



## Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

60-61 | 2018

La culture dans l'enseignement du français langue étrangère: conceptions théoriques, programmes et manuels aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles

---

# D'une mission « civilisatrice » à une centration « (socio)pragmatique » : une interprétation de l'évolution de la dimension culturelle en didactologie du FLE

Véronique Castellotti et Marc Debono

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/5127>

ISSN : 2221-4038

### Éditeur

Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde

### Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2018

Pagination : 41-62

ISSN : 0992-7654

### Référence électronique

Véronique Castellotti et Marc Debono, « D'une mission « civilisatrice » à une centration « (socio)pragmatique » : une interprétation de l'évolution de la dimension culturelle en didactologie du FLE », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 60-61 | 2018, mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 17 juillet 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/5127>

---

Ce document a été généré automatiquement le 17 juillet 2019.

© SIHFLES

---

# D'une mission « civilisatrice » à une centration « (socio)pragmatique » : une interprétation de l'évolution de la dimension culturelle en didactologie du FLE

Véronique Castellotti et Marc Debono

---

## Introduction

- 1 L'interprétation, évoquée dans le titre de cet article, porte – et la précision est d'importance – non pas sur les pratiques d'enseignement (des dimensions culturelles en FLE donc), mais sur l'évolution des idées des didactologues (théories et réflexions des chercheurs en FLE) dans les 60 dernières années. Par didactologie nous entendons à la suite de Galisson (1990) ce qui concerne les aspects théoriques, la réflexion à propos de ce qui se passe au niveau didactique, c'est-à-dire celui de l'intervention. Ce qui nous intéresse particulièrement dans cette histoire des idées, ce sont les soubassements épistémologiques qui les portent. Notons que cette histoire étant contemporaine – la didactologie du FLE (DFLE) en tant que champ de recherche n'existe que depuis les années 1970 – et qu'elle arrive jusqu'à nous, elle a une incidence très directe sur le présent et les projets futurs des acteurs du FLE.
- 2 Avant de poursuivre, il est nécessaire de dire un mot en introduction sur notre conception et manière de faire l'histoire : sans nous prétendre historiens, nous inscrivons notre réflexion historicisante dans la lignée des historiens et épistémologues de la science historique que sont – pour ne citer que quelques noms – Paul Veyne<sup>1</sup>, Michel de Certeau<sup>2</sup> ou encore Henri-Irénée Marrou, qui écrivait ceci en 1954 :

L'image que chaque historien donne du passé est si profondément, si organiquement modelée par sa personnalité que leurs différents points de vue sont

en définitive moins complémentaires qu'exclusifs. À l'idéal illusoire de la 'connaissance valable pour tous' j'opposerai celui de la vérité valable pour moi, et j'y verrai une garantie de sérieux, d'exigence, de rigueur. (Marrou 1975 [1954] : 213, cité par Feldman 2002 : 104)

- 3 Ces principes – énoncés par Marrou – de modestie, d'incomplétude et d'honnêteté comme garantie du sérieux de l'historien, nous les faisons ici nôtres. Sous une autre forme – plus provocatrice certainement – on les retrouve également, dans notre discipline, sous la plume de Galisson, dans un article de 1995 sur l'histoire, alors récente, de ce qu'il appelle alors le « ticket AC/DI<sup>3</sup> » :

Les faits m'intéressent moins pour ce qu'ils montrent que pour ce qu'ils cachent (les idées qu'il y a derrière). C'est pourquoi, dans mes propos, ils sont parfois réduits à l'évocation. (Galisson 1995 : 83)

J'ai seulement essayé de problématiser, autrement parfois (les redondances qui alourdissent mes propos sont largement dues à la multiplication et à la juxtaposition partielle des problématiques). Et j'ai surtout voulu, en toute honnêteté, apporter ma contribution à un débat où chacun a ses raisons (existentielles, contextuelles, expérientielles) de penser ce qu'il pense, sans pour autant vouloir convaincre l'autre de l'universalité de son point de vue. (*Ibid.* : 96)

- 4 C'est donc cette orientation interprétative, en fonction d'une expérience et d'un projet, que nous choisissons d'adopter ici, assez éloignée de conceptions plus historiographiques de l'histoire, de la place et du traitement ainsi que de la délimitation du corpus historique.
- 5 Précisons dès à présent que ce texte de Galisson, cité *supra*, fait partie de cette expérience : nous en ferons une large utilisation, assez intensive, son article ayant été un des moteurs de notre réflexion commune. « Nous ne faisons que nous entregloser » (Montaigne, *Essais* III, ch. 13), et nous ne masquerons pas ce fait, que tout historien connaît bien, et qui participe de sa nécessaire modestie. Quant à notre projet, il pourrait se résumer succinctement à la volonté de chercher dans le passé de la didactologie du FLE pour redonner un sens à l'enseignement culturel/interculturel, sans oublier, bien sûr, qu'inversement » sans se pencher sur le présent, il est impossible de comprendre le passé » (Bloch, [1946] 1996 : 30, cité par Besse, 2016 : 11). La notion d'interculturel est devenue selon nous complètement inopérante, plongée dans un marasme permanent, qui dure depuis trente ans, et auquel les critiques successives n'ont rien changé, car celles-ci ont justement été probablement assez peu historicisantes, nous y reviendrons dans les paragraphes ci-dessous.
- 6 Cette brève interprétation historique se fera en quatre temps, suivant les évolutions de l'enseignement culturel/interculturel en didactologie du FLE : du point de départ civilisationnel, à la critique de celui-ci (première évolution dès les années 1950-1960), pour en venir à la centration « (socio)pragmatique » de l'enseignement culturel entre 1970 et 1980 (deuxième évolution, plus centrale et durable), et enfin au développement de l'interculturel (troisième évolution, qui accompagne la seconde<sup>4</sup>).

## Une approche civilisationnelle qui s'infléchit peu à peu

- 7 Le point de départ que nous avons choisi pour interpréter cette évolution se situe au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, au sortir de la Seconde Guerre mondiale, dans un contexte encore marqué par la colonisation. La diffusion du français s'accompagne alors clairement de la diffusion de la civilisation française. Nous ne nous attarderons pas sur les caractéristiques

de cette approche civilisationnelle, déjà bien documentée et développée de nouveau dans ce numéro (cf. Argaud ici-même), reposant sur une « philosophie de la nature et de l'homme fondée sur l'idée de progrès [qui] résume l'esprit des Lumières tout entier » (Argaud 2006 : 5). Cette conception soutenait une hiérarchie des civilisations et des cultures (des langues et des races, de même), et constituait pour certains le bien-fondé de l'entreprise coloniale, en faisant « sortir des peuples ou des individus de leur état de sauvagerie ». (Suso Lopez & Fernández Fraile 2008 : 2). L'expression « langue de civilisation » est emblématique de cette idéologie et, si elle cesse d'être utilisée dans les années 1960, c'est précisément du fait du « processus de décolonisation entrepris par le général de Gaulle [qui] la rendait désuète et incommode, car elle renvoyait à une façon de concevoir les anciennes colonies dans le rapport hiérarchisé antérieur » (*ibid.* : 9).

- 8 Les débuts d'institutionnalisation de la didactique du français langue étrangère conduisent à s'élever contre ces positions fondées sur des conceptions coloniales (cf. à ce sujet les prises de position en ce sens dans Reboullet 1973) et sur les contenus considérés comme élitistes/aristocratiques qui les accompagnent (Porcher 1976 ; Coste *et alii* 1994).
- 9 Une première inflexion consiste, dans les ex-pays colonisés en particulier, en un « découplage délibéré de la langue et de la culture » (Galisson 1995 : 83 ; aussi Coste *et alii* 1994 à propos de l'Algérie). Il s'agit ainsi de développer un enseignement centré sur la pratique de la langue en ignorant, autant que possible, les dimensions civilisationnelles.
- 10 Une deuxième inflexion consiste à élargir l'empan du corpus/matériau servant de base aux apprentissages/enseignements civilisationnels, comme on peut le voir par exemple avec la publication en 1977 du *Guide culturel. Civilisations et littératures d'expression françaises*. (Reboullet & Tétu, publié sous le patronage de l'AUPELF). L'entreprise revient à pluraliser et à ouvrir à la variation francophone à travers les « nations et civilisations d'expression française » (*ibid.* 33). Il s'agit donc d'une ouverture à une diversité de « civilisations francophones », proposant à la fois des bibliographies situées pour travailler ces questions et des réflexions sur des moyens de les travailler, les textes retenus restant cependant très principalement circonscrits aux aspects « cultivés » (littérature, cinéma, histoire, etc.) même si on peut relever quelques extraits portant sur le folklore ou des phénomènes de société.
- 11 Au-delà d'une telle ouverture, cette première évolution ne remet en question fondamentalement ni les bases ni, sauf exception, les types de supports, et le terme « civilisation » perdure avec toute l'ambiguïté qu'il peut susciter.

## Vers une centration socio-pragmatique

- 12 Une deuxième évolution, centrale et plus durable, s'instaure peu à peu pour contrer cette approche civilisationnelle ; nous en proposerons une interprétation en plusieurs phases.
- 13 Tout d'abord, il faut s'interroger sur les idées disponibles à cette époque pour appuyer une telle opposition dans la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. Celles-ci se rattachent principalement à deux orientations ou courants de recherche :
- 14 -la montée en force des idées issues de l'École de Palo Alto et de l'ethnographie de la communication (cf. l'importance prise par les travaux de Hymes en DFLE, ainsi que les références fréquentes à Gumperz ou Goffman), ainsi que du fonctionnalisme en anthropologie (Malinowski) et en linguistique (Martinet), débouchant sur le « tournant communicatif » ;

- 15 -l'idéologie matérialiste issue du marxisme, débouchant sur une prise en compte croissante des aspects socio-culturels, surtout prégnants dans un premier temps dans le secteur du français langue maternelle ou du français langue seconde, mais qui toucheront également ensuite celui du FLE.
- 16 C'est la rencontre ou, du moins, l'alliance de fait de ces deux tendances, réinterprétant en France des conceptions issues du pragmatisme nord-américain et des tendances marxistes, qui concourrait à installer une orientation permettant notamment de lutter contre le poids de l'impérialisme et l'aristocratie d'une conception civilisationnelle de l'enseignement des langues. On se situe alors dans une logique s'instituant contre, dans un mouvement de balancier, dont nous détaillerons ci-après quelques-unes des caractéristiques.

## Le tournant communicatif ou la valorisation de l'utilitaire et du quotidien

- 17 Les manifestations les plus significatives de cette évolution s'ébauchent à partir de la notion de besoin d'utilisation, en lien avec les réflexions du Conseil de l'Europe sur *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère* (Richterich & Chancerel 1977) qui sert de base à l'ensemble des réflexions dominantes de l'époque :
- Concentrant notre attention sur l'apprenant lui-même, nous posons la question de savoir comment et à quelles fins il aura besoin d'utiliser la langue qu'il apprend. (Avant-propos de *Un niveau Seuil*, 1976 : iii)
- 18 En 1995, déjà, dans l'article cité ci-dessus et dont nous nous inspirons fortement, Galisson analyse la façon dont l'approche communicative (AC) fait place aux dimensions culturelles, une place controversée, et remarque l'alliance entre l'AC d'origine anglo-saxonne (1995 : 83) et ce qu'il nomme la démarche interculturelle (DI), née en France en lien avec l'accueil et la scolarisation des migrants (avec une sensibilité influencée par les tendances marxistes et/ou marxistes de l'après 68). Cette rencontre se fait, selon lui, au bénéfice du « pratico-pratique et [de] la culture au quotidien » (*ibid.* : 86), débouchant sur « une réduction abusive de la culture » (*ibid.* : 87) : « dans l'AC, la culture est un moyen pour produire du sens et accéder à la compétence de communication » (*ibid.* : 89).
- 19 Cette critique était déjà présente, de façon plus générale et transversale, dans l'ouvrage *Polémiques en didactique* (Besse & Galisson 1980), dont environ les trois quarts sont consacrés à une réflexion approfondie sur « la question fonctionnelle<sup>5</sup> » (Besse 1980). Il y est dénoncé une « agressivité [suspecte] à l'égard des approches didactiques antérieures » (*ibid.* : 44) de cette approche, en particulier dans sa version française. Cette critique s'appuie en particulier sur une patiente et précise déconstruction de la notion de besoins. Elle montre aussi que l'insistance sur les prétendus besoins, qui ne relèvent dans la plupart des cas que des objectifs des institutions ou des enseignants, conduit à un « contournement des problèmes de contenus » (*ibid.* : 78).
- 20 Le paragraphe consacré à la civilisation dans l'approche fonctionnelle mentionne que :
- les concepteurs « fonctionnalistes » semblent assez indifférents aux spécificités culturelles et de civilisation des situations langagières qu'ils proposent aux apprenants. On dirait que « l'universalité » supposée des notions les dispense d'enseigner ce qu'elles ont de propre à chaque langue, à chaque culture. (*ibid.* : 118)

- 21 La compétence de communication, telle que définie par Hymes (1984), comporte pourtant des composantes référentielle et socio-culturelle. Celles-ci se réduisent cependant le plus souvent aux aspects de culture quotidienne, souvent très prosaïques, dont on trouve des exemples dans la plupart des manuels, proposant de s'interroger sur le nombre de bises à prodiguer sans se tromper ou sur les différentes manières de consommer le fromage dans deux pays différents.
- 22 Plus fondamentalement, il est souligné qu'on se désintéresse de la réception des dimensions culturelles, ce qui pour Besse est cohérent avec les présupposés de l'approche fonctionnelle résumés dans une remarque de D. A. Wilkins, promoteur de l'approche communicative, qu'il cite : « En gros, nous sommes plus concernés par ce que le locuteur a à faire que par l'effet qu'il peut produire, indirectement ou par inadvertance [...] » (cité par Besse 1980 : 119).
- 23 La suite logique et, en quelque sorte, paroxystique de cette évolution est l'avènement de la pragmatique interculturelle<sup>6</sup> : une étiquette certes assez peu utilisée, mais faisant éclater au grand jour des pratiques fort répandues. En effet, la pragmatique est, depuis les débuts de l'approche communicative et au fil des années, devenue incontournable dans les discours et pratiques des didacticiens et praticiens du FLE : appliquée au champ de l'interculturel, cela se traduit par de nombreux travaux de pragmatique interculturelle, qui trouvent essentiellement leurs origines dans l'analyse des interactions de Kerbrat-Orecchioni : il s'agit d'une conception interactionniste de la communication interculturelle, qui se réfère doublement à la pragmatique (plus précisément et principalement : à la théorie des actes de langage d'Austin/Searle) et à la notion d'éthos communicatif (cette dernière notion étant rattachée directement à Goffman et Bateson ; cf. Kerbrat-Orecchioni 2002). Les cadres théoriques de cette approche interactionniste de l'interculturel trouvent donc leurs origines dans la philosophie du langage austinienne/searlienne, et dans un interactionnisme d'inspiration goffamnienne/batesonienne. C'est cet ensemble théorique qui passe en didactique, à la suite, par exemple, des travaux de Abdallah-Pretceille qui se réclament de la pragmatique interculturelle (1997), et avec Porcher (2001) notamment dans le chapitre « Pragmatique de la culturalité à travers la didactique des langues et des cultures » ou de Auger, tout particulièrement dans Auger, Béal et Demougin (2012). Ces travaux consacrent une conception de la culture ancrée dans un présentisme que dénonce Anderson (« L'objet langue est circonscrit en fonction de besoins qui ont cette particularité de le fixer dans un présent envisagé comme temps de la jouissance rapide », 2008 : 47) ou encore Chiss qui fait remarquer, à propos de la notion de tâche, qu'elle renvoie à des « sèmes de concrétudes, d'opérationnalisation, de réduction à la temporalité courte » (2005 : 41).
- 24 La pragmatique interculturelle n'est ainsi, finalement, qu'une déclinaison des préceptes de la pragmatique linguistique au champ de l'étude des situations interactionnelles de contacts culturels.
- 25 Nous concluons cette partie avec une citation empruntée encore au texte de Galisson, qui exprime bien notre propre interprétation de cette évolution et de la façon dont le pragmatisme imprègne et colore les dimensions culturelles des enseignements de langues :
- Je refuse de voir la culture (en général) assimilée et réduite à la communication [...] je soutiens que tout n'est pas communication (avec l'autre, ou avec soi-même comme il [Hymes] le laisse entendre. La culture la plus courante, la plus automatisée, la plus intériorisée, donc la plus muette, prend en charge des actes,

des réactions, des réflexes solitaires, qui échappent à la réflexion ou au dialogue, avec soi-même, ou avec les autres. [...] À côté de l'existence sociale et intellectuelle, qui trouve son véhicule dans le verbal, mais aussi dans le non verbal, chaque homme existe en continu, sous le couvert de sa sensibilité, dans le non-dit de son être total. Et la culture (en général) est le stimulant le plus riche de cette autre face de la nature humaine ; c'est pourquoi je ne suis pas prêt à en faire un simple outil de communication. Le modèle de philosophie humaniste que je défends se démarque complètement du modèle utilitariste américain, qui gagne la France et l'Europe. (Galisson 1995 : 87-88)

- 26 La DFLE est aussi, parallèlement, gagnée à cette époque par les idées de la sociologie bourdieusienne, très influente dans le monde académique d'alors.

## L'influence bourdieusienne sur la didactique de l'interculturel en FLE

- 27 Si l'on regarde les travaux qui ont participé au renouveau de l'enseignement culturel en FLE, on constate que chez des auteurs français comme – entre autres – Abdallah-Preteceille, Porcher, Zarate, la figure tutélaire de Bourdieu est très présente. Comme le note à cet égard fort justement Spaëth (2016 : 129), « les concepts d'habitus [...] et de capital (surtout culturel) développés par Bourdieu constituent [...] les principaux opérateurs d'analyse » de la réflexion séminale – pour la DFLE – de Porcher sur l'interculturel.
- 28 Si cette influence est en effet assez nette dans l'ouvrage collectif *La civilisation* dirigé par Porcher en 1986, on trouve des traces exemplaires de celle-ci dix ans plus tôt dans le fameux article « Mr Thibault et le bec Bunsen » :
- [...] on s'est trompé sur la notion de culture en la confondant avec l'élitisme, l'aristocratie, le traditionalisme et les bureaux d'esprit. (Porcher 1976 : 16)
- L'apprentissage de la langue française comme pure activité de loisir connote un monde aristocratique qui est en train de s'engloutir. (*Ibid* : 15)
- 29 Quarante ans plus tard, l'influence de la sociologie bourdieusienne est toujours présente dans les travaux sur l'interculturel en DFLE : un exemple parmi d'autres, où la référence à Bourdieu est explicite :
- [L'enseignement de la civilisation] se résume souvent à l'étude des textes littéraires et de l'histoire, c'est-à-dire à l'étude d'une culture savante dite cultivée, facile à enseigner, car répertoriée. Il s'agit d'une culture « de natifs » et « de nantis ». (Louis 2009 : 34-39)
- 30 On remarquera qu'il s'agit principalement d'une utilisation de la sociologie bourdieusienne, contre, ou comme l'écrit Coste à propos de l'évolution de l'enseignement civilisationnel des années 1960 aux années 1980, « avant tout pour faire pièce à une conception exclusivement littéraire des cursus de niveau supérieur » (1994 : 122). C'est dans ce projet contre que peut s'expliquer, dans la didactologie d'alors, la rencontre – à notre sens et rétrospectivement assez curieuse – entre d'une part, la perspective utilitariste proposée par le tournant communicatif et interactionniste (très lié à une épistémologie pragmatique nord-américaine qui gagne la France et l'Europe) et, d'autre part, l'anti-aristocratie/anti-colonialisme d'une didactologie d'inspiration bourdieusienne en France. Synergie curieuse, mais interprétable : si l'on peut probablement identifier une contradiction politique de ces soubassements épistémologiques, mais cela mériterait une discussion plus approfondie, il y a néanmoins

une grande cohérence dans l'objectif : dé-aristocratiser (le terme est de Porcher) et dé-coloniser l'enseignement du FLE : lutter contre la culture cultivée, l'élitisme, l'impérialisme universaliste de la DFLE d'alors.

- 31 Cette conjonction d'intérêts agonistes va contribuer à – c'est en tout cas notre hypothèse – installer durablement une dynamique utilitaire/utilitariste dans l'enseignement culturel/interculturel, laquelle envahit aujourd'hui le débat.
- 32 Dix ans après le texte de Porcher (1976), on retrouve cette dynamique avec le livre *Enseigner une culture étrangère* (1986) de Zarate (dont Porcher a été le directeur de thèse) : dans cet ouvrage, on peut encore identifier quelques restes d'aspects consacrés à l'histoire (partie de la culture dite cultivée donc), mais l'essentiel des réflexions porte sur les objectifs d'une compétence culturelle et les principales propositions pédagogiques convoquent des contenus de culture quotidienne ou anthropologique. La focalisation sur l'ordinaire (le langage, la culture ordinaire) renvoie bien à une perspective pragmatiste nord-américaine. Le lien, apparemment contradictoire, avec la pensée marxienne d'alors se fait à partir de la sociologie de Bourdieu, avec notamment le développement de la notion de capital culturel, très utilisé dans les travaux en DFLE, encore aujourd'hui.
- 33 Avant de poursuivre notre panorama historique interprétatif, une précision s'impose : si l'histoire en balancier de la DFLE aide à nous faire comprendre que « Le contraire d'une idée perverse ne produi[t] pas nécessairement une idée vertueuse » (selon le mot de Latouche, 2007 : 20), il ne s'agit absolument pas pour nous de faire une relecture à charge de l'histoire, mais bien plutôt de présenter *a posteriori* – avec le recul historique que seul l'écoulement du temps permet – la façon dont les choses se sont passées selon nous et ce que nous pensons qu'elles produisent aujourd'hui : en particulier cette idée – peu débattue et à notre sens délétère – qu'en DFLE l'essentiel réside dans les interactions pragmatiques, ordinaires et utiles.

## L'interculturel comme atténuation de l'utilitarisme : que reste-t-il de l'espoir de Galisson vingt ans après ?

- 34 La notion d'interculturel arrive en didactique/didactologie des langues, et en particulier en DFLE via la réflexion sur l'intégration des migrants, ainsi que sur le processus de réconciliation franco-allemande au sein de l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ). La démarche interculturelle (DI) vient donc d'un extérieur du FLE à proprement parler. Aussi, tout l'enjeu de l'article de Galisson (1995) est de réfléchir à la rencontre du FLE (alors en plein dans l'approche communicative) et de cette DI : il s'interroge donc :
- Les spécialistes ont pu croire que l'approche communicative (AC) trouverait dans la démarche interculturelle (DI) l'auxiliaire indispensable à un développement culturel équilibré. Mais après une quinzaine d'années de cohabitation, ils s'interrogent sur la complémentarité et la solidarité de ces deux modes d'intervention didactique, au plan de la culture. (Galisson 1995 : 79-80)
- 35 Il est alors plutôt convaincu que la DI peut encore influencer positivement l'AC, la dévier un peu de sa tendance utilitariste. Or, force est de constater que c'est plutôt le contraire qui s'est passé... et il y avait aussi de la lucidité chez Galisson de ce point de vue : « Paradoxalement, ce ne sont pas les communicativistes qui annexent la culture, mais les interculturalistes qui la leur livrent asservie » (*ibid.* : 87). Cet asservissement de la culture, c'est la *conception pragmatique de la culture* : si l'on fait le bilan aujourd'hui, l'AC a donc



plutôt contribué à pragmatiser l'interculturel et la réflexion sur la culture en DFLE, le pragmatisme communicatif a complètement absorbé le projet interculturel.

- 36 Aujourd'hui, on peut qualifier cette conception de la culture et de l'interculturel de quasi-naturalisée. Il est dès lors très difficile d'en revenir, à la dénaturiser pour re-complexifier le débat ; sauf, comme nous essayons de le faire ici, en passant par l'histoire et l'épistémologie. Notre question est donc celle-ci : n'est-ce pas précisément cette conception de la culture pragmatisée qui empêche l'interculturel de sortir du marasme permanent dans lequel la notion se trouve depuis maintenant trente ans ? Marasme qui empêche la notion d'interculturel de remplir ses objectifs par ailleurs claironnés : la rencontre altéritaire (Huver 2014 : 154), la pensée du divers, etc. Et, remarquons que les nombreuses critiques de l'interculturel n'ont quasiment rien changé : ce qui est le plus souvent critiqué, c'est la surface, la perspective très idéaliste/angéliste du Conseil de l'Europe en particulier (*Livre blanc* 2008) ou les tendances réifiantes, culturalistes – certes problématiques, mais qui ne sont à notre avis pas le cœur du problème. Car, finalement, ces critiques s'intéressent aux feuilles (aux manifestations de l'interculturel « propre », « angéliste », « mou », « volontaire », « de bonne volonté » selon les expressions de ces auteurs) – en empruntant par ailleurs un ton volontiers moralisant –, mais assez peu aux racines épistémologiques du problème.
- 37 Afin de poursuivre la réflexion sur ces racines, après avoir réfléchi à l'influence pragmatique sur l'enseignement de la culture et sa conjugaison avec la pensée bourdieusienne « pour faire pièce à » la centralité des dimensions littéraires, il faut en venir à l'évolution post-moderne de la didactique de l'interculturel dans sa continuité, dont les principaux représentants bien connus en France sont probablement Abdallah-Preteceille et Dervin.
- 38 Pour essayer d'apporter un éclairage rapide sur cette troisième évolution (interculturelle), proposons un parallèle entre la notion de culture en DFLE et celle de dignité humaine en droit : Alain Supiot, juriste défendant cette idée de dignité comme étant à la base de nos systèmes de droit, explique que son caractère insaisissable (comment la définir ?) et intangible (elle est incomparable à d'autres notions) l'expose à deux principales attaques : celles des post-modernes qui veulent s'en débarrasser, la « liquider », car la notion serait a-scientifique ; et celles des juristes-économistes (du courant *Law and economics*), qui veulent la « calculer » pour la maîtriser, en utilisant une technique de calculs des coûts et avantages :
- Quant à l'égalité dignité des êtres humains, elle se présente comme l'incalculable par excellence. On connaît la célèbre définition qu'a donnée Kant de la dignité : « Dans le règne des fins tout a un PRIX ou une DIGNITÉ ». [...] Elle loge l'hétéronomie au cœur de la subjectivité [...] [m]ais cette hétéronomie est incompatible avec la « parfaite souveraineté de soi sur soi » [Foucault] à laquelle aspire le sujet postmoderne. Face à cette double difficulté, il y a deux solutions : soit abolir le principe de dignité, soit le convertir en quelque chose de quantifiable [...]. (Supiot 2015 : 202-203)
- 39 Liquider ou calculer une notion insaisissable et néanmoins fondamentale... L'intérêt de ce parallèle avec une notion philosophico-juridique réside dans cette alternative. En effet, ces deux attaques peuvent probablement aussi s'appliquer à la notion insaisissable de culture en DFLE.
- 40 *La liquider tout d'abord* : le post-interculturel prôné notamment par Dervin (2012, 2016) propose par exemple explicitement de se débarrasser du concept de culture et des réifications culturalistes qu'il engendre<sup>7</sup> ; et il oppose dans la même veine un interculturel

liquide à un interculturel solide, en reprenant et interprétant de manière étrange, comme l'explique bien Huver<sup>8</sup>, la dichotomie du sociologue post-moderne Bauman.

- 41 Mais que cela signifie-t-il ? Si l'on peut s'accorder sur une critique de la solidité, c'est-à-dire de l'essentialisme, du culturalisme et du néo-colonialisme qu'ils impliquent souvent (le feu des interculturalistes – Zarate, Abdallah-Pretceille – est très nourri dans les années 1990 et c'est la critique la plus fréquente, qui se poursuit aujourd'hui), peut-on vraiment s'accorder, en DFLE, sur cette « liquidation liquidifiante », d'inspiration postmoderne, du concept de culture ? Ce que l'on peut dire ici c'est que « liquider », avec pour seul objectif de lutter contre les solidifications et réifications, illustre encore une fois ce mouvement de balancier dé-historicisant, qui caractérise pourtant l'histoire de notre discipline. À noter d'ailleurs que cette « liquidation » est loin d'être effective : les notions de culture ou d'identité sont omniprésentes dans les travaux didactologiques (et nous ne parlons pas ici des matériels didactiques), notamment chez ses pourfendeurs : évacuée par la porte, elle ré-entre par les fenêtres...
- 42 Calculer l'incalculable. L'autre attaque contre la notion de culture est plus classique : elle prolonge sa pragmatismation déjà évoquée, même si elle prend aujourd'hui d'incroyables proportions : c'est celle du calcul, de la « gouvernance par les nombres » dénoncée par Supiot : l'amplification, actuellement en projet, des descripteurs du CECRL sur la compétence interculturelle illustre parfaitement ce mouvement, autrement plus puissant et suivi d'effets concrets. Ce projet vise notamment à « couvrir les domaines pour lesquels il n'existait pas d'échelles de descripteurs dans la version originale (par ex. la médiation, les réactions à l'égard de la littérature, le téléphone/les télécommunications, l'interaction en ligne) » [...] (Descripteurs illustrant les niveaux du CECR - Version 2016 pilote pour consultation, p. 3)<sup>9</sup>.
- 43 Décrire précisément, « calculer » et faire entrer dans des grilles « la médiation » (interculturelle) ou « les réactions à l'égard de la littérature » (*ibid.*)... n'a-t-on pas ici un exemple parfait de tentative de calculer l'incalculable pour mieux le maîtriser ; avec des conséquences dont on ne peut pas encore mesurer la gravité, mais qui s'annoncent... et se dénoncent (*cf.* la tribune qui a récemment été publiée à l'initiative de trois associations professionnelles)<sup>10</sup>.

## Perspectives

- 44 En proposant cette interprétation de ces évolutions successives, notre perspective est d'imaginer comment tirer parti de cette relecture historique pour proposer une orientation autre, pour une réflexion visant à donner un sens cohérent aux notions de culture et d'interculturel en DFLE, sans nous limiter à un énième mouvement de balancier contre, une critique de surface, qui ne s'attaque pas au cœur du problème.
- 45 Nous nous sommes beaucoup appuyés sur l'analyse de Galisson en 1995, qui anticipe nos interprétations en plusieurs points ; mais en accordant la responsabilité principale à la « conjoncture économique et politique » (Galisson 1995 : 96), et en croyant encore à l'époque à une DI qui « vise le long terme et s'attaque même aux fondements d'une société où la compétitivité économique, la pensée unique, technocratique et froide, ont tué le rêve » (*ibid.*).
- 46 Force est de constater que les démarches interculturelles n'ont pas tenu les promesses auxquelles pouvait encore croire Galisson. La seule manière, à notre avis, de renouveler la

notion d'interculturel est d'approfondir la critique, en la fondant sur le plan épistémologique comme nous avons rapidement tenté de le faire pour en proposer une autre conception, inscrite dans une didactologie-didactique des langues au sein de laquelle les aspects pragmatiques (« communicatifs ») sont subordonnés à une orientation relationnelle (Castellotti 2017, Debono 2013 et à paraître).

- 47 Il s'agit plus concrètement de redensifier la notion d'interculturel en s'appuyant notamment sur les arts et la littérature, en tant qu'humanités, et non, comme c'est souvent le cas, en les considérant soit comme seuls savoirs intellectuels ou aristocratiques soit comme prétextes pour développer autre chose (des *interactions*, ou, aujourd'hui, des *actions*).
- 48 Si l'on prend l'exemple de la littérature, il faut souligner la difficulté souvent rencontrée du renouvellement d'une didactique de la littérature en FLE, avec en particulier deux pièges :
- 49 -celui de l'utilitarisme, qu'on peut remarquer avec les essais de conciliation entre enseignements littéraires et perspective actionnelle. L'approche communicativo-actionnelle apparaît en effet incompatible avec une conception perceptive/interprétative de la littérature et les tentatives récentes de conjuguer littérature et perspective actionnelle (Godard 2015) nous semblent tout à fait incongrues, comme pour Anderson : « Comment en effet articuler un texte littéraire en tâches à accomplir ? » (2015 : 90).
- 50 -si l'on veut éviter cette approche utilitariste, le deuxième piège est alors celui du patrimonialisme, qui reviendrait à une vision du littéraire comme un objet sacralisé relevant uniquement d'une culture savante à conserver intacte, par une forme de retour aux approches pratiquées dans des opus de type Mauger IV<sup>11</sup> ou Lagarde et Michard.
- 51 Notre proposition consiste à ne pas se laisser prendre à ces deux pièges, à dépasser l'effet de balancier décrit ci-dessus entre « liquider » et « calculer », en redonnant une place à part entière aux arts et à la littérature (mais aussi à la traduction, cf. Castellotti 2017 et à paraître) comme supports privilégiés de la rencontre altéritaire, de la formation humaine dans tous les sens du terme, de la *Bildung*. Les arts et la littérature sont en effet particulièrement aptes à faire travailler l'interprétation, dans la mesure où ils donnent moins l'illusion que les matériaux fonctionnels de délivrer un sens tout prêt, clé en main. Ils constituent, en ce sens, des éléments susceptibles de permettre la rencontre avec des « autres en langue » (Debono 2010)... et en culture.
- 52 Ces usages ne suffisent cependant pas, en eux-mêmes, à modifier les choses en profondeur. Il serait aussi souhaitable, pour cela, d'adopter une autre posture didactologique, basée sur une autre épistémologie, avec une autre conception de la langue (explicitée) et des relations entre langue et culture. Au lieu d'actionner le balancier entre langue et culture considérées prioritairement comme des savoirs et langue et culture envisagées uniquement du point de vue de leur potentiel communicatif, nous proposons de nous appuyer sur une conception de la langue non segmentée, une « langue-culture-expérience », expérience étant ici comprise non comme seul vécu, mais au sens de Merleau-Ponty (1964 : 48) de « présence perceptive du monde ». Cette langue-culture-expérience renvoie au « L » (langue-langage-discours) défini par de Robillard (2008) comme « instable, contextualisé, historicisé, hétérogène ». Il s'agit à la fois d'une langue-culture héritée, au sens historique du terme et d'une langue appropriée, au sens où chacun la transforme et se transforme à son contact.

- 53 Ce choix met en question la notion saussurienne de langue, conçue comme un système, avec un dualisme langue-parole. Il renvoie plutôt à la philosophie de Humboldt (cf. notamment Thouard 2016) qui, en évitant de surestimer l'importance du signe et en réhabilitant l'histoire, imagine les langues et les cultures comme des expériences historicisées à réinterpréter. Il s'agit donc, ni plus ni moins, d'appliquer aux expériences que sont les langues et les cultures la dynamique historique et interprétative que nous avons, dans ce texte, essayé d'appliquer à la discipline didactologique.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1997). « Du bon usage des malentendus culturels : pour une pragmatique de la culturalité ». *Revue suisse de sociologie/Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*. Zürich, vol. 23, 2, 375-388.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine & PORCHER, Louis (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- ANDERSON, Patrick (2008). « D'un temps de la jouissance immédiate ou ce que peut signifier apprendre la langue de l'autre... ». *Horizontes*, 26, 1, jan./juin, 45-52.
- ANDERSON, Patrick (2015). *Une langue à venir. De l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation*. Paris : L'Harmattan.
- ARGAUD, Evelyne (2006). *La civilisation et ses représentations : étude d'une revue, le Français dans le monde (1961-1976)*. Berne : Peter Lang.
- AUGER, Nathalie, BÉAL, Christine & DEMOUGIN, Françoise (2012). *Interactions et interculturelité : variété des corpus et des approches*. Berne : Peter Lang.
- BESSE, Henri (1980). « La question fonctionnelle ». In Henri Besse et Robert Galisson, *Polémiques en didactique. Du renouveau en question*. Paris : CLE International, DLE.
- BESSE, Henri (2016). « Cinq questions sur l'étude historique des 'innovations pédagogiques' en didactique des langues étrangères ou secondes (L2) ». *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 57, 11-31.
- BLOCH, Marc (1996 [1946]). *L'étrange défaite*. Paris : Gallimard.
- CASTELLOTTI, Véronique (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- CASTELLOTTI, Véronique (à paraître). « La réception – compréhension – traduction en didactologie-didactique des langues : quelles conceptions, pour quelles orientations ? ». In Isabelle Pierozak (dir.) *In-pertinences n° 1, « Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrations »*, vol. 2.
- CHISS, Jean-Louis (2005). « Réflexions à partir de la notion de tâche : langage, action et didactique des langues ». In Marie-Anne Mochet, et al. (éds.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS Éditions, 39-48.

- CONSEIL DE L'EUROPE (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. « Vivre ensemble dans l'égalité ». En ligne : [[http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper\\_final\\_revised\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper_final_revised_FR.pdf)]
- COSTE, Daniel et alii (1994) (éd.). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Hatier-Didier : CREDIF.
- DEBONO, Marc (2010). *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*. Thèse de doctorat, Université François Rabelais (Tours).
- DEBONO, Marc (2013). « Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives ». In Véronique Castellotti (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*. Fernelmont : EME, 423-447.
- DEBONO, Marc (à paraître). « Pragmatique interculturelle ou herméneutique interculturelle : quelle approche du 'désaccord' en didactique des langues-cultures ? ». In Albin Wagener, Jérôme Ravat & Loïc Nicolas (éds), *La valeur du désaccord*. Paris : CNRS Editions.
- DERVIN, Fred (2012). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- DERVIN, Fred (2015). *La Chine autrement. Perspectives critiques interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- DERVIN, Fred (2016). « L'interculturel en éducation : une notion à retravailler toujours et encore ? ». In Dominique Groux & Fabrice Barthélémy (éds.), *Quarante ans d'interculturel en France. Hommage à Louis Porcher*, 97-108.
- FELDMAN, Jacqueline (2002). « Objectivité et subjectivité en science. Quelques aperçus ». *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XL, n° 124, 85-130.
- GALISSON, Robert (1995). « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? ». *ELA*, 100, 79-98.
- GALISSON, Robert (1990). « Où va la didactique du français langue étrangère ? ». *ELA*, 79, 9-34.
- GODARD, Anne (dir.) (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- HUVER, Emmanuelle (2014). *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire. Pluralité, altérité, relation, réflexivité*. Habilitation à diriger des recherches, Université François-Rabelais, Tours. En ligne : [<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01211154/document>]
- HYMES, Dell H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Credif.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2002). « Système linguistique et éthos communicatif ». *Cahiers de praxématique*, n° 38, 35-57.
- LATOUCHE, Serge (2007). *Petit traité de la décroissance sereine*. Paris : Mille et une nuits.
- LOUIS, Vincent (2009). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. Fernelmont : EME.
- MARROU, Henri-Irénée (1975 [1954]). *De la connaissance historique*. Paris : Seuil.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- PORCHER, Louis (1976). « M. Thibault et le bec Bunsen ». *ELA*, n° 23, 6-17.
- PORCHER, Louis (dir.) (1986). *La Civilisation*. Paris : Clé international.
- REBOULLET, André (dir.) (1973). *L'enseignement de la civilisation française*. Paris : Hachette.

REBOULLET, André & TÉTU, Michel (dir.) (1977). *Guide culturel. Civilisations et littératures d'expression françaises*. Paris : Hachette.

RICHTERICH, René & CHANCEREL, Jean-Louis (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

ROBILLARD, Didier de (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : L'harmattan, 2 vol.

ROBILLARD, Didier de (2017). « Taking Plurality Seriously with Michel De Certeau : From History to 'Reception Sociolinguistics' ». In Babette Babich (éd.), *Hermeneutic philosophies of social sciences*. De Gruyter, 267-286.

SPAËTH, Valérie (2016). « L'extension du concept de culture en didactique des langues ». In Dominique Groux, D. & Fabrice Barthélémy (éds.), *Quarante ans d'interculturel en France. Hommage à Louis Porcher. La revue française d'éducation comparée*, 14, 127-136.

SUPIOT, Alain (2015). *La Gouvernance par les nombres*. Paris : Fayard.

SUSO-LOPEZ, Javier & FERNANDEZ FRAILE, María Eugenia (2008). « Aux origines de la francophonie. La notion de 'langue de civilisation' ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 40-41, 77-100.

THOUARD, Denis (2016). *Et toute langue est étrangère. Le projet de Humboldt*. Paris : Encre marine.

VEYNE, Paul (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Le Seuil.

ZARATE, Geneviève (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

## NOTES

1. Dans *Comment on écrit l'histoire* (1971), Veyne explique très bien les limites d'une légitimation de la science par son objectivité supposée : « Car la seconde limite de l'objectivité [...] est la variété des expériences personnelles, qui sont malaisément transmissibles. Deux historiens des religions ne seront pas d'accord sur le 'symbolisme funéraire romain', parce que l'un a l'expérience des inscriptions antiques, des pèlerinages bretons, de la dévotion napolitaine et qu'il a lu *Le Bras*, pendant que l'autre s'est fait une philosophie religieuse à partir des textes antiques, de sa propre foi et de sainte Thérèse ; la règle du jeu étant qu'on ne cherche jamais à expliciter le contenu des expériences qui sont le fondement de la rétrodiction, il ne leur restera plus qu'à s'accuser mutuellement de manquer de sensibilité religieuse, ce qui ne veut rien dire, mais se pardonne difficilement » (Veyne 1971 : 212).

2. Nous renvoyons à la contribution de de Robillard (2017) qui fait référence à la réflexion de cet auteur, et en particulier à son ouvrage *L'écriture de l'histoire* (1975). Plus généralement, concernant ces travaux d'historiens proches des perspectives herméneutiques, nous remercions Didier de Robillard de ses apports et partages lors des séminaires de l'équipe de recherche EA 4428 Dynadiv de l'Université de Tours.

3. Pour « approche communicative (AC) et « démarche interculturelle » (DI).

4. Cette proposition de découpage historique n'étant bien sûr pas périodiquement tranchée une fois pour toutes.

5. Ce qui, à cette époque, est dénommé « fonctionnel », en particulier du fait de l'appui constant sur les inventaires notionnels-fonctionnels dans *Un niveau-Seuil*, sera ensuite englobé sous l'expression « Approche communicative », en raison notamment de la référence de plus en plus

importante aux travaux de Hymes et notamment du poids pris par la publication en français en 1984 de *Vers la compétence de communication*.

6. Pour des compléments sur ce point, voir Debono à paraître.

7. « Ils [les anthropologues auteurs de *Writing Cultures and the Life of Anthropology*, 2015] confirment que le concept [de culture] n'a plus vraiment sa place en anthropologie aujourd'hui, dans un monde aussi hybride, hypermobile et ouvert. L'interculturel en éducation devrait s'inspirer de ces idées et jeter le bébé avec l'eau du bain sans hésiter » (Dervin 2016 : 101-102).

8. « Dervin fait ici explicitement référence aux travaux de Z. Bauman, tout en en livrant une lecture à mon sens discutable. En effet, Bauman dénonce cette « modernité liquide », dont il voit l'origine dans l'effondrement de l'État providence, la dérégulation des États-Nations, l'individualisme, etc. et dont il dit qu'elle « a inventé de nouvelles manières de nous ôter notre liberté de décision dans des proportions que les régimes totalitaires n'avaient même pas rêvées » [...]. Dervin, au contraire, la construit d'une part comme un état (sans poser la question de son historicité et de ses éventuelles bornes temporelles) et, d'autre part, comme une notion positive, liée à la mobilité, la fluidité, l'autonomie. Ce faisant, il occulte les origines historiques de la notion, que rappelle Bauman (2006). Initialement développée par Marx et Engels pour valoriser la dissolution de la rigidité du capitalisme, la liquidité constitue, pour ces deux philosophes, une étape provisoire à laquelle succéderait un nouveau monde, plus équilibré et solide, fondé sur la raison, les technologies, la science » (Huver 2014 : 75).

9. [http://www.asdifle.com/sites/default/files/Tribune%20CECR\\_def.pdf](http://www.asdifle.com/sites/default/files/Tribune%20CECR_def.pdf)

10. Acedle, Asdifle, Transit-Lingua (premiers signataires) (2017). *Le projet d'amplification du CECR : une fausse bonne initiative du Conseil de l'Europe*. Voir le site de la note 9 ci-dessus.

11. Gaston Mauger (1957), *Langue et Civilisation Françaises*, vol. IV : « La France et ses écrivains », Paris : Hachette.

## RÉSUMÉS

Notre contribution propose une interprétation de l'évolution de la dimension culturelle en didactologie du français langue étrangère (FLE), en revisitant quelques travaux de chercheurs francophones du domaine qui ont plus particulièrement marqué la période partant des débuts de l'institutionnalisation de ces recherches (approximativement, depuis les années 1950-1960). Notre réflexion s'organise en interrogeant les évolutions chronologiques des positionnements portant sur l'enseignement des dimensions culturelles entre, principalement, des options utilitaristes et « patrimonialisantes », en fonction des situations dans lesquelles ils se sont imposés, pour proposer des significations possibles de ces évolutions et imaginer, *in fine*, une autre orientation susceptible d'éviter un effet de balancier.

Our contribution proposes an interpretation on the evolution of the cultural dimension in didactology of French as a foreign language/*français langue étrangère* (FLE), by revisiting the workings of French-speaking researchers who, more particularly, marked the starting period of the institutionalization of this field of research (from approximately 1950-1960). Our thoughts are organized by questioning the chronological evolution of the positions on the teachings of cultural dimensions, mainly between utilitarian and patrimonial options, depending on the

situations in which they have imposed themselves, to propose possible meanings of these evolutions and imagine, in fine, another direction likely to avoid a pendulum effect.

## INDEX

**Keywords** : research on language learning and teaching, French as foreign language, interculturality, culture and civilization, history of ideas, epistemology

**Mots-clés** : didactologie-didactique du FLE, interculturel, culture/civilisation, histoire des idées, épistémologie

## AUTEURS

### VÉRONIQUE CASTELLOTTI

Université de Tours - veronique.castellotti@univ-tours.fr

### MARC DEBONO

Université de Tours - marc.debono@univ-tours.fr