateurs culturels remarquables pour publics étrangers*, ELA n°97, Paris, Didier Erudition, p. 104-128.
161. GALISSON, R., 1995, *Où il est question de lexiculture, de cheval de Troie, et d'impressionnisme...*, ELA, n°97, p.5-14.
162. GALISSON, R., 1996, *Place du lexique et de la culture dans les méthodologies et les approches qui jalonnent l'histoire de l'enseignement du FLE*, Documentation ERADLEC, UPR 6856, avril, 15 p.
163. GALISSON, R., 1998, *Le français langue étrangère montera-t-il dans le train en marche de la Didactique scolaire ?*, ELA, n°111, 23 p.
164. GALISSON R., ANDRE J.- Cl., 1998, *Dictionnaire de noms de marques courants (DNMC), Essai de lexiculture ordinaire*, Paris, Didier Erudition, 342 p.

165. GALISSON, R., 1999, *La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique*, ELA, n°116, 20 p.
166. GARAPON, P., dir, 1997, *La fièvre identitaire*, in *Esprit*, n°1, Janvier 1997, 92-139.
167. GEERTZ, C., 1975. *Local knowledge*. N. Y. Basic Books.
168. GENETTE, G., 1982, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Seuil, coll. "Poétique".
169. GIACOMI, A., C. de HEREDIA, 1986, *Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés* in *Langages*, n°84, Paris, Larousse, 9-25.
170. GIACOMI, A., HOUDAÏFA, E. T. & VION, R., 1984, *Malentendus et/ou incompréhensions dans le dialogue interculturel* in *Communiquer dans la Langue de l'Autre*, C. Noyau & R. Porquier édts, Paris, Presses Universitaires de Vincennes.
171. GIORDAN, H., 1982, *Démocratie culturelle et droit à la différence : rapport au ministre de la culture*, Paris, La Démocratie française, 107p.
172. GIRARD, D., 1995, *Enseigner les langues : méthodes et pratiques. Place de la communication, autonomie de l'élève et rôle de l'enseignant dans l'enseignement des langues*, Paris, Bordas, coll. "Pédagogies des langues".
173. GOBARD, H., 1979, *La guerre culturelle*. Paris, Copernic.
174. GOHARD-RADENKOVIC, A., 1999, *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne, Peter Lang, 253p.
175. GLAESER, P., 1999, *Dictionnaire des mots qui manquent*, Ramsay, 124 p.
176. GOUGENHEIM, G. et al. 1956, *L'Elaboration du français fondamental 1^{er} degré*, Paris, Didier.
177. GRANDCOLAS, B., 1980, *La communication dans la classe de langue étrangère*, in *Le Français dans le Monde*, n°153, mai- juin 1980, Paris, Hachette, 53-58.
178. GREENSTEIN, R., dir., 2003a, *Langue, culture et code : regards croisés*, Paris, L'Harmattan/CERLAC, 203 p.
179. GRUERE, J.-P., P. MOREL, 1991, *Cadres français et communications interculturelles : comment se perçoivent-ils ? Comment perçoivent-ils les Autres ?*, Paris, éditions Eyrolles, coll. " Cadres dirigeants", 138p..
180. GSCHWIND-HOLTZER, G., 1981, *Analyse sociolinguistique de la communication et*

didactique : application à un cours de langue : De Vive Voix, Paris, Crédif-Hatier, "LAL".

181. GUILLAUMIN, C., 1972, *L'idéologie raciste, genèse et langage actuel*, Paris, Le Haye Mouton.
182. HAMMERS, J.F., 1994, *Langue comme enjeu identitaire. L'interaction entre les réseaux sociaux, la valorisation du langage et les croyances dans le développement biculturel*, in Blomart, J. & B. KREWAER, dir., *Perspectives de l'interculturel*, 285-299.
183. HAUT CONSEIL DE LA FRANCOPHONIE, 2000, *Diversité culturelle et dialogue des cultures en Francophonie, lieux d'identités multiples*, Paris, Séminaire du 23 février, Odile Jacob.
184. HEREDIA, C. de, 1986a, *Intercompréhension et malentendus -étude d'interactions entre étrangers et autochtones* in *Langue Française*, n° 71, Paris, Larousse, 48-69.
185. HILGERT, J.-M., 2000, *Se transculturer pour mieux communiquer*, in *Rencontres Linguistiques en Pays Rhéna*, n°11 & in *SCOLIA (Revue des Sciences Cognitives, Linguistiques & Intelligence Artificielle)*, n°12, Strasbourg, Publications de l'Université Marc Bloch.
186. HOLEC, H., 1988, *L'acquisition de compétence culturelle. Quoi ? Pourquoi ? Comment ?* ELA, n° 69.
187. HOLEC H., D. LITTLE & R. RICHTERICH, 1996, *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
188. KASHEMA, M.B.M., 2003, *Pour une autre médiation "culturelle" dans la compréhension de l'écrit de la L1 à la L2. Une introduction*, in *Actes du Colloque International "Rencontres Linguistiques en Pays Rhéna"*, n°14, Strasbourg, Publications de l'Université Marc Bloch, 163-177.
189. KASHEMA, M.B.M., G. KLEIBER & R. SOCK, dirs., 2003, *Stratégies et parcours de l'anticipation à la didactique du FLE*, Actes du Colloque " Rencontres linguistiques en Pays Rhéna", n°14, Strasbourg, Publications de l'Université Marc Bloch, *SCOLIA*, n°17, 196 p.
190. KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1986, *L'Implicite*, Paris, Armand Colin.
191. KILANI-SCHOCH, M., 1995, *Problèmes de communication interculturelle*, in *L'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire*, Paris, L'Harmattan, 31-38.
192. KROEBER, A. L., KLUCKHOHN, C., 1952, *Culture: a critical review of concepts and definitions*, USA, Cambridge, Peabody Museum of Archaeology and Ethnology.

193. LADMIRAL, J.-R., LIPIANSKY, E. M. 1989, *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin Editeur, 318 p.
194. LEFRANC, Y., 2002, *Le français langue étrangère (FLE) au service du français langue maternelle (FLM)*, Education et Sociétés Plurilingues, n°12, 51-64
195. LEFRANC, Y., 2007, *La Laïcité et l'appropriation de la langue-culture française. Quel enjeu philosophique ? Quel dispositif didactique ?*, in Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures, Janvier-Mars, n°145, Paris, Didier Erudition.
196. LEFRANC, Y., 2008, *Démarche transculturelle et organisation de l'enseignement/apprentissage*, in Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie de langues-cultures, n°..., Paris, Didier Erudition.
197. LESCURE, R., 1985, *Cultures en présence et identités culturelles dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : argument psycho- sociologique pour une formation transculturelle*, Thèse de doctorat Nouveau Régime, Université Paris III, Sorbonne Nouvelle, 2 vol. 389 & 221p.
198. LEVI- STRAUSS, C., 1961, *Race et histoire*, UNESCO.
199. LEVI- STRAUSS, C., 1975, *Anthropologie*, in: Diogène, n°90.
200. LIPIANSKY, E.M., 1992, *Identité et communication*, Paris, P.U.F.
201. LÜDI, G., 1994, *Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue in AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, Revue de l'Association ENCRAGES, Paris, Publications de l'Université de Paris VIII-St Denis, 115-146.
202. MALLET, J. & alii, 2001, *L'interculturel en question; l'autre, la culture et l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 275p.
203. MARC, E., 1991, *L'identité française, représentation, mythes, idéologies*. Paris, Édition de l'Espace Européen.
204. MARCHON, O., 2007, *Les carottes sont jetées, Quand les expressions perdent la boule*, Collection „Le goût des mots“, Saint-Amand-Montrond : Points, 117 p.
205. MARSELLESI, Ch., 2000, *Aspects socioculturels de l'enseignement de français*, La langue française, n° 32.
206. MAUVIEL, M., 1980, *La communication interculturelle : constitution d'une nouvelle*

- discipline*, Paris, Unesco.
207. MAUVIEL, M., 1983, *L'idée de culture et de pluralisme culturel*, Paris, Thèse de doctorat, Université de Paris V, René Descartes, 658p.
208. MBODJ, G., 1982, *Acculturation et enculturation en pédagogie: introduction à l'ethno-pédagogie*, in Les dossiers de l'éducation, n°1, 47-56.
209. MEL'CUK I., A. CLAS et A. POLGUERE 1995, *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la- Neuve, Duculot.
210. MOMBERT, M., 1991, *La Civilisation en pratique*, in Les Langues Modernes, LXXXVè année, n°2, 5-57.
211. MURILLO, Ch., LEGUAY, J.-C., OESTERMAN, G., 2007, *Le Baleinié: Tome 3, dictionnaire des tracas*, Tours : Seuil. 186 p.
212. MURPHY-LEJEUNE, E., 1993, *Apprentissages interculturels; quels objets? in Intercultures*, n°20, janvier 1993, 87-96.
213. NAZARIAN, A., 1998, *Les locutions comparatives de la langue française*, Moscou, Edition de l'Université de Russie de l'amitié des peuples.
214. OFAJ (Office Franco- Allemand pour la Jeunesse), 1984, *Communication interculturelle et identité nationale*, I Texte de Travail OFAJ, n°3.
215. PERGNIER, M. 1986, *Le mot*, Paris, Presse universitaires de France, 128 p.
216. PERREGAUX, C., 2000, *Approches interculturelles et didactique des langues*, Grenoble, Presses universitaires.
217. PETIT LAROUSSE, 1999, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Cedex.
218. PETIT ROBERT, 2000, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Cedex.
219. PICOCHÉ, J., 1993, *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan, coll. « Fac. Linguistique ».
220. PICOCHÉ, J. 1999, *Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire*, Paris, ELA, n°116, p. 421-434.
221. PORCHER, L., (sous la dir. de) 1980, *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermédiaire*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
222. PORCHER, L. & alii, 1982, *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants*

en France, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

223. PORCHER, L., 1988, *Progrès, progression, projets dans l'enseignement : apprentissage d'une culture étrangère*, in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°69, Paris, Didier Erudition.
224. PORCHER, L., 1988, *Trouver le temps long, Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 2, 6-7.
225. PORCHER, L., 1998, *Enjeux interculturels*, in *Communications*, n°67, Paris, Editions du Seuil, 105-115.
226. PORCHER, L., 1999, *F.L.E. Emergence et enseignement d'une discipline*, Hachette.
227. PRUVOST, J., 1981, *Les mots et moi*, Paris, Edition A. Casteilla.
228. PRUVOST, J., 1998, *Typologie distinctive des signes lexicaux et progression des acquisitions en vocabulaire*, Paris, Delagrave, CRDP de l'Académie de Versailles, p. 67-76.
229. PUREN, C., 1988, *Les mécanismes de circulation dans l'évolution historique de la didactique scolaire des langues vivantes étrangères*, *Les langues modernes*, n°1, p.23.
230. PUREN, C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.
231. PUREN, Ch., 1994, *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essais d'éclectisme*, Paris, Hatier-Crédif.
232. PUREN, Ch., 2001b, *Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures*, in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°123-124, juillet-décembre 2001, 393-418.
233. REY, M., 1984, *Pièges et défi de l'interculturalisme*, in *Education Permanente*, n°75, 11-21
234. REY, M., MORVAN, D. 2005, *Dictionnaire culturel de la langue française*, Paris, Le Robert, 4 vol.
235. RICOEUR, P., 1961, *Civilisation universelle et cultures nationales*, in : *Esprit*, n° 10.
236. RIPERT, P., 2002, *Dictionnaire des dictons, proverbes et maximes*. Maxi- Poche, 380 p.
237. ROLLAND, J.-C., 1995, *Vers des dictionnaires d'apprentissage ? Le Français dans le monde*, 275, Paris, p.67.
238. ROBERT, J. M. 1989, *Lexicologie et français langue étrangère*, ELA, n° 75.SAPIR, E. 1993, *Communication / Œuvres choisies sur la linguistique générale*. Moscou, p. 211.
239. SALON, A., 1981, *L'Action culturelle de la France dans le monde. Analyse critique*, Paris,

Thèse de doctorat d'Etat, Université de Paris I, Panthéon- Sorbonne, 3 vol.

240. SAPIR, E., 1921, *Language: An introduction to the study of speech*, New York, traduction française, 1967, Le Langage, Paris, Payot.
241. SAUSSURE, F., 1916, *Cours de linguistique générale*, Payot, Lausanne, éd. 1972.
242. SAYAD, A., 1978a, *Les usages sociaux de la culture des immigrés*, Paris, CIEMM
243. SAYAD, A., P. BOURDIEU, 1991, *L'immigration ou le paradoxe de l'altérité*, Bruxelles, De Boeck éditions.
244. SIBLOT, P., 1995, *Noms et images de marque : de la construction du sens dans les noms propres*, in M. Noailly, éd., *Nom propre et nomination*, Paris, Klincksieck, 147-60
245. STERN, H.H., 1983, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, University Press, London, Oxford.
246. SUE, E., *Les Mystères de Paris*, Paris, Hachette, 1999.
247. SZENDE, Th., dir., 2003, *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues*, Paris, Honoré Champion éditeur, 432 p.
248. TABOURET-KELLER, A., 1994, *Langues et identités : en quels termes les dire ?* in *Langues & identités*, Les Cahiers de la Francophonie, n°2, septembre 1994, 9-19.
249. TANON F., G. VERMES, 1993, *L'individu et ses cultures*, Paris, Editions L'Harmattan.
250. TAP, P., 1980, *Identité culturelle et personnalisation*, Toulouse, Privat, 412p.
251. TER- MINASSOVA, S.G., 2000, *La langue et la communication interculturelle*, Moscou, Slovo, 240 p.
252. TODOROV, T., 1981, *Mikhaïl Bakhtine : le principe dialogique*, Paris, Les éditions du Seuil.
253. TODOROV, T., 1988, *Nous et les Autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil.
254. TREVILLE, M. C., DUQUETTE, L. 1996, *Enseigner le vocabulaire en classe*, Paris, Hachette.
255. TRIBALAT, M., 1996, *De l'immigration à l'assimilation*, Paris, Edition la Découverte.
256. TRIPIER, M., 1972, *Concurrence et différence : les problèmes posés au syndicalisme ouvrier par les travailleurs immigrés*, Sociologie du Travail, n°1, Paris.
257. TSITSA, M., ANASTASSIADI, M.-Ch. 2001, *Accéder à la traduction de la culture par l'entremise des palimpsestes verbo-culturels (PVC)*, Cahiers de Lexicologie, n°78, p. 147-176.
258. UNESCO, 1995, *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Paris, Commission

française pour l'Unesco.

259. UNESCO, 2002, *Les Civilisations dans le regard de l'autre*, 2 tomes, Colloque international, décembre 2001-janvier 2002, Paris, Editions de l'Unesco.
260. URBANIČOVÁ, V., 2004, *La médiation culturelle dans l'enseignement des langues*, in Actes du Colloque International d'Etudes françaises- Colloque international de traductologie, Bratislava, Univerzita Komenského v Bratislave pedagogická fakulta, coll. Etudes françaises en Slovaquie, vol.VIII-2003, 35-44.
261. VERBUNT, G., 1985, *Diversité culturelle et société industrielle*, Actes du Colloque de Créteil, Paris, L'Harmattan, 268p.
262. VERBUNT, G., 1996, *Les obstacles culturels aux interventions sociales*, Paris/Montrouge, CNDP, 170p.
263. VERONIQUE, D., 1997, *La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langue étrangère et à ses activités d'appropriation*, in Etudes de Linguistique Appliquée, n°105, Paris, Didier Erudition, 93-110.
264. VERONIQUE, D., R. VION & GRAL (Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues (Aix -en -Provence), 1995, *Des savoirs communicationnels*, Aix- en- Provence, Publications de l'Université de Provence, 470p.
265. VILLEMS, G., 1991, *Transcultural communicative competence and the growth of european citizenship : appendice, language policy and practice in an european scientific and professional association : a survey*, in Europeann Journal of Teachers in Education, vol.14, n°3, 189-212
266. VINSONNEAU, G., 2002, *L'identité culturelle*, Paris, A. Colin.
267. VYGOTSKY, G., 1929/ 1985, *Pensée et Langage*. Paris, Editions Sociales.
268. WEBER, A., 1982, *Savoirs sociaux et savoirs publics, pour une problématique de l'action*, Pratiques, n°36, p.24-36.
269. WINDISCH, U., 1978, *Xénophobie? Logique de la pensée populaire*. Lausanne, Ed. L'âge de l'homme.
270. WINNYKAMEN, F., 1983, *Enfance et stéréotypes*, in : Recherche, pédagogie et culture, n° 62.
271. YANNE, J., 2000 : *Dictionnaire des mots qu'il y a que moi qui les connais*, 252p Saint-Amand- Montrond : Plon.

272. ZARATE, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette.
273. ZARATE, G., 1987, *Observer et décrire les cultures*, in *Etudes de Linguistique Appliquée*, Paris, Didier Erudition.
274. ZARATE, G., 1995, *Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle*, in *Le Français dans le Monde*, n°272, Paris, Clé International.
275. ZARATE, G., 1993, *Les représentations de l'étranger*, Crédif- Hatier.

Index thématique

A

Acculturation 59, 61, 62, 63, 64, 65.

Approche anthropologique 47, 48, 49.

Approche communicative 10, 76, 77, 79, 82.

Approche étymologique 44, 45, 46.

Approche éthologique 44, 45, 46.

Approche sociologique 44, 45, 46.

Assignation directe 144.

Assignation indirecte 144, 145.

Attitudes 48, 49.

B

Behaviorisme 79.

Bestiaire culturel 142, 143, 144, 222.

C

Charge Culturelle Partagée 7, 14, 18, 19, 27, 51, 92, 100, 113, 114, 119, 127, 128, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 165, 166, 170, 173, 178, 180, 199, 200, 203, 211, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 221, 254, 260, 270, 285, 286, 288, 289, 290, 291.

C.A.I. Contrat d'accueil et d'intégration 15, 25, 26, 27.

Communication interculturelle 8, 21, 69, 71, 92, 102, 103, 106, 113.

Compétence de communication 8, 69, 92, 96, 116.

Compétences socio- culturelles 28, 107, 109, 116, 128, 141, 163.

Compétences socio-langagières 28, 117, 141, 165, 166.

Comportement 45, 47, 48, 58, 59, 140, 270, 288.

Concept « Maximalistes-Minimalistes » 52, 53.

Constructivisme 77, 78.

Culture 7, 14, 21, 34, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 52, 57, 58, 63, 66, 105, 11, 112, 113, 120, 126, 131, 166, 167, 169, 184, 190.

Culture acquise 50, 125, 126, 199, 286, 287.

Culture apprise 50, 126, 286.

Culture collective 46.

Culture courante 180, 185, 186, 190.

Culture individuelle 46.

Culture maternelle 11, 29, 31, 66, 115, 166.

Culture partagée 50, 51, 124, 125, 156, 163, 166, 286.

Culture savante 5, 180, 286.

D

Démarche onomasiologique 76, 199.

Démarche sémasiologique 76, 199.

Dictionnaire des mots à C.C.P. 178, 179, 180, 181, 186, 187, 198, 287.

Dictionnaires détournés 155, 156, 158, 159, 160, 173, 174, 175, 176, 177.

Dictionnaires des langues 170, 171, 200.

Dictionnaires des noms de marques courants 163, 164, 165.

DILF 15, 26, 27.

Diversité culturelle 9, 32, 33, 36, 38, 39, 41, 53.

E

Enculturation 59, 60.

Enseignement/apprentissage des langues-cultures 9, 11, 20, 30, 31, 52, 71, 100, 112, 113, 114, 127, 155, 156, 170, 184, 286.

Ethnocentrisme 63, 116.

Expressions figurées 7, 141, 142.

F

Français fondamental 70, 71, 73, 74, 75.

I

Identité collective 53, 54, 55, 56, 57, 113.

Identité culturelle 53, 54, 55, 56, 57.

Identité individuelle 53, 54, 55, 56, 57.

Imbrication 152, 154, 155.

Implicite 51, 119, 120, 121, 122, 130, 191.

Inanimés culturels 146, 147, 148, 242, 243.

Insertion 152, 153, 154.

Interculturel 20, 32, 106, 107, 109, 110, 111, 115.

L

Langue 7, 9, 105, 11, 112, 167, 184.

Langage 92, 105, 131.

Lexiculture 160, 176, 177, 181, 190, 199, 203, 219, 220.

Lexique 114, 116, 126, 127.

M

Méthodes audio-visuelles 75, 76.

Méthodes directes 72.

Morphème 83, 84, 89.

Mot 83, 85, 86, 87, 88, 89, 126.

Mot-valise 19, 27, 129, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158.

N

Niveau-seuil 71, 76, 78, 80, 81, 82.

Nomenclature 180, 198, 199, 200.

Noms de marques courants 163, 164, 165.

P

Palimpsestes verbo- culturels 161, 162.

Politique linguistique 28, 29, 30, 31, 32.

Pragmatique lexiculturelle 177, 178.

Public 14, 21, 184, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 203.

R

Représentations 11, 18, 47, 48, 49, 67, 107, 116, 117, 118, 168, 288.

S

Signifié 121, 122, 123, 136, 137, 171, 172.

Signifiant 121, 171.

Stéréotype 21, 32, 58, 103, 116, 118.

Structuralisme 77, 78.

V

Vocabulaire 71, 74, 89, 127.

ANNEXES :

1. LA DECLARATION SUR LA DIVERSITE CULTURELLE.

Soucieux de maintenir les principes de la diversité culturelle, le Conseil de l'Europe s'est engagé dans l'élaboration de cet instrument commun. Reconnaissant que le maintien de la diversité culturelle ne peut plus être efficacement assuré au seul niveau national, les Etats membres ont invité le Conseil de l'Europe à établir un instrument international constituant le cadre d'une approche coordonnée de la question. En concertation avec le Comité directeur sur les moyens de communication de masse, le Conseil de la coopération culturelle a relevé ce défi au printemps 2000 et a élaboré une déclaration sur la diversité culturelle. Le Comité des Ministres a adopté cette déclaration en décembre de la même année. La rapidité et la compétence avec lesquelles le Conseil de l'Europe a réagi prouvent sa capacité à répondre promptement et efficacement aux besoins évolutifs de ses Etats membres. La déclaration, qui a été saluée par d'autres organisations internationales, souligne l'importance de la coopération intergouvernementale lorsqu'il s'agit de relever les défis que pose l'environnement mondial.

2. CONSEQUENCES DE LA DECLARATION DU CONSEIL DE L'EUROPE SUR LA DIVERSITE CULTURELLE POUR LA POLITIQUE CULTURELLE AUX NIVEAUX MONDIAL ET LOCAL.

La Déclaration est le premier instrument international élaboré sur ce sujet et, en tant que telle, elle instaure un cadre pour la mise en place d'une stratégie européenne de la diversité culturelle. La déclaration affirme qu'il est important de soutenir et de maintenir la diversité culturelle en tant que valeur essentielle pour la perturbation d'une vie culturelle, aux niveaux national et international, le plus difficile a été de trouver une définition commune de ce phénomène. La définition donnée dans la déclaration constitue une avancée considérable car elle permet au même texte de traiter à la fois l'expression sociale et les sociétés caractérisées par la diversité culturelle et les produits et le processus de la production culturelle.

La déclaration affirme qu'il est important de soutenir et de maintenir la diversité culturelle en tant que valeur essentielle pour la perpétuation d'une vie culturelle libre et créative, ainsi que pour la créativité et la viabilité des échanges économiques sur le marché mondial. La déclaration reconnaît que les accords internationaux visant à promouvoir la diversité culturelle ont la même valeur que les accords internationaux dont l'objectif est de

promouvoir le commerce mondial. La déclaration fournit à l'Organisation un cadre pour concevoir un programme d'action visant à élaborer un ensemble de mesures qui pourraient aider les Etats membres à relever le défi de la diversité culturelle.

3. POLITIQUES CULTURELLES ET DIVERSITE CULTURELLE, REFLETEES DANS LES ARTICLES DE LA DECLARATION.

La Déclaration sur la diversité culturelle a été adoptée par le Comité des Ministres le 7 décembre 2000, lors la 733^e réunion des Délégués des Ministres. Dans sa *Préambule* Le Comité des Ministres reconnaît que « le respect de la diversité culturelle est une condition essentielle de la vie des sociétés humaines » et que « le développement des nouvelles technologies de l'information, la mondialisation et l'évolution des politiques commerciales multilatérales ont un impact sur la diversité culturelle ».

Le Comité des Ministres rappelle que « la diversité culturelle a toujours été une caractéristique européenne dominante ainsi qu'un objectif politique fondamentale dans le processus de construction européenne, et qu'elle revêt une importance particulière dans la création de la société de l'information et du savoir du XXI^e siècle ».

Le Comité des Ministres reconnaît également que « toutes les sociétés démocratiques fondées sur la prééminence du droit ont, par le passé, pris des mesures pour soutenir et protéger la diversité culturelle dans le cadre de leur politique culturelle et de leur politique des médias ».

Selon la tradition déjà existante du Conseil de l'Europe qui consiste à protéger et à promouvoir la diversité culturelle, Le Comité des Ministres rappelle à cet égard les instruments déjà élaborés par l'Organisation sur la base de la Convention européenne des Droits de l'Homme et de la Convention culturelle européenne.

On souligne que, « face aux influences qu'exerce la mondialisation sur les cultures et les échanges culturels, les Etats démocratiques modernes sont confrontés à un nouveau défi : la définition de politiques visant à assurer la reconnaissance et l'expression des différentes formes de la diversité culturelle coexistant sur leur territoire ».

On rappelle que « l'engagement imposé des Etats membres du Conseil de l'Europe de défendre et de promouvoir la liberté et le pluralisme des médias en tant que conditions

indispensables aux échanges culturels, et affirmant que le pluralisme des médias est essentiel à l'existence de la démocratie et de la diversité culturelle ».

Le Comité des Ministres est convaincu que, « même si tous les Etats membres et les autres Etats parties à la Convention culturelle européenne doivent relever ce défi en partant d'une perspective culturelle distincte, le contexte mondial commun du développement exige l'élaboration d'une série de principes offrant un cadre d'action cohérent pour préserver et favoriser la diversité culturelle à tous les niveaux ».

Enfin il affirme que « la volonté légitime des Etats membres de définir des accords internationaux de coopération culturelle promouvant la diversité culturelle doit être respectée ».

Diversité culturelle

- 1.1 La diversité culturelle s'exprime dans la coexistence et les échanges de pratiques culturelles différentes et dans la fourniture et la consommation de services et de produits culturellement différents.
- 1.2 La diversité culturelle ne peut s'exprimer en l'absence des conditions nécessaires à la libre expression créatrice et à la liberté d'information qui existe dans toutes les formes d'échanges culturels, notamment ceux opérés au travers des services audiovisuels.
- 1.3 Des politiques culturelle et audiovisuelle qui favorisent et respectent la diversité culturelle doivent être considérées comme un complément nécessaire de la politique commerciale.
- 1.4 La diversité culturelle a un rôle économique essentiel à jouer dans le développement de l'économie du savoir. Lorsqu'elles sont véritablement le reflet de la diversité, les grandes industries culturelles qui encouragent la diversité linguistique et l'expression artistique ont un impact positif sur le pluralisme, la créativité, la compétitivité et l'emploi.
- 1.5 Les formes de production et les pratiques diversifiées du point de vue culturel ne devraient pas être limitées mais au contraire être encouragées par les développements technologiques.
2. Soutenir et favoriser la diversité culturelle.
 - 2.1 Les Etats membres sont invités à examiner les moyens à mettre en œuvre pour préserver et promouvoir la diversité culturelle et linguistique dans le nouveau contexte de la mondialisation, à tous les niveaux.

2.2 Les organes compétents du Conseil de l'Europe sont conviés à recenser les aspects de la politique culturelle qui requièrent une attention particulière dans le cadre de la nouvelle économie mondiale et à élaborer un catalogue de mesures qui pourraient être utiles aux Etats membres dans leurs efforts pour préserver et favoriser la diversité culturelle.

En ce qui concerne les politiques culturelles et diversité culturelle dans le contexte national, le Comité des Ministres propose d'élaborer une stratégie cohérente de la diversité culturelle aux niveaux local et international, le Service des politiques et actions culturelles du Conseil de l'Europe a lancé une activité intitulée « Politiques culturelles et diversité culturelle ». Cette activité a pour objet de répondre à la demande formulée dans la déclaration, appelant l'Organisation « à recenser les aspects de la politique culturelle qui requièrent une attention particulière dans le cadre de la nouvelle économie mondiale et à élaborer un catalogue de mesures qui pourraient être utiles aux Etats membres dans leurs efforts pour préserver et favoriser la diversité culturelle » (2000 :5). La présentation- cadre de cette activité définit ses préoccupations et objectifs : « Le contexte international dans lequel sont conçues les politiques nationales modifie le panorama sémantique de la notion de citoyenneté. La diversité culturelle, sous toutes ses formes, est un réel défi pour les politiques culturelles traditionnelles et pour notre compréhension de l'intérêt général servi par ces politiques. La politique culturelle nationale a par conséquent, un nouveau rôle à jouer dans le panorama de la citoyenneté récemment apparu. Afin de répondre à l'exigence démocratique, elle doit prendre pour norme la diversité plutôt que l'homogénéité culturelle. Il lui faut définir les nouvelles conditions d'une participation culturelle juste et équitable. Le passage de l'homogénéité à la diversité, en tant que nouvelle norme sociale, exige de repenser les processus, mécanismes et relations nécessaires à l'élaboration de politiques démocratiques adaptées à des sociétés plurielles » (2000 :10).

La première année de l'activité a été consacrée à un exercice théorique qui a consisté à analyser la diversité culturelle dans sept Etats (Autriche, Belgique (Communauté française), Bulgarie, Canada, Luxembourg, Suisse, Royaume- Uni), et s'est conclu par un rapport final. L'activité et le rapport final se sont concentrés sur les formes de diversité représentées, à l'échelon international, par des différences culturelles ethniquement marquées, associées aux mouvements de population et, à l'échelon national, par la revendication du droit à la différence, liée aux longues luttes des minorités in situ pour

maintenir leur identité et leur spécificité face aux forces d'homogénéisation des cultures nationales.

4. DIALOGISME DE BAKHTINE.

On voudrait également ajouter quelques mots sur le rôle de **M. Bakhtine** dont les réflexions sur la linguistique et les sciences humaines ont apporté une contribution importante dans la compréhension du processus du discours et la création de l'identité de l'individu.

Mikhaïl Bakhtine (né en 1895 à Orel, Russie- mort en 1975 à Moscou, Russie) est un historien et théoricien russe de la littérature. Bakhtine s'est également intéressé à la psychanalyse, à l'esthétique et à l'éthique, et a été un précurseur de la sociolinguistique. Il a notamment développé les concepts de dialogisme et de polyphonie dans le champ littéraire qui ont été repris et redéfinis par des linguistes occidentaux.

Une anthropologie de l'altérité :

Bakhtine n'a pas été seulement un théoricien de la littérature. Il a aussi eu chez lui une réflexion plus générale sur la linguistique et les sciences humaines. Son dialogisme implique une certaine conception de l'homme que l'on pourrait définir comme une anthropologie de l'altérité, c'est-à-dire que l'autre y joue un rôle essentiel dans la constitution de moi.

Le besoin esthétique d'autrui

En parlant de M. Bakhtine il faut mentionner le nom de Tzvetan Todorov, un essayiste et historien français d'origine bulgare. Ses réflexions portent principalement sur l'altérité et notamment sur la question du « nous » et des « autres ». L'œuvre de M. Bakhtine est alors redécouverte avec l'enthousiasme, notamment en France grâce à Tzvetan Todorov.

Ainsi donc, Bakhtine part du constat qu'autrui est indispensable à l'achèvement de la conscience. Comme le souligne Todorov : « Je ne peux pas me percevoir moi-même dans mon aspect extérieur, sentir qu'il m'englobe et m'exprime... En ce sens, on peut parler du besoin esthétique absolu que l'homme a d'autrui, de cette activité d'autrui qui consiste à voir, retenir, rassembler et unifier, et qui seule peut créer la personnalité extérieurement finie ; si autrui ne la crée pas, cette personnalité n'existera pas. » [T. TODOROV, 1981 :147]. De là, Bakhtine conclut que l'être humain est tout entier communication avec autrui. Etre

signifie être pour autrui et à travers lui. On trouve chez Todorov la confirmation de cette idée : « L'homme ne possède pas de territoire intérieur souverain, il est entièrement et toujours sur une frontière » (idem).

Convergences avec le stade du miroir chez Lacan

Cette réflexion rejoint l'une des thèses les plus célèbres de la théorie psychanalytique de Jacques Lacan (1901-1981). Elle nous fait penser à la construction de notre identité à travers un Autre. Lacan, vers 1936, a baptisé **stade du miroir** ce moment spécifique de la vie du jeune enfant, entre 6 et 18 mois, où il jubile en voyant son image dans le miroir. Selon Lacan, la cause de cette jubilation tient au plaisir qu'a l'enfant de contempler une image anticipée de son unité, à un moment où il ne maîtrise pas encore physiologiquement cette unité. Plus tard, Lacan a développé un aspect important du **stade du miroir**, en y introduisant une réflexion sur le rôle de l'Autre. En effet, dans l'expérience archétypique, l'enfant n'est pas seul devant le miroir, il est porté par l'un de ses parents qui lui désigne sa propre image. C'est dans le regard de cet autre, tout autant que dans sa propre image, que l'enfant vérifie son unité. Ou, pour le dire autrement, la preuve de son unité lui vient du regard d'un autre.

Le dialogisme linguistique

Aux yeux de Bakhtine la langue reflète parfaitement cette **aliénation constitutive**. En effet, nous ne forgeons pas une langue pour les besoins de notre subjectivité individuelle. Nous héritons la langue d'autrui et les mots y restent marqués des usages d'autrui. Parler c'est donc être situé dans la langue commune et n'y avoir de place que relativement aux mots d'autrui. Dans un texte de 1929, Bakhtine écrit : « Aucun membre de la communauté verbale ne trouve jamais des mots de la langue qui soient neutres, exempts des aspirations et des évaluations d'autrui, inhabités par la voix d'autrui. Non, il reçoit le mot par la voix d'autrui, et ce mot en reste rempli. Il intervient dans son propre contexte à partir d'un autre contexte, pénétré des intentions d'autrui. Sa propre intention trouve un mot déjà habité ». Et encore dans les travaux de T. Todorov on trouve une autre citation de Bakhtine : « Chaque mot sent la profession, le genre, le courant, le parti, l'œuvre particulière, l'homme particulier, la génération, l'âge et le jour. Chaque mot sent le contexte et les contextes dans lesquels il a vécu sa vie sociale intense... ». Il y a donc dans la langue un **dialogisme passif** (au sens où il résulte d'un donné linguistique et non d'une intention de parole).

Le dialogisme discursif

Mais, à ce dialogisme linguistique, s'ajoute, dans la réalité de la parole, une autre dimension dialogique dont on peut dire qu'elle est véritablement constitutive du discours. En effet, mon **discours émane toujours d'autrui** au sens où c'est toujours en considération d'autrui qu'il se construit. Mon lexique et ma syntaxe découlent ainsi clairement d'une prise en considération du niveau de langue de mon interlocuteur. De même, la structure argumentative de mon discours répond par avance aux objections que j'anticipe de la part d'autrui. En ce sens, mon discours est moins l'expression impassible et solitaire de ma subjectivité (comme tend à le faire croire la linguistique romantique de Humboldt à Spitzer) qu'un perpétuel dialogue avec autrui ; il a moins la structure d'un monologue que celle d'une réplique. Et ce qui se trouve dès lors mis en question, c'est **l'unité du sujet parlant**.

A étudier en classe de FLE. Textes contenant des mots à C.C.P.

1. Pâques en Algérie.

La première fête qui précédait le dimanche de **Pâques**, c'était **le dimanche des rameaux**.

A cette époque, nous avions la chance, nous enfants, d'avoir un rameau confectionné d'un support rigide entouré de **rubans roses pour les filles, bleus pour les garçons**, garni de **confiseries au chocolat et au sucre**, suspendues aux branches... Ma première joie était d'aller le choisir la veille chez le confiseur... Ensuite il trônait dans la salle à manger en attendant le lendemain matin.

Quel supplice ! Le lendemain matin j'avais droit de le prendre juste avant de partir, mais qu'il était difficile de résister à la tentation de lécher ces chocolats ou **ces œufs au sucre** juste à la hauteur de ma bouche gourmande... Il va sans dire qu'à la fin de **la messe** il ne restait plus que le bâton... Je n'étais pas grondée, maman me savait trop gourmande pour me demander un tel sacrifice.

Durant toute la semaine qui séparait **les Rameaux de Pâques**, il y avait une certaine agitation dans la maison, comme dans toutes les maisons en Algérie... Car durant la **semaine Sainte**, il y avait « **le nettoyage de printemps** » qui consistait à aérer à fond les pièces, à

battre à grands coups de « tapette », les matelas, les tapis et les tentures... L'argenterie était sortie des buffets, installée sur la table de la cuisine et nettoyée « au blanc d'Espagne » et essuyée avec des journaux.

Tout ce grand nettoyage et ce remue ménage étaient fait dans la joie, les fenêtres ouvertes, car il annonçait l'arrivée des beaux jours. Les ménagères se parlaient d'une fenêtre à l'autre et chantaient de vieilles rengaines, les plus jeunes des chansons de Louis Mariano ou du beau Tino Rossi...

Le vendredi et le samedi étaient réservés à la confection de la « **Mouna** », le gâteau de Pâques né à Oran depuis bien longtemps. Cela demandait plusieurs jours, car il fallait en faire beaucoup. Celles qui ne seraient pas mangées pendant les fêtes, seraient soigneusement conservées pour être servis le matin au petit déjeuner, trempées dans un bol de café au lait.

Enfin arrivait **le dimanche de Pâques**. Toute la famille se réunissait : les oncles, les tantes, les cousins, les cousines. C'était l'occasion d'étrenner les nouvelles tenues printanières, les robes légères à fleurs, les sandales blanches.

Après avoir tous ensemble assisté à la messe, c'était le retour joyeux vers la maison ou **un bon repas** nous attendait.

Les rallonges de la table étaient mises. Les enfants étaient réunis en bout de table. **L'agneau de Pâques**, accompagné de ses petites pommes de terre rôties ou ses fèves était dégusté dans la joie, les rires, les chants. C'était un bonheur tout simple, celui d'être réuni.

Le lundi de Pâques était encore une journée de fête en Algérie. La tradition voulait que l'on se réunisse de nouveau mais cette fois-ci pour **un grand pique-nique**. Cette fête était célébrée avec un entrain et une gaîté exceptionnels. Durant mes années algéroises cette journée se passait soit dans **les forêts d'Hydra**, soit à **la plage**.

La ville se vidait et l'on voyait tout le long des routes qui conduisaient aux plages ou aux forêts, des longues files de voitures pleines d'enfants qui riaient et chantaient ou des groupes de personnes à pied avec les couffins et les cabas pleins à craquer ! Les couffins et les cabacettes étaient remplis de salades (tomates, poivrons, concombres, anchois, olives), d'œufs durs, de charcuterie (**longanisse, soubressade**- saucisses piquantes espagnoles), de cocas, de quiches, d'omelettes. Sans oublier **les mounas**, les oranges, la cafetière émaillée, les bouteilles d'anisette, les bonnes bouteilles de vin rosé, la « **gazouze** », **la kemia**, les grandes nappes, les assiettes, les couverts et les verres... A part les cabas de victuailles pour

le pique-nique de l'année, il fallait trouver de la place dans les coffres des voitures pour les « *bilochas* » (les cerfs volants) que les pères avaient fabriqués la veille !

C'était le départ en fanfare, on s'engouffrait dans les voitures, les portières claquaient, le signal était donné. En route !

Arrivés sur place, les adultes préparaient la table, les hommes allumaient un feu de bois, entre deux briques et là était posée la grande poêle) paella. Pendant que le riz cuisait, les adultes buvaient l'anisette avec *la kémie*. Si nous étions à la plage, les bouteilles avaient été mises à rafraîchir dans l'eau. Nous partions à la recherche des oursins, d'arapèdes (petits coquillages) que nous dégustions sur place même. Ah, quelle saveur !

Il était temps de passer à table. Tout le monde était assis sur l'herbe ou sur le sable, à l'exception des personnes âgées pour qui des chaises pliantes avaient été prévues. On mangeait, on parlait, on riait fort ! Cela durait des heures. Au dessert nos belles *mounas* étaient les reines du pique-nique. Elles étaient dégustées soit trempées dans un peu de vin, soit accompagnées de tranches d'oranges, soit nature.

Une fois le repas terminé, tout était soigneusement rangé dans les couffins, pendant que nos mères nettoyaient tout autour. Le café était préparé dans la cafetière émaillée, et chauffé sur les braises encore chaudes.

Puis venait le temps des rondes, des danses, des jeux. Nous, les enfants, avions depuis longtemps déserté les lieux pour aller jouer dans l'eau, ou faire voler nos bilochas qui se balançaient dans le beau ciel azuré ! Quelle joie ! Nous improvisions des balançoires sur les branches des pins. Les garçons nous poursuivaient en essayant de glisser sous nos tricots les scarabées noirs, trouvés sur le sable. C'était des poursuites folles, des cris et des roulades. Nous attendions avec impatience que « l'heure de la digestion » soit passée pour aller nous baigner et nous rouler dans les vagues. Le bonheur !!! Pendant ce temps les parents s'accordaient une petite sieste à l'ombre des pins. La sieste terminée, les pères venaient rejoindre les garçons pour jouer au foot.

Mais venait l'heure de « plier bagages ». Tout était remis dans les coffres des voitures ; les lieux nettoyés. Nous rentrions ivres de grand air, de fatigue, mais heureux. Quelle belle journée nous venons de passer !

Arrivés à la maison, il fallait nous débarbouiller car nous avions de la résine de pins dans les cheveux, du sel, du sable partout. La tête pleine de bons souvenirs et le cœur joyeux, nous nous endormions vaincus par la fatigue.

2. La goutte d'or.

Le jeune Idriss a quitté de Tabelbala pour la France. Lors de son passage à Béni Abbès, il visite, par hasard, le Musée saharien en se mêlant à des touristes français du troisième âge. Le chauffeur du groupe, également français, sert de guide.

« - Je ne vois ni cuillère, ni fourchette, s'étonna une vieille dame.

-C'est, madame, que l'oasien, tel notre ancêtre Adam, mange avec ses doigts. Il n'y a aucune honte à cela. Chacun puise de sa main droite une petite poignée de nourriture, la ramasse au creux de sa main gauche, l'arrondit en boulette, puis du pouce droit l'amène au bout de ses doigts pour la porter à sa bouche.

Et il mima l'opération, imité par quelques touristes dont la gaucherie souleva des rires.

-Mais ne croyez pas que l'oasien manque pour autant de civilité. On connaît les règles élémentaires de la politesse au Sahara. Avant chaque repas, il faut se laver les mains, et non pas dans un seau d'eau dormante, mais dans une source ou sous le filet d'une cruche tenue par une autre personne. Il faut également invoquer les bénédictions d'Allah. On ne boit pas en mangeant, mais après le plat principal. L'eau ou le petit lait circulent alors vers la droite et il convient de tendre les deux mains pour saisir la cruche ou le vase à lait. Il ne faut pas boire debout. Si on se trouve debout, pour boire on met un genou à terre. On ne doit pas partager un œuf.

Idriss écoutait avec étonnement. Ces règles de vie quotidienne, il les connaissait pour les avoir toujours observées, mais comme spontanément et sans les avoir jamais entendu formuler. De les entendre de la bouche d'un Français, confondu dans un groupe de touristes à cheveux blancs, lui donnait une sorte de vertige. Il avait l'impression qu'on l'arrachait à lui-même, comme si son âme avait soudain quitté son corps, et l'observait de l'extérieur avec stupeur.

Michel Tournier *La goutte d'or*, Gallimard, 1986, p. 88- 89.

3. Anniversaires et traditions.

La tradition de fêter l'anniversaire n'est pas très ancienne. Au XIX siècle, dans la plupart des familles, on ne célébrait pas l'anniversaire mais **la fête du saint**. Au début du XX siècle, **les anniversaires** sont devenus **des fêtes familiales**. Les amis n'y participaient pas.

Aujourd'hui, pour fêter son anniversaire, on invite souvent des personnes à qui on veut montrer son **amitié**. En général, pour nous remercier de notre invitation, elles nous font **un petit cadeau** qui ne nous plaît pas toujours, mais l'essentiel est de passer une bonne soirée ensemble. Pour la fête d'anniversaire, il n'y a pas de repas typique, seuls **le gâteau** et **les bougies** sont indispensables.

On ne fête pas seulement l'anniversaire de sa naissance, on fête les anniversaires plus ou moins importants de sa vie privée ou professionnelle. Par exemple, pour les cent ans de son magasin, un patron **organise un grand buffet** auquel il convie tous ses clients. Plus modestement, un employé qui a travaillé pendant dix ans dans la même entreprise fête ses dix ans de maison : il **organise un pot** auquel il invite ses collègues. Tous les motifs sont bons : un an de conduite sans accident ou vingt-cinq ans de mariage !

Enfin, quand on a envie de voir ses amis, **on fait une « petite bouffe »** à laquelle on les invite pour être ensemble, tout simplement.

Anniversaires et traditions, Café- crème 2, Hachette, 1997, p. 34.

4. Carnet de voyage

Le 25 décembre, avant le petit déjeuner.

Ce matin, j'éprouve des sentiments contradictoires ! C'est le premier **Noël** que je passe loin de ma mère, loin de chez moi, loin de mon village, loin de l'hiver. Sans **messe de minuit**, sans **sapin**, sans **bougies**, sans **chants de Noël**, sans **cadeaux** à donner ou à recevoir. Hier soir, après notre dîner, quand je me suis coiffée et habillée « comme si je sortais », tout le monde a compris qu'il se passait quelque chose d'important pour moi. Ils m'ont tous laissée partir, mais je me demande ce qu'ils ont pensé quand j'ai allumé mes bougies « magiques » qui lancent des étincelles dans tous les sens.

Jusqu'à aujourd'hui, je n'ai jamais eu l'impression que Noël était important pour moi, sauf quand j'étais petite, à cause du **Père Noël** et des cadeaux. Et pourtant, hier soir, je ne jouais pas la comédie. Je pensais avec émotion à **ma famille**, à mes amis du bord du Rhin.

C'est peut- être ridicule, mais il me semblait que je comprenais tout d'un coup, pour la première fois peut- être, ce que représentait **Noel : message d'amour**.

En plein désert, dans ce campement, avec quatre Touaregs et six chameaux, sous un ciel plein d'étoiles, je suis plus proche des origines que tous les chrétiens d'Europe...

Peut- être que je me suis fabriqué moi- même une petite crise de mal du pays, tout bêtement.

Le 25 décembre, le soir.

Tout à l'heure, Ahmed, notre cuisinier, le plus curieux et aussi le plus gentil de tous ces hommes qui m'accompagnent, m'a demandé de lui expliquer Noel. Que vais- je lui raconter ?

Carnet de voyage, Café- crème 2, Hachette, 1997, p. 136.

5. Poisson d'avril.

L'origine du **poisson d'avril** est- elle un canular ? Sans doute peut- on le croire quand on voit toutes les histoires inventées à ce sujet. Les explications sont parfois si fantaisistes qu'elles semblent elles- mêmes constituer des canulars de 1^{er} avril !

Une vision chrétienne de 1^{er} avril.

On a souvent dit autrefois que les cadeaux absurdes du 1^{er} avril, un jour proche de Pâques et de la période d'emprisonnement du Christ avant sa Crucifixion, évoquaient la dérision avec laquelle ses geôliers se moquaient de lui : une couronne d'épine au lieu d'une couronne d'or, une branche en guise de sceptre, des moqueries au lieu des courbettes des courtisans... Il faut cependant avouer que cette explication semble peu crédible, la date de Pâques fluctuante n'imposant pas celle du 1^{er} avril.

Le 1^{er} avril, un faux jour de l'An ?

Certains journaux continuent à affirmer, cette année encore, que le 1^{er} jour de l'année était le 1^{er} avril jusqu'en 1564, date à laquelle un édit a fixé le début de l'année au 1^{er} janvier. Les traditionnels présents de Nouvel An auraient donc été désormais offerts le 1^{er} janvier tandis que des malicieux se seraient mis à donner des « cadeaux pour rire » à l'ancienne date, au 1^{er} avril.

L'explication semble intéressante... à ceci près que le 1^{er} avril n'a jamais été le premier jour de l'année ! A l'époque romaine, l'année débutait le 1^{er} mars, ce qui explique les noms de certains mois :

Octobre qui veut dire huitième (du latin octo), novembre qui veut dire neuvième, décembre qui veut dire dixième. Elle a ensuite débuté le 1^{er} janvier, puis le 25 décembre (anniversaire de la naissance du Christ), puis le 25 mars (neuf mois plus tôt, c'est-à-dire à la date anniversaire de l'incarnation du Christ), puis à Pâques. Mais le choix définitif et obligatoire du 1^{er} janvier comme début date effectivement de 1564.

Certains essaient de maintenir cette explication de « faux Nouvel An » en indiquant que les cadeaux étaient distribués pendant une semaine, du 25 mars jusqu'à ce fameux premier avril. Une affirmation aussi fragile qu'une arête de sardine... d'autant plus qu'aucun historien ne peut assurer que les poissons d'avril aient bien débuté en 1564.

Et d'abord, pourquoi un poisson ?

Et puis, pourquoi ces cadeaux fantaisistes de Nouvel An auraient-ils pris la forme d'un poisson que l'on accroche dans le dos des victimes ? On raconte parfois que ce serait parce que le soleil entre à cette période de l'année dans le signe astrologique du Poisson. Une explication guère plus fiable que votre horoscope du matin. En effet, si la connaissance des signes astrologiques fait partie maintenant de la culture populaire, ce n'était pas le cas il y a quelques siècles : le savoir de quelques érudits ne peut expliquer ce vaste mouvement de facéties et de blagues !

Alors ?

L'explication serait-elle aussi insaisissable qu'une anguille ? Aussi difficile à pêcher que le monstre aquatique du Loch Ness ? Aussi incroyable que la sardine du port de Marseille ?... En fait, elle coule de source comme l'eau des rivières : le 1^{er} avril a tout bonnement été pendant de nombreux siècles la date généralisée de la fermeture de la pêche en eau douce en France, pour permettre le frai (ponte des œufs). Pour les taquiner, on offrait alors aux pêcheurs des poissons de mer séchés (comme des harengs) ou des arêtes. Poisson d'avril ! Et les malicieux ont bien vite élargi le champ de leurs victimes et de leurs plaisanteries !

<http://genealogie.wanadoo.fr/v2/services-cartes-postales/origine-poisson-avril.asp>

Quelques types d'exercices portés sur des mots à C.C.P. et des locutions figées:

1. *Reliez des fragments des expressions imagées. Donnez un portrait physique ou moral de votre ami en vous servant de quelques unes de ces expressions :*

maigre	a. comme un pou
belle	b. comme un clou
laid	c. comme le monde
fraîche	d. comme une fleur
vieux	e. comme le jour
malin	f. comme bonjour
jaloux	g. comme un tigre
rouge	h. comme un singe
simple	i. comme un agneau
doux	j. comme une tomate.

2. *Trouvez la bonne explication aux expressions imagées. Pourquoi on dit comme ça ?
Quelle est l'étymologie de ces expressions ?*

- A. Il bâtissait des châteaux en Espagne.
 - a) Il construisait des cabanes.
 - b) Il avait des rêves impossibles à réaliser.
 - c) Il avait de la famille en Espagne.
- B. Le voilà en manches de chemise.
 - a) Il a grossi.
 - b) Il est devenu propre.
 - c) Quelle belle chemise.
- C. Il est blanc comme neige.
 - a) C'est un bonhomme de neige.
 - b) Il a la figure blanche comme de la neige.
 - c) Il est innocent de la faute dont on l'accuse.
- D. Elle soulèverait des montagnes.
 - a) Elle est toute en muscles.
 - b) Elle n'a pas peur d'affronter les difficultés.
 - c) Elle cherche un trésor en montagne.
- E. Ce n'est pas la mer à boire.

- a) L'eau de la mer est si polluée qu'il ne faut pas ouvrir la bouche.
- b) Ce n'est pas si difficile.
- c) Elle a très soif et cherche à boire.

F. C'est une tempête dans un verre d'eau.

- a) C'est une eau gazeuse.
- b) C'est une toute petite tempête.
- c) C'est beaucoup d'agitation pour rien.

G. Donner sa langue au chat.

- a) Donner au chat de la viande.
- b) Chercher à retrouver le chat.
- c) Renoncer à découvrir la réponse au problème.

3. *Reconstituez des expressions imagées segmentées/ reliez-les à leurs définitions :*

- ne pas savoir ce qu'il faut faire- ... pied danser ;
- éveiller les soupçons- ... puce à l'oreille ;
- mettre tous ses espoirs et son argent dans une seule affaire- ... œufs ... panier ;
- se priver, ne pas manger à sa faim- ... ceinture ;
- vivre dans les privations faute d'argent- ... vache... ;
- parler très mal français- ...vache... ;
- chercher à faire illusion- ... poudre ... yeux ;
- partir sans se faire remarquer- filer...

4. *Comparez les expressions imagées du français et de votre langue maternelle ; divisez-les en trois catégories : celles qui coïncident complètement aux équivalents en langue maternelle, celles qui le font partiellement et les expressions imagées qui n'ont pas d'exemples pareils dans votre langue :*

- rouge comme une tomate ;
- rouge comme une écrevisse ;
- vieux comme le monde ;
- bavard comme une pie ;
- muet comme une carpe ;
- malin comme un singe ;

- rusé comme un renard ;
- bête comme une oie ;
- bête comme ses pieds ;
- gai comme un pinson ;
- laid comme un pou ;
- simple comme bonjour ;
- dormir comme une marmotte ;
- jaune comme un coing ;
- jaune comme un citron ;
- rire comme un bossu ;
- être gai comme une porte de prison.

5. *Expliquez pourquoi on dit comme ça. Imaginez des situations où l'on pourrait employer une de ces expressions :*

- avoir un caractère de chien ;
- avoir une tête de cochon ;
- avoir un appétit d'oiseau ;
- avoir une langue de vipère ;
- avoir une faim de loup ;
- avoir un estomac d'autruche ;
- verser des larmes de crocodile.

6. *Suggérez des situations permettant l'emploi de certaines expressions imagées :*

- couper la poire en deux ;
- fondre en larmes ;
- mettre le doigt entre l'arbre et l'écorce ;
- couper les cheveux en quatre ;
- passer du coq à l'âne ;
- mettre de l'eau dans son vin ;
- avoir un poil dans la main ;
- sans tambour ni trompette ;

- laver la tête à quelqu'un ;
- tomber des nues.
- bête comme une oie ;
- courir comme un lapin ;
- chanter comme un rossignol (une fauvette) ;
- doux comme un agneau ;
- léger comme un papillon ;
- rusé comme un renard ;
- sourd comme une bécasse.

7. Jeu de l'oie des expressions françaises.

1) *Avoir le cœur sur la main :*

- a. être malade ;
- b. s'ennuyer ;
- c. être généreux ;
- d. donner ses organes.

2) *Poser un lapin :*

- a. être végétarien ;
- b. adorer les femmes ;
- c. avoir beaucoup d'enfants ;
- d. ne pas venir à un rendez- vous.

3) *Tomber dans les pommes :*

- a. s'évanouir ;
- b. détester quelqu'un ;
- c. aimer le cidre ;
- d. être ironique.

4) *Se lever du pied gauche :*

- a. se réveiller à l'heure ;
- b. avoir de la chance ;
- c. être de mauvaise humeur ;
- d. faire du sport.

5) *Avoir le cafard :*

- a. avoir peur des animaux ;
- b. avoir une maison sale ;
- c. être heureux ;
- d. être triste, regretter.

6) *Avoir le coup de foudre :*

- a. mourir ;
- b. il pleut ;
- c. tomber amoureux ;
- d. il y a de l'orage.

7) *En avoir ras le bol :*

- a. ne plus avoir soif ;
- b. verser trop de liquide ;
- c. vouloir déjeuner ;
- d. en avoir assez.

8) *Avoir la grosse tête :*

- a. être très intelligent ;
- b. se juger supérieur ;
- c. être stupide ;
- d. bien travailler à l'école.

9) *Avoir la pêche :*

- a. pêcher des poissons ;

- b. faire des courses ;
- c. être dynamique ;
- d. faire la sieste.

10) *Se creuser la tête :*

- a. aimer la plage ;
- b. à être fatigué ;
- c. être triste ;
- d. réfléchir.

11) *Avoir la main verte :*

- a. faire de la peinture ;
- b. être doué pour le jardinage ;
- c. travailler ;
- d. manger avec des mains sales.

12) *Avoir une case en moins :*

- a. faire du rangement ;
- b. à manquer d'argent ;
- c. être idiot ;
- d. déménager.

13) *Ajouter son grain de sel :*

- a. faire la cuisine ;
- b. à donner son point de vue ;
- c. être maniaque ;
- d. être très poli.

14) *Quelle différence y a-t-il entre :*

- a. porter le pantalon ;
- b. porter un pantalon.

15) *Quelle différence y a-t-il entre :*

- a. porter un chapeau ;
- b. porter le chapeau.

16) *Que signifie- se jeter dans la gueule du loup :*

- a. foncer sans réfléchir ;
- b. aimer les animaux ;
- c. nettoyer sa cheminée ;
- d. se trouver en situation difficile.

17) *Quelle différence y a-t-il entre :*

- a. acheter une veste en solde ;
- b. toucher sa solde.

18) *Prendre ses jambes à son cou :*

- a. être très petit ;
- b. être trop grand ;
- c. s'enfuir ;
- d. se décider à faire quelque chose.

19) *Casser du sucre sur le dos de quelqu'un :*

- a. empêcher quelqu'un de faire quelque chose ;
- b. aider quelqu'un ;
- c. soigner quelqu'un ;
- d. dire du mal de quelqu'un.

20) *Passer un savon à quelqu'un :*

- a. féliciter quelqu'un ;
- b. accuser quelqu'un à tort ;
- c. aider quelqu'un ;
- d. gronder quelqu'un.

21) *Il tombe des cordes :*

- a. avoir de la chance ;
- b. il pleut beaucoup ;
- c. manquer de chance ;
- d. être de mauvaise humeur.

22) *Une histoire cousue de fil blanc :*

- a. une histoire d'amour ;
- b. une histoire d'argent ;
- c. une histoire impossible ;
- d. une histoire de commérages.

23) *Etre fleur bleue :*

- a. être asthmatique ;
- b. être romantique ;
- c. être doué pour le jardinage ;
- d. être amoureux fou.

24) *Se mettre au vert :*

- a. guérir d'une maladie ;
- b. se déguiser ;
- c. prendre du repos ;
- d. se mettre en colère.

25) *Etre un cordon bleu :*

- a. être doué pour la cuisine ;
- b. être en bonne santé ;
- c. être doué pour la couture ;
- d. être insupportable.

26) *Avoir des idées noires :*

- a. avoir des envies de meurtre ;

- b. écrire un roman policier ;
- c. déprimer ;
- d. avoir mal dormi.

27) *Etre cloué au lit :*

- a. avoir un mauvais matelas ;
- b. être mort ;
- c. être malade ;
- d. être trop gros.

28) *Jeter l'argent par les fenêtres :*

- a. être dépensier,
- b. être économe ;
- c. être généreux ;
- d. être ruiné.

29) *Etre habillé comme l'as de pique :*

- a. être bien habillé ;
- b. être habillé par un grand couturier ;
- c. être mal habillé ;
- d. être en sous- vêtements.

30) *Retourner sa veste :*

- a. changer de travail ;
- b. changer d'opinion ;
- c. changer de copine ;
- d. changer d'amis.

31) *Avoir un coup de pompe :*

- a. être en bonne santé ;
- b. être dynamique ;
- c. être fatigué ;

d. être malade.

32) *Avoir une araignée au plafond :*

- a. avoir une maison sale ;
- b. être idiot, un peu fou ;
- c. avoir un hobby ;
- d. être maniaque.

33) *En pincer pour quelqu'un :*

- a. avoir quelqu'un ;
- b. aimer quelqu'un ;
- c. aider quelqu'un ;
- d. être indifférent à quelqu'un.

34) *Avoir un ticket :*

- a. avoir de l'argent ;
- b. plaire à quelqu'un ;
- c. avoir faim ;
- d. déplaire à quelqu'un.

35) *Se tenir à carreau :*

- a. être sage ;
- b. à être au courant de quelque chose ;
- c. faire attention ;
- d. être intelligent.

36) *Avoir un grain :*

- a. être un peu fou ;
- b. être drôle ;
- c. être un peu intelligent ;
- d. être ennuyeux.

37) *Ne pas être dans son assiette :*

- a. ne pas être en forme ;
- b. ne pas avoir faim ;
- c. ne pas être invité ;
- d. ne pas être à la mode.

38) *Etre au bout du rouleau :*

- a. être le dernier de la liste ;
- b. ne plus avoir de papier toilette ;
- c. être très fatigué, déprimé ;
- d. ne pas avoir les cheveux frisés.

39) *Sauter du coq à l'âne :*

- a. passer d'une idée à une autre ;
- b. détester les animaux ;
- c. faire la cuisine ;
- d. manger n'importe quoi.

40) *Faire du pied :*

- a. draguer ;
- b. s'impatienter ;
- c. s'emmerder ;
- d. attendre.

41) *Etre en nage :*

- a. apprendre la brasse ;
- b. être énervé ;
- c. avoir chaud ;
- d. être content.

42) *Etre plein aux as :*

- a. être pauvre ;
- b. être riche ;
- c. avoir assez mangé;
- d. avoir des ennuis.

43) *Donner sa chemise :*

- a. avoir des vêtements sales ;
- b. être généreux ;
- c. être radin ;
- d. avoir beaucoup d'habits.

44) *A la Saint- Glinglin :*

- a. demain ;
- b. jamais ;
- c. bientôt ;
- d. la semaine prochaine.

45) *Prendre la clef des champs :*

- a. fuir ;
- b. être agriculteur ;
- c. écouter de la musique ;
- d. rester.

46) *Balayer devant sa porte :*

- a. faire le ménage ;
- b. ranger ;
- c. avoir une belle maison ;
- d. ne pas s'occuper des affaires des autres.

47) *En costume d'Adam :*

- a. être nu ;
- b. être habillé par un grand couturier ;
- c. être mal habillé ;
- d. être en maillot de bain.

48) *Faire son beurre :*

- a. faire à manger ;
- b. préparer le petit déjeuner ;
- c. dépenser de l'argent ;
- d. gagner de l'argent.

49) *Passer sur le billard :*

- a. être opéré ;
- b. être joueur ;
- c. parier de l'argent ;
- d. être jugé.

50) *S'envoyer des fleurs :*

- a. se vanter ;
- b. être généreux ;
- c. être poli ;
- d. être amoureux.

51) *Etre un papa gâteau :*

- a. être un père très gentil ;
- b. être un père bon cuisinier ;
- c. être un père strict ;
- d. être un père amusant.

8. Certains exercices particulièrement identifiés comme culturels dans les méthodes actuelles du FLE.

On aimerait bien montrer comment évolue, par ailleurs l'apprentissage des aspects « fléchés » culture française dans les méthodes de F.L.E. aujourd'hui : (des points forts et des inconvénients).

Ces derniers temps un nombre croissant de méthodes de F.L.E. ont été publiées. Par exemple :

- *Le nouvel entraînez-vous, DILF A1.1 150 activités CLE International 2008 (Marion AGUILAR, Claire VERDIER) ;*
- *Le nouvel entraînez-vous DELF A1 150 activités CLE International (Richard LESCURE, Emmanuelle GADET, Pauline VEY). Paris 2005 ;*
- *Vocabulaire pour adolescents (niveau débutants) CLE International 2005 (Nathalie BIE, Philippe SANTINAN).*

Elles contiennent ce côté culturel dans leurs exercices.

Le nouvel entraînez-vous, DILF A1.1 150 activités CLE International 2008 (Marion AGUILAR, Claire VERDIER)

A. Pour la **Réception orale** les auteurs proposent des activités, étroitement liées au train de la vie quotidienne, en particulier : ***comprendre une annonce publique, une indication simple, des instructions simples ou comprendre une information chiffrée, l'heure.*** La compréhension de ces informations assez simple de premier regard, pourrait poser beaucoup de problèmes pour le public récemment installé en France. Les documents utilisés pour l'épreuve par les auteurs sont des enregistrements d'annonces publiques (horaires, départ, arrivées, des instructions prévisibles, données chiffrées,...). Les supports sont extraits des domaines suivants :

-domaine public (gare, aéroport, métro, rue, commerces, musée, théâtre, administrations, etc.)

-domaine personnel (conversations familiales et amicales avec des instructions et des informations simples ou chiffrées –code de la porte, date d'anniversaire, numéro de téléphone, etc.)

-domaine professionnel (échanges formels, messages sur le répondeur)

-domaine éducationnel (consignes pédagogiques).

Il nous paraît très important de travailler en amont les situations de communication de la vie quotidienne. On est d'accord avec les auteurs de cette méthode que ***l'objectif de toute formation en français est de permettre aux apprenants de communiquer dans leur vie quotidienne, dans toutes les situations auxquelles ils peuvent être confrontés.*** Il est nécessaire de mettre en place une progression thématique en partant de la personne, son identité, etc., pour aller vers les sphères extérieures de vie (l'administration, les achats, l'éducation, le travail, la santé, les transports, les loisirs...).

Il est vrai qu'une langue n'est pas uniquement faite de grammaire et d'orthographe, elle est aussi faite de ***codes culturels implicites portés par la langue.*** Il nous semble important d'attirer l'attention à ce phénomène des mots, porteurs d'une grande couche culturelle, pratiquement inaccessible aux primo- arrivants. Ce sont ***les mots à charge culturelle partagée*** qui donnent accès à la compréhension de ces faits implicites, reconnus par les natifs. Rober Galisson souligne que cette ***Charge Culturelle Partagée*** est la valeur ajoutée aux significations ordinaires des mots. L'ensemble des mots à C.C.P. est connu de tous les natifs, constitue la lexiculture partagée. « *Laquelle est toute désignée pour servir de rampe d'accès à la culture omniprésente dans la vie des autochtones et que les étrangers ont tant de mal à maîtriser- sans doute parce qu'elle n'est décrite, donc enseignée nulle part à ce jour : la culture partagée* »- comme l'écrit R. Galisson.

Ainsi donc, comme le soulignent les auteurs de cette méthode « ***il faut faire des points réguliers sur les attitudes, faits de langue et autres, dont la compréhension ne peut se faire sans la connaissance des « habitudes », de la culture et de l'histoire des Français (par exemple, l'importance de regarder son interlocuteur dans les yeux, quel que soit le statut de celui-ci ou le vouvoyer ou le tutoyer, lui faire la bise ou non). Il faudra donc toujours garder à l'esprit qu'il n'existe aucune évidence pour celui qui apprend une nouvelle langue.*** »

On voudrait présenter et essayer d'expliquer quelques exercices portés sur les implicites dans le comportement des autochtones que les apprenants étrangers doivent s'approprier pour réussir leur intégration :

Ex. Associer un message entendu à une image :

-comprendre une annonce publique

1. -Le train n° 60204 à destination de Marseille va partir. Prenez garde à **la fermeture automatique des portes.**

Il n'est pas évident de savoir que les portes des trains en France se ferment automatiquement. Ce n'est pas le cas de tous les pays. Ainsi donc, pour ne pas rester piéger à l'intérieur ou à l'extérieur du train, il vaut mieux s'approprier cette habitude.

2. -Aujourd'hui, moins quinze pour cent sur tous **les articles marqués d'un point rouge.**

La période des soldes est une période propice au shopping ! Pourtant, ce phénomène n'existe pas dans tous les pays du monde. Il faut savoir qu'elle dure un temps limité, qu'il y a plusieurs démarques et diverses variantes de réductions. Si l'on veut acheter quelque chose de moins cher, il vaut mieux suivre des instructions, désignant les démarques du jour comme « **les articles marqués d'un point rouge** », par exemple.

-comprendre une indication simple

1. -Le docteur est **au 2^{ème} étage.**

Il faut savoir que dans certains pays le rez -de- chaussée désigne le premier étage et le 2^e étage en français peut être considéré par un étranger comme le 3^e tout simplement. Ainsi, il faudrait faire attention à ne pas se tromper d'étage, surtout si l'on a un rendez-vous important et on n'a pas le droit de perdre le temps !

-comprendre des instructions simples

1. -**Validez votre ticket de bus en montant**

Probablement pour un natif de langue il n'y a rien de plus facile à comprendre, mais le fonctionnement des systèmes de transports dans le monde est si différent ! Dans certains pays on valide le ticket à l'intérieur du bus, dans d'autres au contraire à l'extérieur à l'aide d'un composteur ou d'une autre borne ou encore, c'est le chauffeur qui déchire le titre de transport à l'entrée du bus ou un contrôleur qui les vend à l'intérieur. Ainsi donc, en prenant un transport public, il n'est pas souhaitable de s'appuyer sur les connaissances de sa propre culture et son propre expérience du pays d'origine, quitte à payer une amende.

2. -N'oublie pas ton titre de séjour avant de sortir

Etant d'origine russe, cette phrase pourrait me paraître bizarre ! Dans la rue on pourrait « **piquer** » mon titre de séjour ! Il vaut mieux le laisser chez moi, surtout bien ranger dans une pochette plastique avec d'autres documents, voire même cacher dans un tiroir ! Ainsi donc, on pourrait constater que les personnes étrangères n'ont pas l'habitude implicite des Français d'avoir ses papiers d'identité sur soi, dès qu'ils sortent. Cela peut entraîner quelques problèmes administratifs en cas de contrôle policier.

3. -N'oubliez pas votre carte vitale !

Le phénomène de la carte vitale est typiquement français. C'est une sorte de liaison entre le docteur et la sécurité sociale qui incarne bien « le système bureaucratique » où il faut remplir plusieurs formulaires, avoir différentes cartes et convocations de tout genre.

-comprendre une information chiffrée, comprendre l'heure

1. -Pardon monsieur, **vous avez l'heure** s'il vous plaît ?

Il va de soi qu'on ne nous demande pas si nous avons une montre. Il s'agit de la question : « **Quelle heure est-il ?** ». C'est la langue qui recourt à ce genre d'expression populaire pour s'informer à propos de l'heure. Il est vrai que parfois les primo- arrivants prennent cette question au premier degré et peuvent réagir en montrant leur montre, en réfléchissant sur le sens de la phrase.

Pareil pour la question : **Vous êtes Madame/Monsieur ?** qui sous-entend « Quel est votre nom/prénom ? » Au lieu de dire le nom, les primo-arrivants se précipitent de confirmer leur statut social et disent qu'ils sont bien mariés, donc, effectivement, Monsieur ou Madame.

2.-Bonjour vous êtes bien sur le répondeur d'Anna Roux. Je ne suis pas là pour le moment mais vous pouvez me laisser un message après le signal sonore ou me joindre au **06 96 18 17**

74.

On aimerait signaler que la fonction du répondeur des téléphones portables n'existe pas dans certains pays, par exemple, en Russie. Ainsi donc, il faut être prêt psychologiquement et mentalement, c'est-à-dire, savoir bien ce que l'on souhaite dire à un interlocuteur indisponible.

Réception orale :

Il faut préciser que la compréhension orale est souvent le point fort des personnes peu scolarisées. Mais dans le cadre de l'examen du DILF, elle est évaluée à partir d'exercices très spécifiques, même scolaires, qui peuvent être sources de difficultés pour ce public, en particulier pour les personnes qui n'ont jamais été scolarisées. Dans ce cas-là, le simple fait de tenir un stylo à la main, pourrait provoquer déjà un stress chez eux ! De plus, pour ce genre de public (en situation d'alphabétisation) c'est très difficile de faire trois opérations en même temps : écouter et surtout comprendre le message, trouver une image convenable et écrire le numéro du message. D'après notre expérience de travail avec les signataires des C.A.I. il y a peu de personnes dans la situation d'alphabétisation qui réussissent cet exercice ! Par ailleurs, le traitement à l'écrit du document sonore constitue une difficulté majeure : associer un dialogue à une image ou à une donnée chiffrée n'est pas évident. Il faudrait être très attentif à tout ce qui est dessiné ou écrit sur l'image afin de repérer ces points-clés et de faire le bon choix. Il serait nécessaire de prendre quelques précautions afin de bien préparer des stagiaires peu scolarisés, enlevant notamment tous les éventuels obstacles méthodologiques, socio-linguistiques ou linguistiques qui pourraient compromettre cette réussite. Notre expérience nous « conseille » de faire toujours une petite analyse des images avant le passage à l'écoute. Il est nécessaire de les observer en détails, ce qui en plus sert à développer les compétences à l'oral. En analysant les images on essaie de distinguer le lieu où l'action se passe, des acteurs de cette action. On lit tous les écriteaux et on décrit les objets présentés sur l'image en répondant à la seule question –pourquoi ils sont là ? En réunissant tous « les ingrédients » on peut réussir l'exercice !

Pour la **Réception écrite** on propose des exercices qui permettraient : d'identifier la signalétique, de comprendre des instructions simples et des informations de base, des informations chiffrées et de reconnaître la nature et la fonction d'écrits simples. Les documents utilisés dans les exercices sont des documents écrits que l'on rencontre dans la vie quotidienne, donc **des documents authentiques**. Ceux –ci sont imprégnés **de mots à C.C.P.- des mots-valises, des expressions imagées, des comparaisons et des images des héros** que les natifs de langues reconnaissent dès premier coup d'œil (des héros des bandes dessinées, des films populaires, des chanteurs ou des acteurs). Ces documents sont pris des domaines suivants :

-domaine public (*signalétique, affichage gare, aéroport, bus et métro, petites annonces, publicités, logos, tracts, calendrier, horaires d'ouverture et de fermeture, recette de cuisine, billets de train, tickets de cinéma ou de caisse, étiquettes de magasin- produits, rayons-, écrans de machine automatique- distributeurs de billets, affranchissement de lettre etc.*)

-domaine personnel (*agenda, message court, ordonnance, emploi du temps, interphone, etc.*)

-domaine professionnel (*planning, message court, lettre du patron, règlements, offre d'emploi, fax, courriel, etc.*)

-domaine éducationnel (*message du professeur, mot dans le cahier de correspondance, relevé de notes, emploi du temps, etc.*)

La compréhension de ces documents permet l'accomplissement de telle ou telle action, dont le résultat est directement lié à la vie pratique. Par conséquent, il faudrait bien comprendre le message pour atteindre l'objectif ! Ainsi donc, c'est la tâche de l'enseignant d'enlever des difficultés de la compréhension qui proviennent souvent de la méconnaissance des faits culturels : raconter pourquoi c'est toujours propre avec Monsieur Propre et qui est Tintin ; expliquer ce que c'est un lieu public et la loi sur le tabac en vigueur ; également, on est sûr que pour certaine catégorie de primo- arrivants « l'espace pour changer le bébé » est une nouvelle notion culturelle, découverte en France.

Ex. Ecoutez et écrivez le numéro du message en dessous de l'image correspondante.

-Eteignez votre cigarette, c'est un lieu public ici !

-L'espace enfant pour changer votre bébé se trouve au fond du couloir, madame !

-Monsieur Propre, tout est propre !

-Voyagez avec Tintin !

Réception écrite :

Il nous semble très important d'utiliser dans le travail avec le public des primo- arrivants des documents authentiques, tout document réel, tiré de la vie quotidienne, et auquel chacun est confronté régulièrement (publicités, météo, tableaux d'horaires, infos trafic, messages personnels, administratifs ou scolaires...).

Tous les étudiants étrangers sont d'accord sur le fait qu'en France il y a trop de courriers, trop de publicités, trop de formulaires à remplir ! Et c'est une vraie galère avec toutes les abréviations, les sigles et les logos qu'ils abondent (EDF, RSA, SNCF, CGT, ANPE, CAF et

beaucoup d'autres). Ces mots désignent les institutions qui, probablement, n'existent pas dans leurs pays et, par conséquent, les apprenants ne comprennent pas leurs fonctions et ne savent pas entreprendre les démarches correspondantes. Parfois, eux-mêmes, ils apportent en cours de français tous les documents à leur disposition qu'ils ne comprennent pas ou comprennent mal : toute sorte de convocations, les formulaires à remplir, les déclarations, des papiers concernant RSA ou Assedic. Ainsi, la formation rencontre la réalité et va répondre aux besoins immédiats des apprenants, tout en prenant soin d'aborder tous les champs possibles.

Les apprenants doivent « manipuler » de véritables documents authentiques comme *des emplois du temps, des bulletins de notes, des cartes vitales avec des formulaires de sécurité sociale, des horaires de train, des affiches de film, des programmes de télévision, des étiquettes de médicaments ou de produits comestibles pour les dates de péremption, des factures, des catalogues de supermarché (pour comparer les prix), etc.* C'est dans les situations réelles qu'ils doivent savoir repérer le produit le moins cher ou le plus cher ; ou acheter quelque chose ayant une trentaine d'euros dans le porte-monnaie ; ou comprendre la date de péremption des médicaments ou des produits de grande consommation.

La compréhension des questions et des réponses écrites possibles pourra aussi constituer un obstacle pour les personnes peu scolarisées s'ils n'arrivent pas à déchiffrer un message et le comprendre. Le formateur doit donc amener l'apprenant à adopter une stratégie de contournement : il n'est pas nécessaire de comprendre tous les mots d'une phrase ou d'un court document écrit pour en comprendre le sens global.

Le nouvel entraînez-vous DELF A1 150 activités CLE International (Richard LESCURE, Emmanuelle GADET, Pauline VEY). Paris 2005.

Compréhension écrite :

1. Observez les documents et retrouvez parmi la liste :

- *une petite annonce ; - un ticket de cantine ; - un bon d'achat ; - une carte de visite professionnelle ; - un panneau, un cheque - déjeuner, une carte de crédit, une carte vitale etc.*

Ce type d'exercices est basé sur *l'aspect pragmatique* de l'apprentissage des langues et des cultures. Il incite les apprenants à comprendre l'usage de ces documents authentiques, de les repérer parmi toute la liste proposée et « si la vie le veut bien », savoir les utiliser dans la vie quotidienne. Il faut préciser que certains documents n'existent pas dans leurs pays d'origines, par exemple : **la carte vitale, un bon d'achat, une carte de crédit.** Ainsi donc, c'est la rencontre avec la réalité française, avec les mots qui portent en eux une énorme couche de mode de vie du pays d'accueil ; les mots qui expriment un certain concept de la vie à la française. Sans compréhension et l'acceptation de cette perception de « la réalité en face », on ne pourrait jamais s'intégrer à la société où l'on habitait.

2. Quand on écrit un message SMS, on ne fait pas attention à l'orthographe et on écrit de manière phonétique. Retrouvez le contenu du message.

- | | |
|------------------|----------------------|
| 1. j'M bocou | a. vous venez |
| 2. Ca va bi1 | b. qui m'a donné |
| 3. vou 2 | c. au week-end |
| 4. G vu Simon | d. bonne année |
| 5. 1 Kdo de vou | e. merci pour tout |
| 6. biz de Fanfan | f. un cadeau de vous |
| 7. Merci pr tt | g. vous deux |
| 8. Vou vené | h. bises de Fanfan |
| 9. Ki ma doné | i. j'aime beaucoup |
| 10. o WE | j. ça va bien |
| 11. BONANE | k. j'ai vu Simon |

Cet exercice montre un écart qui existe entre l'orthographe française dite de norme et leur emploi dans la vie quotidienne. Les consonnes qui ne se prononcent pas à la fin des mots (venez, tout, vous etc.), les combinaisons des voyelles donnant un autre son (beaucoup, cadeau, qui etc.), la conjugaison des verbes (j'aime, j'ai vu, qui m'a donné), l'accord entre le substantif et l'adjectif (bonne année) d'un côté et l'écriture phonétique, qui facilite la compréhension (g vu simon, ki ma doné), l'emploi des chiffres et des abréviations (vou 2, bi 1, pr, tt) de l'autre.

Les étrangers, venus des pays différents, possédant des langues maternelles diverses et qui ne ressemblent pas forcément au français, se trouvent en double difficulté

devant cet exercice. Puisque premièrement, il faut surmonter et dépasser la vision des langues préconçue que l'on a « grâce » à sa langue d'origine. Deuxièmement, il est nécessaire savoir le strict minimum de la norme de la langue française pour pouvoir déchiffrer ces messages tout à fait typiques pour la jeunesse du pays. D'après notre expérience ce genre d'exercices suscite un énorme intérêt de la part des apprenants car la grande majorité d'eux possède des téléphones portables et ils veulent comprendre et surtout rédiger des messages comme le font leur amis français avec tout notre respect pour la langue de Molière ! On croit bien qu'il n'y a pas de risque majeur pour l'apprentissage du français quand les élèves voient ces mots et phrases en français « cassé ». Ils ont également la bonne transcription de chaque phrase. Pourtant, le but même de l'exercice est de retrouver la variante correcte et de comparer les deux types d'écriture.

Compréhension orale :

Associez une image à un message entendu :

1. – Mademoiselle ?
– Je voudrais **un panini au trois fromages** et **une tartelette** aux framboises, s'il vous plaît.

2. – Un chocolat chaud et **un Vittel menthe**...ça vous fait 6,45 euros.

3. – Messieurs dames, bonsoir. Puis-je vous proposer **un apéritif** pour commencer ?

Il est vrai que si vous n'avez jamais goûté, bu, vu etc., il est presque impossible de faire cet exercice.

Le commerce, la publicité, des livres consacrés à cette fameuse procédure : on parle même de l'art de **prendre l'apéritif** (avec la modération bien sûr) ! Comment pourrait-on comprendre ce phénomène culturel, tellement ancré dans la vie des Français si dans le pays d'origine il y a une autre vision sur la consommation des boissons (avant les repas, pendant ou après) ; ou bien il est totalement interdit de boire de l'alcool ! Il va de soi que l'objectif est de ne pas initier les apprenants étrangers à la consommation de l'apéro s'ils ne le veulent pas (chacun fait son choix !), mais plutôt de ne pas laisser s'installer une perception selon

laquelle, même ceci est considéré comme quelque chose d'inconcevable et d'inadmissible dans leurs cultures, on donne la chance aux autres d'approuver ou de désapprouver cette vieille habitude française.

Pareil pour les mots « **panini, Vittel menthe** etc. ». On se souvient qu'en donnant des cours de français en Russie, on est tombée sur ces mots dans un texte sur la cuisine. Les premiers sentiments étaient la panique et la honte car je ne savais pas du tout la signification de ces mots ! Comment expliquer aux étudiants ce que je n'ai jamais vu, ni mangé dans ma vie ? Mais quel plaisir était de découvrir pendant mon premier séjour en France **des croissants chauds, des petits pains aux chocolats, des paninis, le diabolo menthe** et d'autres. Tous ces mots sont irrévocablement liés à la culture française et à la représentation de la France.

19.3 Vocabulaire pour adolescents (niveau débutants) CLE International 2005 (Nathalie BIE, Philippe SANTINAN).

Ce genre d'exercices relève de véritables connaissances de la culture française et par conséquent, des mots à C.C.P. qui les incarnent de mieux dans la réalité de la vie quotidienne. Ils constituent une grande couche culturelle, implicite pour les natifs et difficilement compréhensible pour les apprenants étrangers. On voudrait ajouter que la **charge culturelle des mots** est partagée par les locuteurs natifs car ils sont tous appartenants à cette société. *Les apprenants étrangers doivent accéder au sens de ces représentations, ces coutumes, ces expressions et ces associations afin de décoder les implicites à la culture française et de les transformer à des connaissances explicites, acquises et apprises !*

Très souvent la charge culturelle partagée des mots évoque la coutume, la tradition, des objets fétiches, liés à des fêtes dans une société. Par exemple (ex. n°1 et 4), **la fête de Noël est associée à la dinde aux marrons, au champagne, au foie gras et aux huîtres**, etc. Qu'est-ce qui pourrait représenter la France mieux que **son champagne, sa baguette et ses croissants ?**

L'ex. n°2, n°3, n°6 nous font penser plutôt à des épithètes et des métaphores. En même temps c'est le pragmatisme de la vie et la sagesse humaine qui nous dictent des expressions de ce genre : *un billet vert par rapport à un dollar ; un steak bleu en parlant d'un morceau de viande juste cuit, saignant ; on dit « le maillot jaune » s'il s'agit de quelqu'un qui est arrivé le premier en sport. Dans quelles situations on voit « la vie en rose » et on a « des idées noires » ?* Comment comprendre des phrases, telles que : il a la grosse tête ou il a le cœur sur la main ? Faudrait-il les interpréter au premier degré ou essayer de trouver le sens caché « entre les lignes » ? Il faudrait admettre que ces expressions sont plus mobiles grâce à leur C.C.P. et non pas à leurs signifiés. Pour comprendre le sens de ces phrases il serait nécessaire de savoir que le cœur sur la main signifie la générosité, la grosse tête fait penser à quelqu'un qui se croit très important. Dans les situations pareilles des locuteurs natifs recourent à ces connaissances implicites en oubliant toutes les autres.

La C.C.P. est un résultat d'une association automatique d'un produit à un lieu géographique chez les natifs de langue, ce que l'on observe dans l'ex. n°5. Quand on parle de **Strasbourg**, on pense à sa fameuse **choucroute ou à ses saucisses ; la moutarde** est associée à la ville de **Dijon** qui est sa spécialité etc.

Des mots à C.C.P. représentent un facteur important de la socialisation et de l'acculturation des apprenants étrangers. C'est un moyen pour pénétrer à l'enceinte de la culture et pour acquérir des compétences socio-langagières qui pourraient faciliter l'intégration du public étranger dans une société d'accueil.

Ex.

1. Dites à quelle fête française on doit attribuer les symboles donnés ci-dessous.

Les fêtes : Noël, La Saint-Valentin, La Chandeleur, La Fête Nationale, La Toussaint, L'Épiphanie, Pâques, Carnaval, Le Premier de l'An, Le Premier Avril.

La dinde aux marrons, les cloches, le champagne, le défilé militaire, le Père Noël, le cimetière, les déguisements, la bûche, la galette des Rois, les cotillons, les feux d'artifice, les œufs, les messages d'amour, les huîtres, le chandeleur, le foie gras, les poissons en carton, les bals populaires, les cartes de vœux, les repas de famille, les étrennes, les fleurs, la messe de

Minuit, les décorations, les masques, les blagues, les cadeaux, les crêpes, la fève, le sapin de Noël, le chocolat, la couronne, les guirlandes, les chrysanthèmes.

2. Les couleurs dans les expressions de la vie quotidienne. Associez les éléments des deux colonnes.

- | | |
|----------------------------|---|
| a. le maillot jaune | 1. du vin |
| b. l'humour noir | 2. le dollar |
| c. un steak bleu | 3. très mauvais, très méchant |
| d. passer une nuit blanche | 4. le premier arrivé en sport |
| e. la matière grise | 5. rouge, saignant, juste cuit |
| f. boire un verre de rouge | 6. l'intelligence |
| g. un fruit vert | 7. sans dormir |
| h. un billet vert | 8. qui n'est pas mûr, n'est pas bon à manger. |

3. Les couleurs et les personnes. Associez les expressions imagées à leur explication.

- | | |
|------------------------------|---|
| a. avoir une peur bleue | 1. être communiste |
| b. être blanc comme un linge | 2. être très déprimé |
| c. voir la vie en rose | 3. avoir très peur |
| d. avoir des idées noires | 4. être innocent
ne pas être responsable |
| e. être blanc comme neige | 5. être très joyeux tout le temps |
| f. être un cordon bleu | 6. être très pâle, avoir l'air malade |
| g. voter vert | 7. être très bonne cuisinière |
| h. voter rouge | 8. être écologiste |

4. Cochez, dans cette liste, les éléments typiquement français :

Le champagne, le hamburger, le kangourou, la paella, le riz, le saké, le croissant, la baguette, le film Taxi, les spaghettis.

5. Associez ces produits à la région ou ville dont ils sont originaires :

- | | |
|---------------------------------|-----------------|
| a. le vin | 1. de Reims |
| b. la moutarde | 2. de Savoie |
| c. le camembert | 3. d'Agen |
| d. le champagne | 4. de Bordeaux |
| e. les rillettes | 5. du Limousin |
| f. la tomme (gros fromage rond) | 6. de Dijon |
| g. les pruneaux | 7. de Normandie |
| h. le bœuf | 8. du Mans |

6. Associez l'expression à son explication :

- | | |
|---------------------------------|--|
| a. avoir la grosse tête | 1. être très courageux |
| b. avoir le cœur sur la main | 2. ne pas être content, ne pas parler aux autres |
| c. mettre son nez partout | 3. se croire très important, très célèbre |
| d. être tombé sur la tête | 4. écouter très attentivement |
| e. avoir de l'estomac | 5. être très généreux |
| f. trouver chaussure à son pied | 6. devenir fou |
| g. faire la tête | 7. s'occuper de tout, vouloir tout savoir |
| h. tendre l'oreille | 8. rencontrer la personne idéale |

