

DE L'ENSEIGNEMENT

Florence Windmüller

Français langue étrangère (FLE)

A2/B1/B2/C1

L'approche culturelle
et interculturelle

GUIDE BELIN

Belin:

Florence Windmüller

Français langue étrangère (FLE)

L'approche culturelle
et interculturelle

Belin:

8, rue Férou - 75278 Paris cedex 06
www.editions-belin.com

*If the mind is the hardware, culture is the software.
And if you don't know the software of a country,
you can't run your program!*

Geert Hofstede

Le code de la propriété intellectuelle n'autorise que « les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » [article L. 122-5] ; il autorise également les courtes citations effectuées dans un but d'exemple ou d'illustration. En revanche « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » [article L. 122-4].

La loi 95-4 du 3 janvier 1994 a confié au C.F.C. (Centre français de l'exploitation du droit de copie, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), l'exclusivité de la gestion du droit de reprographie. Toute photocopie d'œuvres protégées, exécutée sans son accord préalable, constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.



Sommaire

Avant-propos	9
Plan de l'ouvrage	13
A La problématique de l'enseignement/ apprentissage de la culture étrangère	17
CHAPITRE 1 Les notions de « culture », d'« interculturel » et de « communication interculturelle » en didactique des langues-cultures étrangères	19
La notion de « culture »	19
La notion d'« interculturel »	20
La notion de « communication interculturelle »	21
CHAPITRE 2 Langue et culture : état des lieux	23
Les relations entre l'enseignement de la langue et de la culture	23
<i>Les finalités didactiques</i>	23
<i>Le traitement de la dimension culturelle/interculturelle</i>	24
<i>Les objectifs privilégiés dans l'enseignement des langues</i>	24
L'apprentissage culturel/interculturel dans les manuels de FLE	25
<i>L'exploitation des contenus culturels en classe</i>	25
<i>Quelques raisons pour l'absence de l'apprentissage culturel/interculturel</i>	27
1. Un manque de formation	27
2. Des approches non officialisées	27
3. Des erreurs dans les démarches	27
<i>Quelques exemples à développer</i>	28

CHAPITRE 3 Vers une méthodologie de l'apprentissage culturel/interculturel en classe de FLE	29
Les besoins culturels des apprenants.	29
Les objectifs culturels dans l'apprentissage	31
Les contenus culturels	32
<i>La culture en tant qu'objet.</i>	32
<i>La culture en tant que sujet</i>	33

CHAPITRE 4 Constructions de la démarche culturelle et interculturelle	35
Tableau conceptuel	36
<i>Remarques sur le tableau</i>	37
Propositions d'approches différenciées	38
<i>L'approche linguistico-culturelle</i>	38
<i>L'approche socioculturelle</i>	38
<i>L'approche interculturelle</i>	38
Les activités et les supports pédagogiques à objectifs culturels.	39
<i>Les activités pédagogiques</i>	39
Critères pour une meilleure conscience interculturelle	39
<i>Activités communicatives.</i>	40
<i>Activités visant la découverte de l'Autre.</i>	41
Les supports d'apprentissage.	42

B **Approches didactiques et activités pédagogiques pour l'apprentissage culturel/interculturel** 43

CHAPITRE 1 L'approche linguistico-culturelle	45
Activité 1 « <i>La culture des mots</i> » : les emprunts étrangers	45
Activité 2 « <i>La culture dans les mots</i> » : exemples de traduction <i>Astérix chez les Bretons</i>	53

CHAPITRE 2 L'approche socioculturelle	61
Activité 1 « <i>La culture dans l'image</i> » : une publicité télévisée ...	61
Activité 2 « <i>La culture des objets</i> » : les objets racontent l'Histoire... ..	69
CHAPITRE 3 L'approche interculturelle	91
Activité 1 <i>Le Petit Chaperon rouge</i> : un exemple d'adaptation culturelle	91
Activité 2 « <i>Une transaction commerciale dans une pharmacie française et allemande</i> » : comparaison de dialogues intraculturels	113
Activité 3 « <i>Clichés et stéréotypes</i> » : vers une conscience interculturelle	135
 En guise de conclusion	 155
 Bibliographie	 157
 Solutions des activités pédagogiques	 159



Avant-propos

Lors du salon *Expolangues* qui s'est tenu à Paris en janvier 2009, Mme Glasson-Deschaumes (Directrice de la revue *Transeuropéenne*) rappelait que l'Union européenne ne s'intéressait hélas qu'à l'angle pragmatique de la langue. En effet, si nous voulons aller plus loin dans notre relation avec les citoyens européens et tenter de développer l'interculturalisme en Europe, nous devons nous former à la diversité des pratiques, des idées, des savoirs et des imaginaires interculturels qui ne sont en aucun cas des éléments linguistiques à mettre dans les « boîtes à outils » des manuels de langue. Il est vrai que communiquer ne signifie pas seulement comprendre et savoir utiliser les structures lexicales et grammaticales. Il est également essentiel de comprendre les attitudes, les systèmes de valeurs, les points de vue de ses interlocuteurs en se référant au contexte culturel de ces derniers.

Toutefois, dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures, c'est cette notion d'« interculturalité » que souligne le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et c'est une prise de conscience interculturelle chez l'apprenant que les concepteurs du CECRL prônent depuis quelques années, afin qu'il puisse « développer une personnalité plus riche et plus complexe et accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles ». (CECRL, apprendre, enseigner, évaluer, 2005, p. 40). En outre, étant donné qu'apprendre une langue, c'est intégrer la culture de cette langue, le Cadre associe la notion de « pluriculturalisme » à celle de « plurilinguisme » et introduit la « compétence plurilingue et pluriculturelle ». Ces notions sont au centre de la philosophie du CECRL conformément aux objectifs formulés par le Comité des Ministres du Conseil de L'Europe qui souhaite « parvenir à une plus grande

unité parmi ses membres » et atteindre cet objectif « par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel » (CECRL, 2005, paragraphe 1.2.). L'idée qui se profile ici est que la diversité culturelle et linguistique devienne non plus un obstacle à la communication, mais une source d'enrichissement et de compréhension réciproques, et que la meilleure connaissance des langues européennes permette, entre autres, d'éliminer les préjugés et la discrimination. En effet, la situation multilingue en Europe tend à développer de plus en plus l'acquisition de compétences dans plusieurs langues étrangères. À ce sujet, dans le chapitre *Diversification linguistique et curriculum*, le CECRL définit la compétence plurilingue et pluriculturelle comme une « compétence à communiquer langagièrement et à *interagir* culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (CECRL, chapitre 8, p. 129).

Néanmoins, si la finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence de communication en une ou plusieurs langues, ce qui inclut la compétence culturelle et interculturelle, il semblerait que les concepteurs de manuels et les enseignants ne lui accordent pas le rôle éducatif et pédagogique qui lui revient. En effet, c'est surtout sur l'acquisition de compétences communicatives langagières que se concentrent les auteurs de manuels, parce que ces derniers considèrent que les apprenants ont déjà acquis « une connaissance suffisante du monde » (CECRL, chapitre 5, paragraphe 5.1.1.1.). Pourtant, les compétences culturelle et interculturelle amènent l'apprenant à modifier ses croyances et ses valeurs et à prendre en considération celles qui caractérisent une culture étrangère. En ce qui concerne les enseignants, ces derniers se sentent souvent démunis, car ils n'ont pas été assez formés dans ce domaine ou parce qu'ils pensent que les apprenants doivent avoir acquis un niveau de langue élevé pour pouvoir acquérir une compétence culturelle et interculturelle. C'est une erreur de penser cela, car ce ne sont pas les savoirs, mais les savoir-faire et les savoir-être qui rendent possible la relation et l'interaction avec les autres. Il ne s'agit pas ici de transmettre des savoirs relatifs à la culture étrangère, mais de motiver les apprenants à prendre conscience de la diversité culturelle, ou encore de la relation ethnocentrique qui relie chaque individu à sa propre culture. L'interculturel se vit et se développe au contact de l'Autre.

Cette compétence n'est pas comparable à la compétence communicative, elle renferme une dimension sociale, psychologique, affective, identitaire et cognitive qui lui est propre et qu'il convient de prendre en compte dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

J'espère que cet ouvrage y contribuera et qu'il guidera les enseignants dans leurs démarches d'analyse et dans la conception méthodologique et pédagogique d'activités pour l'approche culturelle et interculturelle.

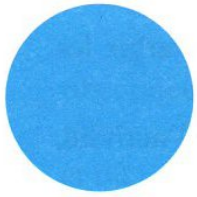
Cet ouvrage est à la fois un guide pédagogique et un manuel d'autoformation destiné aux enseignants. Il repose sur une double démarche :
– une approche formative dont l'objectif est didactique. Elle expose de manière synthétique la problématique qui règne autour de l'approche culturelle et interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères, et en particulier du français langue générale, et présente un certain nombre de critères essentiels à prendre en compte dans la mise en œuvre d'une approche méthodologique pour l'apprentissage de la culture étrangère ;
– une approche pédagogique qui propose des activités considérées comme spécifiques de la dimension culturelle/interculturelle de la didactique des langues-cultures.

Les activités pédagogiques sont conçues pour un public d'apprenants adolescents et adultes ayant atteint le niveau de langue A2 et plus, du CECRL. Étant donné que l'objectif visé repose sur l'acquisition d'une compétence culturelle/interculturelle, la langue maternelle des apprenants doit constituer un vecteur privilégié de cette acquisition. Dans le cas contraire, l'approche utilisée ne serait pas culturelle, mais communicative, et conduirait à l'exclusion de toute activité culturelle auprès d'un public de débutants. Par conséquent, la langue maternelle est aussi la langue d'apprentissage dans la plupart des activités, ce qui rend l'approche culturelle/interculturelle accessible aux apprenants débutants. De ce point de vue, je partage l'opinion des chercheurs qui, dans le domaine de l'acquisition du langage, ont montré que l'intégration didactique de la langue maternelle jouait un rôle primordial dans la dimension culturelle/interculturelle de l'apprentissage (entre autres).

Cet ouvrage présente l'avantage de relier les composantes didactiques d'un domaine précis de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) – la culture étrangère – à un apprentissage basé sur des savoir-faire – les aptitudes pratiques – dans le but d'aider les apprenants à acquérir

une compétence culturelle et interculturelle, compétence trop rarement exploitée dans l'enseignement du français.

Les activités pédagogiques reposent sur le résultat d'une étude qui porta sur l'absence méthodologique de l'approche culturelle/interculturelle dans les manuels de FLE nationaux en Allemagne (F. Windmüller: 2003; V. Viallon, F. Windmüller: 2008). Cette étude reposa également sur des enquêtes menées auprès des enseignants et des apprenants de FLE en France et à l'étranger. Elle permit de recueillir le point de vue des professeurs sur les contenus culturels dans le matériel pédagogique qu'ils utilisent, ainsi que leurs souhaits pédagogiques dans le cadre de la formation et de l'autoformation dans ce domaine précis de la didactique des langues-cultures (F. Windmüller: 2005). Les enquêtes réalisées auprès des apprenants révélèrent un certain nombre de besoins culturels exprimés de manière explicite et implicite. Elles dévoilèrent, en outre, les problèmes d'incompréhension que les apprenants rencontraient fréquemment lors d'échanges interculturels avec les Français ou face à des réalités culturelles inconnues. Enfin, les apprenants évoquèrent leurs intérêts pour certains « thèmes culturels ». La plupart des activités présentées dans cet ouvrage représente la « concrétisation » pédagogique d'un certain nombre de besoins recueillis dans mon enquête.



Plan de l'ouvrage

Première partie

Un exposé théorique à valeur formative qui fait le point sur la place accordée à l'approche culturelle/interculturelle dans les manuels d'enseignement du FLE aux adultes/grands-adolescents dans une grande majorité des manuels en Europe.

- Un rappel des notions de « culture », d'« interculturel » et de « communication interculturelle »
- Un rappel de la problématique autour de l'intégration didactique de la dimension culturelle/interculturelle en classe de langue.
- Des propositions didactiques pour l'élaboration d'une méthodologie spécifique de l'approche culturelle/interculturelle.

Deuxième partie

Une démarche didactique et des activités pédagogiques réparties sous trois approches: linguistico-culturelle, socioculturelle et interculturelle. Chaque activité pédagogique est présentée de la manière suivante:

- une fiche pédagogique sous forme de tableau (arguments didactiques, objectifs généraux, démarches utilisées, supports pédagogiques, niveau et langue d'apprentissage).
- des propositions pour le déroulement de l'activité.
- des explications/informations intégrées à la description du déroulement de l'activité. Ces informations constituent les données culturelles nécessaires à l'enseignant pour effectuer les exercices. Elles

comportent également un complément d'informations pour élargir les tâches d'apprentissage.

- des remarques sur l'intérêt didactique et pédagogique de l'activité, ainsi que des suggestions pédagogiques supplémentaires.

- des références bibliographiques renfermant, d'une part, les références aux documents utilisés comme supports pédagogiques pour l'activité et, d'autre part, des références complémentaires (ouvrages, sites internet, vidéos, etc.) portant sur les sujets traités dans les activités et que l'enseignant pourra utiliser dans le groupe-classe s'il souhaite approfondir la thématique proposée.

- des annexes présentant l'ensemble des documents utilisés pour la réalisation de l'activité: les exercices, les comptes rendus de recherches menées pour l'élaboration des activités. Cette partie est indispensable à l'enseignant.

L'ensemble des activités est à effectuer en tandem ou en petits groupes et favorise l'interaction et la réalisation de tâches dans le groupe-classe. L'objectif vise avant tout la compétence culturelle/interculturelle, et non langagière. Par conséquent, les activités portent sur des contenus relatifs à la culture étrangère et maternelle des apprenants qui requièrent l'acquisition de savoirs et savoir-faire culturels qui dépassent le cadre pragmatique de la communication et, corollairement, le cadre superficiel de l'approche comparative des contenus. En effet, dans les manuels de français issus de l'approche communicative, les approches culturelles sont basées sur des comparaisons intuitives entre la culture source et la culture cible: l'apprenant est considéré comme le détenteur du savoir de la culture maternelle, ce qui suffit, en général, à accréditer ses opinions comme unique source de référence de la culture maternelle. C'est pour cette raison que j'ai souhaité apporter dans les activités pédagogiques des exemples de contenus et de supports concrets issus de la culture étrangère et de la culture maternelle. « Concret » signifie *propre à une culture particulière* et souligne mon intention d'exclure l'approche universaliste des cultures en contexte d'enseignement/apprentissage exolingue et de rappeler que dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, l'approche culturelle et interculturelle doit suivre une démarche qui lui est spécifique.

J'ai choisi, pour ma part, de travailler sur des contenus comparatifs concernant la culture/langue française et la culture/langue germanophone, car il s'agit du contexte d'enseignement où j'exerce ma profession et où j'ai mené en partie ma recherche (voir l'avant-propos). Toutefois, je tiens à signaler que l'ensemble des activités peut être utilisé, voire adapté à d'autres cultures/langues sources (j'ai indiqué dans la seconde partie les procédures à suivre pour adapter les activités aux contextes d'enseignement/apprentissage différents du mien).

Je suis consciente des lacunes méthodologiques qui résident dans l'approche culturelle/interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE et que toute activité à visée culturelle demande beaucoup d'efforts à l'enseignant dans la recherche de documents authentiques et particulièrement dans la mise en œuvre pédagogique des activités. C'est pour cette raison que les informations présentées dans la première partie de l'ouvrage, ainsi que les comptes rendus dans les démarches pédagogiques de la seconde partie, constituent un ensemble de données pour l'enseignant dont l'objectif est la réalisation autonome d'activités pour la classe.

La démarche didactique à adopter dans les activités d'apprentissage a été signalée, mais la démarche pédagogique n'a été que suggérée. Comme je le signalais plus haut, les activités sont à effectuer en binôme ou en petits groupes. Certaines peuvent être planifiées sur une séance de cours (90 minutes), d'autres sur deux. Tout dépend du contexte d'enseignement dans lequel l'enseignant travaille. C'est aussi à l'enseignant de juger des activités qui se dérouleront dans la langue maternelle des apprenants. En effet, ce livre ne s'adresse pas à un ensemble d'enseignants évoluant dans la même situation d'enseignement/apprentissage. Je ne souhaite pas, par conséquent, imposer des consignes sur les façons de procéder. Seul l'enseignant saura adapter les diverses approches à son public. Les activités proposées dans cet ouvrage ont été réalisées avec des groupes d'apprenants débutants et avancés. Elles conduisent à des approches interactives et originales.



A

**La problématique de
l'enseignement/apprentissage
de la culture étrangère**

Les notions de « culture », d'« interculturel » et de « communication interculturelle » en didactique des langues-cultures étrangères

La notion de « culture »

Dans l'enseignement des langues, la notion de « *civilisation* » fut utilisée dès l'apparition de la *méthodologie traditionnelle* en contexte scolaire, puis dans les diverses méthodologies de langues jusqu'aux années 1970-80. Elle désignait essentiellement la « *culture cultivée* » ou la « *culture savante* » : la littérature, les beaux-arts, l'Histoire... Elle renfermait aussi les connaissances scientifiques et techniques, les usages religieux, les phénomènes sociaux, l'habitat, la géographie d'un pays, etc. Le renouveau méthodologique amorcé il y a plus d'une trentaine d'années et particulièrement l'apparition de « *l'approche communicative* », introduisirent la prise en compte de nouvelles disciplines linguistiques et extra-linguistiques qui enrichirent la réflexion didactique par l'étude qu'elles entreprirent sur l'objet « *culture* ». Ainsi, à côté de la littérature, les contenus culturels se sont étendus au domaine anthropologique : les modes de vie, les rites sociaux, les habitudes comportementales dans des situations de rencontres, etc. Les manuels de langue actuels comportent également un éventail de contenus sociologiques : informations d'ordre politique, économique et social. À cela s'ajoute des contenus sociolinguistiques inhérents à la communication : les connaissances implicites contenues dans les interactions verbales entre les membres de la même culture, les conventions langagières spécifiques des pratiques sociales, tels les comportements non verbaux, les règles de politesse, la distance corporelle, la gestuelle, etc. Le concept de « *culture* » ainsi élargi, englobe désormais la « *culture savante* » et la « *culture quotidienne* ».

La notion d'« *interculturel* »

La notion d'« *interculturel* » fut pensée en termes de méconnaissance des différentes cultures. Elle fit son entrée dans les années 1970 à l'école primaire dans les classes d'enfants de migrants. L'éducation interculturelle permet d'intégrer des groupes minoritaires à un groupe culturel majoritaire, de renforcer l'image positive des étrangers et de faire prendre conscience au groupe « dominant » qu'il vivait dans une société multiculturelle et pluriethnique. L'objectif d'une telle approche est formatif. Elle vise auprès des apprenants à développer un sentiment de relativité de leurs propres convictions et valeurs, d'assumer leur identité culturelle tout en reconnaissant celle des autres. Cette approche est essentielle si l'on considère que la réalité multiculturelle et plurilingue en Europe peut devenir source de conflits ou d'incompréhension, ce qui engendre davantage de ruptures que d'unité. En outre, alors que les frontières européennes ont presque disparu, les gens se replient sur eux-mêmes face à la montée du terrorisme, de l'intégration difficile des immigrés ou encore des problèmes économiques. Ajoutons le développement du nationalisme (et non du patriotisme) dans lequel s'exprime la peur de voir disparaître les traditions, les coutumes nationales qui reflètent l'identité nationale et culturelle. Dans ce contexte, nous craignons l'Autre au point de perdre notre propre identité, ce qui nous empêche d'aller vers lui. Pourtant, et paradoxalement, c'est l'existence de l'Autre, par un effet de miroir, qui nous fait prendre conscience de notre identité culturelle.

La démarche interculturelle n'est pas une comparaison entre deux cultures basée sur les différences ou les similitudes entre des faits, des pratiques, des coutumes, etc. Elle est une démarche, une pédagogie interactionniste et constructiviste qui amène l'apprenant à effectuer un apprentissage qui se dirige vers l'Autre, mais avant tout vers lui-même, avant de trouver sa raison d'être en situation de contact entre les personnes de cultures différentes. Cette démarche est, en outre, subjective, car elle prend en compte le vécu de chacun, les perceptions individuelles, les représentations sociales, les images collectives véhiculées dans une communauté donnée. La perspective interculturelle s'intéresse donc aux sujets culturels et à leur identité. Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures, l'apprenant est amené à rechercher les mécanismes d'appartenance à toute culture en prenant d'abord conscience que sa propre appartenance à la culture maternelle revêt un

caractère ethnocentrique. Ce n'est que par le passage d'un retour sur soi que l'apprenant sera plus disposé à accepter l'Autre dans ses différences. Il est impossible d'accepter l'Autre sans vouloir se connaître et se comprendre mutuellement en respectant nos différences, c'est cela qui caractérise « conscience interculturelle ».

Depuis les années 1990, le CECRL multiplie les projets et les ouvrages concernant la dimension socioculturelle et interculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Les travaux sur l'acquisition de la compétence interculturelle reposent sur l'étude des objectifs et le mode d'évaluation de cette compétence. Le CECRL souligne, entre autres, que cette compétence est une composante clé de l'éducation à la citoyenneté européenne. Elle prépare les apprenants à vivre dans une société pluriculturelle et à reconnaître le droit à la différence, de même qu'elle vise à renforcer la cohésion sociale, la compréhension mutuelle et la solidarité.

La notion de « *communication interculturelle* »

La *communication interculturelle* repose sur l'interrelation de personnes issues de culture différente en situation d'interactions verbales et non-verbales dans des contextes de communication variés. Dans la communication interculturelle, plusieurs paramètres sont à prendre en considération :

- Le rôle et le statut social des interlocuteurs, le type de relation qu'ils entretiennent, le sujet de communication, etc., ce qui implique certains choix linguistiques dans les salutations, par exemple, les formes d'adresse, les règles de politesse, les énoncés conventionnels et ritualisés qui sont spécifiques d'un groupe social.

- Les échanges sont également ponctués d'allusions culturelles, de connotations qui, sous forme d'expressions ou de jeux de mots, véhiculent un contenu implicite qui manifeste l'adhésion du locuteur à la communauté à laquelle il appartient. Les allusions et les connotations s'inscrivent dans une trame infinie de références culturelles partagées par les membres d'une même communauté. Dans l'exemple suivant, « *Si le premier avril tombe un vendredi, ce sera bel et bien le jour du poisson !* », c'est la connaissance de la coutume populaire qui rend la connotation compréhensible.

- La rencontre de la culture dans la communication ne se situe pas uniquement sur le plan verbal. Tout message verbal est accompagné de gestes, d'attitudes, de mimiques, de postures, de rapprochement ou d'éloignement des interlocuteurs, etc. Ces éléments accompagnent et complètent la communication verbale : haussement d'épaules, sourires, mouvements des yeux, battement des sourcils, etc. Ces signes paraverbaux sont complexes, car ils varient d'une culture à une autre. Certains sont imposés par les normes sociales, d'autres sont une partie de l'héritage culturel d'une communauté. Dans une situation de communication interculturelle, un geste commun entre deux cultures étrangères, mais ayant un sens différent dans les deux cultures, peut désorienter le locuteur étranger qui pourrait mal interpréter ce geste pour ne pas avoir pu le décoder ; c'est ce que l'on appelle une « homonymie interculturelle ». L'étranger peut aussi attribuer une signification erronée à une attitude, lorsque celle-ci est inexistante dans sa culture maternelle.

- Aux facteurs kinésiques, s'ajoutent aussi les facteurs proxémiques, tels l'espace et le temps qui, soumis à des variables culturelles, jouent un rôle considérable dans les interactions interculturelles. Les Méditerranéens, par exemple, se tiennent proches de leurs interlocuteurs quand ils conversent. Par contre, les cultures nordiques, ou encore les Français, maintiennent une certaine distance corporelle et n'apprécient pas les contacts tactiles.

- En dernier lieu, notons également qu'il existe de nombreux pays qui possèdent une langue identique et plusieurs cultures. Le dysfonctionnement dans la communication peut aussi avoir des origines intraculturelles. Quoi qu'il en soit, un meilleur entraînement aux éléments paralinguistiques de la langue étrangère ne pourra que faciliter la communication interculturelle. La connaissance et la reconnaissance des normes réglant les comportements et les conduites au sein des échanges permettent d'éviter certains blocages interactifs.

Les relations entre l'enseignement de la langue et de la culture

■ Les finalités didactiques

Quand on s'interroge sur les finalités de l'enseignement des langues vivantes, on affirme avec raison, que l'enseignement d'une langue à l'état pur est impossible, voire impensable. Apprendre une langue pour elle-même n'aurait aucun sens. La langue est un moyen d'apprentissage qui tend vers autre chose : la communication avec les membres d'une culture étrangère. Mais plus que l'objectif formatif et fonctionnel, l'apprentissage d'une langue poursuit aujourd'hui, et plus que dans le passé, un objectif humaniste : l'intercompréhension entre les différentes cultures.

Bon nombre d'enseignants de langue sont d'accord sur le fait qu'enseigner une langue revient à enseigner une culture et qu'enseigner une langue, c'est enseigner une culture. Langue et culture sont donc indéniablement liées et si nous approfondissons cette idée, force est de reconnaître qu'aucun apprenant n'apprend une langue pour en démontrer les mécanismes, mais dans le but de l'utiliser au contact de la culture étrangère. Le fait de considérer la langue comme le moyen de transmission de la culture étrangère est fondamental en didactique, quand il s'agit de définir les objectifs d'enseignement/apprentissage linguistiques et communicatifs. Ce sont, en effet, ces objectifs qui impliqueront, ou n'impliqueront pas, l'étude de la culture étrangère.

■ Le traitement de la dimension culturelle/interculturelle

Il n'existe aucun enseignement de la culture indépendamment de l'enseignement de la langue. Soit la culture est abordée après que les apprenants ont acquis une maîtrise suffisante de la langue, soit la culture est dépendante des contenus linguistiques.

Les contenus culturels traités dans les cours sont issus de la culture savante (littérature, Histoire...) de l'anthropologie culturelle (vie quotidienne, coutumes...), de la sociologie (phénomènes sociaux, économiques...) et de la sociolinguistique (règles implicites du comportement verbal et non-verbal dans les conversations...).

Cet ensemble de constatations nous informe sur le rapport qu'entretiennent les objectifs de l'enseignement de la langue et les contenus culturels.

■ Les objectifs privilégiés dans l'enseignement des langues

Depuis les années 80, c'est l'aptitude à communiquer oralement qui est considérée comme l'objectif essentiel de l'enseignement des langues. C'est D. H. Hymes qui, par l'introduction de la notion de « compétence de communication » (1972), souligna l'importance des formes verbales et non verbales du langage dans leur contexte de communication. Toutefois, la « compétence de communication » comporte également des composantes socioculturelles que l'apprenant devra connaître et reconnaître lors de tout échange. Cette dernière serait incomplète, si elle n'incluait pas un ensemble de significations culturelles qui n'ont pas de relation directe avec les fonctions du langage. La langue incarne aussi des normes sociales, des références culturelles, des valeurs, des artefacts, des implicites, etc. qui se réfèrent au réel. Par conséquent, elle dépasse largement la relation qu'elle entretient avec le domaine communicatif.

L'enseignement de la culture implique aussi, pour l'apprenant, l'acquisition d'un savoir factuel, le plus souvent organisé sous forme de thèmes : le chômage, l'éducation, les sentiments... Ce savoir est aussi d'ordre anthropologique : la nourriture, les loisirs... Ces connaissances ne mettent aucunement l'accent sur la réalisation d'objectifs communicatifs. En effet, si on apprend une langue dans le seul but de demander son chemin ou d'aller faire ses courses, l'apprenant n'ira pas très loin au contact de la culture étrangère ! Par conséquent, si la connaissance de l'usage des formes de politesse, par exemple, est fondamentale dans

les relations sociales, il ne faut pas non plus négliger le fait que d'autres composantes culturelles ont une place à tenir dans l'enseignement des langues et qu'elles doivent poursuivre leurs propres objectifs d'apprentissage, au même titre que la langue.

La problématique de l'apprentissage culturel relève de la définition des objectifs et des contenus retenus dans les méthodologies et dans les cours de langue, mais aussi d'une question de point de vue sur ce que signifie la langue pour les enseignants et les apprenants : un outil de communication efficace pour produire et comprendre des énoncés dans un but utilitaire ? Ou un outil de communication qui vise une meilleure compréhension des membres de la culture étrangère et une meilleure connaissance de la culture étrangère ?

L'apprentissage culturel/interculturel dans les manuels de FLE

L'enseignement/apprentissage des langues s'appuie essentiellement sur les recherches menées en sciences du langage. Tout manuel de langue repose sur un curriculum dans lequel sont définis des objectifs, des contenus, des supports d'apprentissage, des démarches pédagogiques et des modes d'évaluation. Cependant, si ce curriculum existe dans l'approche de la langue et de la communication, force est de constater son absence sur le plan culturel et interculturel dans les cours de langue et dans les manuels de langue.

Il existe, certes, des contenus culturels présentés dans un ensemble de documents dont le but est de transmettre des connaissances sur des faits de société, des informations touristiques ou anthropologiques. Ils renseignent sur les coutumes, les mentalités, la vie quotidienne...

Les contenus culturels illustrent également des scènes de la vie quotidienne à travers des dialogues dans lesquels sont introduites des formes de salutations, des prises de contacts, des modes d'adresses, etc.

■ L'exploitation des contenus culturels en classe

Le premier objectif poursuivi est l'exploitation langagière et l'entraînement à la communication, qu'elle soit simulée ou authentique. Un exercice

sur le classement des plats d'un menu, par exemple, a pour objectif la mémorisation du lexique relatif au thème traité dans l'unité.

Le second objectif est l'apport de connaissances : apport de nouvelles données culturelles ou réactivation de connaissances acquises.

Le troisième objectif repose sur la comparaison de la culture étrangère et de la culture maternelle. Néanmoins, les documents informatifs concernent uniquement la culture étrangère. Ils présentent des données culturelles que les apprenants confrontent avec les connaissances partielles et intuitives qu'ils ont de leur culture maternelle.

Le dernier objectif est une amorce de l'approche interculturelle. On présente aux apprenants un ensemble de stéréotypes émanant de la culture maternelle concernant les membres de la culture étrangère, et vice-versa. Les apprenants doivent donner leur opinion, mais ils ne sont pas confrontés aux effets que ces stéréotypes provoquent et aucune démarche de réflexion ne leur est soumise.

Par conséquent, d'après la reconnaissance de l'inséparabilité de la langue et de la culture dans les cours de langue, la dimension culturelle en classe de langue est exploitée de la manière suivante :

- la culture étrangère est présente implicitement et donne lieu à une exploitation communicative. Nous sommes en présence de la culture « avec et par la langue ».
- la culture étrangère est présente explicitement dans les documents et donne lieu à des discussions sur différents sujets, le plus souvent basés sur les connaissances et les opinions des apprenants.
- dans la majorité des cas, les contenus culturels suivent la thématique des unités dont ils dépendent et sont exploités pour l'apprentissage de la grammaire et de la communication.

Force est de constater la prédominance de la langue et de la communication sur la culture et l'interpénétration de la culture dans la langue. Contrairement à la « compétence de communication », « la compétence culturelle ou interculturelle » ne fait pas partie de l'objectif didactique de l'enseignement des langues sur le plan de l'apprentissage. Dans le domaine de l'interculturel, aucune activité n'autorise une meilleure compréhension envers les membres de la culture étrangère ni une décentration des attitudes et des valeurs envers la culture maternelle des apprenants. Enfin, la priorité des cours de langue, centrée sur la communication, ne tend pas vers la mise en place de pratiques pédagogiques basées sur

les normes d'interactions verbales exigeant la (re)connaissance de certains comportements socioculturels. L'apprentissage de l'utilisation des normes qui règlent les conduites communicatives est inexistant.

■ Quelques raisons pour l'absence de l'apprentissage culturel et interculturel

1. Un manque de formation

L'apprentissage culturel suppose des connaissances dans différentes disciplines annexes de la linguistique et dans d'autres disciplines issues des sciences humaines pour lesquelles les enseignants, les formateurs et les auteurs de méthode n'ont pas été formés. En effet, la formation classique d'un enseignant de langue est avant tout littéraire et linguistique (la didactique, beaucoup plus récente, ne présente pas de formation dans les disciplines extralinguistiques). Et chacun se débrouille comme il peut...

2. Des approches non officialisées

Les tentatives d'introduire ces différentes disciplines existent, mais ne sont pas encore prises en compte ni officialisées dans les manuels de langue. L'approche interculturelle, par exemple, est présente dans les cours de langue sous forme de sensibilisation à l'altérité. Mais l'exploitation pédagogique n'est jamais orientée vers une prise de conscience du fait que la culture maternelle est toujours considérée comme la culture de référence (ethnocentrisme). L'objectif de cette approche, qui vise la relativisation de la culture maternelle, ne peut se limiter à la « simple » sensibilisation. Dans une démarche interculturelle, il faut amener les apprenants à être confrontés à une autre réalité culturelle que la leur. Dans une approche visant la prise de conscience de l'altérité, confronter signifie *vivre la relation avec l'Autre*, dans la communication et en dehors de celle-ci, à travers la découverte de traditions, d'habitudes, de règles, etc. autres que celles de la culture maternelle. En ce qui concerne l'ethnocentrisme, la démarche consisterait à faire découvrir aux apprenants les mécanismes qui entraînent l'adhésion aux valeurs de la culture maternelle. Plus les apprenants en auront conscience, plus ils seront capables d'objectiver leur vision du monde.

3. Des erreurs dans les démarches

Le manque de formation dans ce domaine conduit inévitablement à des erreurs dans les démarches d'apprentissage proposées : demander à l'apprenant de se mettre dans la peau d'un étranger, de reproduire des gestes

et des mimiques dans les conversations, etc. Ces procédés sont dangereux, car ils ne font que réitérer les stéréotypes.

Il existe bel et bien en didactologie des langues-cultures étrangères un courant didactique qui considère que les finalités de l'enseignement des langues-cultures visent la compréhension et la reconnaissance des membres d'une culture étrangère par l'étude de leur langue et de leurs spécificités culturelles. Nous vivons néanmoins à une époque où la compétence à communiquer devient de plus en plus synonyme de pragmatisme fonctionnel, ce qui ne fait qu'accentuer le fossé entre la connaissance de la langue et la reconnaissance des cultures.

■ Quelques exemples à développer

- Le rapprochement entre la recherche en didactique et la pédagogie des langues est nécessaire. La plupart des chercheurs écrivent pour d'autres scientifiques et les enseignants n'ont guère accès à l'actualité didactique. En outre, les ouvrages de vulgarisation scientifique sont rares, en tout cas, peu utilisés par les enseignants.

- Une autre nécessité est que les formateurs/enseignants proposent davantage d'ateliers pédagogiques qui traitent de l'apprentissage (inter)culturel. Toutefois, ces derniers auront à se pencher sur l'étude de disciplines qui ne leur sont pas familières, mais cette démarche est incontournable.

- La création d'un manuel intégrant l'apprentissage de la langue et de la culture étrangère sur le même « pied d'égalité » permettrait de traiter l'objectif communicatif et culturel dès le début de l'apprentissage et autoriserait la légitimation de la didactique des cultures. Espérons que ce premier pas sera franchi dans les récents manuels issus de l'approche actionnelle. L'avenir nous le dira...

- L'élaboration de manuels contextualisés (produit pour une culture maternelle bien précise) plutôt que de manuels universalistes moins adaptés aux situations d'enseignement exolingue.

- Élaborer une méthodologie qui prenne doublement en considération la culture étrangère et la culture maternelle de l'apprenant, n'est certes pas une entreprise aisée. Toutefois, sa mise en œuvre est réalisable à condition de respecter quelques critères didactiques incontournables.

Vers une méthodologie de l'apprentissage culturel/interculturel en classe de FLE

Le premier point à considérer dans l'enseignement des langues-cultures est que la seule dimension linguistique et communicative a un effet réductionniste sur l'ensemble de l'apprentissage. Il y a, c'est un fait, de la culture dans la langue, mais cela ne peut suffire à justifier l'absence de l'apprentissage culturel/interculturel.

En bref, la problématique de cet apprentissage dépend de la priorité de l'objectif didactique que les enseignants accordent à la dimension culturelle dans leurs cours, que les formateurs traitent dans leurs ateliers pédagogiques et que les concepteurs de méthodes prennent en compte dans l'élaboration des manuels. La didactique des cultures étrangères occupe une large place dans la recherche scientifique en didactologie des langues-cultures, mais il lui reste encore à trouver sa place sur le terrain auprès de l'ensemble des intervenants pédagogiques et dans les matériels didactiques.

Les besoins culturels des apprenants

L'un des critères principaux est l'analyse des besoins culturels des apprenants qui peuvent être recueillis par des enquêtes. D'après le résultat des premières enquêtes que j'ai menées, les apprenants de français ont témoigné, lors de séjours en France, de phénomènes observés ou vécus qu'ils n'avaient pas compris, qu'ils avaient mal interprétés ou qui leur semblaient étranges. Il existe également tout un ensemble de jugements

ou de représentations que les apprenants ont exprimé inconsciemment à propos de certains usages ou concernant la mentalité étrangère.

Voici quelques critères à prendre en considération :

- Un apprentissage de la culture doit préparer l'apprenant à agir et à réagir dans un ensemble de contextes diversifiés.

- Il doit, en outre, préparer l'apprenant à résoudre les problèmes ou les confrontations d'ordre linguistique et paralinguistique inhérents aux contacts interculturels.

- Un apprentissage doit permettre à l'apprenant d'interpréter et de produire des signes culturels multiples dans un ensemble de contextes culturels variés.

- Il doit préparer l'apprenant à négocier et à maîtriser un ensemble de situations culturellement variées.

- Il doit former l'apprenant à utiliser ses connaissances culturelles dans un ensemble de situations diverses, connaissances comportementales, discursives, anthropologiques, sociales...

- Il doit entraîner l'apprenant à reconnaître, accepter et comprendre les membres de la culture étrangère en tant qu'individus appartenant à une culture spécifique, y compris celle de l'apprenant.

- Il doit amener l'apprenant à relativiser les spécificités culturelles de sa culture maternelle et viser la compréhension mutuelle.

Un autre critère incontournable est la didactisation de certaines disciplines de références indispensables à l'élaboration d'une méthodologie d'apprentissage : la lexicologie, la sémantique, la sémiologie, la phonétique, la pragmatique linguistique, la linguistique interactionniste, la sociolinguistique interactionnelle, l'anthropologie, la sociologie, la psychologie sociale, entre autres. Je n'approfondirai pas la question ici. Cet ouvrage se voulant pédagogique, je me contenterai de présenter des activités dont le contenu est issu des résultats des recherches que j'ai menées dans ces disciplines.

Les objectifs culturels dans l'apprentissage

Dans la perspective communicationnelle actuelle, l'intégration d'une approche minimale (inter)culturelle dans les cours de débutants est concevable. Minimale, parce qu'elle dépendrait des thèmes du manuel basés sur la progression linguistique, mais pour lesquels des exercices pédagogiques y seraient intégrés. Ces contenus traités pour eux-mêmes suffiraient à légitimer l'approche (inter)culturelle.

À partir du niveau B1 de l'apprentissage de la langue, il serait souhaitable de pratiquer un apprentissage essentiellement culturel/interculturel. Il n'est pas question ici d'approfondir les connaissances des apprenants sur la société et la langue étrangère, comme c'est majoritairement le cas actuellement, mais de choisir des sujets sélectionnés en fonction des intérêts, des besoins, de la motivation des apprenants et aussi d'après les spécificités qui relient les cultures en présence. Il serait alors souhaitable d'établir une progression en fonction de ces critères. L'apprentissage reposant sur la recherche, la découverte, la comparaison, mais aussi la décentration ethnocentrique, renverrait le statut de la langue étrangère à celui de moyen, et non de finalité d'apprentissage.

Dans un enseignement des langues-cultures, une approche maximale de la culture est aussi réalisable. La langue et la culture sont ici intégrées, car considérées comme deux entités globales indépendantes, deux objectifs didactiques différents à atteindre. Dans ce cas, il est nécessaire de mettre en œuvre une méthodologie portant sur la langue et la culture mais renfermant une approche parallèle et distincte, où langue et culture auraient leur propre cohérence. Les contenus renverraient à la culture étrangère, mais aussi à la culture maternelle (surtout dans la perspective interculturelle), les activités pédagogiques seraient adaptées aux thèmes traités en fonction des caractéristiques liant les deux cultures.

Que nous soyons des adeptes de l'apprentissage (inter)culturel ou des dénigreur de celui-ci, l'enseignement des langues-cultures ne peut se passer d'une réflexion didactique sur les objectifs (inter)culturels et sur leur apprentissage. Langue et culture sont intrinsèquement liées, il faut donc se rendre à l'évidence sur le plan didactique et méthodologique...

Les contenus culturels

Il faut avant tout faire la distinction entre la culture en tant qu'« objet » et la culture en tant que « sujet ». Sur le plan didactique, ces deux réalités reposent sur des démarches méthodologiques différenciées.

■ La culture en tant qu'objet

- Elle est au contact de la langue étrangère à travers la lecture sémiotique de mots, l'interprétation de signes, de symboles, de dessins, d'images, de caricatures ; à travers le mode d'appréhension du discours par le canal oral et visuel, tel la radio, le cinéma, etc.

- Elle se situe dans l'environnement immédiat à travers la perception auditive, visuelle, mais aussi olfactive et gustative. Ces situations placent l'apprenant au centre de réalités culturelles auxquelles il participe ou non : il rencontre des objets inconnus dont il ne reconnaît pas la fonction, il attribue un sens à un fait vu ou vécu, ou ne décèle aucun rapport : la clé berlinoise, qui décontenancera plus d'un étranger, La Fontaine Wallace à Paris, chargé de tout un symbolisme patriotique, n'est pas qu'une simple fontaine, etc. Le contact visuel est la forme préliminaire de l'expérience de l'altérité.

Dans cette catégorie entre aussi la culture en tant que l'expression d'un groupe social.

- On la repère dans la langue à travers la communication non-verbale : dans les gestes, les mimiques, les comportements, le contact physique, la distance corporelle.

- Elle est présente dans la langue à travers la communication verbale :
– sur le plan linguistique (connotations culturelles, expressions idiomatiques, polysémie sémantique des mots, emprunts étrangers et faux-amis, variations linguistiques...)

- sur le plan communicatif (implications conversationnelles [jeux de mots, insinuations, sous-entendus, euphémismes...], implications conventionnelles [utilisation de la situation de communication et de messages implicites], utilisation des tours de parole, des stratégies de communication, implications des rituels dans les échanges...)

Enfin, la culture en tant que caractéristique de l'identité ethnique.

- Elle se réalise par un contact relationnel au moyen de la langue étrangère ou en l'absence de celle-ci : comportements sociaux dans la vie

quotidienne, situations typiques de communication en face à face ou par le biais d'un canal de communication, utilisation de règles sociales entre personnes du même groupe social, manifestations de la différence hiérarchique, manifestations des opinions et des représentations collectives en rapport avec les diverses identités dans le groupe, relations sociales du groupe à travers ses conduites et ses manifestations de solidarité ou de complicité, présence d'habitudes culturelles liées aux valeurs et aux croyances du groupe, etc.

Ce troisième point est à la fois présent dans la « culture objet » et dans la « culture sujet ».

■ La culture en tant que sujet

Il s'agit de la culture en tant que représentante des personnes qui l'utilisent, la font et la défont dans le but d'interagir avec des représentants d'autres langues et d'autres cultures.

- Il est question ici de la compréhension entre membres de cultures différentes. C'est dans cette optique que la démarche interculturelle a un rôle essentiel à jouer dans l'apprentissage. Cette démarche peut tenter de rapprocher des individus de cultures différentes tout en permettant aux sujets de se décentrer de leur attitude ethnocentrique et de présenter une plus grande disposition d'esprit et une plus grande tolérance face à l'ensemble des cultures étrangères.

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

... obsequia ...

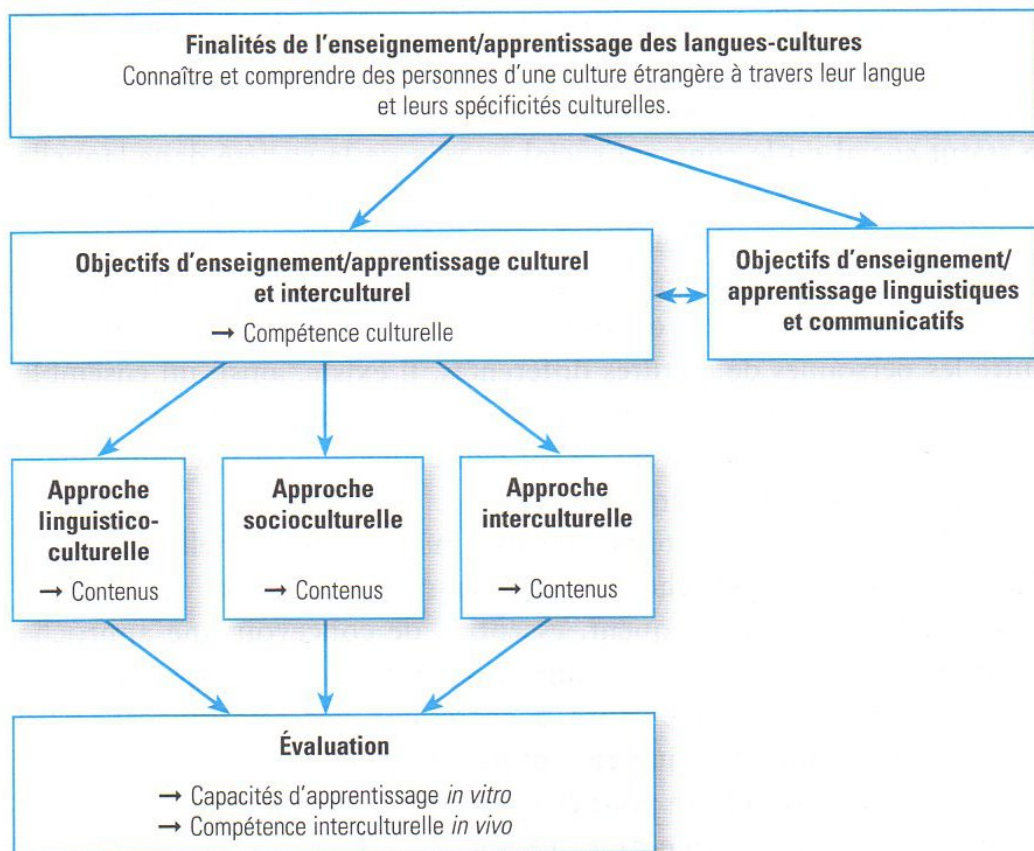
Comme nous l'avons vu précédemment, l'individu, en tant que membre d'une culture donnée, se trouve être à la base de la langue et de la culture : c'est lui qui produit la culture et c'est lui qui produit la langue. Il exerce une influence directe sur leur évolution et sur leur utilisation. En outre, sur le plan diachronique, l'historique de la langue et de la culture exerce également une influence sur l'homme : celui-ci est élevé au sein d'une société parmi des personnes qui vont lui inculquer implicitement et explicitement des modèles collectifs, des valeurs, des attitudes déterminées par le statut social ou le contexte social au sein de la société dans laquelle l'individu évolue. La construction de l'identité collective se fait donc au contact des personnes évoluant dans la même culture, mais également au moyen d'éléments externes à la culture maternelle, notamment par les contacts avec d'autres environnements culturels et par les relations entre les personnes de cultures différentes. Il existe, ainsi, un ensemble très vaste de données, de composantes, qui ont toutes un rôle spécifique à jouer dans une culture et qui de par leur connexion les unes aux autres forment un ensemble cohérent.

C'est à partir de cette perspective multidimensionnelle que nous devons envisager l'approche culturelle dans l'enseignement des langues-cultures. Il est, par conséquent, essentiel, de concevoir une approche culturelle/interculturelle qui prenne en compte la perspective du sujet-culturel-apprenant, lequel aura à entretenir des relations avec les membres de la culture étrangère. Enfin, la langue occupe une place trop importante dans la culture pour être reléguée à une simple fonction instrumentaliste. En tant que pratique sociale, elle est marquée de traits

culturels et, corollairement, directement liée aux individus. En tant que moyen d'expression culturelle, elle a une fonction explicative, descriptive, interprétative, et comporte implicitement et explicitement des références culturelles.

L'apprentissage d'une culture étrangère ne saurait donc se passer des facteurs inhérents à la culture étrangère que sont principalement les membres de la culture étrangère et de la culture maternelle, la langue étrangère et maternelle, les réalités socioculturelles. Ces trois points constituent de vastes domaines qui s'interpénètrent les uns aux autres selon leur contexte d'apparition. Il est essentiel, dans un but didactique, de traduire ces données en différents objectifs d'apprentissage tout en effectuant une sélection rigoureuse en fonction des finalités de l'enseignement des langues-cultures.

Tableau conceptuel



■ Remarques sur le tableau

- Les objectifs linguistiques et communicatifs étant actuellement connus et répandus, ils n'ont pas été détaillés dans le schéma.

- Cette configuration témoigne des objectifs d'apprentissage considérés selon la perspective de la culture en tant qu'objet et en tant que forme d'expression d'une collectivité.

- La démarche d'apprentissage choisie est orientée en fonction du domaine culturel suivant : linguistico-culturel, socioculturel ou interculturel. Les contenus sont sélectionnés d'après les besoins des apprenants, d'après la fréquence et l'importance des « points de contacts culturels », mais aussi d'après le rôle social que les apprenants auront à tenir avec les natifs de la culture étrangère.

- La « compétence interculturelle » constitue l'objectif ultime de l'apprentissage ; elle ne peut être évaluée qu'au contact de l'apprenant avec la culture étrangère. En classe, le terme d'« évaluation de capacités d'apprentissage » est, à mon avis, plus pertinent. Toutes les capacités ne pourront être soumises à une évaluation, cela dépendra du domaine de référence des contenus. L'évaluation d'une culture n'est pas concevable, par exemple, quand celle-ci vise une meilleure connaissance des représentants de cette culture ou une meilleure compréhension entre les membres de la culture maternelle et de la culture étrangère. C'est par le contact que l'apprenant aura la possibilité de vérifier s'il a acquis une compétence interculturelle. L'évaluation de l'apprentissage doit porter sur la capacité de l'apprenant à gérer du mieux qu'il peut sa relation avec la culture étrangère. Quant aux savoirs relevant de faits socioculturels, ces derniers ne constituent pas un ensemble de savoirs à acquérir, mais une aide, un moyen heuristique d'accès à la compréhension, ils devront être ciblés et donner lieu à une évaluation non-systématique.

Propositions d'approches différenciées

Voici trois exemples. Ces approches sont essentielles pour la connaissance et la compréhension de la culture étrangère, ainsi que pour l'acquisition d'une compétence de communication.

■ L'approche linguistico-culturelle

Elle repose, en partie, sur l'étude des relations entre la langue, la culture et la société et prend en considération la façon dont une personne utilise et actualise la langue qu'elle utilise selon les différentes situations de la vie sociale. Cette approche est une approche à dominante linguistique, mais considérée sous son aspect culturel.

■ L'approche socioculturelle

Elle place l'homme au centre de l'organisation sociale et du système culturel dans lesquels il évolue. Le rapport de l'homme à la culture est multiple : imprégnation inconsciente des comportements, valeurs, mécanismes qui caractérisent l'identité culturelle ; rapports que chaque individu entretient avec les différentes structures, manifestations et produits sociaux. Cette approche est, par conséquent, sociologique et anthropologique.

■ L'approche interculturelle

Elle repose sur une pédagogie de la relation entre les membres de deux cultures dont l'enjeu vise la compréhension mutuelle. La démarche est une démarche réflexive qui vise l'acceptation de l'autre dans « sa » différence. La connaissance de l'Autre nécessitant la connaissance de soi, la démarche vise l'ouverture à l'altérité, la reconnaissance du caractère ethnocentrique de chaque culture, la relativisation de la culture maternelle. La reconnaissance se vérifie lors des échanges interculturels, mais la dimension socioculturelle extra-communicative est également sollicitée dans la « compétence interculturelle » qui représente la compétence finale des objectifs d'apprentissage culturel et interculturel.

Les activités et les supports pédagogiques à objectifs culturels

Les activités et les supports pédagogiques doivent être choisis en fonction de leur pertinence pédagogique et de leur intérêt culturel. L'apprentissage repose sur l'utilisation et le développement de capacités d'apprentissage (savoirs et savoir-faire) dans le but de faire acquérir aux apprenants un certain nombre de compétences culturelles qu'ils pourront utiliser en contexte interculturel. Les savoirs et savoir-faire, de nature communicative ou socioculturelle, sont inscrits dans un cadre langagier ou non-langagier, selon l'ensemble des données, des phénomènes, des réalités, des faits, mais aussi des manifestations subjectives, caractéristiques de la culture cible.

■ Les activités pédagogiques

L'apprentissage culturel/interculturel doit être conçu en fonction de critères de choix précis qui, sur le plan méthodologique, ont à être renouvelés ou/et approfondis régulièrement et adaptés au contexte d'enseignement de l'apprenant. Ces critères de choix, qui prennent en considération un public particulier, impliquent aussi la prise en considération explicite de la langue et de la culture maternelle des apprenants sur le plan de l'apprentissage. Sans elles, la découverte de la culture étrangère resterait fragmentaire, inorganisée et de l'ordre de la complémentarité esthétique ou communicative.

Critères pour une meilleure conscience interculturelle

Toute réflexion culturelle porte sur les caractéristiques de la culture étrangère et de la culture maternelle. Les démarches proposées sont interculturelles et intraculturelles dans les deux langues de référence. L'apprentissage doit mettre en scène des capacités d'interprétation qui, seuls, permettent l'accès à la reconnaissance, la compréhension et la production culturelle/interculturelle. Il est nécessaire que les apprenants puissent travailler à partir de la perception de soi et de l'Autre, ainsi

que de leurs points de vue, lesquels, si cela est nécessaire, pourront être restitués, relativisés et/ou corrigés. Il s'agit, par exemple, de montrer ce qui peut être dissimulé derrière certaines affirmations apparemment anodines, car renvoyant à un contexte partagé ou implicite. Il peut être aussi question de prendre du recul face à des a priori culturels, le principal étant de mettre en lumière les raisons des différents possibles interprétatifs. Il est donc question de démarches allant vers la découverte de l'Autre et vers la connaissance de soi.

Les démarches doivent proposer un éventail d'activités qui s'effectuent par des approches contrastives (notion que je préfère à « approche comparative », cette dernière amenant à une hiérarchie consciente ou inconsciente d'ordre de valeur culturelle), des analyses, des réflexions, des commentaires, des recherches d'indices variables selon le corpus d'activités proposé, plus exactement selon le type de support et son contenu d'apprentissage.

L'apprentissage pédagogique est synonyme d'implications langagières, comportementales et organisationnelles, d'engagement personnel dans « le dire » et dans « le faire ». Les apprenants, qu'ils aient à développer des savoirs ou des savoir-faire, doivent travailler de façon active et coopérative en abordant un certain nombre de stratégies d'apprentissage et ne sauraient adopter une attitude passive, réceptive et assimilatrice de données informatives, comme c'est souvent le cas en classe de langue lorsque les données culturelles sont abordées.

■ Activités communicatives

- Analyse de corpus de conversations familières en langue étrangère et en langue maternelle : étude des usages comportementaux, des actes rituels...

- Analyse de corpus de transactions commerciales en langue étrangère et en langue maternelle. Les interactions commerciales permettent de relever les différences communicatives et socioculturelles selon les types de magasins, etc.

- Analyse de corpus interculturels en langue maternelle et en langue étrangère qui mettent en scène des participants appartenant aux cultures concernées. Les conversations permettent de relever les causes de dysfonctionnements communicatifs, discursifs ou les décalages culturels engendrés par les connotations, les normes et les conventions culturelles

divergentes. Les activités doivent porter également sur l'origine, puis sur la levée de malentendus en mettant en œuvre des stratégies qui auront été étudiées dans les exemples de conversations interculturelles.

■ Activités visant la découverte de l'Autre

- Les activités pédagogiques doivent reposer sur des contenus qui révèlent, à première vue, certaines divergences ou incohérences :

- découvrir l'inconnu,
- confronter clichés et stéréotypes,
- révéler des pratiques différentes,
- sensibiliser à l'arbitraire des systèmes culturels de référence,
- construire un ensemble explicatif,
- expliciter les implicites et les divagations interprétatives des apprenants,
- découvrir les imaginaires socioculturels qui sous-tendent les discours.

- L'analyse de traductions qui soulignent le caractère ethnocentrique de cet exercice. La traduction pédagogique dans le cadre d'un apprentissage culturel/interculturel permettra d'accéder à la culture de l'Autre et dévoilera que les manières de traduire sont inhérentes à la culture qui traduit. La traduction révèle comment le Même appréhende l'Autre. Elle doit conduire les individus d'une même culture à un certain décentrement et non seulement à la compréhension d'éléments linguistiques adaptés à un public ciblé de lecteurs. Les émissions de télévision étrangère en sont un bon exemple. Dans l'adaptation linguistique des émissions étrangères doublées en français, on s'aperçoit que les allusions culturelles ont été traduites par des allusions culturelles françaises pour que les spectateurs français puissent en rire. Une allusion à un homme politique français dans une émission britannique n'est pas ressentie comme « normale », par exemple, surtout si ce fait est réitéré. Un public que l'on entend rire lors d'une émission de télévision allemande à la vue de la photo d'un artiste présenté dans le cadre d'un sketch, ne provoquera pas de rires auprès d'un public français, qui n'aura pas saisi l'allusion. En outre, dans ce cas précis, une photo ne peut être « doublée » ou remplacée par une autre... Nous comprenons alors que ces émissions ont été adaptées.

C'est à partir de l'analyse, de la recherche de ces adaptations à la culture et à la langue des spectateurs/lecteurs que les apprenants peuvent être confrontés à une véritable construction de savoir-faire culturels/interculturels. Par une approche visant la compréhension, ils seront à même

de découvrir eux-mêmes ces références et à les interpréter. Quelques exemples d'activités pédagogiques :

- Relever les distorsions, les incohérences et les erreurs commises par les traducteurs ; ce qui révèlent les ruptures sémantiques dont les origines sont d'ordre culturel,
- Rechercher l'explication du sens culturel dans le texte original.
- Retravailler une traduction en intégrant des données explicatives aux phénomènes culturels.

■ Les supports d'apprentissage

Ils peuvent être élaborés par les apprenants d'après les tâches qu'ils auront à réaliser. Ils peuvent également être constitués de documents authentiques sélectionnés selon les activités proposées.

Pour l'étude des conversations, les documents écrits sont lacunaires, car ils n'intègrent pas la dimension paraverbale du langage. Le document vidéo est nécessaire et complémentaire au texte transcrit. Dans le cas d'une analyse socioculturelle, dans laquelle le cadre situationnel joue un rôle primordial, le document vidéo sera plus approprié qu'un corpus de textes. Mieux vaut utiliser des documents qui renseignent sur le caractère culturel présent dans la langue, la communication, les comportements usuels, les usages sociaux, mais aussi tous ceux qui révèlent des convergences culturelles dans les deux cultures concernées par l'apprentissage. Ainsi, il est possible qu'un même support puisse donner lieu à des objectifs et des contenus d'apprentissage divers. C'est pour cette raison qu'une place privilégiée est à accorder aux cassettes-vidéo, DVD, présentant des interviews, des pratiques quotidiennes, des rituels, des discours, des publicités, etc. Le discours publicitaire révèle les caractéristiques culturelles d'une société au moyen du sens transmis dans l'information de la publicité. Cette transmission se fait par le choix des thèmes et des références implicites et explicites culturelles. La publicité témoigne de l'image même de la culture et peut rendre compte du type de société dans laquelle elle s'inscrit.

Enfin, il serait souhaitable de proposer des activités biculturelles par la participation de personnes francophones dans le groupe-classe. En outre, leur présence pourrait donner lieu à l'enregistrement de conversations entre les participants qui amèneraient lieu ultérieurement à des activités pédagogiques dans le cadre d'activités sur la communication interculturelle.



**Approches didactiques
et activités pédagogiques
pour l'apprentissage culturel/
interculturel**

Trois approches sont proposées : linguistico-culturelle, socioculturelle et interculturelle. Les activités pédagogiques sont susceptibles d'être réparties sur deux des trois approches, parfois sur l'ensemble. Cela dépend de la nature du contenu et du support d'apprentissage que les activités comportent.

Rappelons que l'on vise avant tout l'apprentissage culturel et interculturel dont les contenus et les démarches pédagogiques suivent un déroulement logique et cohérent.

Activité 1 « *La culture des mots* » : les emprunts étrangers

- Cette activité m'a été suggérée par un ensemble de remarques faites par les apprenants : la francisation exagérée des mots d'origine étrangère et le problème de la compréhension des expressions idiomatiques.
- L'activité peut se dérouler en français ou en langue maternelle sur le plan des échanges en classe et de l'utilisation des documents. En effet, il est aisé de rassembler de la documentation sur ces thèmes en langue française et en langue maternelle. Vous trouverez dans la bibliographie p. 157 des exemples de documents à utiliser pour traiter le sujet « la culture des mots » en langue française et, à titre d'exemple, en langue allemande.
- Au-delà de la démarche intra- et interculturelle sur la signification des représentations que chacun a sur une autre culture, cette activité permet une approche dans la construction du savoir : la naissance et la formation de la langue officielle en France et dans le pays des apprenants.
- Le particularisme de l'unité linguistique en France et la reconnaissance officielle des dialectes dans les différentes cultures maternelles révèlent une évolution historique divergente de la langue dans les divers pays.

■ Fiche pédagogique

Arguments didactiques

- Remise en question de l'opinion d'après laquelle les Français font preuve de chauvinisme et d'intransigeance dans l'emploi des mots étrangers.
- Confrontation des apprenants face aux étrangers qui ressentent un sentiment de frustration devant des phénomènes intraculturels semblables, même s'ils sont de nature et d'origine différente.
- Découverte de la relation établissant une réalité historique et ses conséquences dans les usages langagiers contemporains.

Objectifs généraux

- Approche contrastive intraculturelle et interculturelle :
 - remettre en question les représentations sur certaines pratiques linguistiques dans la culture étrangère par l'observation de faits historiques et actuels ;
 - actualiser les connaissances et prendre conscience des jugements subjectifs qu'entraîne une méconnaissance des faits ;
 - sensibiliser les apprenants à l'opinion des Français confrontés au lexique dialectal dans une langue étrangère ;
 - sensibiliser les apprenants à l'existence de conflits régionaux largement créés par des a priori dialectaux dans leur culture maternelle.

Démarches utilisées

- Objectiver ses propres représentations.
- Définir et évaluer différentes caractéristiques langagières.
- Construire un système de références pour poursuivre l'apprentissage.
- Conceptualiser, relativiser le phénomène des emprunts par l'étude de l'attitude négative des étrangers face aux emprunts régionaux et plus généralement aux dialectes.

Supports pédagogiques

- Dictionnaires français monolingues, dictionnaires étymologiques.
- Corpus fabriqué par l'enseignant.
- Documents de vulgarisation linguistique et historique sur l'origine des emprunts étrangers et sur l'histoire de la langue française.
- Photocopies de reproductions de documents historiques : « *Les Serments de Strasbourg* » (842), acte de naissance du français comme

langue écrite; « *L'ordonnance de Villers-Cotterêts* » (1539), bannissement du latin et domination du français.

- Ouvrages, magazines, extraits vidéo, ensemble d'opinions, etc. traitant du rôle de l'Académie française, de l'abolition des dialectes en France (ou documents de vulgarisation historique).
- Recherche de documents semblables pour la langue maternelle.
- Bandes dessinées d'*Astérix* dans différents dialectes de la langue maternelle.

Niveau et langue d'apprentissage

- Langue maternelle pour les apprenants débutants.
- Langue étrangère (A2 et +).
- Matériels didactiques en langue française et en langue maternelle.

■ Déroulement de l'activité

1. Remue-méninge. Faire réfléchir les apprenants à la présence d'emprunts étrangers dans la langue française. Les classer par langue d'origine. Vérifier les résultats par une recherche étymologique à l'aide du dictionnaire.

2. Proposer aux apprenants une liste de mots (fiche 1) et leur demander de rechercher si certains de ces mots ont une origine étrangère. La liste contient un maximum de mots d'origine étrangère, mais il n'en est pas fait mention aux apprenants.

3. Confronter les apprenants à la réalité des emprunts (voir ci-dessous).

Explications/informations

Il est inexact de penser qu'un maximum de mots étrangers est systématiquement traduit en français, selon l'opinion répandue. Les emprunts à l'anglais sont les plus repérables, mais pas sous leur forme originelle. Le plus souvent, ils subissent des modifications phonétiques oulet orthographiques dont les transformations surprennent les utilisateurs quand ils découvrent l'origine de ces mots. Encore plus surprenant pour les Français comme pour les Étrangers qui se plaignent de la francisation des mots, est la similitude de mots qui, phonétiquement bien « français », ont des origines étrangères.

La présence des premiers emprunts anglo-saxons remonte au XVIII^e siècle. Il était répandu de faire venir des gens de lettres français aux différentes cours. Pourtant, c'est à cette époque que les emprunts de l'anglais au français diminuèrent de 75 %, alors que les emprunts du français à l'anglais augmentèrent de 200 %. Rappelons ici que Guillaume le Conquérant, en envahissant l'Angleterre en 1066, introduisit le parler normand.

Après la seconde guerre mondiale, les effets du plan Marshall sur la consommation de nouveaux produits essentiellement transmis par le déferlement de films américains et des médias, transmirent de nouveaux modèles culturels et des termes américains en France. L'imprégnation des anglicismes donna lieu à la création française de termes nouveaux comme « dancing », « parking », « recordman », « tennisman », « auto-stop » ou de calques : « guerre froide » (cold war), « prêt-à-porter » (ready-to-wear)... Certains mots continuent d'être employés en anglais, « week-end », « gadget », sans doute pour leurs représentations culturelles et parce que beaucoup de mots anglais sont brefs, donc facilement utilisables.

4. Parvenir, à travers des témoignages d'opinions, de récits et de documents historiques sur les anglicismes (fiche 2), à comprendre l'origine de l'attitude puriste envers la protection de la langue française et de l'attitude actuelle envers la traduction ou l'utilisation en anglais de néologismes.

5. Comparer ces attitudes à celles des Français envers la politique linguistique des langues régionales en France.

Explications/informations

Certains mots ont gardé l'orthographe anglaise, et leur prononciation n'est pas très différente de la prononciation anglaise. D'autres sont ce que l'on appelle des calques : paquebot (packet boat, navire portant des colis), redingote (riding coat, vêtement pour chevaucher), rosbif (roast beef)...

- *En 1810, les puristes font la chasse aux emprunts anglais ressemblant aux français : confortable, mot d'origine anglais (1796), inoffensif, mot issu de l'anglais inoffensive (XVII^e siècle) qui signifie non offensif, non agressif...*

- *À la fin du XIX^e siècle, les rapports amicaux que la France entretient avec l'Angleterre accordent plus de tolérance aux emprunts anglais : mentalité...*

- *Les emprunts apparus pendant et au lendemain de la Seconde Guerre mondiale connotent un certain prestige. Certains ont été quelque peu francisés tout en gardant une partie de leur origine : kitchenette...*

- *La prononciation française essaya parfois de résister, mais sans succès : il y eut le mot « poudingue » jusqu'à la fin du XIX^e siècle pour pudding (1678); « toste » ne résista que cinq ans à toast (1745)...*

■ Pour aller plus loin...

1. Faire rechercher par les apprenants pour comprendre le phénomène de protectorat du français et de la revalorisation des langues régionales, la forte présence et la reconnaissance très ancienne des dialectes dans la culture des apprenants. Cette étude contrastée permettra aux apprenants de mieux comprendre la position de la majorité des Français envers le regain d'intérêt qu'ils portent aux langues régionales.

2. Faire repérer des emprunts issus de différents dialectes dans la culture maternelle des élèves et désignant un même signifié. Donnez quelques exemples pour le français et les langues régionales.

3. Sensibiliser les élèves au sentiment de frustration ressentie dans les témoignages de Français confrontés à la présence des dialectes dans une culture étrangère. Si les Étrangers se heurtent en France à des problèmes de compréhension d'origine diverse, les Français rencontrent le même problème avec les langues étrangères, même si les raisons sont différentes.

4. Essayer d'expliquer la dichotomie entre la reconnaissance des dialectes et le rôle que les mots jouent dans les confrontations régionales ethniques dans une culture (petite guerre entre les diverses mentalités régionales manifestées, entre autres, par une guerre des mots : critiques, mise en dérision, moquerie lexicale...). Demander aux apprenants s'ils connaissent des exemples issus d'autres langues et d'autres cultures. Exemples : les Espagnols de Madrid traitent de « radin » les Espagnols de Catalogne ; Les Italiens du sud appellent les Italiens du nord « mangeurs de polenta ». Les Italiens du nord appellent les Italiens du sud les « cul-terreux » ; Les Suisses de Berne nomment les Suisses de Fribourg, les « puants ». Les Suisses de Fribourg appellent les Suisses de Berne, les « lents du verbe », etc. Cette activité peut être traitée par la lecture

d'extraits d'Astérix traduits, pour les apprenants germanophones, par exemple, en souabe, en franconien, en alémanique...

■ Bibliographie

Photocopies de reproductions de documents historiques: *Les Serments de Strasbourg* (842), acte de naissance du français comme langue écrite; *L'ordonnance de Villers-Cotterêts* (1539), bannissement du latin et domination du français.

P. GUIRAUD (1971), *Les mots étrangers*, PUF, Collection Que sais-je? Paris.

P. GUIRAUD (1971), *Patois et dialectes français*, PUF, Collection Que sais-je? Paris.

Henriette WALTER (1988) [Rééd. 1996] *Le français dans tous les sens*, Robert Laffont, Collection La fontaine des Sciences, Paris.

Henriette WALTER, 1998, *Le français d'ici, de là, de là-bas*, Éditions Jean-Claude Lattès, Paris.

Deutsche Stämme und Dialekte. Document internet: <http://www.deutscheschutzgebiete.de/deutsche-staemme.htm>

Die Bedeutung regionaler Varietäten in der heutigen deutschen Sprache und Deutsche Identität: http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Sprache

Langue alsacienne ou allemande?: <http://www.plaquesbilingues.fr>

A. Les mots anglais ont influencé la culture française à plusieurs époques. Voici quelques exemples ci-dessous. Que remarquez-vous dans l'orthographe de ces mots ?

mot français	mot d'origine	remarque
club
confortable
inoffensif
kitchenette
mentalité
non-résistance
paquebot
pickpocket
pudding
redingote
rosbif
toast

B. Quels sont les mots ou expressions ci-dessous qui sont d'origine française ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> baby-foot | <input type="checkbox"/> ordinateur |
| <input type="checkbox"/> baladeur | <input type="checkbox"/> parking |
| <input type="checkbox"/> ball-trap | <input type="checkbox"/> planning familial |
| <input type="checkbox"/> guerre froide | <input type="checkbox"/> recordman |
| <input type="checkbox"/> libre penseur | <input type="checkbox"/> smoking |
| <input type="checkbox"/> mini-jupe | <input type="checkbox"/> tennisman |

Activité 2 La culture dans les mots: exemples de traduction *Astérix chez les Bretons*

Cette activité doit être réalisée à partir de la traduction de la BD dans la langue maternelle des apprenants. Rappelons qu'*Astérix* a été traduit dans plusieurs dizaines de langues.

L'activité repose sur l'incohérence sémantique rencontrée dans la traduction allemande d'un passage d'*Astérix chez les Bretons*. Dans ce passage, les références culturelles de la culture source ont été occultées, si bien que la version allemande offre une interprétation sémantique erronée du texte initial.

L'exercice de traduction révèle qu'il peut aussi être un moyen de s'entraîner à la compétence culturelle. Le passage choisi ici permet aux apprenants de découvrir les particularités culturelles que contiennent les langues étrangères d'où les difficultés à les traduire.

Fiche pédagogique

Arguments didactiques

- Pour traduire, il faut connaître les références culturelles présentes dans la langue. Leur méconnaissance peut entraîner des incohérences sémantiques dans l'accès à la compréhension du sens. Le passage choisi dans *Astérix chez les Bretons* en est un bon exemple.

Objectifs généraux

- Sensibiliser les apprenants aux spécificités culturelles inhérentes à la langue.
- Prendre conscience de l'importance de la culture dans la compréhension d'une langue étrangère.
- Confronter les apprenants aux problèmes de traduction d'ordre culturel.

Démarches utilisées

- Construire des hypothèses sur le sens des expressions en français.
- Exercer un travail de déduction entre les différentes interprétations sémantiques.

- Comparer et analyser le contenu de la version étrangère et proposer des éléments d'explications quant aux différences sémantiques dans les deux textes.

Supports pédagogiques

- Extrait de la bande dessinée « *Astérix chez les Bretons* ».
- Extrait de *Astérix chez les Bretons*; en allemand, *Asterix bei den Briten*.

Niveau et langue d'apprentissage

- Langue étrangère (B1 et +)

■ Déroulement de l'activité

1. Distribuer le passage à étudier d'*Astérix chez les Bretons* (Fiche 1). Les apprenants résument la scène et font des hypothèses sur la relation entre l'expression de Jolitorax « *Secouons-nous les mains* » (troisième image) et le comportement d'Obélix à la cinquième image. En quoi cette image est-elle drôle ?

2. Les apprenants font des hypothèses sur la signification de « *mon cousin germain* » à la sixième image. Est-ce qu'Astérix présente Jolitorax comme un cousin originaire de Germanie ? Puis ils confrontent la réponse qu'ils ont donnée pour l'explication de « *cousin germain* » avec ce que dit Astérix à la dernière image « *Ce n'est pas un Germain, c'est un Breton et il ne parle pas tout à fait comme nous !!!* »

3. La confrontation sémantique révélera que si Jolitorax est Breton, l'expression « *cousin germain* » ne signifie pas que ce dernier est germain... Laisser aux apprenants quelques minutes de réflexion pour trouver la signification de « *cousin germain* » et leur demander d'expliquer en quoi consiste le gag de cette scène. Pourquoi Astérix explique-t-il à son ami que Jolitorax n'est pas Germain ?

Explications/informations

Obélix n'a pas compris le message d'Astérix parce qu'il a interprété le sens de « *cousin* » et de « *germain* » littéralement et non en tant qu'expression idiomatique « *cousin germain* » (*cousin issu de «germain», c'est-à-dire «de frères et de sœurs»*). En latin, *germanus* signifie « *qui est du*

même sang», mais signifie également « de Germanie ». Cet idiotisme ne relève aucune ambiguïté pour un Français, toutefois, les lecteurs d'Astérix connaissent le manque de perspicacité d'Obélix...

Dans l'antépénultième image, Obélix interprète littéralement le message que lui adresse Jolitorax « Secouons-nous les mains ! » ce qui fait rebondir Jolitorax sur le sol. Ce second gag est produit par la traduction littérale anglaise *shake sb.'s hand* (= secouer la main de quelqu'un). Il est probable que si les apprenants ne connaissent pas l'expression française « se serrer la main », ces derniers trouveront matière à rire dans le contexte situationnel de l'image et non dans son contexte linguistique. En effet, l'expression anglaise et l'expression allemande sont identiques : *jemandem die Hand schütteln*, traduction littérale de secouer la main de quelqu'un. Par conséquent, le gag, qui en français, dépend du contenu sémantique de l'expression, ne sera pas perçu par les apprenants.

4. Distribuer l'extrait de *Asterix bei den Briten* (Fiche 2). Demander aux apprenants d'expliquer pourquoi la deuxième et la cinquième image dans la version allemande ont été traduites différemment.

5. Demander aux apprenants de comparer le texte français et le texte allemand à la sixième et à la dernière image. Est-ce que la dernière image est drôle ? Pourquoi Astérix explique-t-il que Jolitorax est étranger et qu'il s'exprime différemment ? En quoi s'est-il exprimé différemment ?

Explications/informations

En effet, la traduction de « se serrer la main » étant identique en anglais et en allemand, Jolitorax ne s'est pas exprimé différemment ! Par conséquent, il n'y a pas de chute dans le texte allemand. Nous pouvons même avancer qu'il y a une rupture sémantique entre ces deux images.

Il y a un décalage culturel dans la traduction allemande : pour traduire l'expression « cousin germain » l'allemand a recours à une équivalence, *Geschwisterkind*, mais cette expression n'est pas courante. Les Allemands désignent ce terme de parenté en distinguant les cousins du « premier degré de parenté » des autres cousins du « second degré » (désigné en allemand par *Cousin/Vetter des ersten Grades*, *Cousin/Vetter des zweiten Grades*). Toutefois, l'expression française n'a été ni traduite, ni transposée, ni expliquée, le traducteur l'a simplement occultée dans la version allemande. « Mon cousin germain » a été traduit par *Mein Vetter aus Britannien* (mon cousin de Grande-Bretagne).

L'idiotisme français absent en langue allemande, empêche la finalité du jeu de mots d'Obélix : « Mais c'est ce Germain qui m'a dit... » que le traducteur remplace par Aber der Brite hat doch gesagt... (Mais c'est ce Breton qui m'a dit...). Certes, le traducteur aurait pu traduire l'énoncé par Aber der Germane hat doch gesagt... (Mais c'est ce Germain qui m'a dit...) et, par conséquent, rester fidèle au texte français, mais cela n'aurait eu aucun sens dans la version allemande. N'oublions pas qu'Astérix présente son cousin comme arrivant de Grande-Bretagne.

Le texte allemand présente donc un sens éloigné du texte original. Ce sens est cependant rompu dans la dernière image : l'absence d'équivalence pour l'expression « cousin germain » empêche la traduction de « Ce n'est pas un Germain, c'est un Breton... » que le traducteur explique par Er ist eben Ausländer und drückt sich etwas anders aus als wir (Mais il est étranger justement et il s'exprime un peu différemment que nous). Toutefois, aucun élément dans le texte allemand ne souligne que Jolitorax s'est mal exprimé pour avoir mérité d'être « secoué » par Obélix. En allemand, Jolitorax s'est d'ailleurs correctement exprimé : Laßt uns die Hände schütteln !

En conclusion, nous pouvons, faute de mieux, rapporter l'énoncé Er ist eben Ausländer à une des illustrations précédentes, dont la singularité des phrases a révélé au lecteur la nationalité de Jolitorax. La phrase, bien placée dans son environnement contextuel, rend possible l'interprétation d'« un » sens. Si ce texte n'avait pas été illustré, il n'aurait eu aucune logique sémantique, c'est ce qui a permis au traducteur de faire preuve de créativité pour pallier les problèmes de traduction. Il est ainsi parvenu à garder le sens général du thème narratif de ce passage.

■ Pour aller plus loin...

Il est possible d'approfondir l'étude des éléments culturels contenus dans la version française et allemande. Par exemple, les Bretons sont des habitants issus des peuples celtiques de Grande-Bretagne. Or, Astérix et Obélix sont des Gaulois qui habitent en Bretagne, sur le sol breton. Le traducteur a donc traduit les Bretons et la Bretagne par *die Briten* et *Britannien*, faisant référence à la Grande-Bretagne. Il a donc adapté la traduction au public allemand et n'a pas respecté la référence culturelle française qui annonçait « Bretagne » et « Breton ».

Autre possibilité à partir des calques: les expressions de Jolitorax sont traduites littéralement dans les deux langues « *Je dis. Ça, c'est un morceau de chance!* », *Ich muß schon sagen! Das ist ein Stück Glück*, expressions calquées sur l'anglais *I say! That's a piece of luck!*

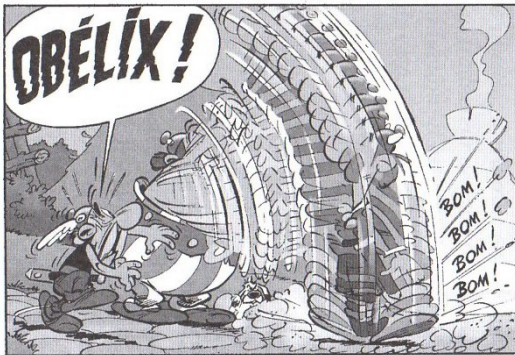
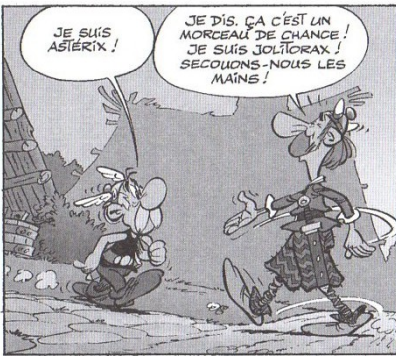
■ Bibliographie

- R. Goscinny & A. Uderzo (1989, [1^{re} édit. 1966]), *Astérix chez les Bretons*, Dargaud, Paris.
- R. Goscinny & A. Uderzo (1994), *Asterix bei den Briten* (Trad. De G. Penndorf), Delta Verlag, Stuttgart.
- « Astérix: film, mythe et histoire » dans *Le Français dans le monde* (revue internationale et francophone des professeurs de français), n° 303, mars-avril 1999, Hachette FLE, Paris, p.p. 53-68.
- « À l'écoute des traducteurs » dans *Le Français dans le monde*, n° 314, mars-avril 2001, Hachette FLE, Paris, p.p. 43-52.

Activité 2 • FICHE 1

Astérix chez les Bretons

La culture dans les mots



CHAPITRE 2

L'approche socioculturelle

Activité 1 « *La culture dans l'image* » : une publicité télévisée

Cette activité repose sur un rituel culturel français lié à l'enfance : les récompenses données aux enfants après la perte d'une dent de lait. Ce rituel est régulièrement utilisé dans les médias. Il n'est donc pas difficile de trouver de la documentation à ce sujet et d'adapter la procédure pédagogique. Le rituel apparaît dans une publicité pour *France Télécom* dans laquelle il joue un rôle affectif. Cette activité est un exemple de ce qui peut être fait avec une publicité télévisée. Les publicités qui renferment un contenu culturel implicite sont très fréquentes et nous vous conseillons de les enregistrer régulièrement ou de les télécharger à partir de sites web pour utilisation en classe.

■ Fiche pédagogique

Arguments didactiques

- Document visuel : contexte culturel plus explicite que dans un document écrit grâce à la mise en image des références culturelles.
- La publicité peut faire l'objet d'une recherche sur la fonction ou l'image que l'objet publicitaire évoque auprès des individus de la culture étrangère. (Il existe dans quelques régions d'Allemagne une fée *Zahnfee* qui a pour mission de remplacer les dents de lait par une pièce de monnaie. Issue d'un conte anglais *The Tooth Fairy*, sa présence est relativement récente et peu connue des enfants.)

- La publicité se prête bien aux comparaisons qui font allusion à des clichés et des symboles culturels et nationaux.

Objectifs généraux

- Découvrir un rituel de la culture enfantine en France et peut-être inconnue dans la culture des apprenants.
- Prendre conscience du fait que les traditions et les modèles culturels influencent notre façon de penser ou de percevoir certains faits.
- Sensibiliser les apprenants à un ensemble de données extra-linguistiques (implicites culturels) nécessaires à la compréhension et à la découverte d'une culture étrangère.

Démarches utilisées

- Compréhension du sens à travers le décodage d'une connotation sémiotique et extra-linguistique par l'utilisation de divers savoir-faire : questions, hypothèses interprétatives, explications.
- Reconstruction du message connotatif culturel par l'utilisation de capacités de repérage, de déduction et de comparaison.

Supports pédagogiques

- Publicité télévisée de 1999 sur le thème des tarifs d'abonnement à *France Telecom*.
- Un dessin animé télévisé sur le thème d'un conte de Noël, *La souris du Père Noël*, conte basé sur une idée originale de Françoise Gaspari, diffusé sur Arte en association avec *Siriol Productions Eva*.
- Publicité en langue maternelle des apprenants et en français sur un même produit.
- Corpus créé par les apprenants.
- Composition d'une liste de produits de la culture source, puis d'arguments publicitaires écrits et visuels de ces produits pour téléspectateurs de la culture source.

Niveau et langue d'apprentissage

Langue maternelle et langue étrangère (B1 et +).

■ Déroulement de l'activité

1. Expliquez aux apprenants qu'ils vont regarder une publicité et qu'ils vont devoir exprimer individuellement des hypothèses sur ce qu'ils pensent avoir compris de la publicité en général, puis de la séquence avec la souris, en particulier. Visionner plusieurs fois la publicité (Fiche 1) sans le son.

Explications/informations

Les apprenants peuvent saisir la relation entre la dent et la boîte d'allumettes grâce à la réapparition de la boîte d'allumettes à la fin de la publicité, quand celle-ci fait fonction de cadeau pour le grand-père: lorsque le grand-père sourit, l'absence d'une de ses dents est révélée et les apprenants comprennent que la dent de l'enfant est destinée au grand-père. Il s'agit donc d'un accès au sens par rapprochement sémiotique (l'image) et non sémantique (la langue). C'est ce second point qui pose problème: les apprenants ne sont pas en mesure d'interpréter la connotation culturelle transmise dans la séquence de la souris et de comprendre le lien qui unit la dent à la souris, et par conséquent, la dent au téléphone.

2. Visionner le début du dessin animé et demander aux apprenants de résumer l'histoire. Confronter les apprenants à l'explication de la connotation culturelle en mettant en scène tous les éléments de la séquence du rite enfantin, au moyen d'un autre exemple. Il s'agit de donner aux apprenants l'opportunité de reconstituer l'histoire originale qui lie ces trois éléments au moyen d'un dessin animé.

Explications/informations

Il s'agit d'une histoire fictive dont le début repose sur le comportement des enfants quand ils ont perdu une de leurs dents de lait. Dans le dessin animé, un enfant dort dans son lit. Une souris sort d'un trou du mur, une musette à l'épaule, une échelle de corde sur le dos. La souris jette l'échelle sur le lit qu'elle escalade, prend la dent qui se trouve sous l'oreiller de l'enfant et l'échange contre un petit cadeau enveloppé de papier. (Puis commence le récit fictif...)

3. À partir du résumé des apprenants, puis de la séquence de la publicité avec la souris, et du conte avec la dent et la monnaie, demander aux élèves d'émettre des hypothèses sur la double présence de ces éléments

dans les deux documents visionnés et d'exprimer la présence du cadeau (variante possible) au lieu de la monnaie.

Explications/informations

La présence de ces éléments dans les deux documents oblige les apprenants à déduire que ce n'est pas le fruit du hasard, mais que les éléments de cette histoire jouent un rôle particulier chez les enfants. La double présence de l'enfant les amène à conclure à une croyance populaire.

4. Revenir à la publicité et demander aux apprenants de reconstituer le sens.

■ Remarques

- Le fait que cette publicité date de 1999 et que le prix de l'abonnement téléphonique correspond à un tarif en francs n'affecte pas sa portée didactique. En effet, le produit publicitaire en lui-même n'a aucun intérêt pour l'approche didactique et pédagogique.

- L'information, à l'image de la publicité française, n'a en outre aucun rôle informatif sur le produit vanté. La connotation introduit le thème de la tendresse qui unit un enfant à son grand-père et cette tendresse est symbolisée par le téléphone ou, plus exactement, par le produit publicitaire vanté, la société *France Télécom*.

- La pertinence didactique de cette activité est que cette dernière soumet les apprenants à une compréhension du sens qui n'est rendue possible que par le décodage de l'interprétation d'un message connotatif sémiotique et, de surcroît, extra-linguistique.

■ Pour aller plus loin...

Cette activité autorise un prolongement sur l'étude des publicités dans la culture maternelle des apprenants et dans la culture étrangère. En ce qui concerne la culture allemande et française, par exemple, le fait de faire rechercher aux apprenants des publicités allemandes qui manifestent des connotations culturelles n'est pas une mince affaire, quand on sait que la publicité allemande est basée sur le registre de l'information. Le rôle de la publicité est plus de convaincre les consommateurs que de les séduire, alors qu'en France, la publicité doit jouer sur l'agrément et la séduction.

Il suffit de comparer la publicité d'un produit français adapté pour la publicité en Allemagne pour s'assurer de la différence...

Une étude de la publicité peut également faire apparaître les produits les plus sollicités dans les deux pays; on remarquera alors la nette tendance chez les Allemands à opter plus fréquemment pour des produits ménagers ou des automobiles, toutes marques confondues. En France, par contre, la place qu'occupe la culture culinaire dans la société fait que les produits alimentaires sont plus présents et plus variés qu'en Allemagne. La comparaison des publicités dévoile également les représentations autour de la répartition des tâches attribuées aux hommes et aux femmes. En Allemagne, un homme qui vante un produit ménager en faisant la vaisselle dans le but d'épater ou de surprendre son épouse fera sourire les téléspectateurs accoutumés à la publicité représentant la femme dans le rôle de la femme au foyer.

■ Activités complémentaires

- Faire rechercher des publicités télévisées dans la culture source révélant une connotation ou un implicite culturel et demander aux apprenants d'expliquer en quoi elles seraient difficilement accessibles à un public français.

- Travailler sur les clichés sociaux contenus dans les publicités en France et dans la culture source (par exemple, l'image de la femme ou le rôle de l'enfant).

- Comparer la publicité d'un produit français en France, puis adapté à la publicité dans la culture maternelle des apprenants.

- Mettre à jour la présence des hétérostéréotypes dans la publicité française vantant un produit de la culture source. Il existe, par exemple, une excellente publicité en France pour les appareils électroménagers *Miele*. Cette publicité montre une famille d'aristocrates français demandant conseil à des amis aristocrates allemands sur le choix d'une marque. La publicité est composée d'une mine de clichés culturels. En France, la femme est brune et va aux courses de chevaux; en Allemagne, la femme est blonde et sportive. Le couple habite le château de Neuschwanstein (le château dont s'est inspiré Walt Disney dans la « Belle au bois dormant »). La qualité de la marque *Miele* est rendue par les propos de l'aristocrate allemand qui reflètent à la fois un cliché intraculturel allemand et un

stéréotype français doublé d'une référence culturelle (la chanson d'Annie Cordy) : « *Faudrait pas confondre Wagner avec Frida Oum Papa!* »

- Repérer les produits français les plus fréquents dans la publicité de la culture source.

■ Bibliographie

Bernard CATHELAT Bernard & Robert EBGUY (1987), *Style de pub. 60 manières de communiquer*. L'expérience EUROCOM, Les Éditions d'Organisation, Paris.

Geneviève CORNU (1990), *Sémiologie de l'image dans la publicité*, Les Éditions d'Organisation, Paris.

Monique DAGNAUD (2003), *Enfants, consommation et publicité télévisée*, La Documentation française, Paris.

Arnaud DAYAN (1988), *La publicité*, PUF, Que sais-je?, Paris.

Géraldine LE FLOHIC (2003), *Les médias : marchés, acteurs stratégies*, Elenbi, Paris.

Françoise MINOT (2002), *Les enfants et la publicité télévisée*, La Documentation française, Paris.

Jacques SEGUELA (1982), *Hollywood lave plus blanc*, Flammarion, Paris.

Simone TIPPACH-SCHNEIDER (2004), *Tausend Tele-Tips: das Werbefernsehen in der DDR 1959 bis 1976*, Schwarzkopf und Schwarzkopf, Berlin.

David VICTOROFF (1983), *La publicité et l'image*, Denoël/Gonthier, Paris.

Descriptif de la publicité France-Télécom

◆ Première séquence

Un garçon d'une huitaine d'années est assis sur son lit, l'air pensif. Il tient dans la main droite une dent qu'il regarde de tous les côtés et qu'il touche avec les doigts de la main gauche. Il met l'index de la main gauche dans la bouche, pour vérifier l'endroit de la dent manquante (il peut s'agir d'un geste naturel de l'enfant, mais ce geste peut aussi faire partie de la stratégie publicitaire : montrer aux téléspectateurs la raison de la présence de la dent dans la main de l'enfant). Une pensée traverse l'esprit de l'enfant. Cette pensée est visualisée pour le spectateur : une souris noire est entourée de pièces de monnaie. (Cette image suggestive permet aux téléspectateurs de reconnaître le rite auquel il est fait allusion. L'image établit le lien entre la perte de la dent et l'atténuation de cette perte matérialisée par une récompense).

◆ Deuxième séquence

Le garçon met la dent dans une boîte d'allumettes vide. Il prend un stylo et s'apprête à écrire quelque chose sur le couvercle de la boîte qu'il a refermée.

◆ Troisième séquence

L'enfant traverse un couloir pour se diriger vers la porte de sortie d'une maison. Il porte un cartable sur le dos et donne la main à un monsieur âgé. Devant la porte, l'homme se penche vers le garçon en lui disant quelques mots (inaudibles dans la publicité) et l'embrasse sur le front. Une fois l'enfant sorti, le vieux monsieur fait signe de la main au garçon et lui fait un clin d'œil. Les trois premières séquences se déroulent sur fond musical lent.

◆ Quatrième séquence

Le fond musical devient plus rapide et un second thème musical est enchaîné. Un téléphone rouge est posé sur une table. Sous la partie inférieure du combiné téléphonique se trouve une boîte d'allumettes. Le téléphone est en train de sonner, le monsieur âgé décroche et, surpris, soulève la boîte d'allumettes sur laquelle est inscrit : « Pour Papy ». L'air intrigué, il ouvre la boîte et découvre une dent de lait. Il sourit et approche le combiné à son oreille. L'image suivante montre le petit garçon, assis à une table qui

dit: «*Allô! C'est toi, Papy?*». Le grand-père répond en souriant: «*C'est toi, mon poussin!*» Son large sourire fait apparaître l'absence d'une dent à la mâchoire supérieure.

◆ Cinquième séquence

Un fond bleu apparaît sur l'écran avec l'inscription suivante :

Forfait Local

6 h de communications locales pour 30F/mois de 18h à 8h en semaine,
tout le week-end et les jours fériés

Offre soumise à conditions

France Télécom



Le message écrit est accompagné d'un message oral qui annonce: «*Forfait local de France Telecom pour être encore plus proche de ceux qui sont tout près.*»

◆ Dernière séquence

Le même fond bleu sur lequel apparaît le message suivant :

Nous allons vous faire aimer l'an 2000

France Télécom



Activité 2 « La culture des objets » : les objets racontent l'Histoire...

- Le terme « culture des objets » est très général. Il désigne les aliments, les vêtements, les produits manufacturés, etc.

Les objets choisis sont en partie des objets connus dans le monde entier, mais la majorité d'entre eux sont caractéristiques de la France.

- Vous pouvez accompagner les activités par des publicités télévisées, comme par exemple, pour *Le petit Lu*, *La vache qui rit*, etc. qui sont des publicités toujours récurrentes (voir aussi l'émission télévisée *Karambolage* si l'on travaille en contexte germanophone). Les apprenants pourront ainsi mieux comprendre l'importance de certains objets dans la culture française liés à la mentalité collective. Les objets inconnus intraduisibles, car inconnus de la culture des apprenants, peuvent être montrés en classe, illustrés ou expliqués par le professeur ou l'un des apprenants.

Fiche pédagogique

Arguments didactiques

- Relativisation des connaissances sur la culture étrangère construites à partir d'a priori et de représentations erronées.
- Savoir faire la différence entre une réalité culturelle et l'imaginaire collectif bâti sur cette réalité.
- Entraînement à la compréhension et à la reconnaissance d'objets spécifiques de la culture française et caractéristiques de la mentalité des Français = acquérir des savoir-faire.

Objectifs généraux

- Découvrir un aspect original du patrimoine français à travers l'historique d'un ensemble d'objets.
- Remettre en question des clichés sur la culture étrangère.
- Comprendre en partie l'origine des clichés sur la culture étrangère.
- Prendre conscience de l'influence de la culture étrangère dans la culture maternelle.
- Rechercher les objets connus d'une culture et inconnus dans une autre.

Démarches utilisées

- La compétence culturelle est sollicitée par :
 - l'analyse de documents.
 - des activités de réflexion et de déduction.
 - des activités de comparaison.
 - des activités de communication dépendant des contenus culturels.
 - la culture comparée : les activités sont à réaliser à partir d'objets issus de la culture source.
 - l'approche intraculturelle.

Supports pédagogiques

- Exercices fabriqués par l'enseignant (en français ou en langue maternelle selon le niveau des apprenants).
- Documents authentiques en français (pour les apprenants avancés) extraits de livres français (approche anthropologique).
- Enquêtes menées auprès de Français.
- Cartes postales illustrant le « poisson d'avril ».
- Publicités télévisées.
- Jeux de rôle (à effectuer dans les deux langues selon les groupes).
- Quelques objets ramenés de France.

Niveau et langue d'apprentissage

- Langue maternelle jusqu'au point 6 ci-dessous (sans l'enquête, point 5).
- Langue étrangère (B2 et +).

■ Déroulement de l'activité

1. Distribuer la fiche n° 1 « 25, 50, 75 ou 100 % français ? » et faire faire l'exercice A. Donner aux apprenants la traduction des mots dont ils ignorent la signification et leur montrer les objets inconnus dans leur pays : « la Bêtise de Cambrai », « l'espadrille », etc.

Variante plus intéressante : après avoir laissé les apprenants réfléchir quelques instants, distribuer des photocopies avec les dessins des objets pour que les apprenants puissent les identifier.

2. Faire faire l'exercice B. Il serait intéressant de faire une comparaison entre les objets présents dans la culture source et inconnus en France : (exemples pour l'Allemagne : appareil pour percer les œufs, le

(ré)chauffe-thé, l'éponge à absorber les gouttes de thé ou de café sur le bec verseur.)

3. Faire faire l'exercice C. Sensibiliser les apprenants aux objets dont l'origine n'est pas française, mais dont l'utilisation s'est tellement répandue en France, qu'ils sont considérés comme 100 % français (le café, le croissant...).

4. Distribuer les textes sur les objets (fiche 2). Poser les questions suivantes :

- Pourquoi certains objets vous semblent être d'origine française ?
- Y a-t-il une catégorie plus répandue (voir exercice A) ?
- Dans les objets que vous avez cités, dites pourquoi ils vous sont venus à l'esprit (influence de l'école, voyages, cinéma, presse, expériences personnelles...).
- Dans quelle mesure l'idée que vous vous faites de la France et des Français correspond-elle (et/ou ne correspond-elle pas) aux objets qui vous ont été présentés ici ?

5. Présenter les résultats d'une enquête. (Faire auparavant une enquête auprès de Français et leur demander de citer les objets qu'ils considèrent être français.) Les élèves découvrent les objets qui semblent représentatifs pour les Français.

6. Poser les questions suivantes :

- Est-ce que votre image de la France semble influencer votre propre milieu culturel ? Donnez des exemples.
- Connaissez-vous des objets français très répandus dans votre pays ? (Objets de la liste ou autres...) Cette question met en évidence l'interculturalité des cultures. Ici, les apprenants pourraient faire une recherche sur les objets originaires de leur pays et répandus dans les autres cultures.
- Quelques-uns des objets français constituent-ils des clichés sur la France ?

7. Dialogues

- Distribuer à trois groupes de deux apprenants la fiche 3 et distribuer aux autres participants (travail en binôme) deux fiches cartonnées sur lesquelles le nom d'un objet a été écrit. Prendre des objets dans la liste dont « La bêtise de Cambrai ».

25, 50, 75 ou 100 % français ?

A. Classez les différents objets dans une ou plusieurs des catégories.

	Alimentation/ boisson	Objet quotidien	Culture/ éducation/ histoire/société	Produit technologique/ industriel
la baguette				
la baignoire				
la barbe à papa				
la bêtise de Cambrai				
le bidet				
le Camembert				
le couteau économe				
le croissant				
l'espadrille				
la guillotine				
les images d'Épinal				
le jeu de cartes				
le jeu de l'oie				
le lit de deux personnes				
le menu				
la montgolfière				
le monument aux morts				
le papier toilette				
le petit LU				
le petit noir				
le poisson d'avril				
le pompon de marin				
le porte-jartelle				
le <i>Que sais-je?</i>				
la rustine				
le sapin de Noël				
le savon de Marseille				
le soutien-gorge				
le Thermolactyl de Damart				
la Vache qui rit				

B. Faites une liste des objets ci-contre qui vous sont inconnus.

.....
.....
.....
.....

C. Trouvez cinq objets qui, d'après vous, sont français, et cinq autres qui sont étrangers. Classez-les dans la grille. Si vous avez une idée de l'origine étrangère de l'objet, écrivez le nom du pays auquel vous pensez.

français

étranger

1

1.....origine:.....

2

2.....origine:.....

3

3.....origine:.....

4

4.....origine:.....

5

5.....origine:.....

Descriptif des objets

◆ La baguette de pain

Fait unique au monde : les 50 000 boulangeries françaises sont les seules à fournir une, voire souvent deux fois par jour du pain frais ; un juste retour des choses quand l'on sait à quel point, à l'étranger, la baguette est assimilée à l'image de la France.

L'origine du pain est étroitement liée à la Révolution française. Le 26 Brumaire an II (15 novembre 1793), la Convention fait paraître un décret pour que tous les citoyens se nourrissent du même pain :

ARTICLE 5. Les boulangers ne pourront faire et vendre qu'une même espèce de pain.

ARTICLE 8. La richesse et la pauvreté devant également disparaître du régime de l'égalité, il ne sera plus composé de pain de fleur de farine pour le riche et du pain de son pour le pauvre.

ARTICLE 9. Tous les boulangers sont tenus, sous peine d'incarcération, de faire une seule et bonne espèce de pain, le pain de l'égalité.

Coup d'épée dans l'eau : les habitudes étant ce qu'elles sont, les pauvres et les paysans se contenteront encore longtemps de boules de mauvais pain noir...

◆ Le menu

Le plus vieux menu date de 1751 : il fut présenté aux convives d'un souper donné par Louis XV au château de Choisy. Mais le menu n'est pas entré facilement dans les mœurs : pendant tout le XVIII^e siècle, le maître de maison se demande s'il doit le communiquer à ses invités. Certains pensent en effet, comme Grimod de la Reynière, qu'« attendu qu'un vrai gourmet a toujours de l'appétit en reste au service des bons morceaux, nous pensons que le menu doit être un secret entre le cuisinier et l'amphytrion. » Une formule quasiment abandonnée de nos jours.

L'usage régulier des menus est lancé par les restaurants créés sous la Révolution par les anciens officiers de bouche de l'aristocratie. [...]

Le menu devient peu à peu l'emblème et le porte-parole du restaurant. Tous les grands restaurateurs ont eu à cœur de faire illustrer leurs menus par les plus célèbres peintres et artistes de leur temps. [...] De nos jours, on

aurait tort de croire que le menu a cessé d'évoluer : en 1984, un restaurateur de Nantes a inventé le premier menu... en braille.

◆ Le croissant

S'il n'est pas de petit déjeuner vraiment français sans croissant, c'est à la reine Marie-Antoinette que nous le devons, celle-ci l'ayant apporté dans ses bagages, débarquant de son Autriche natale, lors de son mariage avec Louis XVI. La légende raconte qu'en 1683, les boulangers de Vienne auraient découvert le stratagème des ennemis d'alors, les Turcs, permettant à l'armée autrichienne de remporter la victoire. En souvenir, ils auraient fabriqué un petit pain feuilleté en forme de croissant – emblème du drapeau turc – et l'auraient offert à l'Empereur. C'est sous Louis-Philippe, cependant, que les croissants – en particulier ceux du boulanger Zang, installé rue de Richelieu à Paris – devinrent populaires. Ils entrèrent peu à peu dans les habitudes des Français si bien qu'actuellement, plus de 50 millions de croissants sont vendus chaque semaine et que plus d'un Français sur trois ne conçoit pas, sans eux, un vrai petit déjeuner du dimanche...

◆ La guillotine

En 1789, le docteur Joseph-Ignace Guillotin, médecin et député de Paris, prône l'utilisation d'une machine qu'il a vu fonctionner en Angleterre, et qu'on appelle *maiden*, la jeune fille. Il en vante le caractère « humanitaire » devant l'Assemblée nationale : « Le mécanisme tombe comme la foudre, la tête vole, le sang jaillit, l'homme n'est plus. » Le dispositif en question était encore rudimentaire et c'est un autre médecin, le docteur Antoine Louis, qui conçut la machine telle que nous la connaissons, aidé par un fabricant de clavecins (!) nommé Schmidt. Elle fonctionna pour la première fois sur la personne d'un bandit de grand chemin, Nicolas-Jacques Pelletier.

Appelée à ses débuts *La Louissette* ou *La Petite Louison* (par référence au docteur Louis), elle devint *La Guillotine* (puis, plus tard, *La Veuve*) dès 1792, malgré les véhémentes protestations du docteur Guillotin... qui faillit lui-même périr guillotiné sous la Terreur !

◆ La montgolfière

Le 19 septembre 1783 fut un jour faste pour un coq, un mouton et un canard. Ces trois animaux venaient en effet de s'envoler en ballon devant

le roi Louis XVI et la reine Marie-Antoinette, tous deux ébahis, ce qui valut à ces animaux, honneur suprême, de faire partie de la ménagerie royale. Le 21 novembre de la même année, ce fut le tour des hommes : Pilâtre du Rozier et le marquis d'Arlandes s'envolaient du château de la Muette à Paris dans un ballon à air chaud et atteignaient mille mètres d'altitude.

Cet exploit doit naturellement beaucoup aux frères Étienne et Joseph Montgolfier, papetiers à Annonay en Ardèche, qui les premiers eurent l'idée d'employer un gaz plus léger que l'air pour faire voler un ballon. L'engouement pour les montgolfières devient vite débordant et va durer près d'un siècle. Des ascensions publiques sont organisées, on vend des assiettes, des horloges, des luminaires à leur image...

◆ Le jeu de l'oie

Le jeu de l'oie est né de traditions dont les origines se perdent dans la nuit des temps... En France, on en trouve trace dès le 26 avril 1612 dans le journal de Jean Hérouard, médecin de Louis XIII enfant : « Il est toujours malade, mais gai, il joue à l'oie avec Monsieur de Vendôme, le grand écuyer. » Sur les anciens jeux, le nom complet était *Jeu de l'oie, renouvelé des Grecs*, car on le disait héritier du labyrinthe crétois. On l'appelle aussi *Jeu de grand plaisir et récréation* et *Noble jeu de l'oie*.

Très prisé à l'origine par les milieux aristocratiques et aisés, il devient vite très populaire, et ce sont les colporteurs qui le diffusent au sein de la population.

◆ L'espadrille

Chaussure populaire, elle chausse des millions de pieds l'été, toutes classes sociales confondues... Les premiers ainsi chaussés furent les fantassins du roi d'Aragon, au ^{xiii}^e siècle. Elle équipe ensuite les mineurs du nord et de l'est de la France vers 1850 et prend son véritable essor au ^{xx}^e siècle : avant la deuxième guerre mondiale, vingt millions de paires étaient fabriquées en France.

Malgré la diminution de la clientèle des mineurs et la disparition de celle des Pieds-noirs d'Algérie, la France produit encore dix millions de paires par an, mais doit faire face à la concurrence sévère de l'Espagne et de la Chine. Le tressage des cordes des semelles d'une paire d'espadrilles, qu'elles soient faites à la main ou industriellement, demande cinq mètres de corde.

◆ Le poisson d'avril

En 1564, une ordonnance du roi Charles IX décide de reporter le début de l'année au 1^{er} janvier, alors que, jusque-là, elle commençait au 1^{er} avril. Pour se moquer des nostalgiques de l'Ancien Régime, on leur offrit donc, chaque 1^{er} avril, de faux cadeaux, en matière de plaisanteries. Comme c'est au mois d'avril que le soleil quitte le signe zodiacal des poissons, on donna à ces événements le nom de « poissons d'avril ». [...] Aujourd'hui, le 1^{er} avril a encore bien des adeptes et un signe de ralliement ; le poisson de papier que l'on accroche dans le dos, le plus discrètement possible. La presse, quant à elle, le fête en annonçant de fausses nouvelles toujours aussi farfelues : la tour Eiffel démontée, un décret promulguant l'obligation d'avoir deux roues de secours dans sa voiture, le réseau routier qui ne comporterait plus que des virages à droite, un nouveau foie gras, celui de l'anguille, et bien d'autres, de plus ou moins bon goût...

◆ Le *Que sais-je ?*

Lancée en 1941 par Paul Angoulevant, qui reprend pour l'occasion la devise de Montaigne, la collection *Que sais-je ?* répond à un triple défi : moral, matériel et moralisateur. Les trois premiers titres de la collection : *Histoire de la biologie*, *De l'atome à l'étoile* et *Les certitudes du hasard* sont révélateurs de la confiance nouvelle dans le rôle de la science.

Quels que soient les thèmes abordés, le défi est le même : tout dire, tout expliquer en 128 pages (4 cahiers de 32 pages). Quant aux auteurs, ce sont les meilleurs techniciens dans les domaines concernés, membres du Conseil d'État, de la Cour des comptes, journalistes, professeurs au Collège de France, membres de l'Institut d'Études politiques de Paris. Et tous se plient à cette discipline qui permet à la collection de toucher à la fois un public de spécialistes et d'étudiants. [...] Actuellement diffusé à plus de 60 millions d'exemplaires et traduite en 40 langues, la collection sort cinq titres par mois, dont les meilleurs, comme *Le Marxisme*, sont vendus entre 150 000 et 300 000 exemplaires.

◆ Le porte-jarretelles

C'est parce que les bas de sa femme tire-bouchonnaient sur ses jambes que Gustave Eiffel, mari attentionné, inventa le porte-jarretelles ! (Quand la construction de la fameuse tour qui porte son nom lui en laissait le loisir.)

Son ancêtre, la jarretière, apparaît dès le ^{xiii}^e siècle, où elle est portée au niveau du jarret, aussi bien par les hommes que par les femmes. Au ^{xiv}^e siècle, elle devient spécifiquement féminine et remonte jusqu'à mi-cuisse sous Louis XIV. Avec le Second Empire naît enfin la jarretelle. Véritable complément du corset, à laquelle l'industrie nouvelle ajoute métal et élastique, elle devient célèbre et peut-être immortelle grâce au French Cancan.

◆ Le monument aux morts

Entre 1919 et 1925, il s'est construit un monument aux morts dans chaque commune de France, à une exception près : la commune de Thierville dans l'Eure, seul village français à ne déplorer aucune victime, ni en 1870, ni en 14-18, ni en 39-45. En l'espace de cinq ans, plus de 36 000 monuments aux morts ont été érigés : on en construisait plus de seize par jour !

Pratiquement aucun de ces monuments n'est l'œuvre d'un véritable sculpteur moderne. Bon nombre d'entre eux sont même identiques d'un village à un autre, car ils étaient fabriqués en série. Selon les ressources, la commune achetait un simple soldat de bronze, un coq gaulois et un bloc de pierre nue. Leur esthétique correspondait aux goûts très populaires de l'époque de leur construction. Après la séparation de l'Église et de l'État, les symboles religieux étaient bannis et remplacés par des symboles païens ou inspirés de l'Antiquité : menhirs, obélisques, coqs, pyramides, urnes drapées, colonnes tronquées, mais aussi obus, chaînes ou murs de coquillages.

◆ Le lit de deux personnes

Traditionnellement, le « lit conjugal » mesure 140 cm de large sur 190 cm de long. Des dimensions qui correspondent au « bois de lit ». Aujourd'hui, les sommiers et matelas de deux personnes mesurent plutôt 160 x 200 cm et, pourtant, l'espace moyen des chambres est en moyenne de 3,85 m², soit trois fois moins qu'il y a vingt ans. Sur 60 millions de matelas en France, 54 % sont à deux places.

La notion de lits jumeaux, très commune dans les pays anglo-saxons, n'est absolument pas intégrée en France, comme dans le reste des pays latins d'ailleurs. Il existe aujourd'hui des sommiers doubles à lattes de bois sur lesquels on pose deux matelas indépendants en mousse ou en latex. [...] À noter que 60 % des Français dorment sur des matelas à ressorts, 18 % sur de la mousse et 7 % sur de la laine.

◆ Le Petit LU

C'est tout simplement Louis Lefèvre-Utile qui a donné les initiales de son nom à son célèbre petit beurre. Louis était le fils de Jean-Romain Lefèvre et d'Isabelle Utile, boulangers à Nantes. Tous deux ont un jour l'idée de fabriquer un biscuit de grande qualité pour une riche clientèle, au lieu du traditionnel «biscuit de mer». Idée géniale qui sera développée par leur troisième enfant, Louis. Pour concurrencer les Anglais qui dominent le marché, celui-ci met au point en 1886 la recette du «Petit Beurre»: du lait, du beurre salé, de la farine de froment et du sucre de canne.

Il s'agit d'un biscuit simple d'aspect, rustique de goût et à la forme bien particulière: un rectangle avec 4 «oreilles» et 48 dents. Le succès est immédiat et l'entreprise croît à une vitesse spectaculaire: 14 ouvriers en 1886, 130 en 1889, 1 200 à la veille de la Première Guerre. [...] Dans les années 50, le céléberrissime *designer* Raymond Loewy dessine le sigle LU: deux lettres allongées, dorées sur fond rouge.

◆ Le Thermolactyl de Damart

En 1950, les frères Joseph, Paul et Jules Despature, qui sont à la tête d'une entreprise textile familiale à Roubaix, s'intéressent de très près à une nouvelle fibre de synthèse, le Chlorofibre, aux propriétés bien particulières. Après des tests effectués à l'hôpital de Nanterre, ils décident en 1953 de l'utiliser pour la fabrication de sous-vêtements de protection contre l'humidité et le froid et pour le soulagement des douleurs rhumatismales. Le Thermolactyl, sous-vêtement de santé, est né! Ses trois propriétés sont l'isolation thermique, la non-rétention de l'humidité et la tribo-électricité ou électricité par frottement, riche en ions négatifs légers. Grâce à un remarquable service de vente par correspondance et de nombreux magasins-conseils, la société Damart vend aujourd'hui plus de six millions de sous-vêtements chaque année.

◆ La Vache qui rit

800 millions de portions vendues annuellement; le petit triangle de fromage – de «crème de gruyère», pour être plus exact – a toujours le vent en poupe! C'est un industriel du Jura, Léon Bel, qui le fit fabriquer en 1921. En portion unique à ses débuts, elle se multiplie par 3, par 8, par 12, 16 et même 24 dans les désormais célèbres boîtes rondes. Depuis 1955, pour l'ouvrir, il fallait tirer sur une languette rouge. Mais, après cinq ans de recherche, la

fromagerie Bel a mis au point un nouveau procédé d'ouverture en 1988 : une feuille posée directement en couvercle et que l'on soulève. Le dessin de la célèbre vache a également subi quelques modifications. [...] La vache est tout d'abord de couleur naturelle, puis colorée en rouge, puis affublée de boucles d'oreilles.

◆ La rustine

Ce sont les frères Michelin qui ont inventé en 1891 le pneu gonflable et la chambre à air. Cette invention fit beaucoup pour améliorer le confort des vélocipédistes. Mais il restait un problème de taille : en cas de crevaison, il fallait remplacer intégralement la chambre à air. C'est alors qu'intervient un industriel français nommé Rustin qui trouva la solution : tout simplement une petite rondelle de caoutchouc appliquée à l'aide d'une colle spéciale qui simplifie, encore aujourd'hui, la vie de tous les cyclistes du monde.

◆ Le pompon des marins

L'ancêtre du pompon de marin, la houppes de laine, naquit en 1786. Avant cette date, l'uniforme n'était porté que lors des visites royales. [...] L'ordonnance du 1^{er} janvier 1786, en créant le « corps royal des canonniers matelots », décida du même coup d'un uniforme. Celui-ci comportait un chapeau rond surmonté d'une houppes de laine aux couleurs de l'escadre : cramoisi pour la première, blanc pour la deuxième. Ce chapeau rond fait partie de l'uniforme de parade, mais le matelot continue ordinairement de porter un bonnet de travail. En 1858 le chapeau est formé d'une « houpette de laine bleue et garance (rouge) mélangées, repliés dans leur longueur et formant un gland ». La coiffure de sortie, elle, porte le ruban si célèbre en taffetas noir fixé de façon à laisser deux bouts flottants derrière le chapeau. C'est la combinaison de ces deux coiffures qui donnera naissance au bonnet de marin actuel.

◆ Le savon de Marseille

D'après Pline lui-même, le savon a été inventé en Gaule : « On se sert aussi de savon, c'est une invention des Gaulois pour rendre les cheveux blonds ; on le fait de suif et de cendres de hêtre. » Mais ce n'était, on peut en juger, pas du tout à fait le même que celui que nous utilisons aujourd'hui. En revanche, c'est bien son véritable ancêtre que fabriquaient déjà au XII^e siècle les savonneries de Marseille, grâce à la richesse de la région en oliviers.

◆ Le camembert

En reniflant un camembert à point, Léon-Paul Fargue s'écria «Les pieds de Dieu!» Sans doute, en amateur éclairé, savait-il ce qu'est un véritable camembert...

Pour faire un camembert, il faut deux bons litres de lait de vache non pasteurisé. L'affinage dure une trentaine de jours et le camembert, une fois prêt à déguster, pèse environ 250 g pour onze centimètres de diamètre et trois d'épaisseur. La meilleure période pour le manger se situe de juin à octobre. L'appellation d'origine ne date que du décret du 31 août 1983, bien que l'existence du camembert soit beaucoup plus ancienne. [...]

Actuellement, plus de 500 millions de camemberts sont fabriqués par an. Sur les 185 000 tonnes de camembert, 9 300 seulement sont du camembert «véritable». On trouve le «camembert de Normandie» d'appellation contrôlée, le camembert «fabriqué en Normandie» et des quantités d'autres, fabriqués un peu partout, en Belgique et même en Californie...

◆ La barbe à papa

C'est à l'Exposition Universelle de 1900 que la barbe à papa, inventée par un Français dont on a oublié le nom, fit sa première apparition. La machine qui la fabriquait fonctionnait à la manivelle. Elle fonctionne ensuite au gaz, avant de devenir électrique. Fait de sucre, de vitesse et de chaleur, la barbe à papa peut aussi prendre de la couleur : rose le plus souvent, mais aussi vert, orange, jaune, blanc ou bleu. On la vend dans le monde entier. En France, on consomme dix millions de barbes à papa par an. Pour en réussir une «bien grosse» comme les enfants français les aiment, 50 g de sucre candi suffisent.

◆ Le petit noir

C'est un Turc, Soliman Aga, ambassadeur du Sultan de Constantinople, qui apporta le café dans sa valise diplomatique en 1669. C'est un Arménien, Pascal, qui ouvrit le premier établissement appelé Café, en 1672, à la foire Saint-Germain. C'est un Italien nommé Procope qui créa en 1684 le célèbre Café Procope. Mais c'est un Français, Louis-Bernard Rabaut, qui inventa le percolateur en 1822. Cet appareil fut présenté en 1855 à la foire-exposition de Paris : il permettait de remplir 2 000 tasses à l'heure, ce qui constituait à l'époque une véritable révolution.

Pour réussir un bon «express», la mouture, très fine, doit être bien tassée. Afin que le parfum puisse être extrait convenablement, il faut utiliser du café torréfié assez foncé, ce qui correspond à des cafés communs comme le Robusta et l'Arabica courant. Les tasses des «petits noirs» sont fabriquées dans une céramique très résistante et leur forme a été spécialement étudiée pour permettre de les empiler facilement.

◆ Le soutien-gorge

En 1889, Herminie Cadolle décide de couper son corset en deux pour se libérer le diaphragme et la respiration. Cette brassière à épaulettes qu'elle vient ainsi d'inventer prend successivement le nom de corselet-ceinture, corselet-gorge et, enfin, de soutien-gorge. C'est en 1904 que ce mot apparaît pour la première fois dans un dictionnaire.

◆ Les bêtises de Cambrai

La légende raconte que le secret de fabrication de ces célèbres bonbons est né d'une vraie bêtise: Émile Afchain, jeune apprenti dans la confiserie familiale, aurait fait une erreur et sa mère lui aurait crié avec colère: «Ils sont ratés, tes bonbons! T'es bon à rien, t'as encore fait qu'des bêtises!»

On dit aussi que, le 24 de chaque mois, se tenait à Cambrai une foire aux bestiaux. Après les achats sérieux de la journée, les paysans et leurs femmes se laissaient aller, parfois, à acheter des friandises, des petites «bêtises». Et en particulier les fameux bonbons d'Émile Afchain. Quoi qu'il en soit, le succès fut tel que les bêtises furent abondamment copiées: le célèbre procès en date du 31 décembre 1899 reconnut Émile Afchain seul inventeur de la «véritable bêtise de Cambrai». Les boîtes étaient facilement reconnaissables à la grand-mère dessinée sur le couvercle qui proclamait le fameux slogan: «Non mais goûtez-moi ça!» Cette même aïeule veille encore de nos jours sur la production des petits bonbons à la rayure jaune (menthe), rouge (framboise) ou verte (anis). Aujourd'hui, une usine de 4 000 m² fabrique jusqu'à 500 000 bonbons par jour, soit 120 millions par an (300 tonnes).

◆ La baignoire

Déjà fort connue des Grecs et des Romains, la baignoire ne fut pourtant relancée qu'au xvi^e siècle par les Français. François I^{er}, un des rois français les plus civilisés, dessina lui-même la forme et l'ornementation des baignoires

du château d'Amboise. La baignoire individuelle que nous connaissons a pour ancêtre l'étuve humide à usage hydro thérapeutique imaginée par le chirurgien Ambrois Paré. Le cuivre, courant jusqu'au XVIII^e, cède bientôt la place à la tôle puis au zinc (le tub). La fonte et l'acier apparaissent à leur tour et aujourd'hui on fabrique des baignoires en acrylique.

◆ Le papier toilette

Il est apparu à la fin du XIX^e siècle sous la forme, typiquement française, de paquets à feuilles intercalées les unes dans les autres. Il se présente en bulle corde, de couleur brune ou beige, obtenu naguère à partir de sacs de toile ou d'espadrilles et aujourd'hui fabriqué à partir de papiers de dernière catégorie, comme les cartons et les journaux. Seules les collectivités en achètent encore.

Les rouleaux ne sont apparus que bien plus tard et représentent près de 80 % de la consommation actuelle. Ils sont en « crête » (épaisseur simple, fabriqué à partir de pâtes mécaniques) ou en ouate de cellulose (84 % du marché). Le papier toilette parfumé, lui, est en nette progression : 8 % du marché total. La consommation annuelle des Français est de 7,3 kg, contre 7,1 pour les Belges, 7,8 pour les Italiens et 18,6 pour les Suédois.

◆ Le couteau économe

Seule la marque *Économe* gravée dans la lame prouve l'authenticité de cet ustensile de cuisine inventé en 1929 et qui a fait le tour du monde. Son inventeur, un certain M. Pouzet, artisan à Thiers, capitale du couteau et des ciseaux sous toutes leurs formes, avait mis au point un article constitué d'une lame en acier au carbone montée sur un manche de bois, l'alisier teint. Aujourd'hui, la lame est en acier inoxydable et le manche le plus souvent en plastique, mais rien n'a fondamentalement changé. La production annuelle est d'un million d'articles dont 50 % à l'exportation.

◆ Le bidet

Bien que l'origine du bidet demeure relativement floue, on l'attribue en général au Français. Il semble qu'il soit apparu aux alentours des années 1710. Quelques décennies plus tard, les historiens rapportent que la Princesse de Savoie, ayant épousé le Comte de Provence, futur Louis XVIII, reçut parmi ses cadeaux de mariage un bidet de bois rouge dont la cuvette en cuivre argenté était gainée d'un étui de cuir.

Dans les grands hôtels d'Europe du nord, d'Allemagne ou des États-Unis, le bidet est un appareil totalement inconnu ou peu répandu. Chez nous, il perd du terrain et n'a plus vraiment sa place dans nos salles de bains contemporaines : on n'en trouve plus que cinq pour cent habitants en France.

◆ Le jeu de cartes

C'est pour distraire le roi Charles VI, si l'on en croit un savant jésuite, le père Ménestrier (1631-1705), que les cartes auraient été fabriquées pour la première fois en France en 1392. Ces cartes représentaient, selon lui, la structure féodale symbolisée.

Ce n'est qu'au ^{xv}^e siècle que sont nées les familles – cœur, trèfle, carreau et pique – tandis que les figures ne sont définitivement fixées qu'au ^{xvii}^e siècle. C'est le ministre des Finances qui décide, en 1827, qu'au lieu d'être en pied, les personnages seront faits de deux bustes inversés.

◆ Les images d'Épinal

Rouge garance, vert émeraude, bleu outremer, jaune vif, marron terre de Siene... telles sont les principales couleurs de ces images imprimées sur un papier pur chiffon, colportées de village en village à travers la France et l'Europe depuis le ^{xvii}^e siècle. Leurs thèmes sont fort divers : chanson d'amour, images de saints, pavillons de pèlerinages, blasons de corporations et de confréries, personnages historiques, grandes batailles, faits divers, etc. Les plus célèbres sont celles des Imageries Pellerin d'Épinal créées par Jean-Charles Pellerin, excellent graveur et directeur d'un atelier qui connut une rare célébrité à la fin du ^{xviii}^e siècle. Au fur et à mesure, les sujets présentés sur les images se développent. En 1914, la production des images se ralentit et la société dépose bilan en 1984 pour devenir L'Imagerie d'Épinal S.A. Les collections sont visibles au musée d'Épinal.

D'après le *Grand inventaire du Génie français en 365 objets* par Jérôme Duhamel, 1990.

◆ L'arbre de Noël

Les premières véritables mentions d'un arbre de Noël sont alsaciennes : à Sélestat, en 1521, les comptes de la ville autorisent des gardes forestiers à « surveiller les arbres à partir du jour de la Saint-Thomas » puis, en 1546, à couper des « Mais » (arbres verts) pour Noël, les coupes sauvages étant interdites. [...]

Mais pour que le sapin entre dans les maisons, il faudra encore attendre un peu. La coutume de l'arbre semble avoir gagné les milieux aristocratiques allemands, puis la Scandinavie. Elle gagna ensuite les régions protestantes de Suisse, d'Autriche et de Bohême. À la suite de la Réforme du *xvi*^e siècle, les protestants, très hostiles aux représentations de la Nativité, favorisèrent l'implantation de l'arbre de Noël. Il leur rappelait l'arbre de la connaissance du Bien et du Mal, l'arbre du Paradis et de la Rédemption après la chute d'Adam et Ève. Toutefois, jugé symbole de protestantisme par l'Église et considéré comme le concurrent païen de la crèche, cet arbre eut plus de mal à s'implanter dans les pays catholiques. [...] Petit à petit, il vainquit les réticences et, au cours du *xix*^e siècle, la tradition gagna de nombreux pays. [...] À Paris, la duchesse Hélène de Mecklenbourg, belle-fille du roi Louis-Philippe, fit dresser le premier sapin aux Tuileries en 1837. [...]

Mais qui, le premier, eut l'idée de décorer le sapin ? Ce sont les Alsaciens qui, à l'origine de la coutume de l'arbre de Noël, furent logiquement les premiers à le décorer. L'une des premières descriptions nous vient de Strasbourg en 1605. On suspendait alors dans un arbre dressé dans la pièce principale de la maison, des pommes, des hosties non consacrées, des roses en papier symbolisant le Christ et le Paradis, ainsi que des sucreries.

D'après *Le livre de Noël* par Nadine Cretin, 2001

Lisez les dialogues

◆ Dialogue 1 (deux personnes : la mère et la fille)

La mère: Si on allait à la foire aux bestiaux samedi prochain ?

La fille: Excellente idée! Après, on pourra passer se régaler chez Mme Afchain!

◆ Dialogue 2 (deux personnes : la mère et la fille)

La fille: Tu préfères ceux à la menthe ou ceux à l'anis ?

La mère: Ceux à la menthe.

◆ Dialogue 3 (trois personnes : le narrateur, la mère et son fils Émile)

Le narrateur: Émile Afchain est apprenti confiseur à la confiserie de sa mère...

La mère: Émile, j'ai une commande de bonbons pour samedi prochain.

Émile: Très bien, je me mets tout de suite au travail.

Le narrateur: Émile, distrait et peu habile, se trompe dans les ingrédients de la recette! Plus tard, sa mère passe voir si les bonbons sont terminés et les goûte.

La mère: *(en goûtant les bonbons)* Émile, qu'est-ce que c'est que ces bonbons! Ils sont ratés! Tu n'es qu'un bon à rien, t'as encore fait que des bêtises!

Complétez le texte par le même mot et découvrez la spécialité régionale dont il s'agit.

C'est Olivier de Serres, célèbre agronome et conseiller d'Henri IV, qui organisa la culture systématique et rationnelle des dans la région de Montélimar au XVIII^e siècle. En avril 1701, on remarqua la première mention de cette friandise appelée « » à l'occasion d'une réception donnée par la municipalité en l'honneur des Ducs de Bourgogne et de Berry qui revenaient d'Espagne.

Son industrie est relativement récente et les usines de fabrication intensive du ne sont apparues qu'au début du XX^e siècle. C'est le tourisme vers le Midi qui assura le développement et le succès du blanc qui se vendait le long de la nationale 7, avant la construction de l'autoroute. Le noir, plus rare et meilleur, se fabrique au moment de Noël. Il fait partie des treize desserts du « gros souper » provençal.

De quel objet s'agit-il ?



Activité 1 *Le Petit Chaperon rouge*: un exemple d'adaptation culturelle

Fiche pédagogique

- Ce qui est intéressant dans l'utilisation des contes dans les cours de langue, et en particulier, dans *Le Petit Chaperon rouge*, c'est que ces derniers renferment une potentialité intra- et interculturelle exemplaire, et ceci à différents niveaux: l'approche intraculturelle permet d'isoler un paramètre culturel qui détermine les points communs ou les différences entre les données culturelles rencontrées dans deux cultures. Cette approche fait également ressortir les différents niveaux linguistiques, sociologiques et historiques dans les phénomènes d'adaptation attribuables à l'appartenance culturelle.
- Le second critère pédagogique est d'ordre interculturel. Il repose sur le fait que les contes dévoilent les transformations d'ordre culturel auxquelles une culture procède, afin de les adapter aux normes de sa propre sphère culturelle.

Arguments didactiques

- Les contes témoignent de l'évolution ou de la résistance des coutumes, croyances, etc., ainsi que de l'idéologie autour des mœurs.
- Les contes nous informent sur la vie sociale d'une époque: ils occupaient une position particulière au sein des communautés.
- Les contes jouaient un rôle éducatif dans les sociétés traditionnelles.

- La traduction des contes porte l’empreinte culturelle de la culture du traducteur.

Objectifs généraux

- Développer des savoirs culturels et savoir-faire (inter)culturels.
- Découverte des traits de la culture française à l’époque de Charles Perrault.
 - Prise de conscience de l’écriture, de la langue, du choix lexical en tant que traits culturels spécifiques d’une aire culturelle et sensibilisation aux représentations divergentes d’une même réalité culturelle.
 - Prise de conscience des spécificités culturelles, langagières et de leur évolution dans la culture maternelle.

Démarches utilisées

- Travail d’analyse et de prospection sous forme de tâches : recherche d’informations culturelles dans les deux versions du conte.
- Démarche contrastive.
- Étude du conte français en allemand : écarts interprétatifs et raison de leur présence dans l’adaptation allemande.
- Confrontation du conte de Perrault à celui de Grimm avec des versions plus anciennes et plus récentes.
- Tâche individuelle ou collective : recherche de données culturelles et linguistiques des deux contes qui laissèrent leur empreinte dans la langue contemporaine, dans les publicités, les textes littéraires, etc.

Supports pédagogiques

- Texte original du *Petit Chaperon rouge* de C. Perrault et des Frères Grimm et traduction française du conte allemand.
- Textes issus d’autres versions françaises et allemandes.
- Textes issus de versions étrangères avec des exemples de traduction.
- Documents bibliographiques.

Langue et niveau d’apprentissage

- Langue cible (niveau B2 et +)
- Langue cible (niveau A2) accompagnée de la langue source : étude du conte des Frères Grimm et de Perrault traduit en allemand dont la traduction est proche de la version originale. L’enseignant pourra fournir des explications lexicales.

■ Déroulement de l'activité

(Voir la fiche 3 p. 102, qui place le conte de Perrault dans son contexte historique et culturel et explique les différences entre le conte tel qu'il est raconté par Perrault et par les Frères Grimm.)

1. En binôme, faire raconter ou dessiner le Petit Chaperon rouge de Perrault (si l'histoire est connue).

2. En groupe classe, quelques apprenants racontent le conte.

3. Lecture du conte de Perrault (fiche 1 p. 97) et mise en commun : les apprenants comparent leurs connaissances du conte d'après leurs connaissances préliminaires et la lecture du conte.

4. En groupe classe, lecture du conte de Grimm (fiche 2 p. 99).

5. Comparaison des deux contes (Recherche des passages ayant subi des changements thématiques ou ayant été supprimés ou ajoutés.)

- Diviser la classe en six groupes. Faire rechercher les raisons de la variation thématique du conte à partir d'une liste de thèmes comme, par exemple : *l'introduction du conte, la mission de l'enfant, la rencontre avec le loup, la maison de la grand-mère, la rencontre du loup et de la grand-mère, les deux dialogues entre le loup et le Petit Chaperon rouge, la fin de l'histoire*. Trois groupes travailleront sur le conte de Perrault, trois autres sur le conte de Grimm. Faire travailler les apprenants à partir de leurs hypothèses et de leurs déductions ; apporter en classe des documents bibliographiques sur Charles Perrault et les Frères Grimm ou faire faire une recherche bibliographique sommaire par les apprenants. Ce travail peut être effectué sous forme de tâche individuelle ou collective en-dehors du groupe-classe.

- Aider les apprenants à établir un schéma commun relatif à la structure de chacun des deux récits qui seront ensuite reportés au tableau.

- Faire découvrir la fonction culturelle de ces changements en faisant réfléchir les apprenants aux éléments distinctifs à partir des connaissances générales qu'ils ont des deux cultures.

- Faire relever les structures, les expressions et les mots désuets ou obsolètes dans le conte de Perrault. Le mot « ruelle », par exemple (passage situé entre le lit et le mur d'une chambre à coucher). Sur le plan culturel, le lecteur trouvera également des coutumes suggérées par les mots (Épiphanie), des mots qui accompagnent un usage (galette), ou

encore des mots dont le contenu culturel est le résultat de l'association d'un lieu à un produit ou à un objet (les saucisses dans Grimm ou encore la chevillette et la bobinette dans Perrault).

Explications/informations

L'étude de l'intégralité du texte est superflue, mieux vaut se concentrer sur le lexique ciblé, repéré dans les deux versions.

■ Pour aller plus loin...

1. Proposer une activité ludique en demandant aux apprenants d'exercer leur prononciation en répétant le virelangue sur le petit pot de beurre :

« Dis-moi, petit pot de beurre, quand te dé-petit-pot-de-beurreriseras-tu ? » « Gros pot rond de beurre, je me dé-petit-pot-de-beurreriserai quand tous les petits pots de beurre se dé-petit-pot-de-beurreriseront. Et auront dégros-pots-rond-de-beurrerisé tous les gros pots ronds de beurre. » (Origine probable : XIX^e siècle.)

2. Les élèves peuvent aussi chanter la chanson *Le Petit Chaperon rouge trottnait dans les grands bois*, chanson dont les paroles sont attribuées à Françoise Giroud et que les enfants chantaient dans la cour des écoles en 1945 :

*« Le petit Chaperon rouge, trottnait dans les grands bois,
Quand, soudain, une ombre bouge,
C'est le loup, le grand loup, à l'œil sournois,
Qui se dit en voyant la gamine,
J'ai besoin de vitamines,
Je vais faire un bon petit repas froid
Refrain
Tire, tire, tire la chevillette, et la bobinette cherra... »*

(Pour lire toutes les paroles, voir : http://www.frmusique.ru/texts/j/jambel_lisette/petitchaperonrouge.htm)

3. Lecture des versions modernes du conte pour découvrir les tournures modernes et le registre de la langue enfantine propres aux différentes cultures.

4. Faire une comparaison entre les titres des contes de Perrault qui figuraient dans la version de 1697 et ceux qui apparurent dans la

première version des Frères Grimm, puis dans les suivantes, et rechercher les raisons de la disparition de certains contes de Perrault. Une lecture sur l'origine des sources de la collecte des contes de Grimm donnera quelques explications sur le fait que les auteurs renoncèrent, dans les éditions postérieures à celle de 1812, à reprendre des contes issus de ceux de Charles Perrault.

5. Prendre conscience de l'impact culturel et linguistique du conte dans la société contemporaine (médias, cinéma, etc.) dans les pays des apprenants et en France.

■ Conclusion

Cette démarche est intéressante pour son approche culturelle. La simple lecture d'un conte ou le fait de mentionner les différences à la fin du conte, suffit à faire ressurgir la présence de variations thématiques. Au-delà de cette simple constatation, on peut réfléchir à l'impact culturel identitaire de la thématique et de la langue propres à une culture donnée. Seules des investigations comparatives sont révélatrices de la tendance à l'adaptation et à la conformité littéraire, sociale, etc. de chaque culture, tout en étant basée sur des données objectives, car susceptibles d'être analysées. Il faut souligner l'intérêt d'orienter toute démarche interculturelle vers des données analysables, plutôt que de la cantonner à l'expression de points de vue personnels et généralisables.

■ Bibliographie

- M. FLEISSER, C. REINIG & E. JELINEK (1994), *Rotkäppchen erlegt den Wolf*, Holos, Bonn.
- Die Brüder GRIMM, 1978 [1. gesamte Ausgabe 1819], *Kinder- und Hausmärchen*, Winckler Weltliteratur, München.
- Les Contes de Grimm* (1995), traduit de *Pohadky bratri Grimm* (1995), Brio, Prague.
- Catherine ORENSTEIN (2003), *Caperucita al desnudo*, Critica, Barcelona.
- Charles PERRAULT (1967), *Contes*, textes établis par G. Rouger, Éditions Garnier Frères, Paris.
- P. ERNY (2003), *Sur les traces du Petit Chaperon Rouge : un itinéraire dans la forêt*, L'Harmattan, Paris.
- H. E. KÜHLEBORN, 2000, *Rotkäppchen und die Wölfe*, Shaker Verlag, Aachen.

- M. LOUIS (2003), [1992, 1^{re} éd.], *La bête du Gévaudan*, Paris, Perrin, Collection Tempus.
- M. SORIANO, 1968, *Les contes de Perrault, Étude critique, Thèse de Doctorat*, Université de Paris, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Gallimard, Paris.
- E. WOLFRAM, 1912, *Psychologie in Märchengestalt: Dornröschen, Schneewittchen, Rotkäppchen, Hans im Glück*, M. Altmann, Leipzig.

Le Petit Chaperon Rouge par Charles Perrault

Ll était une fois une petite fille de Village, la plus jolie qu'on eût su voir ; sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge, qui lui seyait si bien, que partout on l'appelait le Petit Chaperon rouge.

Un jour, sa mère, ayant cuit et fait des galettes, lui dit : Va voir comme se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade. Porte-lui une galette et ce petit pot de beurre.

Le Petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre Village. En passant dans un bois elle rencontra compère le Loup, qui eut bien envie de la manger ; mais il n'osa, à cause de quelques Bûcherons qui étaient dans la Forêt. Il lui demanda où elle allait ; la pauvre enfant, qui ne savait pas qu'il est dangereux de s'arrêter à écouter un Loup, lui dit : Je vais voir ma Mère-grand, et lui porter une galette, avec un petit pot de beurre, que ma Mère lui envoie. Demeure-t-elle bien loin ? lui dit le Loup.

Oh ! oui, dit le Petit Chaperon rouge, c'est par-delà le moulin que vous voyez tout là-bas, à la première maison du Village.

Eh bien, dit le Loup, je veux l'aller voir aussi ; je m'y en vais par ce chemin-ci, et toi par ce chemin-là, et nous verrons qui plus tôt y sera. Le loup se mit à courir de toute sa force par le chemin qui était le plus court, et la petite fille s'en alla par le chemin le plus long, s'amusant à cueillir des noisettes, à courir après des papillons, et à faire des bouquets des petites fleurs qu'elle rencontrait.

Le loup ne fut pas longtemps à arriver à la maison de la Mère-grand ; il heurte : Toc, toc. Qui est là ? C'est votre fille le Petit Chaperon rouge (dit le Loup, en contrefaisant sa voix) qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma Mère vous envoie. La bonne Mère-grand, qui était dans son lit à cause qu'elle se trouvait un peu mal, lui cria : Tire la chevillette, la bobinette cherra. Le Loup tira la chevillette et la porte s'ouvrit. Il se jeta sur la bonne femme, et la dévora en moins de rien ; car il y avait plus de trois jours qu'il n'avait mangé. Ensuite il ferma la porte, et s'alla coucher dans le lit de la Mère-grand, en attendant le Petit Chaperon rouge, qui quelque temps après vint heurter à la porte. Toc, toc.

Qui est là? Le Petit Chaperon rouge, qui entendit la grosse voix du Loup eut peur d'abord, mais croyant que sa Mère-grand était enrhumée, répondit: C'est votre fille le Petit Chaperon rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma Mère vous envoie. Le Loup lui cria en adoucissant un peu sa voix: Tire la chevillette, la bobinette cherra. Le Petit Chaperon rouge tira la chevillette, et la porte s'ouvrit.

Le Loup, la voyant entrer, lui dit en se cachant dans le lit sous la couverture: Mets la galette et le petit pot de beurre sur la huche, et viens te coucher avec moi. Le Petit Chaperon rouge se déshabille, et va se mettre dans le lit, où elle fut bien étonnée de voir comment sa Mère-grand était faite en son déshabillé.

Elle lui dit: Ma mère-grand, que vous avez de grands bras? C'est pour mieux t'embrasser, ma fille.

Ma mère-grand, que vous avez de grandes jambes? C'est pour mieux courir, mon enfant. Ma mère-grand, que vous avez de grandes oreilles? C'est pour mieux écouter, mon enfant. Ma mère-grand, que vous avez de grands yeux? C'est pour mieux voir, mon enfant. Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents. C'est pour te manger.

Et en disant ces mots, ce méchant Loup se jeta sur le Petit Chaperon rouge, et la mangea.

Moralité

On voit ici que de jeunes enfants,
Surtout de jeunes filles
Belles, bien faites, et gentilles,
Font très mal d'écouter toute sorte de gens,
Et que ce n'est pas chose étrange,
S'il en est tant que le Loup mange.
Je dis le Loup, car tous les Loups
Ne sont pas de la même sorte;
Il en est d'une humeur accorte,
Sans bruit, sans fiel et sans courroux,
Qui privés, complaisants et doux,
Suivent les jeunes Demoiselles
Jusque dans les maisons, jusque dans les ruelles;
Mais hélas! qui ne sait que ces Loups doucereux,
De tous les Loups sont les plus dangereux.

**Le Petit Chaperon Rouge par les Frères Grimm
(traduit de l'allemand)**

Il était une fois une adorable petite fille que tout le monde aimait rien qu'à la voir, et plus que tous, sa grand-mère, qui ne savait que faire ni que donner comme cadeaux à l'enfant. Une fois, elle lui donna un petit chaperon de velours rouge et la fillette le trouva si joli, il lui allait si bien, qu'elle ne voulut plus porter autre chose et qu'on ne l'appela plus que le Petit Chaperon rouge.

Un jour, sa mère lui dit :

- Tiens, Petit Chaperon rouge, voici un morceau de galette et une bouteille de vin : tu iras les porter à ta grand-mère ; elle est malade et affaiblie, et elle va bien se régaler. Fais vite, avant qu'il fasse trop chaud. Et sois bien sage en chemin, et ne va pas sauter de droite et de gauche, pour aller tomber et me casser la bouteille de grand-mère, qui n'aurait plus rien. Et puis, dis bien bonjour en entrant et ne regarde pas d'abord dans tous les coins.
- Je serai sage et je ferai tout pour le mieux, promit le Petit Chaperon rouge à sa mère, avant de lui dire au revoir et de partir.

Mais la grand-mère habitait à une bonne demi-heure du village, tout là-bas, dans la forêt ; et lorsque le Petit Chaperon rouge entra dans la forêt, ce fut pour rencontrer le loup. Mais elle ne savait pas que c'était une si méchante bête et elle n'avait pas peur.

- Bonjour, Petit Chaperon rouge, dit le loup.
- Merci à toi, et bonjour aussi, loup.
- Où vas-tu de si bonne heure, Petit Chaperon rouge ?
- Chez grand-mère.
- Que portes-tu sous ton tablier, dis-moi ?
- De la galette et du vin, dit le Petit Chaperon rouge ; nous l'avons cuite hier et je vais en porter à grand-mère, parce qu'elle est malade et que cela lui fera du bien.
- Où habite-t-elle, ta grand-mère, Petit Chaperon rouge ? demanda le loup.
- Plus loin dans la forêt, à un quart d'heure d'ici ; c'est sous les trois grands chênes, et juste en dessous, il y a des noisetiers, tu reconnaîtras forcément, dit le Petit Chaperon rouge.

Fort de ce renseignement, le loup pensa : « Un fameux régal, cette mignonne et tendre jeunesse ! Grasse chère, que j'en ferai : meilleure encore

que la grand-mère, que je vais engloutir aussi. Mais attention, il faut être malin si tu veux les déguster l'une et l'autre.»

Telles étaient les pensées du loup tandis qu'il faisait un bout de conduite au Petit Chaperon rouge. Puis il dit, tout en marchant :

– Toutes ces jolies fleurs dans le sous-bois, comment se fait-il que tu ne les regardes même pas, Petit Chaperon rouge ? Et les oiseaux, on dirait que tu ne les entends pas chanter ! Tu marches droit devant toi comme si tu allais à l'école, alors que la forêt est si jolie !

Le Petit Chaperon rouge donna un coup d'œil alentour et vit danser les rayons du soleil à travers les arbres, et puis partout, partout des fleurs qui brillaient. « Si j'en faisais un bouquet pour grand-mère, se dit-elle, cela lui ferait plaisir aussi. Il est tôt et j'ai bien le temps d'en cueillir. »

Sans attendre, elle quitta le chemin pour entrer dans le sous-bois et cueillir des fleurs ; une ici, l'autre là, mais la plus belle était toujours un peu plus loin, et encore plus loin dans l'intérieur de la forêt.

Le loup, pendant ce temps, courait tout droit à la maison de la grand-mère et frappait à sa porte.

– Qui est là ? cria la grand-mère.

– C'est moi, le Petit Chaperon rouge, dit le loup ; je t'apporte de la galette et du vin, ouvre-moi !

– Tu n'as qu'à tirer le loquet, cria la grand-mère. Je suis trop faible et ne peux me lever. Le Loup tira le loquet, poussa la porte et entra pour s'avancer tout droit, sans dire un mot, jusqu'au lit de la grand-mère, qu'il avala. Il mit ensuite sa chemise, s'enfouit la tête sous son bonnet de dentelle, et se coucha dans son lit, puis tira les rideaux de l'alcôve.

Le Petit Chaperon rouge avait couru de fleur en fleur, mais à présent son bouquet était si gros que c'était tout juste si elle pouvait le porter. Alors elle se souvint de sa grand-mère et se remit bien vite en chemin pour arriver chez elle. La porte était ouverte et cela l'étonna.

Mais quand elle fut dans la chambre, tout lui parut de plus en plus bizarre et elle se dit : « Mon dieu, comme tout est étrange aujourd'hui ! D'habitude, je suis si heureuse quand je suis chez grand-mère ! »

Elle salua pourtant :

– Bonjour, grand-mère !

Mais comme personne ne répondait, elle s'avança jusqu'au lit et écarta les rideaux.

La grand-mère y était couchée, avec son bonnet qui lui cachait presque toute la figure, et elle avait l'air si étrange.

- Comme tu as de grandes oreilles, grand-mère!
- C'est pour mieux t'entendre.
- Comme tu as de gros yeux, grand-mère!
- C'est pour mieux te voir, répondit-elle.
- Comme tu as de grandes mains!
- C'est pour mieux te prendre, répondit-elle.
- Oh! Grand-mère, quelle grande bouche et quelles terribles dents tu as!
- C'est pour mieux te manger, dit le loup, qui fit un bond hors du lit et avala le pauvre Petit Chaperon rouge d'un seul coup.

Sa voracité satisfaite, le loup retourna se coucher dans le lit et s'endormit bientôt, ronflant de plus en plus fort. Le chasseur, qui passait devant la maison l'entendit et pensa: «Qu'a donc la vieille femme à ronfler si fort? Il faut que tu entres et que tu voies si elle a quelque chose qui ne va pas.» Il entra donc et, s'approchant du lit, vit le loup qui dormait là.

- C'est ici que je te trouve, vieille canaille! dit le chasseur. Il y a un moment que je te cherche...

Et il allait épauler son fusil, quand, tout à coup, l'idée lui vint que le loup avait peut-être mangé la grand-mère et qu'il pouvait être encore temps de la sauver. Il posa son fusil, prit des ciseaux et se mit à tailler le ventre du loup endormi. Au deuxième ou au troisième coup de ciseaux, il vit le rouge chaperon qui luisait. Deux ou trois coups de ciseaux encore, et la fillette sortait du loup en s'écriant:

- Ah! Comme j'ai eu peur! Comme il faisait noir dans le ventre du loup!

Et bientôt après, sortait aussi la vieille grand-mère, mais c'était à peine si elle pouvait encore respirer. Le Petit Chaperon rouge se hâta de chercher de grosses pierres, qu'ils fourrèrent dans le ventre du loup. Quand celui-ci se réveilla, il voulut bondir, mais les pierres pesaient si lourd qu'il s'affala et resta mort sur le coup.

Tous les trois étaient bien contents: le chasseur prit la peau du loup et rentra chez lui; la grand-mère mangea la galette et but le vin que le Petit Chaperon rouge lui avait apportés, se retrouvant bientôt à son aise. Mais pour ce qui est du Petit Chaperon elle se jura: «Jamais plus de ta vie tu ne quitteras le chemin pour courir dans les bois, quand ta mère te l'a défendu.»

Fiche d'information (pour l'enseignant) sur *Le Petit Chaperon rouge*

◆ L'empreinte culturelle des contes

C'est Perrault qui donna naissance à la littérature écrite des contes, dont la grande majorité avait été transmise oralement. Avant Perrault, de nombreux contes étaient déjà connus en France et répandus dans *Les Contes de ma mère L'Oye*, mais on les connaissait aussi en Italie, en Chine et dans quelques pays africains. Les chercheurs ont longtemps pensé que les contes étaient originaires de l'Inde et qu'ils furent introduits en Europe occidentale au Moyen Âge, mais des études récentes situent l'origine des contes dans l'Antiquité, particulièrement dans l'ancienne Égypte. Les thèmes abordés évoquaient la survivance de rites anciens disparus, tels les rites saisonniers, rites initiatiques, etc. L'évolution thématique des différentes variantes des contes témoigne de l'évolution des mœurs, des coutumes, des besoins et des croyances, mais beaucoup de contes ont aussi été remaniés en fonction des considérations artistiques des différentes époques. D'autres, qui reprennent des motifs païens, soulignent, en revanche, la résistance de certaines coutumes populaires malgré la victoire du christianisme.

◆ L'empreinte sociale des contes

Les contes sont le témoignage de la vie sociale d'une époque. Ils jouaient un très grand rôle dans la vie quotidienne de la population des campagnes. Ils accompagnaient les travaux, les veillées, servaient de reconnaissance identitaire entre les gens d'une même communauté. Les paysans, s'ils étaient analphabètes, n'étaient pas incultes pour autant. Ils se cultivaient au contact des classes sociales supérieures et grâce à la littérature de colportage. Vivant dans un monde méconnu et sous la domination des classes privilégiées, ils manifestaient leurs croyances, leurs superstitions, leurs coutumes à travers le folklore : fêtes, chansons, cérémonies, contes... Aujourd'hui, nous n'interprétons pas les contes de la même manière que nos ancêtres au XVII^e siècle : les contes étaient anxiogènes, la manifestation du merveilleux n'avait alors aucune explication rationnelle et scientifique, comme le démontrent aujourd'hui les recherches en psychologie de l'enfance. Perrault nous livra aussi des témoignages de son époque en faisant figurer dans ses Contes la Cour, la ville et la campagne.

Parallèlement, les contes témoignent aussi de l'idéologie et des mœurs d'une époque. Quand Perrault publia ses contes en 1697, il existait déjà de nombreuses variantes qui l'obligèrent à effectuer des choix. En ce qui concerne le *Petit Chaperon rouge*, les différentes versions remontent au haut Moyen Âge. Dans l'une d'elle, le loup fait manger de la chair de la grand-mère au Petit Chaperon rouge. Perrault ne reprit pas cette version du conte. La fin aurait été ressentie comme trop atroce par des enfants vivant à son époque. C'est également pour des raisons de bienséance, qu'il écarta la version cannibale. Les contes se situent toujours dans un univers culturel dans lequel connaissances et croyances entretiennent certains rapports. Perrault préféra ne pas aller à l'opposé du goût, des préjugés et des idées morales des hommes de son temps : il modifia ou supprima des passages trop cruels, irrationnels voire choquants. C'est également pour des raisons d'inadaptation que Perrault ne retint pas la version alsacienne du conte dans lequel le loup meurt et les personnages sont sauvés. Une fin heureuse aurait rendu impossible la moralité de l'histoire, indispensable aux « contes d'avertissement » (ils « avertissaient » les enfants des dangers du monde) que Perrault destinait aux enfants et dans lesquels la vertu est récompensée et le vice puni. Cette suppression révèle le renoncement explicite de l'écrivain aux contes merveilleux et surréalistes qui, à son époque, étaient considérés comme révolus et de plus réprouvés par l'Église, très attentive aux écrits des savants et aux autres hommes de lettres. Perrault, comme beaucoup d'autres, écrivit en respectant les idées de son siècle, qu'elles concernent la science, la religion, la connaissance ou les traditions et le folklore.

◆ La culture littéraire pour enfants

La littérature pour enfants n'existait pas sous l'Ancien Régime. Des auteurs ont, certes, écrit pour des enfants de noble naissance, mais, à cette époque, ces derniers étaient considérés comme des adultes. En fait, une forme de littérature destinée aux adultes plaisait aux enfants, les romans épiques. Cependant, il existait aussi des contes pour enfants sous la forme de contes d'animaux, de « contes d'avertissement » et des fables. Les contes de voie orale étaient destinés aux adultes. C'est en fait l'ignorance des enfants et la crédulité des paysans qui firent que les contes du folklore servirent de bases éducatives pour les deux publics. En tout cas, c'est l'accession des contes au statut de produit éducatif qui fit le succès populaire des contes de Perrault, lorsque ces derniers cessèrent d'être lus à la Cour.

◆ L’empreinte culturelle de la langue

Les contes de Perrault donnèrent lieu à de nombreuses traductions : en 1729, une édition anglaise « *Histories, or Tales of past Times* » ; en 1745, une première édition allemande ; en 1747, une édition bilingue franco-hollandaise ; en 1768, une édition russe ; en 1794, une édition américaine ; en 1824, une édition espagnole... Certaines ont connu une plus grande popularité que d’autres. C’est le cas du « Petit Chaperon rouge » des Frères Grimm (1812), la version la plus répandue dans le monde. La traduction des contes en différentes langues est intéressante dans une approche pédagogique, parce qu’elle fait ressortir l’empreinte culturelle de la culture qui traduit. En effet, la langue révèle une adaptation intentionnelle du lexique et des expressions langagières. Tout comme Perrault « littérisa » les contes de voie orale en les adaptant à la langue et la culture de son époque, les cultures étrangères adaptèrent elles aussi les contes à leur propre culture. Elles le firent au moyen de la traduction, mais aussi en y ajoutant les variantes de contes spécifiques de leur aire culturelle. La lecture d’un ensemble de contes étrangers peut, par conséquent, révéler des différences sur le plan lexical, morphologique et thématique. Certains passages sont effacés au profit d’autres, d’autres ont été rajoutés. Ainsi, les modifications nous transmettent des informations culturelles intéressantes sur la culture étrangère.

◆ Les différentes versions des contes de Perrault

Les contes de Perrault subirent plusieurs transformations selon les époques. Dans *Cendrillon*, par exemple, Perrault parle d’une pantoufle de « verre ». Ce matériau plutôt fragile, fut jugé par Honoré de Balzac et par Littré comme trop invraisemblable. Ils prirent alors la décision de remplacer le mot par « vair », fourrure de zibeline souple et rare, utilisée par les nobles. Le mot « verre » tomba en désuétude et fut peu à peu remplacé par « vair » que l’on trouve dans maintes versions.

Les différentes versions françaises et étrangères nous renseignent également sur l’importance de la littérature orale. Beaucoup de contes donnent des indications sur la façon dont le conte doit être lu. À l’origine, les contes écrits étaient destinés à la lecture à voix haute. Petit à petit, quand la lecture silencieuse supplanta la lecture oralisée, toutes les didascalies furent supprimées, de même que les interjections et les onomatopées. Parfois, même les formes littéraires furent remplacées par des expressions mieux adaptées à la langue orale, ce qui continua à modifier le récit original.

À ces changements syntaxiques vinrent aussi s'ajouter des changements de registre. Aujourd'hui, qu'il s'agisse des versions françaises ou des versions étrangères, l'écriture est adaptée à de jeunes lecteurs, ce qui trahit parfois le sens original du texte. Néanmoins, les expressions et tournures dans certains contes d'origine très ancienne ont été maintenues pour leur caractère ludique, donnant ainsi lieu à des comptines ou des chansons qui existent encore de nos jours. Le lexique utilisé offre également de nombreux renseignements sur la culture anthropologique de l'époque et notamment sur une culture en particulier. Cela est manifeste dans les traductions des contes que les cultures étrangères adaptèrent à leur aire culturelle.

◆ De Perrault à Grimm

Les Contes de Perrault renferment des traits spécifiques du génie populaire français dans lesquels l'auteur atténue le merveilleux, fait disparaître les êtres fantastiques, les lutins et les magiciens qui peuplent les forêts. Perrault humanise les personnages dans le but d'adoucir leur caractère. Corollairement, l'écrivain évite toute extravagance dans sa verve faisant preuve d'un esprit cartésien. En revanche, les contes de Grimm sont caractérisés par la présence du merveilleux et d'éléments surnaturels qui témoignent des sphères culturelles dont les contes, les légendes et les récits facétieux sont issus.

En effet, la publication des Contes s'inscrit dans un contexte de recherches plus ou moins érudites sur la littérature germanique ancienne. Au début du XIX^e siècle, la Prusse se dressa contre l'occupation française. Elle se replia sur elle-même, fut animée par une prise de conscience nationale et se mit en quête de son passé. Cette recherche identitaire fut théorisée par la littérature romantique. Ce contexte national, voire nationaliste, fut essentiel dans la démarche des Frères Grimm. Ils aspiraient à la reconstitution de l'ancienne Germanie avec sa langue, sa religion, ses traditions mythiques et héroïques, ses lois et ses coutumes et tentèrent de relier le passé au présent. Certains contes furent même rédigés en dialecte. Par conséquent, les personnages des contes de Grimm avaient pour la plupart connu un culte ou une réalité dans l'ancienne religion germano-scandinave. Ce fut une des raisons majeures pour laquelle les Frères Grimm, dès la seconde édition de leurs Contes, supprimèrent les contes d'origine étrangère ou française, tels *Le Chat botté* ou *Cendrillon*.

Les Frères Grimm remanièrent les contes dès la seconde édition sur le plan stylistique. Ils s'efforcèrent de garder les spécificités de la langue orale et de la lecture à voix haute en ajoutant des dictons, des idiotismes propres aux jargons de certains métiers, des onomatopées. À partir de 1837, ils ajoutèrent des réflexions de plus en plus morales dans un dessein d'éducation nationaliste, ce qui correspondait aux préoccupations moralisantes de leur époque, le *Biedermeier*. Les auteurs supprimèrent, par conséquent, des passages jugés trop violents pour les enfants.

◆ La langue de Perrault

Les *Contes* firent circuler beaucoup d'expressions à travers les âges que l'on redécouvre aujourd'hui dans la langue orale, les bandes dessinées, les répliques qui soulignent un trait d'humour. C'est le cas de « Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir » (Barbe-Bleue) reprise plus d'une fois dans « Astérix chez Rahazade » (1987).

Dans *Le Petit Chaperon rouge*, la formulette « le petit pot de beurre » donna lieu à un virelangue que l'on trouve au XIX^e siècle, peut-être même plus tôt (voir ci-dessus : « Déroulement de l'activité »). On trouve aussi des traces de l'expression « Tire la chevillette et la bobinette cherra », notamment dans une chanson : Le Petit Chaperon rouge, trottinait dans les grands bois... (Voir ci-dessus : « Déroulement de l'activité »).

Le vocabulaire dans *le Petit Chaperon rouge* reflète l'usage de la langue des différentes époques. Les éditeurs ont progressivement procédé à des interventions linguistiques pour faire disparaître certains mots ou certaines tournures, jugés obsolètes ou incompréhensibles. Des recherches menées dans la collection *Idéal* de chez Hachette autour des années 1960 ont dévoilé plus de cent altérations de toutes sortes. C'est ainsi que l'énoncé de Perrault : « Sa mère ayant cuit et fait des galettes » est peu à peu devenu « Sa mère ayant fait et cuit des galettes » ou plus simplement « Sa mère ayant cuit des galettes » ou encore « Sa mère ayant fait des galettes ». La disparition du sens intransitif de « cuire » anéantit l'information culturelle qui renseigne sur le fait que le jour de la semaine destiné à la fabrication et à la cuisson du pain, était aussi celui où l'on faisait de la pâtisserie, pour éviter de préparer et de chauffer le four une seconde fois. Ce jour était un jour particulier qui permettait de manger un peu mieux qu'à l'ordinaire et d'en faire profiter plusieurs personnes.

Le mécanisme de la serrure fut également remplacé par des expressions plus simples : «Tire la bobinette, le loquet tombera», «Tire la cordelette, le loquet se lèvera». Parfois, la porte est déjà ouverte, et la question/réponse à l'ouverture de la porte est donc superflue... Les versions étrangères simplifièrent aussi cette formule pour les enfants.

Les versions pour enfants mélangent fréquemment le conte français et le conte allemand. Dans une version moderne de Grimm, l'enfant apporte du vin et une galette à la grand-mère. On retrouve également la traduction de « cuire » au sens transitif « Nous l'[la galette] avons cuite hier », alors qu'en allemand le verbe est intransitif comme dans le conte de Perrault. En outre, les versions récentes, conçues pour les enfants, ressemblent de moins en moins aux versions littéraires. Comme à l'époque reculée, où les contes étaient oralisés, la langue emploie de plus en plus de tournures orales et modernes mélangées à la langue littéraire. Le chasseur, par exemple, traite le loup de « vieille canaille » dans une des variantes qui ont succédé au conte de Grimm.

◆ Les versions française et allemande

Le Petit Chaperon rouge des Frères Grimm est proche de la version traduite par L. Tieck en 1800. Ce conte ne fait pas partie de la tradition orale allemande. Il a été transmis aux Frères Grimm par Marie Hasenflug dont le père était président du Conseil de la Hesse et la mère originaire d'une famille huguenote. Marie Hasenflug fut élevée dans l'esprit français. Ce conte aurait donc dû également être supprimé dans la seconde version des *Contes* de Grimm, mais ce ne fut pas le cas. Les Grimm ont gardé la version au dénouement heureux, car il s'agissait, à la fois, de la version alsacienne du conte français et d'une « contamination » du conte allemand *Le loup et les chevreaux* (*Der Wolf und die sieben jungen Geißlein*).

◆ Le loup

Chez Perrault, la figure du loup possède une double signification symbolique. Dans sa « moralité », l'auteur le compare à un homme. L'allusion métaphorique à la sexualité est évidente, particulièrement quand la fillette va se coucher auprès du loup. Dans le conte de Grimm, le loup est l'animal qui fut considéré pendant des siècles comme un mangeur d'homme. Ce n'est pas un hasard si la mère met en garde l'enfant contre les dangers de la forêt. Des recherches historiques ont d'ailleurs révélé que la

chasse au loup était chose courante dans les forêts allemandes, alors qu'elle fut longtemps un privilège aristocratique en France. En outre, la peur du loup est un phénomène très français. Aucun autre pays du monde ne considéra cet animal comme dangereux pour l'homme. Les loups, à l'époque préhistorique, s'approchaient des tribus pour s'emparer des déchets alimentaires. Dans leur quête de nourriture, les Indiens d'Amérique du Nord considéraient le loup comme un concurrent et le surnommaient « Frère Loup ». Dans l'histoire de l'Amérique, on ne recense que deux hommes tués par des loups, mais dans les deux cas, l'animal était enragé. En Europe, au Moyen Âge, les guerres, les famines, la peste noire, firent des millions de victimes. Les morts restaient sans sépulture et les loups devinrent alors nécrophages. L'inquisition, le pouvoir monarchique, les coutumes païennes et la naïveté du peuple des campagnes engendrèrent l'idée selon laquelle le loup était l'incarnation du mal. Les bergères n'avaient pas peur de cet animal qu'elles chassaient à coups de bâton. Cependant, l'obscurantisme répandit l'idée d'après laquelle il existait, à côté du loup craintif, un autre animal, dévoreur d'hommes. Les nobles se gaussaient des croyances paysannes et entretenirent la croyance du « loup carnassier », sachant très bien que le loup n'attaquait pas l'homme. Le loup craint l'odeur de l'homme et ne s'attaque à lui que s'il est mourant, ivre ou inconscient. En bref, les contes accréditèrent l'image du loup tueur, mangeur d'hommes...

◆ Le nom « Petit Chaperon rouge »

Le nom a donné lieu à plusieurs significations. La plus courante dans la version des Grimm est celle qui a pour origine un rituel de mai, le chaperon de fleurs représentant alors la couronne de mai. Ce jour-là, la fillette apporte du vin à sa grand-mère et doit être attentive en chemin, autant de rituels rappelés dans le conte à travers la présence de cadeaux et la mise en garde de la mère : au début du mois de mai, les bois étaient hantés par des mauvais esprits et par des animaux redoutables. Le « Petit Chaperon rouge » désigne également la nouvelle année qui est symbolisée par la renaissance de la fillette à la fin du conte. Dans une seconde version, le « méchant » est puni une seconde fois ; lors d'une visite ultérieure, la fillette n'écoute pas le loup et va directement chez sa grand-mère qui, grâce à une ruse, amène le loup à tomber dans une marmite pleine d'eau, alors qu'il voulait pénétrer dans la maison par la cheminée.

Chez Perrault, le Petit Chaperon rouge désigne la bande d'étoffe servant de coiffure aux femmes, mais les analystes ont fourni un très grand nombre d'interprétations.

◆ La galette et le beurre

Les présents, chez Perrault, consistent en une galette et du beurre. La galette, vraisemblablement une galette des rois faite le jour où le pain a été cuit, est, selon l'usage, partagée en famille le jour de l'Épiphanie. La fève porte-bonheur a engendré plusieurs expressions renvoyant à l'argent et à la fortune. Dans la version allemande, la fillette apporte du gâteau et du vin (la coutume de l'Épiphanie n'existe pas en Allemagne). En France, le vin était une boisson courante chez les paysans. En Allemagne, cette boisson n'est pas consommée comme dans les pays méridionaux. Elle est plutôt considérée comme une boisson revigorante, voire médicinale.

◆ Le chasseur et le loup

Chez les Frères Grimm, le chasseur est un personnage connu, sympathique et familier. Il était courant de rencontrer des chasseurs et des gardes forestiers dans la forêt, tout comme aujourd'hui. Le personnage du loup est tel que l'on peut se le représenter dans un conte pour enfant : il porte une chemise de nuit et il n'a rien d'effrayant. De même que le rideau du lit représente une curiosité pour les enfants. En le tirant, la fillette a moins peur.

◆ La serrure

La serrure de la porte est une énigme pour les lecteurs allemands. La chevillette et la bobinette sont des termes issus de la tradition orale que Perrault a intentionnellement gardés. À l'époque de l'écrivain, ces termes étaient une forme dialectale. Aujourd'hui « bobinette » fait encore partie du dialecte picard et angevin ; elle sert à fermer des portes de bois, comme celles des granges. « Chevillette » fait aujourd'hui partie du français standard. Des experts ont essayé d'expliquer le mécanisme de l'ouverture de la porte, mais leurs explications ne sont pas vraiment de nature à « éclairer la lanterne » des apprenants étrangers : « Un morceau de bois rond (bobinette), engagé à l'intérieur dans une cavité du jambage, tient lieu de verrou. À cette « bobinette » est attachée une petite corde qui passe par un trou de la porte et pend au-dehors, munie à son extrémité d'une « cheville » formant poignée. On tire la « chevillette », la « bobinette » glisse et tombe, la

porte s'ouvre.» (M. Soriano, 1968, *Les Contes de Perrault, Étude critique*, Gallimard.)

◆ Le contenu des versions françaises

Certaines versions reprennent le conte issu de la tradition orale que Perrault n'a pas retenue, d'autres sont un mélange du conte oralisé et écrit, d'autres encore, plus contemporaines, sont de véritables créations, tant par le contenu thématique que linguistique.

Il existe, par exemple, une version orale plus ancienne que celle de Perrault qui a été transcrite vers 1878 en Bretagne. Il s'agit d'une version qui reprend le thème très ancien du cannibalisme. Dans ce récit, les os de la grand-mère servent de bois de chauffage dans la cheminée et la petite fille boit le sang et mange la chair de la grand-mère posée sur une huche, avant de se faire dévorer par le loup. Dans une autre variante bretonne, le loup est mis à mort par des gens de passage que la fillette avait interpellés pour lui venir en aide. On trouve de nombreuses versions de ce conte dans la tradition bretonne.

En 1880, une autre variante française, *Le Petit Chaperon d'or*, propose une version fantastique du conte : alors que la grand-mère est partie vendre des herbes à la ville, la fillette est confrontée au loup dans la maison de la vieille dame. Elle porte un capuchon magique sur la tête auquel le loup se brûle, au moment où il veut dévorer l'enfant.

Une version de la région de l'Indre vers 1893 relate que la fillette mange de la chair de la grand-mère sans le savoir (comme dans la version bretonne) et entend une voie mystérieuse qui lui souffle : « Tu manges de ma titine (= la tétine de ma mamelle), ma fille, tu bois de mon sang, mon enfant. »

Parfois, ce sont des animaux familiers qui viennent prévenir l'enfant : chat, oiseau, chien, coq, rouge-gorge, lapin, renard. Il existe une version dans laquelle un lapin, un renard et un chien rencontrent la fillette dans la forêt et lui demandent un morceau de pâté.

Dans quelques versions, les chemins que le loup et l'enfant prennent, portent des noms : chemin des pierrettes et des épinglettes au pays d'Oc, chemin des ronces et des pierres au Tyrol. Ce choix constitue une sorte de jeu pour les enfants qui sont invités à expliquer leur préférence pour l'un des deux chemins. Dans les versions écrites dans lesquelles les indications pour la lecture oralisée ont été supprimées, le nom des chemins n'a pas été repris.

◆ Les versions étrangères

Elles sont très vastes et présentent aussi des différences non négligeables.

- Dans un conte allemand de 1905, une vieille femme habite la forêt avec sa fille, mariée au fils du garde forestier. Alors qu'elle voulait rentrer chez elle, la fille est dévorée par le loup qui lui ouvre la porte. Elle sera sauvée par son mari.

- Dans des variantes portugaises et italiennes, le loup est un ogre qui a pris l'apparence du Petit Chaperon Rouge et qui dévore la grand-mère. L'enfant est soit une fille, soit un garçon.

- Dans *Cappucceto rosso* (Italie), le loup dit à la petite fille d'aller ramasser des pommes. Le loup mange la grand-mère, puis l'enfant, avant d'être décapité par un chasseur.

- Dans une autre version italienne, le loup fait manger les dents de la grand-mère au Petit Chaperon rouge qu'il fait passer pour des grains de riz. Ici, la mention du riz pourrait avoir pour origine une habitude alimentaire de la région. La grand-mère est parfois le dévoreur. À la place du loup ou loup-garou nous trouvons aussi, un homme sauvage, un homme des bois, une vieille femme...

- En Roumanie, c'est un petit garçon qui va voir son grand-père, mais dans la majorité des contes, c'est une petite fille qui porte le nom de «Petit Chaperon rouge», mais on observe aussi d'autres prénoms: Jeannette, Blanchette, Fillon-fillette, une petite fille...

- Dans la plupart des variantes contemporaines du conte de Grimm, le loup a la tête coupée par un chasseur ou est tué d'un coup de fusil pendant son sommeil avant d'avoir le ventre ouvert. Quelquefois, le loup «éclate» pour avoir trop mangé de fruits (figues) en plus des deux femmes.

- Les questions que pose la fillette sur la physionomie de la grand-mère suivent des canevas différents: questions sur les poils aux jambes ou au corps, sur le nez, la langue, la voix rauque. Dans ce dernier cas, la raison évoquée par le loup est celle de l'âge avancé de la grand-mère.

- Les dons apportés par la fillette varient eux aussi.

- Versions françaises: tarte; pain, gâteau, raisin, pomme; pain et lait, beurre et fromage.

- Versions allemandes: quand le vin et le gâteau ne sont pas mentionnés, il s'agit de «vivres», sans aucune autre précision.

- Versions baltes: baies de la forêt.

- Versions italiennes: bière, œufs, compote de fruits, beurre, beignets.

• Les différentes versions du Petit Chaperon rouge ont donné naissance à des opéras, des comédies musicales, des scènes de cabaret, un film des Monty Python, des publicités... En Allemagne, il existe une version écologique dans laquelle le loup, animal protégé, a la vie sauve. Plusieurs personnes se sont lancées dans des parodies, mais aussi dans la création de divers styles d'écriture (à la manière de Raymond Queneau). On trouve le Petit Chaperon rouge écrit dans la langue de spécialité d'un chimiste, d'un théologien, d'un fonctionnaire, d'un politicien, d'un militaire, d'un linguiste, ou encore d'un publicitaire. Le conte connaît également une version qui se déroule sous le national-socialisme en ex-RDA. Enfin, il existe aussi des versions où le narrateur incarne le personnage de la grand-mère ou du loup.

Activité 2 « Une transaction commerciale dans une pharmacie française et allemande » : comparaison de dialogues intraculturels

■ Introduction

• Cette activité repose sur les contrastes entre un dialogue dans une pharmacie française dans la Somme et un dialogue dans une pharmacie allemande en Bavière. Il s'agit d'une transaction commerciale dans laquelle le pharmacien et le client adoptent un comportement spécifique relatif à ce contexte de communication. Cependant, même s'ils sont ritualisés, ces échanges révèlent aussi un caractère informel.

• Un lieu commercial comme une pharmacie est intéressant dans une étude sur les interactions, car c'est un lieu qui offre plus d'éléments d'analyse que d'autres commerces, tels une boulangerie, une charcuterie ou un supermarché. En effet, dans une pharmacie, le client est toujours un cas particulier, tout comme dans la relation entre un patient et son médecin, par exemple. En outre, l'interaction dans ce type de commerce présente fréquemment des échanges plus longs et plus variés. Les points étudiés et exploités pour l'activité pédagogique sont les suivants :

- les salutations d'ouverture et de clôture de la transaction,
- les exemples d'échanges à bâtons rompus,
- les exemples de rituels (types de comportement) et de manifestations verbales liées à un rituel particulier,
- les particularités socioculturelles qui sont liées aux interactions : demande d'informations, conseils, paiement, remise d'articles, etc.

• La démarche méthodologique consiste d'abord à enregistrer une transaction commerciale dans un commerce en France, puis dans le pays des apprenants. L'enseignant effectuera une transcription oralisée (telle qu'on l'entend dans l'enregistrement) et une version écrite du dialogue. Il s'agira ensuite de comparer le mode d'ouverture et de clôture de la transaction pour y déceler les similitudes et/ou les différences. Dans un troisième temps, l'on pourra dresser un inventaire des caractéristiques de l'oral spécifiques des deux langues de même qu'une liste des pratiques socioculturelles qui divergent d'une culture à l'autre. Les résultats obtenus serviront de base d'exploitation pédagogique.

- Sur le plan didactique, rappelons ici que les activités visent bel et bien la compétence culturelle et interculturelle, et non communicative. La langue étrangère joue le rôle essentiel de vecteur et de moyen d'apprentissage, et non d'objectif. Quant à la langue maternelle, elle autorise une approche métacommunicative (le fait de discuter sur ce que l'on a découvert) qui permet aux apprenants d'aller au fond des choses et d'exprimer l'interprétation et la perception qu'ils auront du cadre étranger environnant.

- L'approche contrastive d'interactions verbales intraculturelles constitue une activité pédagogique enrichissante. Elle permet de découvrir les similitudes et les divergences sur le plan des règles pragmatiques de la langue, des comportements sociaux et des spécificités culturelles dans et en dehors de la langue dans deux groupes culturels spécifiques. Mais cette approche, seule, est insuffisante. Que ce soit en contexte de communication intra-ou interculturel, l'enregistrement vidéo apporte des renseignements supplémentaires soulignant l'apport non verbal de la communication. Il est une nécessité si l'on vise une analyse optimale de la dimension culturelle de la communication. Bien entendu, tout enregistrement pose des problèmes d'ordre éthique et technique qui néanmoins ne sont pas insurmontables. Il est rare de rencontrer des commerçants déniaient se soumettre « au jeu » ou de clients qui, après visionnement ou écoute du document aient refusé la diffusion de leurs propos. Une approche contrastive peut également donner lieu à l'observation d'échanges verbaux entre personnes de culture différente.

■ Fiche pédagogique

Arguments didactiques

- L'exploitation d'interactions verbales conduit à la découverte des caractéristiques culturelles suivantes :
- Les rituels communicatifs propres à une communauté culturelle donnée : les salutations, la gestuelle (si l'interaction est filmée), les formes d'adresse, les formes de politesse, les stratégies pour ménager la face d'autrui, le degré de ritualisation des interactions, la valeur et la place de la parole.
- Les spécificités de la transaction commerciale : début (l'ouverture) et fin (clôture) de l'échange, rôle et statut des interlocuteurs, caractéristiques de la transaction commerciale.

téristiques culturelles d'ordre social et administratif, propres à une culture donnée.

Objectifs généraux

- Analyse contrastive des interactions faisant ressortir les caractéristiques et les différences sociolinguistiques, socioculturelles et pragmatiques d'une même situation de communication dans deux cultures différentes.
- Familiarisation des apprenants avec une culture verbale et comportementale étrangère plus ou moins ritualisée et prise de conscience des spécificités culturelles propres aux deux cultures.
- Découverte des particularités langagières régionales.

Démarches utilisées

- Lecture de corpus.
- Analyses inductives.
- Comparaison des interactions.
- Recherche des différences/ressemblances socioculturelles.
- Recherche d'éléments paratextuels dans l'enregistrement susceptibles de renseigner sur l'ambiance contextuelle.
- Élargissement: étude du caractère prosodique de la langue et du comportement verbal des interlocuteurs.

Supports pédagogiques

- Corpus authentique en français et en langue maternelle.
- Traduction du corpus français.
- Enregistrement des interactions sur CD ou cassette audio (pour la partie de l'activité basée sur l'écoute).

Niveau et langue d'apprentissage

- Niveau B1 et +
- Niveau fin A2, utilisation du corpus en langue maternelle et de la traduction du corpus français en langue maternelle: travailler les activités sur les différences socioculturelles et les formes verbales du début et de la fin de l'échange.

■ Déroulement de l'activité

1. Introduire le contexte familial aux apprenants en présentant le dialogue en langue maternelle (Fiche 2).

- Distribuer le texte du dialogue en langue maternelle (avec pauses, intonations, accentuations) et la fiche qui explique les symboles utilisés dans cette dernière transcription (Fiche 2, Fiche 5).

- Écouter et faire lire le dialogue, en groupe classe ou en binôme, et comparer les deux transcriptions.

- Demander aux élèves de faire des commentaires sur les séquences d'ouverture et de clôture de l'échange et sur la transaction du point de vue du contenu et de la langue (Fiche 7).

Explications/informations

Les deux derniers points ont pour objectif de faire s'exprimer les apprenants sur une scène ritualisée qui, au premier plan, ne présente aucun intérêt thématique ; elle fait partie des phénomènes quotidiens qui se réitèrent régulièrement sans avoir à être remis en question à un moment ou à un autre. La rupture du quotidien, des habitudes dans les échanges verbaux et des comportements, n'apparaît que dans une situation similaire, mais ayant lieu dans une autre culture que celle des apprenants. Cette rupture se manifeste ici par l'introduction du dialogue français.

2. Introduire le dialogue français.

- Écouter et faire lire le dialogue.

- Demander aux élèves d'émettre des hypothèses et de faire des remarques sur le rituel d'ouverture et de clôture. Les faire réfléchir à d'autres énoncés possibles pour le début et la fin de l'interaction.

- Demander aux élèves de trouver les informations sur :

- la prise des médicaments,
- le remboursement par la Sécurité sociale,
- le rendez-vous avec l'infirmière.

3. Demander aux élèves de commenter les différences socioculturelles observées dans les deux transactions :

- les rituels d'ouverture et de clôture,
- le registre de la langue (informel ou pas ?),
- les vendeurs (rapides, lents... ?),

- les explications sur la prise de médicaments (détaillées, brèves... ?),
- l'attitude des clients (patient, impatient... ?),
- l'ambiance (bruyante, feutrée, silencieuse, agitée... ?).

4. Demander aux élèves de raconter leurs expériences dans une pharmacie française (si cela a déjà été le cas) et/ou dans tout autre commerce : impressions, incompréhensions, différences...

■ Pour aller plus loin...

- Faire rechercher la présence de régionalismes, les caractéristiques de la langue orale dans le dialogue français.
- Faire observer les spécificités de la langue orale dans le dialogue en langue maternelle et effectuer une traduction en français qui en tient compte.

Explication/information

Cette activité permet de s'entraîner à l'expression orale et de prendre conscience des particularités propres aux deux langues, d'où l'importance de travailler à partir d'enregistrements et de textes transcrits oralement.

■ Bibliographie

Ces ouvrages traitent du fonctionnement des échanges communicatifs authentiques. Ils permettent une approche auto-formative de l'analyse de conversations quotidiennes. Ils seront utiles aux enseignants désirant élaborer des activités pédagogiques à partir d'un enregistrement de conversations intra-et/ou interculturelles. (Rappelons qu'il n'existe à ce jour aucun manuel pédagogique qui propose des activités de ce genre...)

G. D. DE SALINS (1988), *Une approche ethnographique de la communication : rencontres en milieu parisien*, Hatier Crédif, Collection LAL.

G. D. DE SALINS (1992), *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Didier, Paris.

E. GOFFMANN (1974), *Les rites d'interaction*, Minuit, Paris.

J. GUMPERZ, 1989, *Engager la conversation*, Minuit, Paris.

- E. ROULET (1981), « Échange, intervention et actes de langage dans la structure de la conversation » dans *Études de linguistique appliquée*, 44, Didier Érudition, Paris, p. 7-39.
- V. TRAVERSO (1996), *La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions*, PUL, Collection linguistique et sémiologie, Lyon.

Activité 2 • Fiche 1

Une transaction commerciale

Conventions de transcription

Convention	Exemple	Explication
lettres en majuscules	maDAME	accentuation d'un mot, d'une syllabe ou d'un son
mots entre parenthèses	(plus bas)	commentaire du transcripteur
deux-points	:	allongement d'une syllabe ou d'un son
apostrophe	'	intonation montante
apostrophe inversé	'	intonation descendante
un ou deux traits obliques	/ //	densité de l'intonation montante
un ou deux traits obliques inversés	\ \	densité de l'intonation descendante
entre crochets	[]	transcription phonétique, quand le transcripteur ignore l'orthographe
signe égale	=	pas de pause entre la fin d'une réplique et le début d'une autre ou un enchaînement immédiat entre deux séquences d'une même réplique
points de suspension	...	pause moyenne
ouverture de crochet	[chevauchement de paroles
nom propre réduit à une seule lettre	Monsieur K	pour garder l'anonymat de la personne qui parle

Texte du dialogue en allemand

P = le pharmacien

C = la cliente

P Frau B. Grüssgott.

C Hallo Herr K. Ja, also, ich bräuchte... Ich hätte hier ein Etikett... von einem Hustensaft. Hum... Das habe ich meinem Kind ganz spät noch gegeben.

P Mm Mm.

C Und es hat die ganze Nacht gehustet.

P Ja. Das ist auch ein Hustensaft, der den Schleim rauslöst und den sollte man eigentlich das letzte Mal am späten Nachmittag dem Kind noch geben und nicht mehr nachts. Dann hustet es die ganze Nacht den gelösten Schleim ab. Man könnte sonst so machen, wenn Sie wollten, wenn Sie einen trockenen Reizhusten wollen, müsste man einen anderen Saft nehmen. Da gibt es für frei käuflich nur den Silomat Saft. Öh... Besser wäre natürlich K (*inaudible*) aber den müsste Ihnen der Doktor aufschreiben. Also müssten Sie zum Doktor gehen und sich ein Rezept holen und man kann es so aufteilen, dass Sie ihm tagsüber den schleimlösenden Saft geben und nachts dann den anderen.

C Und was für einen Schleimlöser geben?

P Also, zum Beispiel, es gibt verschiedene Möglichkeiten. Den, was sie auf Etikett haben oder halt, was pflanzliches, zum Beispiel. So was wäre für Kinder ganz gut. Ich (*prononcé à voix basse*) würde persönlich die zweite Möglichkeit nehmen, die für mich die Sympathischste ist.

C Und zum stillen dann den K. Kann ich ihn meinem Kind schon geben?

P Den können Sie ihm dann geben, wenn der Doktor ihn aufgeschrieben hat. Ja (*prononcé à voix très basse*) aber das müssen Sie erstmal ein Rezept besorgen.

C Gut. Dann werde ich zum Arzt gehen. Aber ich will erst mal einen pflanzlichen Saft nehmen.

- P So (*bruit de caisse enregistreuse*). Vier zwanzig bitte (*la cliente paie*).
Danke. Haben Sie unsere letzte Zeitschrift bekommen?
- C Nein. Noch nicht.
- P So bitte.
- C Danke schön. Tschüss.
- P Wiedersehen.

Texte du dialogue en français

P = le pharmacien

C = la cliente

(L'ensemble du dialogue se déroule dans un cadre bruyant dont les bruits de fond sont dus à la présence de deux autres pharmaciens/préparateurs occupés à servir d'autres clients : bruits de voix, d'ordinateur, de tiroirs-caisses, d'enregistrements électroniques des paiements, de porte, de sachets plastiques.)

P Vous avez été enrhumé cet hiver ?

C Oui, oui. C'était d'abord mon fils, puis j'ai attrapé...

P Vous l'avez attrapé. Alors ça, c'est des antibiotiques. Vous en prenez trois par jour. Ça c'est pour la gorge, des petites pastilles à sucer, quatre à cinq par jour. Ça c'est du sirop. Bon celui-là, vous connaissez ?

C Oui, je l'ai déjà eu.

P Ça, c'est pour les douleurs. Vous en prenez trois par jour. Par contre sur le (*inaudible*) il y a une petite différence à payer, hein ? C'est pas pris en compte par la, par la...

C Bon, s'il faut payer je le paierai. Rester enfermé d'un temps pareil.

P Ben oui, pas le droit de sortir de ce temps là. Moi, je vais travailler à Saint-Tropez.

C Oh ! Pas besoin d'aller à Saint-Tropez pour avoir du soleil.

P Là les mecs, ils travaillent sur les plages avec des parasols.

C Ah oui ? (*rires*)

P Bon, est-ce que je renote sur les boîtes ?

C Non non. Je connais ça par cœur, non.

P Même les génériques ?

C Ouais, ouais.

P C'est pour quoi ça ?

- C Des antibiotiques (*rires*)
- P Ouais.
- C (*rires*) Non c'est pas des antibiotiques c'est... le cholestérol?
- P Le cholestérol (*on entend l'ordinateur enregistrer les données pendant six à huit secondes*). Bon, voilà.
- C Je voulais aussi vous demander... (*froissement de papier*). Ça, je dois me faire rembourser?
- P Oui, donc ça, vous euh...vous avez réglé?
- C Oui.
- P Donc ça, il faut l'envoyer à la caisse primaire. Ça, il faudrait mettre votre numéro de sécurité social. En principe ils devraient vous rembourser.
- C Bon. Et pour la prise de sang? Quand est-ce qu'il pourrait passer? Avant huit heures vendredi matin?
- P Avant huit heures, cette semaine. C'est pas P. C'est euh... I. ou madame D. P. rentre lundi.
- C C'est pareil. Si elle peut passer avant huit heures...
- P Bon. Je lui dis de passer avant huit heures. L'adresse c'est...
- C 718 rue de D.
- P Prise de sang... demain matin... surtout: ... avant huit heures... (*le pharmacien note sur papier*). Voilà. Pas de problème. Ça vous le donnerez à l'infirmière.
- C Mm... D'accord, merci.
- P Bon, ben voilà.
- C Merci. Au revoir.

Transcription du dialogue français

P = le pharmacien

C = le client

P vous avez été enrhumé / c't hiver =

C = oui oui c'était d'abord mon fils puis \j'ai attrapé \ vous l'avez attrapé

P \ alors ça c'est des antibiotiques vous en prenez trois par jour: ÇA c'est pour la gorge des p'tites pastilles à sucer... quatre à cinq par jour... ça c'est du sirop / bon c'ui là vous connaissez =

C = oui \ j'ai déjà eu

P Ça \ c'est pour les douleurs vous en prenez... TROIS \ par jour... par contre sur le (inaudible) \ y'a une petite différence à payer / hein c'est pas pris en compte par la... par la...

C \ bon s'il faut payer je l'paierai... // rester enfermé d'un temps pareil

P /ben OUI pas l'droit d'sortir de c'temps là MOI \ j'vais travailler à Saint-Tropez

C oh: \ mi b'soin d'aller à Saint-Tropez pour... avoir... du soleil

P \ là les mecs i travaillent sur les plages avec des parasols

C ah: oui (rires)

P BON // est-ce que je renote sur les boîtes =

C = non non \ j'connais ça par cœur \ non =

P = même les génériques

C ouais ouais

P / c'est pour quoi ça

C des antibiotiques (rires)

P ouais:

C (rires) non c'est pas des antibiotiques c'est... l'cholestérol

P l'cholestérol (on entend l'ordinateur enregistrer les données pendant six à huit secondes) Bon VOilà =

- C = j'voulais aussi vous d'mander... (froissement de papier) ÇA \ j'dois m'faire rembourser
- P oui / donc ÇA.. vous euh... / vous avez réglé
- C \ oui
- P donc ça \ i faut l'envoyer à la caisse primaire ÇA \ i faudrait mettre votre numéro de sécurité social... \ en principe i devrait vous rembourser
- C bon... /et pour la prise de sang / quand est-ce qu'il pourrait passer avant huit heures vendredi matin
- P \ avant huit heures... cette semaine \ c'et pas P. c'est euh... I. ou madame D. ... \ P. rentre lundi
- C \ c'est pareil si elle peut passer avant huit heures...
- P bon \ je lui dis de passer avant huit heures \ l'adresse c'est...
- C 718 rue de D.
- P \ prise de sang... demain matin... surtout: ... avant huit heures... (le pharmacien note sur papier) \ voilà \ pas de problème ÇA vous l'donnerez à l'infirmière
- C mm d'accord merci
- P \ bon ben voilà
- C \merci au reVOIR

Transcription du dialogue allemand

P = le pharmacien

C = la cliente

P frau B. \ grüssGOTT

C hallo \ herr K. JA also ich / bräuchte... / ich hätte hier ein etiKETT... von einem hustenSAFT hum... \ das habe ich meinem kind ganz spät noch gegeben

P [mm mm

C und \ es hat die ganze nacht gehustet

P JA \ das ist auch ein hustensaft der den schleim rauslöst und \ den sollte man EIGENTlich das letzte mal am späten Nachmittag \ dem kind noch geben und nicht mehr nachts \ dann hustet es die ganze nacht den gelösten schleim ab / man könnte sonst so machen wenn sie'wollten / wenn sie einen trockenen reizhusten wollen müsste man einen anderen saft nehmen da gibt es für frei käuflich nur den ... siloMAT SAFT öh... / besser wäre natürlich K (inaudible) / aber den müsste ihnen der DOKtor aufschreiben \ [also müssten sie zum doktor gehen und sich ein rezept holen \ und man kann es so AUFteilen dass sie ihm tagsüber DEN schleim lösenden saft geben und NACHTS \ dann den anderen =

C = / und was für einen schleimlöser geben

P also zum beispiel \ es gibt verschiedene möglichkeiten DEN \ was sie auf etiKett haben oder HALT \ was pflanzliches zum beispiel \ so was wäre für kinder ganz gut \ ICH (prononcé à voix basse) würde persönlich die zweite möglichkeit nehmen \ die für mich die sympathischste ist

C und zum STILLen dann den K. /kann ich ihn meinem kind schon geben =

P = DEN \ können sie ihm dann geben wenn der doktor ihn aufgeschrieben hat JA \ (prononcé à voix très basse) aber das müssen sie erstmal ein rezept besorgen

- C GUT \ dann werde ich zum artzt gehen ABER ich will ERSTmal \ einen pflanzlichen saft nehmen
- P SO (bruit de caisse enregistreuse) vier zwanzig bitte (la cliente paie) danke / haben sie unsere lezte ZEITschrift bekommen
- C \ nein noch NICHT
- P so bitte
- C DANke schön TSCHÜ:SS
- P WieDERSEHEN

Texte du dialogue allemand traduit en français

P = le pharmacien

C = la cliente

- P Bonjour, Madame B.
- C Bonjour, Monsieur K. Alors, voilà, j'aurais besoin... J'ai ici l'étiquette d'un sirop contre la toux... J'en ai donné à mon enfant encore assez tard et il a toussé toute la nuit.
- P Oui, mais c'est un sirop qui dissout la mucosité et que vous pouvez encore donner tard dans l'après-midi à votre enfant, mais pas la nuit, sinon il toussera toute la nuit la mucosité qui sera résorbée. Si vous le voulez, vous pourriez faire la chose suivante : si vous voulez un sirop pour toux sèche, il faudrait prendre un autre sirop. En vente libre, il n'y a que le Silomat. Le K. serait naturellement mieux, mais le docteur devra vous le prescrire, alors vous devriez aller chez le médecin pour l'obtenir sur ordonnance. L'on pourrait ainsi répartir la prise du sirop de façon à ce que vous lui donniez dans la journée le sirop qui dissout les mucosités et l'autre sirop, la nuit.
- C Et quel sirop lui donner pour dissoudre les mucosités ?
- P Alors, il y a plusieurs possibilités. Celui que vous avez sur l'étiquette ou alors un à base de plantes, par exemple. Un tel sirop serait très bien pour les enfants. Personnellement, je choisirais la seconde solution, qui pour moi, est la plus sympathique.
- C Et pour calmer le K. alors, je peux le donner dès maintenant à mon enfant ?
- P Vous pourrez alors lui donner, quand le docteur vous l'aura prescrit, mais vous devez d'abord aller chercher une ordonnance.
- C Bien, alors je vais aller chez le médecin, mais je vais tout de même prendre maintenant du sirop à base de plantes.
- P Voilà. Ça fait 4, 20. (La cliente paie.) Merci. Vous avez eu notre dernier magazine ?

C Non, pas encore.

P Tenez, voilà.

C Merci, au revoir!

P Au revoir!

Synthèse des différences culturelles observées

◆ 1. L'ouverture de l'interaction

Dialogue français

- Le pharmacien n'utilise ni salutation ni forme d'adresse pour ouvrir l'échange. Nous nous trouvons dans un schéma d'action type de l'ouverture de la transaction commerciale : la vive entrée en matière signale manifestement que le client se trouve dans une file d'attente et que son tour est arrivé. Le premier geste que le client effectue est de tendre son ordonnance au pharmacien. Les formes de salutations enregistrées dans les interactions débutent par celles du pharmacien. Dans notre dialogue, un autre rituel aurait été possible par l'utilisation d'un appellatif tel MONSIEUR (soulignant la salutation et l'attention communicative) ou monSIEUR (signalant au client l'invitation à formuler sa requête).

- Nous remarquons l'absence d'appellation chez le client, mais ce dernier est là depuis un certain temps à attendre son tour. La question du pharmacien « Vous avez été enrhumé cet hiver ? » correspond au désir d'introduire un caractère informel à la conversation.

Dialogue allemand

- Le terme d'adresse que le pharmacien utilise dans l'ouverture de l'interaction est caractéristique du rituel d'ouverture des transactions commerciales en Allemagne quand le nom du client est connu. L'attention est tout d'abord portée sur la personne, puis l'énonciation se termine sur « bonjour » ; dans le dialogue, le pharmacien annonce *Frau B., Grüssgott*, variation dialectale bavaroise de *Guten Tag* (« Bonjour » en haut allemand) (« Madame B., Bonjour »). Quand la personne n'est pas connue du pharmacien, un simple « bonjour » suffit.

- Notre dialogue présente une seconde caractéristique allemande dans les interactions, celles de la salutation informelle « Salut » dans le rituel d'ouverture des transactions commerciales. Ainsi, la cliente répond par *Hallo* (« Salut ») au « Bonjour » du pharmacien. En outre, son « Salut » est complété par « M. Kuttner ». Un tel échange serait inimaginable en France ! Prenons un exemple littéral :

- « Madame Dupont, bonjour »
- « Salut, Monsieur Leblanc »

◆ 2. La clôture de l'interaction

Dialogue français

- En guise d'au revoir, le pharmacien annonce « Bon ben voilà », qui pourrait surprendre les élèves si les interactions sont analysées en dehors du contexte commercial. Il est clair ici que « Bon ben » clôt la transaction et que « voilà » est une indication paraverbale (le pharmacien tend le sachet de médicaments au client). Il serait effectivement difficile d'imaginer le pharmacien s'acquitter d'un « Bon ben voilà », pour saluer le client qui s'en va, en ayant les mains sur le comptoir ou dans les poches... Nous pouvons en déduire ici que le pharmacien est déjà prêt à accueillir le prochain client.

Dialogue allemand

- Nous observons la présence du discours informel dans le rituel de clôture comme dans celui de l'ouverture de la transaction. La cliente termine l'interaction par un *Tschüss* (« Salut ») dont l'accentuation du « ü » est assez longue. Cette marque prosodique est propre au mot lui-même et non à la situation dans laquelle il est énoncé. « Salut » exprimé d'un ton très bref est rare.

Remarques

- Le rituel de clôture peut également donner lieu à des échanges plus standardisés (« Au revoir »/*Auf Wiedersehen*). Dans les échanges allemands, le pharmacien peut également utiliser la forme « Salut » dans la séquence finale de l'interaction et cela indépendamment du fait qu'il connaît le client. Ce dernier peut également utiliser cette forme dans le rituel d'ouverture ou de clôture, même s'il vient pour la première fois à la pharmacie.

- D'autres analyses d'interactions verbales en pharmacie ont montré que le client allemand ouvrait plus souvent l'échange qu'en France.

◆ 3. Les informations socioculturelles

- Le rituel du paiement et les formules routinières « Je vous dois combien ? », « Ça fait combien ? » sont absents des interactions françaises et allemandes. En général, le pharmacien annonce le prix à payer à la fin de la transaction. Ce fait est en partie vrai en Allemagne et est devenu plus rare en France ces dernières années.

- Explications: dans notre dialogue, le patient est muni d'une feuille de soins (ou ordonnance) qui lui a été remise par le médecin. Le patient

est alors obligé de régler le pharmacien lors de la transaction. La feuille de soins est ensuite envoyée par le patient à sa mutuelle d'assurance maladie. Les frais lui ont ensuite été remboursés par virement ou par chèque bancaire. Depuis quelques années, le système de paiement est en train de changer. Les Français disposent dorénavant de la « carte vitale » sur laquelle est noté leur numéro de sécurité sociale. La remise de la carte au pharmacien permet aux patients de ne plus à avoir à payer les frais de médicaments au pharmacien. La Sécurité sociale fait suivre à la mutuelle du patient les frais complémentaires (30 %) à rembourser. Quelques jours plus tard, les patients reçoivent un décompte des frais encourus. La visite médicale chez un médecin généraliste coûte 20 euros ou plus. Quand le médecin est informatisé, le patient muni de sa carte vitale, n'a pas besoin de payer le médecin. Ici aussi, le patient reçoit en l'espace de quelques jours un décompte de la Sécurité sociale. Si le patient doit payer les 20 euros au médecin, il perçoit le remboursement des 20 euros par virement bancaire en 5 ou 6 jours, accompagné quelques jours plus tard d'une attestation de la Sécurité sociale.

- Le passage dans lequel le pharmacien français énumère la manière dont le client doit prendre les médicaments et dans lequel il demande s'il doit noter ces informations sur les boîtes, est caractéristique de la transaction commerciale dans les pharmacies françaises. Ce procédé est rare en Allemagne, à moins que le client ne le demande.

- Enfin, la requête d'informations concernant le remboursement d'un médicament ou d'une consultation (le dialogue n'indique aucune précision) souligne une divergence culturelle dans le fait qu'il incombe toujours au client français de faire des démarches pour se faire rembourser de visites médicales qui dépassent le cadre d'une simple visite chez le médecin. En Allemagne, les questions administratives se règlent généralement entre le médecin et la caisse d'assurance maladie ou entre le client et la caisse, si l'assuré a un contrat d'assurance qui l'oblige à régler les prestations en liquide. Quoi qu'il en soit, les démarches du patient sont plus rares en Allemagne, car les médecins ont un champ d'action professionnel plus vaste qu'en France : analyses de sang, radiographies, traitements thérapeutiques divers sont réalisés sur place au cabinet médical.

- Le dialogue allemand dévoile une particularité culturelle dans le fait que le pharmacien offre un magazine à la cliente. Il s'agit d'une revue publicitaire qui renferme des conseils alimentaires, hygiéniques, thérapeutiques, mais aussi de la publicité pour de nouveaux produits, des recettes, etc.

Un enregistrement filmé aurait également montré que le pharmacien clôt la transaction en remettant un petit cadeau aux clients : paquet de mouchoirs en papier, sachets de produits de cosmétique, sachet de sucre de régime, sachet de bonbons pour la gorge, boisson vitaminée, etc. dont la taille a été conçue spécialement pour cette offre gratuite et dont le nombre varie selon le prix de l'achat du/des produit(s). Le pharmacien peut parfois recevoir gratuitement les produits par des entreprises, mais il doit la plupart du temps les acheter. Ces « cadeaux » ne sont pas distribués avec parcimonie. Le client reçoit toujours quelque chose.

- Nous pourrions ajouter que le pharmacien demande aux clients qui achètent plusieurs produits s'ils désirent repartir avec un sachet plastique. Si le client n'achète qu'un seul produit, le pharmacien le dépose sur le comptoir en y ajoutant un petit présent et demande « Ça va comme ça ? » ; en d'autres termes, il demande si le client peut se passer de sachet. Dans le dialogue, ceci n'apparaît pas, car la cliente décide de se rendre d'abord chez le médecin.

- Si nous devons ajouter à cette étude le statut du personnel travaillant dans les pharmacies, nous devrions indiquer qu'il existe en Allemagne deux catégories de vendeurs, en plus du pharmacien. Ceux spécialisés dans la vente et ceux spécialisés dans les commandes et les factures. Ce personnel commercial suit une formation pour laquelle il est demandé d'avoir un diplôme de fin du second cycle de l'enseignement secondaire (ce qui correspond au BEPC en France). Seuls les vendeurs doivent assurer une formation plus longue qui est de deux ans. Le « préparateur en pharmacie » n'a pas de statut équivalent en Allemagne. Le pharmacien peut être secondé par un autre pharmacien, dont le statut peut différer sur le fait que ce dernier n'a pas terminé la dernière année d'étude qui suit le stage pratique.

◆ 4. La langue

Dialogue français

Nous trouvons des marqueurs de la langue orale « bon », « voilà » qui peuvent amorcer ou conclure un échange. Le dialogue dévoile également des régionalismes sur le plan du lexique « ouais », « mi b'soin » (« pas besoin »).

Divergences langagières entre le dialogue allemand et le dialogue français

- Le corpus dévoile quelques particularités de la langue orale. Les Allemands utilisent souvent des connecteurs argumentatifs comme des

introduceurs de conséquence, de conclusion, d'explication, que nous observons également dans la conversation ordinaire. Nous remarquons la très forte présence de l'adverbe *Also* (« alors », « donc ») en début d'énonciation renforcé par *Ja*. Un énoncé comme *Ja, also, es gibt verschiedene Möglichkeiten* ne saurait convenir dans un contexte français (« Oui, alors, il y a plusieurs possibilités »). En français, les interactions qui demandent une explication, une reprise d'information ou d'explication, sont le plus souvent accentuées ou contiennent des marqueurs plus dynamiques et/ou persuasifs comme « En fait, il y a plusieurs possibilités », « Vous avez plusieurs possibilités ». Dans le dialogue allemand, ces marqueurs introduisent une longue explication détaillée du pharmacien pour le sirop qui, en cela, correspond tout à fait à la fonction explicative de l'introduceur *Also*.

- Nous constatons également quelques marqueurs conversationnels caractéristiques de l'oral comme *halt*, intraduisible littéralement, mais qui correspond plus ou moins à « alors » dans le sens de « cela même », « ça, justement » qui a un sens démonstratif. Ce marqueur est un signe de la maîtrise linguistique des locuteurs qui s'avère incontournable dans l'étude des interactions. Nous pouvons également ajouter la présence tout aussi caractéristique des articles définis qui sont repris comme démonstratifs : *den können Sie ihm dann geben...* (traduction littérale : « alors **celui-là**, vous pouvez lui donner... »). La langue orale est ponctuée de ces démonstratifs, tandis que le français utilisera le pronom personnel pour la reprise d'un substantif.

- Une seconde particularité dans la transaction commerciale est la présence du conditionnel dans la requête et dans les données informatives et explicatives. Le dialogue révèle quelques exemples :

– la demande de la cliente : *Ja, also ich bräuchte...* (« Oui, alors, j'aurais besoin... »),

– les informations/conseils du pharmacien : *Man könnte es so machen, wenn sie es wollten...* (Ce que l'on pourrait faire, si vous le vouliez...), *Besser wäre natürlich K...* (Naturellement K. [marque de sirop] serait mieux...), *Also müssten Sie zum Doktor gehen...* (« Alors vous devriez aller chez le docteur... »), *Ich würde persönlich die zweite Möglichkeit nehmen...* (« Je prendrais personnellement la seconde possibilité »), etc. La grammaire nous apprend que l'emploi du conditionnel est le mode de la demande, de la requête, de l'expression de la politesse. Nous avançons ici que le mode conditionnel est spécifique de la transaction commerciale en Allemagne. Pour un Français, les interactions commerciales entendues lui donneront l'impression que le

vendeur allemand fait preuve d'un respect exagéré envers le client et qu'il fait en sorte de le ménager au plus haut point. Le vendeur conseille tout en expliquant en douceur ses arguments commerciaux. En France, l'on pourrait s'attendre à une démonstration plus directe des arguments qui ne seront pas énoncés au conditionnel, mais plus souvent au présent.

- Un trait particulier de la transaction est la présence de la formule réactive *bitte* (s'il vous plaît) après un remerciement verbal, mais cette formulation est tout aussi courante dans les conversations familières. Il s'agit d'un véritable rituel que l'on ne peut comparer aux formules françaises « De rien », « Je vous en prie », « Merci à vous », « C'est moi qui vous remercie » qui ne sont pas utilisées systématiquement dans l'ensemble des interactions verbales, en tout cas, dans la plupart des situations communicatives. En allemand, la formule *bitte* est généralement répandue dans tout contexte interactionnel comme forme initiative et réactive :

– *So, bitte.* (Tenez, s'il vous plaît.)

– *Danke schön.* (Merci beaucoup.)

– *Bitte.* (Je vous en prie.)

Si cet échange n'est pas courant en France, on le trouve dans quelques pays francophones, en Belgique, par exemple.

- L'ensemble des interactions allemandes a dévoilé une absence d'échanges informels entre les interlocuteurs. Le fait que les interactions ne reposent que sur la transaction commerciale rend la communication et le contexte très pesant, même si l'enregistrement dévoile la présence d'un autre vendeur dans le magasin. En effet, la communication informelle permet d'introduire un autre sujet de conversation qui peut conduire à introduire une ambiance sympathique, amusante, etc. mais ici, la conversation s'en tient au domaine professionnel, même le second vendeur n'intervient pas pour entamer une conversation informelle.

Activité 3 « Clichés et stéréotypes » : vers une conscience interculturelle

Fiche pédagogique

Arguments didactiques

- Travailler sur les clichés franco-allemands de façon ludique afin de dédramatiser les stéréotypes négatifs.
- Connaître l'origine des clichés et le contexte historique qui les a engendrés dans le but de mieux les comprendre.
- Découvrir l'origine des clichés qu'une culture étrangère (A) projette sur une autre culture (B), permet aux membres de cette culture (A) de mieux accepter ces clichés (et réciproquement).

Objectifs généraux

- Faire découvrir un ensemble de clichés franco-allemands à travers des caricatures françaises et allemandes et à travers des interviews d'Étrangers.
- Découvrir l'origine historique des clichés.
- Découvrir l'origine des emblèmes nationaux ainsi que leur signification.
- Reconnaissance des valeurs personnelles par leur confrontation avec un événement authentique.
- Représentations que les Français ont des représentations qu'une culture étrangère a sur eux-mêmes (exemple: Les Français pensent que les Allemands pensent que les Français ne sont pas disciplinés...).

Démarches utilisées

- Analyse de documents.
- Comparaisons de caricatures.
- Comparaison des emblèmes nationaux.
- Confrontation avec des opinions étrangères.
- Mise en miroir de ses propres idées reçues.
- Activité de réflexion.
- Activité de décentration.
- Confrontation du phénomène ethnocentrique par le récit d'une expérience personnelle.

Supports pédagogiques

- Exercice fabriqué par l'enseignant (en français ou en allemand).
- Synthèse informative sur « les clichés franco-allemands à travers la caricature... ».
- Document « Type de questionnement pour dépasser ses croyances/préjugés... ».
- Document « Exemples de préjugés dans les citations littéraires... ».
- Document « La naissance des préjugés franco-allemands à travers la littérature historique ».

Niveau et langue d'apprentissage

- Niveau A2 et langue maternelle
- Niveau B2 et +

■ Déroulement des activités

1. Distribuer la fiche n° 1 (p. 139) et faites faire les exercices. L'activité pourrait être complétée par des caricatures allemandes et anglaises, par exemple, pour montrer que les clichés ne sont pas uniquement franco-allemands (dédramatisation).

2. Posez les questions suivantes :

- À l'aide de la description que vous avez faite, dites s'il est possible de situer chaque couple à un moment de l'histoire commune de la France et de l'Allemagne.

- Grâce aux repères historiques, vous êtes capable de formuler l'origine des clichés franco-allemands : ...

- À votre avis, pourquoi les clichés naissent-ils et évoluent-ils ? Et pourquoi d'autres se répètent-ils sans cesse ?

3. Faire vérifier les hypothèses des élèves et compléter leurs connaissances en distribuant la fiche n° 2 (p. 141).

Explications/information

Une simple activité sur la description des caricatures aurait été de l'ordre de l'apprentissage linguistique. Il est, par conséquent, nécessaire, dans une optique interculturelle, d'introduire des activités de réflexion sur l'origine et le fonctionnement des stéréotypes. Les caricatures permettent d'aborder les clichés franco-allemands de façon ludique à un même

niveau de comparaison. L'activité fait ressortir le fait que toute personne juge d'après les valeurs de sa propre culture.

4. Distribuer la fiche n° 3 et faire l'exercice.

Explications/informations

Lors de l'enquête, j'ai demandé aux personnes interrogées de me donner des raisons de leurs témoignages. Qu'avaient-ils observé chez les Français pour affirmer ces jugements? Le fait de pouvoir s'exprimer sur les opinions qu'elles avaient émises a engendré une remise en question de leurs idées reçues. Ainsi, cette activité pédagogique a opéré chez les personnes interrogées une attitude de décentration. Leurs explications pourraient également servir d'élargissement pédagogique à la fin de l'exercice proposé aux apprenants.

■ Pour aller plus loin...

1. Faire étudier les emblèmes nationaux des deux pays représentés dans les caricatures: les drapeaux, le coq gaulois, l'aigle allemand, les anciennes pièces de monnaie, les billets, la croix de Lorraine, etc. Les aliments et les boissons nationales peuvent être aussi étudiés, à condition de les relier à la spécificité de la culture d'origine et d'en expliquer leur présence.

2. Les clichés peuvent également être étudiés à travers les citations littéraires. C'est certainement à travers les ouvrages littéraires qu'ils sont les plus nombreux. Pour cette raison, nous vous proposons la fiche n° 4, un support pédagogique accompagné de commentaires à partir duquel vous pourrez élaborer des activités pédagogiques. Les citations ont été présentées et regroupées de manière à faire ressortir leur caractère arbitraire et souvent illogique. Les citations témoignent également du rapport entre les relations franco-allemandes à travers l'histoire et les préjugés qui en découlent.

■ Bibliographie

Dietrich REINHARD & Walther FEKL (1988), *Drôles de voisins*, Goethe Institut, Paris.

Jean-Noël JEANNENEY (2000), *Une idée fausse est un fait vrai, Les stéréotypes nationaux en Europe*, Odile Jacob, Paris.

- Jötg VON UTHMANN (1984), *Le diable est-il allemand? 200 ans de préjugés franco-allemands*, Denoël, Collection L'infini, Paris.
- Béatrice DURAND (2002), *Cousins par alliance. Les Allemands en notre miroir*, Autrement Frontières, Paris.
- Thomas MANN (1912), *Mort à Venise*, Fayard, Paris.
- Alfred PERLES (1941), *Sentiments limitrophes*, 10-18, Paris.
- Marion PERREFORT (2001), *J'aimerais aimer parler allemand*, Anthropos, Paris.
- Andreas RITTAU (2003), *Interaction Allemagne-France. Les habitudes culturelles d'aujourd'hui en questions*, L'Harmattan, Paris.
- Ted STAGER, 2003, *Sacrés français*, Editions Michalon, Paris

Les clichés franco-allemands à travers la littérature

1. Relier d'un trait les deux personnages qui forment un couple.

A.



1.



B.



2.



C.



3.



D.



4.



2. Décrivez la physionomie, les vêtements, les accessoires, etc. qui caractérisent les personnages de chaque couple.

A.

.....

B.

.....

C.

.....

D.

.....

3. Observez en détail les personnages/couples. Quelle est la partie vestimentaire commune aux couples A, B et D?

A.

B.

C.

D.

Les clichés franco-allemands à travers la caricature

◆ Marianne et Germania

- Marianne est la représentation allégorique de la République. L'origine de ce choix remonte à la Révolution française, la Convention ayant décidé en 1792 que le symbole de la République serait représenté par la déesse « Liberté » coiffée du bonnet phrygien. Marianne est la contraction de Marie et de Anne, prénoms populaires et répandus au XVIII^e siècle. En 1796, Marianne apparaît sur une pièce de monnaie. C'est en 1854, lors du soulèvement des ardoisiers de Trélazé dans le Maine-et-Loire, que Marianne fut connue dans toute la France. En 1889, s'instaure la production industrielle de bustes de Marianne. À partir de 1877, elle fait son entrée dans les mairies où son buste remplace celui de Napoléon.

- Marianne coiffée d'un bonnet phrygien est une guerrière. On la trouve aussi drapée à l'antique, entourée d'épis, de couronnes de fleurs et de fruits.

- Dans les caricatures françaises et allemandes d'aujourd'hui, Marianne a perdu son caractère républicain. Elle représente désormais la France en tant que pays et que nation, sans aucune mission politico-idéologique. Après la première Guerre mondiale, dans les caricatures françaises, la combattante sûre de soi, fait place à un être plutôt craintif, dupé et humilié, menacé par la fondation de la République fédérale allemande.

- Dans les caricatures allemandes, Marianne, comme pour dans le passé, incarne la France, le gouvernement, les habitants. Mince, bien proportionnée, jeune, les cheveux flottants, elle est présentée comme une séductrice, parfois comme une fille de joie. Elle est parfois l'épouse du « Michel » allemand et ne cache pas ses charmes, ce qui n'exclut pas le fait d'apparaître aussi comme mégère ou voleuse.

- Pour le Français, ce n'est pas « Michel » qui symbolise l'Allemagne, mais une jeune femme aux nattes blondes, appelée Germania ou Gretchen, personnage quasiment inconnu en Allemagne. Son histoire remonte à l'époque romaine. Cette femme musclée et armée était le symbole des barbares transalpins. Ce n'est qu'en 1870 que le Reich allemand en fit un personnage important (monument de Niederwald, près de Bingen, 1893). Pendant la première guerre mondiale, Germania devint la cible de la

propagande militaire française. Son image dégénéra sous le régime nazi. Après la seconde Guerre mondiale, ses traits changèrent, son caractère devint plus positif.

◆ Le couple Napoléon et Bismarck

- La caricature de l'officier est utilisée en France depuis toujours. Par contre, en Allemagne, elle a été utilisée jusque dans les années 40. Le militaire allemand est un officier prussien, issu de la noblesse, présenté dans une attitude rigide, coiffé d'un casque à pointe (l'œil souvent orné d'un monocle et le sabre sur le côté). Il incarne la «mauvaise Allemagne», celle de Bismarck. Elle est, dit-on, riche en biens matériels, pauvre en capacités intellectuelles, voire belliqueuse et barbare.

- C'est surtout le casque à pointe et les bottes qui témoignent d'une virilité et d'une très grande force à laquelle la «douce France» a les poings liés.

◆ L'homme contemporain

- Il n'y a pas de différence physique à part la couleur de cheveux (type latin/type nordique). Nous sommes dans la période de réconciliation.

◆ Le Français et l'Allemand moyen

- Dans la caricature française et allemande, le Français moyen est représenté avec une baguette de pain ou un panier sous le bras, un litre de vin rouge, une cigarette sans filtre au coin des lèvres... Il incarne une France contemplative et idyllique. Souvent, surtout en France, la caricature montre au second plan une certaine étroitesse d'esprit, un caractère intolérant, et agressif. «Monsieur Dupont» correspond à l'image caricaturale du Bavarois.

- Le Bavarois est souvent utilisé dans les caricatures françaises pour représenter l'Allemand. Il est reconnaissable à son chapeau tyrolien à plumet, à sa culotte de cuir, sa pipe recourbée, sa chope de bière. Ce symbole a remplacé Germania depuis les années 70-80. Le Bavarois incarne la «bonne Allemagne», l'Allemagne folklorique, les fêtes de la bière et les villes médiévales romantiques. Pourtant, l'image du Bavarois recèle aussi quelques traits négatifs: la lourdeur, la grossièreté, la lenteur d'esprit. Pour le Français, le Bavarois est une figure ambivalente.

◆ Les chapeaux et couvre-chefs

Ils constituent tous un moyen d'expression chargé de beaucoup de sens pour caractériser les personnages de la vie publique et les personnages allégoriques.

- Le bonnet phrygien

La mode du bonnet rouge est lancée par les hommes en 1792. Il est synonyme de liberté. Cette tradition remonte à la Rome antique. Ce bonnet est aussi appelé bonnet des Jacobins, car il fut porté en majorité par les membres de ce club. Le bonnet phrygien représente surtout la France et les Français, il n'évoque pas obligatoirement la Révolution et ses idéaux, du moins en ce qui concerne les Allemands.

- Le bicorne napoléonien et le casque du « poilu »

Ils évoquent le souvenir d'événements liés à la guerre et sont souvent utilisés par les caricaturistes comme toile de fond historique. Le bicorne symbolise l'hégémonie française en Europe, la grandeur et la gloire de la nation française, mais aussi le désir de puissance.

- Le béret basque

Dans la caricature française, il représente le réactionnaire que l'on critique ou la victime des politiciens. Dans la caricature allemande, il est le symbole d'une France retirée et agréable.

- Le casque germain ou viking

On le rencontre surtout dans la caricature française (*et anglaise*). Il souligne que le militarisme est un trait de caractère archaïque des Allemands.

- Le casque à pointe

Il souligne la contribution prussienne au présumé caractère national des Allemands. La pointe caractérise l'autorité, l'agressivité, voire la brutalité, surtout quand il est accompagné d'un uniforme et de bottes. Il renvoie aux conflits franco-allemands, et moins à des traits spécifiquement allemands.

- Le chapeau tyrolien

Il a la même signification dans les deux pays. Il y a cependant une différence essentielle: chez les caricaturistes allemands, il décrit des hommes politiques ou des mentalités régionales. Il n'est en aucun cas une auto-image ethno-nationale.

Aujourd'hui, les caricatures françaises liées à la République fédérale, montrent que l'image que les Français se font de la France change: l'utilisation de couvre-chefs civils augmente constamment...

◆ Les moustaches et les coiffures

- Au même titre que les chapeaux, elles ont valeur de symbole. Pour le Français, la moustache allemande taillée à la hache évoque la moustache de Guillaume II ou d'Hitler. Elle souligne une multitude de traits de caractère attribués aux Allemands : ordre, discipline, besoin d'avoir raison, etc.

- Les nattes à la Gretchen montrent que la jeune fille est satisfaite de soi, qu'elle déteste la négligence, qu'elle aime l'ordre. Cette façon de se coiffer était typique pendant la Seconde Guerre mondiale. En revanche, Marianne, sous les traits de la caricature allemande, se présente comme une personne sûre d'elle, dont les cheveux flottent au vent. Elle est réservée, dynamique, féminine.

◆ Repères historiques

- Les dates et événements-clés de l'histoire commune aux deux pays sont ancrées dans la mémoire collective : le sacre de Charlemagne en 800, celui d'Henri IV, l'entrée des troupes allemandes à Paris en 1870, la guerre de position de Verdun, la signature de l'Armistice en 1918, la poignée de mains de Montoire entre Hitler et Pétain en 1940, etc.

- Au milieu des années 60, les caricaturistes utilisent le débarquement de 1944 en Normandie pour illustrer les discussions sur l'entrée de la Grande-Bretagne dans la communauté européenne. On trouve une grande similitude entre cette époque et celle de 1940 avec une différence importante : les ennemis sont devenus les amis, et vice versa. Les Français et les Allemands sont devenus frères d'armes.

- La géographie aussi entre en jeu dans les caricatures :
 - la Ruhr symbolise les usines d'armement du Reich ou la puissance économique de l'Allemagne,
 - les rives du Rhin bordées de châteaux rappellent les contes germaniques,
 - la côte atlantique de la France et la région de la Marne, sont des théâtres d'opérations de guerre,
 - Paris et Bonn, puis Berlin sont des unités politiques.
 - Verdun, Oradour et Munich sont liées, directement ou indirectement, à la guerre,
 - le Rhin devint un enjeu politique et une valeur nationale dès le milieu du XIX^e siècle (voir les Chants du Rhin et les poèmes sur le Rhin en France et en Allemagne). Depuis, le Rhin joue le rôle d'intégrité territoriale. Dans la caricature de l'après-guerre, il devient un lieu de réconciliation.

◆ L'évolution de l'histoire franco-allemande

- L'évolution historique introduit de nouveaux clichés, mais elle permet aussi en cas de désunion, de conflit, de faire réapparaître les anciens. L'image qu'un peuple se fait de lui-même contribue à créer des images stéréotypées dans une autre culture (comme la baguette liée à l'image du Français moyen). Une même image est interprétée de façon différente d'un pays à l'autre (le Tyrolien en France et en Allemagne).

- Les clichés qu'une culture a sur une autre varient en fonction de l'histoire commune des deux cultures. Les Anglais ont des clichés sur la France différents de ceux qu'ils ont sur les Allemands, par exemple. Ces clichés dépendent aussi de la façon dont les représentants d'une culture se voient. Elle se définit par rapport à une autre. Si un Français pense qu'un Allemand n'a pas d'humour, c'est parce qu'il est vraisemblablement persuadé que lui, Français, en a beaucoup...

Parler des Français

1. Voici des extraits de ce que différentes personnes étrangères ont répondu quand on leur a demandé: «Que pensez-vous des Français?» Associez chaque remarque avec la personne qui l'a faite en inscrivant le bon chiffre dans les cases.

1. Les Français ? Ils se couchent avec les poules !
2. Leur manque d'humour me glace.
3. Pourquoi courent-ils toujours ?
4. Ils s'agitent constamment. Ils me donnent mal à la tête.
5. Ils ne respectent pas la famille. C'est chacun pour soi. Personne ne prendrait en charge un parent, un frère ou une sœur...
6. Les Françaises sont superficielles. Elles passent leur temps à se bronzer, les seins nus sur la plage et font en sorte que ça se sache quand elles rentrent de vacances !
7. Les Françaises préfèrent avoir les pieds mouillés plutôt que de mettre des bottes. Il n'existe aucun autre pays où la peur du ridicule soit aussi forte !
8. Les Français aiment beaucoup leur confort. Quelle perte de place dans les appartements ! Ces longs couloirs inutiles ! Et les bidets, mais pour quoi faire ?

Ruben, mexicain

Pedro, chilien

Takahiro, japonais

Steve, britannique

Stanislas, burkinabé

Dimitri, russe

Claudia, allemande

Paulina, bulgare

2. Comment expliquez-vous l'opinion de ces personnes ?

3. Quelles appréciations trouvez-vous personnellement justifiées ? Pourquoi ?

Êtes-vous déjà entré en conflit avec une personne qui ne partageait pas vos valeurs ? Racontez...

Exemples de préjugés dans les citations littéraires

Les Anglaises sont beaucoup plus grandes que nous. Elles ont les pieds plus grands, et moins en dehors. On voit bien qu'elles marchent pour marcher, [alors que] nos femmes marchent pour se promener.

Journal de Londres, Stendhal, 1817

Ici [en Angleterre] les femmes marchent comme des soldats, elles ont toutes la taille trop longue, et le pied bête.

Dans la rue, J. Vallès, 1857

Observez la démarche des belles Anglaises. On ne trouve dans aucun pays du monde plus beaux canards, ni de plus beaux dindons.

Par-delà le bien et le mal, Friedrich Nietzsche, 1886

Une revue avec des femmes nues devant un parterre d'officiers, de fonctionnaires de l'armée d'occupation et devant un feu de peloton de bouchons de mousseux. Les corps sont bien faits à l'exception des pieds, comme toujours chez les Françaises, déformés par les chaussures.

Notes après un spectacle, E. Jürgen, 1941

On pourrait célébrer dans des ballades ces pieds des Irlandaises qui escadent les roches et les falaises, pataugent dans le Muir à des miles de la route. Des pieds qui maintenant se crispent sur la barre du lit, s'arc-boutent pour aider à la naissance de l'enfant. Sûrement les plus beaux pieds du monde. Blancs, déliés, nerveux, aussi déliés que des mains. Les pieds d'Athena, les pieds de Jeanne d'Arc.

Journal irlandais, Heinrich Böll, 1957

Quatre cheveux tressés sur la nuque, de gros traits, de gros membres, le dos plat et les pieds immenses, voilà de quoi se composent les charmes des filles des bords du Rhin.

De l'Allemagne, Ernest Feydeau, 1871

Commentaires

Un stéréotype est farfelu, ironique, méprisant, etc. Différentes nationalités peuvent avoir un même stéréotype envers une même culture, mais pour des raisons différentes. Un stéréotype n'est donc pas une information sur l'autre, mais sur soi. Il naît d'une expérience vécue qu'une personne a généralisée ou d'événements positifs ou négatifs vécus par tout un peuple à un certain moment de son histoire et qui ont engendré de façon arbitraire toute une série de préjugés portant sur différents domaines.

Les Allemands sont des ivrognes invétérés. [...] Comment voulez-vous représenter un Allemand, sinon ivre, surtout s'il n'aime ni la musique ni les femmes.

Si les Allemands sont portés sur la boisson, c'est pour deux raisons : 1) parce qu'habitants d'une région froide, ce sont des hommes chauds, 2) les Germains sont sociables ; c'est pourquoi ils ne dédaignent pas boire.

Commentaires

- À la lecture de ces citations, on pourrait penser qu'il s'agit d'hétérostéréotypes (stéréotypes d'une culture étrangère envers une autre). Il s'agit en fait d'autostéréotypes (stéréotypes d'une culture envers elle-même) ! La première citation est de Luther, la seconde de Melanchton. La première exprime un stéréotype négatif, la seconde un stéréotype positif. Ces autostéréotypes nationaux ont contribué à la formation ou à la transmission de préjugés dans l'image qu'ils ont donnée de certains groupes nationaux. En répandant les exemples publicitaires sur le Français moyen en France, par exemple, ou en revendiquant les produits français comme une marque identitaire, les Français contribuent au développement d'hétérostéréotypes à l'étranger. Ceci est évidemment valable pour toute autre culture.

- À l'époque de Luther les Allemands étaient considérés comme buveurs et grossiers. Beaucoup de personnes faisaient la différence entre le vin (bienfait de Dieu) et la bière (boisson des ivrognes). L'idée répandue était que l'ivrognerie avait été importée de France et les Espagnols, quant à eux, étaient d'avis qu'ils subissaient « l'ivrognerie allemande »...

Vraiment l'ivrognerie est la grande maladie nationale en France [...]. Sans doute voit-on à Londres plus d'ivrognes qu'à Paris, mais il y a à cela une raison particulière. Le travailleur anglais ne boit pas de tout une semaine, ou avec modération, mais le samedi lorsqu'il a reçu sa paie hebdomadaire, il se lance dans une orgie effrénée [...]. À Paris, il est très rare que les gens s'enivrent assez pour perdre leur bon sens, mais ils boivent sans discontinuer, ils s'intoxiquent peu à peu [...]. J'ai pu constater [...] que dans ce pays tout écolier - fille aussi bien que garçon - emporte un flacon de vin pour se « revigorer » pendant les récréations [...].

Aus dem wahren Milliardenlande, M. Nordau, 1878 (trad.)

Commentaires

- L'auteur a écrit ces lignes en 1878, époque qui donna naissance à des jugements négatifs et généraux sur la France comme réplique aux auteurs français qui avaient fortement critiqué l'Allemagne après la défaite française de 1870. Bien entendu, à d'autres moments de l'histoire commune franco-allemande, on trouvera ces mêmes stéréotypes envers les Allemands...
- Il est aussi intéressant ici de constater qu'un stéréotype peut aussi naître d'une « coutume » socioculturelle qui n'est pas pratiquée dans le pays de celui qui émet le stéréotype : si le travailleur anglais boit avec modération en semaine, c'est que jusqu'en 2007 les heures d'ouverture des pubs en Angleterre étaient très strictes ; le vin était une boisson quotidienne pour la population française. D'ailleurs, au ^{xx}e siècle, dans les années 50, beaucoup d'enfants buvaient du vin coupé avec de l'eau. Pensons aussi au vin en tant que boisson médicinale. Il suffit de lire diverses versions du *Petit Chaperon rouge* pour découvrir que, dans bon nombre de pays où le conte a été traduit, la fillette apporte du vin à sa grand-mère...

L'allemand sort volontiers de son pays ; il y reçoit volontiers l'étranger. C'est le plus hospitalier des hommes [...]. L'autrichien, le Souabe, si maltraités par nos soldats, pleuraient souvent au départ du Français [...].

Introduction à l'Histoire universelle, Jules Michelet, 1831

Commentaires

L'Allemagne naïve, paisible, métaphysique, est l'image de l'Allemagne qui s'est forgée au ^{xix}e siècle et qui est à l'origine de l'image de l'Allemagne romantique que les Français ont encore de nos jours.

Cet ami [...] était un bon gros Allemand, homme de goût et d'érudition, homme de pipe surtout, ayant une belle, une large figure nurembergeoise, au front carré, bien découvert, et décoré de quelques cheveux blonds assez rares. Il offrait le type des enfants de cette pure et noble Germanie, si fertile en caractères honorables, et dont les paisibles mœurs ne se sont jamais démenties, même après sept invasions. L'étranger riait avec simplesse, écoutait attentivement, et buvait remarquablement bien, en paraissant aimer le vin de Champagne autant peut-être que les vins paillés de Johannisberg.

L'auberge rouge, La Comédie humaine, Honoré de Balzac, 1842-1848

Les habitants des villes et des campagnes, les soldats et les laboureurs, savent presque tous la musique [...]. Les poêles, la bière et la fumée de tabac forment autour des gens du peuple en Allemagne, une sorte d'atmosphère lourde dont ils n'aiment pas à sortir [...]. L'amour de la liberté n'est point développé chez les Allemands: ils n'ont pas appris, ni par la jouissance ni par la privation, le prix qu'on peut y attacher [...]. Le français ayant été parlé plus qu'aucun autre dialecte européen, est à la fois poli par l'usage et acéré pour le but. Aucune langue n'est plus claire et plus rapide, n'indique plus légèrement et n'explique plus nettement ce qu'on veut dire. L'allemand se prête beaucoup moins à la précision et à la rapidité de la conversation. Par la nature même de sa construction grammaticale, le sens n'est ordinairement compris qu'à la fin de la phrase. Ainsi, le plaisir d'interrompre, qui rend la discussion si animée en France, et force à dire si vite ce qu'il importe de faire entendre, ce plaisir ne peut exister en Allemagne; car les commencements de phrases ne signifient rien sans fin; il faut laisser à chacun tout l'espace qu'il lui convient de prendre; cela vaut mieux pour le fond des choses, c'est aussi plus civil, mais moins piquant.

De l'Allemagne, Madame de Staël, 1823

Commentaires

Cet ouvrage de Mme de Staël est le plus représentatif de la vision idéalisante de l'Allemagne. Cette image est encore aujourd'hui une image répandue que les Français ont de l'Allemand: le « bon sauvage », romantique, aux mœurs provinciales. Dans la citation, l'auteur voit les Allemands profonds, sûrs et loyaux, aimant la musique et la paix. Les Allemands sont droits, ingénus, car l'équité était de règle sous l'Ancien Régime, rappelons qu'il n'y a pas eu de révolution en Allemagne. Notons que les remarques faites sur les deux

langues sont fréquemment mentionnées aujourd'hui. Ces réflexions soulignent également le fait que l'on juge toujours par rapport à sa propre culture...

Leur [les Français] ignorance de l'étranger, leur indifférence à tout ce qui n'est pas de chez eux, leurs vantardises et leurs hâbleries souvent patriotiques sont bien ridicules. [...] Rares sont les Français qui apprennent une autre langue, car jusqu'ici on avait coutume de se faire un point d'honneur de leur parler leur langue en tout lieu: ils estiment donc impossible qu'on ne les comprenne pas partout. Un émigré [français] a déclaré: «Cela fait douze ans que je vis parmi ces imbéciles d'Allemands et il n'y en a pas encore un qui me comprenne!

Démocratie ou les Papiers légués par un philosophe rieur,
Carl Julius Weber, 1832-1840

Commentaires

Ce témoignage rejoint celui de Mme de Staël dans un sens: le français a été parlé dans de nombreux pays d'Europe. On trouve encore aujourd'hui des traces de ce prestige passé dans de nombreux pays. Il est intéressant de remarquer que la tendance française qui consiste à aimer parler sa langue maternelle à l'étranger au XIX^e siècle est encore d'actualité. Certes, les raisons sont peut-être différentes. Il est vrai que le français est appris comme première ou seconde langue dans de nombreux lycées en Europe. Mais n'y a-t-il pas dans ce comportement des Français un trait de caractère qui remonte à plusieurs générations de Français ?

Ce qu'il y a de «gouvernable» chez les Français, son obéissance, sa subordination saute aux yeux. Voyez avec quel calme et quelle pondération les Parisiens font la queue à la porte des théâtres! Le public en Allemagne demeurerait-il aussi longtemps devant la caisse s'il n'avait l'espoir de se frayer un chemin en jouant des coudes, de repousser de tous côtés ses voisins?

Paris et les Français, Karl Gutzkow, 1874 (trad.)

Commentaires

Et si nous remplacions aujourd'hui dans cette citation le mot « Français » par le mot « Allemands » ?

Leur bonhomie et leur prudence, leur candeur et leur rêverie, leur romantisme et leur mysticisme, leurs couronnes patriarcales et leurs lunettes contemplatives tombent pêle-mêle à la fois. Ils reparaissent ce qu'ils sont, les fils des Huns et des Vandales, les Barbares de Priscus et de Jornandès, disciplinés à la Prussienne, mieux armés, mais aussi farouches.

Barbares et bandits, Paul de Saint-Victor, 187...

On reconnaît la barbarie des Allemands à ce signe qu'ils sont dix fois plus instruits que nous, qu'ils ont plus de mœurs de famille, plus de philosophie, plus de piété. [...] Je doute que nous n'ayons jamais expédié de France, à la suite de nos armées entrées en Allemagne, d'interminables troupeaux de bœufs ou de gigantesques convois de farine, pareils à ceux qui n'ont cessé d'accompagner l'armée de nos adversaires. [...] On parle de pillage ? Que faisaient nos armées républicaines lorsqu'elles emportaient le trésor de Berne, fouillant partout en prenant jusqu'à l'argenterie des particuliers ?

La France – nos fautes, nos périls, notre avenir, Agénor de Gasparin, 1872

Le coq gaulois ne supporte pas qu'un autre chante plus fort que lui dans la basse-cour européenne. [...] La France est une nation de zéros, un troupeau ; ils ont l'argent et l'élégance mais ils n'ont pas d'individus, aucune conscience de leur individualité. [...] le besoin de paraître en permanence endimanché extérieurement et intérieurement, la « manie de poser » rendent peu amicales les relations. [...] Il y a chez les gens une proportion incroyable de quant-à-soi, de provincialisme parisien... [...]

Was sagt Bismarck dazu?, tome 1, cit. par M. Klemm, 1924 (trad.)

Ce qu'il faut confesser très haut, c'est qu'en 1870, nous avons été battus par l'esprit scientifique [...], nous nous sommes brisés contre la méthode d'un peuple plus lourd et moins brave que nous, nous avons été écrasés par des masses manœuvrées avec logique, nous nous sommes débandés devant une application de la formule scientifique à l'art de la guerre, sans parler [...] d'une discipline plus grande, d'un emploi plus intelligent des voies ferrées.

Le roman expérimental, Émile Zola, 1872

Il y a en effet dix fois plus d'Allemands parlant le français que de Français parlant l'allemand, dix fois plus de livres français lus en Allemagne que de livres allemands lus en France, dix fois plus d'Allemands en séjour ou en

voyage de ce côté-ci du Rhin que de Français en séjour ou en voyage de l'autre côté.

Charles Gide, Professeur à la faculté de Montpellier, début du xx^e siècle

Ils lui ont fait endurer des malheurs, les Français, à ce malheureux pays d'Allemagne, il y a cent ans déjà! Et voilà que ça recommence! Ils font la révolution, ces maudits, ils déposent notre bon Dieu, ils ôtent la tête à leur roi et à leur reine, ils mettent tout à l'envers! Quelle pagaille ça doit être là-bas au-delà du Rhin! Les vauriens et les coquins tiennent le gouvernail, les honnêtes gens sont assassinés au nom de la liberté, de l'égalité, de la fraternité.

Crimes des Welches, colère des Allemands (Welscher Frevel, deutscher Zorn),
Albert Kleinschmidt, 1897 (trad.)

Dans les périodes normales, les Français voient surtout le tyran dont on peut craindre lorsqu'il s'agit de la liberté. [...] D'où la haine des gens pour les administrations en tant qu'organes exécutifs de l'État, pour le gendarme en tant que personnification de l'autorité publique, leur répugnance à se soumettre aux mesures administratives et leur joie quand ils réussissent à berner l'État. «Ceci est interdit, cela aussi, raison de plus pour le faire!» [...] Il y a un mot d'esprit qui prétend caractériser la situation en Angleterre, en France et en Allemagne: en Allemagne, tout est interdit, en Angleterre, tout ce qui n'est pas interdit est permis; en France, tout est permis, même ce qui est interdit. Il y a quelque chose de vrai là-dedans.

Français et Allemands (Franzosen und Deutsche), Paul Distelbarth, 1946

Commentaires

Ces citations sont des exemples qui montrent le caractère arbitraire et contradictoire des préjugés nés des guerres franco-allemandes. Nous trouvons des critiques contre l'ennemi, mais aussi contre le pays de la personne qui a émis ces critiques. Certaines sont fondées, d'autres très stéréotypées. Quoi qu'il en soit, ces affirmations ont suivi le cours de l'histoire et ont contribué à l'image que les Français et les Allemands ont d'eux-mêmes et de l'Autre aujourd'hui.



En guise de conclusion

La langue est un instrument de communication, mais nous ferions preuve de négligence didactique si nous répandions l'idée dans nos cours que l'acquisition d'une compétence linguistique et communicative est l'unique objectif principal de l'enseignement/apprentissage des langues.

Pour comprendre ce point de vue, il suffit de réfléchir au fait qu'une langue étrangère est d'abord le moyen d'entrer en contact avec une culture étrangère. Un moyen indispensable, certes, mais dont l'apprentissage vise bien au-delà du rôle fonctionnel que l'on a trop tendance à lui attribuer depuis les trente dernières années, depuis l'apparition de l'approche communicative.

La compétence linguistique et communicative, seules, ne permettent pas à l'apprenant de s'orienter dans la culture étrangère. Ce dernier doit aussi développer des moyens de compréhension et de réflexion qui lui permettront de rendre explicite des réalités culturelles méconnues ou inconnues, c'est-à-dire, de les reconnaître, de savoir les expliquer à une autre personne et de les utiliser. Il doit aussi développer des capacités à interpréter le non-dit dans la communication ou à se comporter de façon adéquate dans maintes situations. Il doit pouvoir être en mesure de repérer, d'identifier, de mettre en relation des informations dans leur contexte, ou encore de reconnaître l'hétérogénéité et la relativité des cultures. Ces capacités préparent à l'acquisition de la compétence culturelle et interculturelle, compétences sociales et relationnelles faisant partie intégrante des finalités de l'enseignement/apprentissage des Langues-Cultures.

L'apprenant pourra acquérir ces compétences grâce à une démarche pédagogique centrée non pas sur un apport de connaissances descriptives, mais sur une démarche visant la découverte et l'« intercompréhension ». Celle-ci repose sur un ensemble d'activités pédagogiques dont

l'objectif est la maîtrise de savoir-faire, de savoir-interpréter et de savoir-être. L'acquisition d'une compétence culturelle et interculturelle amènera l'apprenant à vivre l'expérience interculturelle comme un enrichissement et non pas comme un obstacle culturel.

La prise de conscience de la démarche didactique et pédagogique pour l'approche culturelle et interculturelle est essentielle pour l'enseignant. En effet, celui-ci devra parvenir, dans le cadre d'un apprentissage (inter)culturel, à cesser de produire des connaissances sur la culture étrangère pour laisser place à une pédagogie active de la découverte au sein du groupe-classe. Certes, cette approche est difficile pour l'enseignant, car elle nécessite des connaissances et des savoir-faire pédagogiques qui concernent des domaines disciplinaires auxquels il n'a pas été formé. Elle exige, de surcroît, de l'enseignant, de remettre en cause ses objectifs et ses contenus d'enseignement, d'être prêt à s'auto-former et de prendre en compte les besoins et les motivations culturelles de ses apprenants.

J'ai souhaité, dans cet ouvrage, contribuer à soulever une prise de conscience sur la nécessité d'intégrer l'approche culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues, et du français en particulier, et réhabiliter la place essentielle que ces deux approches ont à occuper dans l'enseignement/apprentissage des langues.



Bibliographie

Cette bibliographie est loin d'être exhaustive. Il s'agit d'ouvrages et d'articles complémentaires aux contenus de ce livre.

- M. ABDALLAH-PRETCEILLE & L. PORCHER (1996), *Éducation et communication interculturelle*, PUF, Paris.
- M. ABDALLAH-PRETCEILLE (1999), *L'Éducation interculturelle*, PUF, Collection Que sais-je ? Paris.
- R. AMOSSY & P. HERSCHBERG (1997), *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*, Nathan Université, Paris.
- BACHMANN et al., (1981), *Langage et communications sociales*, Hatier, Collection LAL, Paris.
- J.-C. BEACCO, 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette FLE, Collection F., Paris.
- E. BOURGEOIS & G. CHAPPELLE, 2006, *Apprendre et faire apprendre*, PUF, Paris.
- M. BYRAM, G. ZARATE & G. NEUNER (1997), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Conseil de la Coopération Culturelle, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- G. CALBRIS & L. PORCHER (1989), *Geste et communication*, Hatier, Collection LAL, Paris.
- L. COLLES et al. (2006), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S*, EME, Cortil-Wodon.
- J. CORTES (2000), « Tendances actuelles de la didactique des langues: vers un nouvel humanisme » dans *Synergies Brésil* n° 1, Gerflint, Université fédérale de Santa Catarina, p.p. 78-86.
- G. D. DE SALINS (1988), *Une approche ethnographique de la communication. Rencontres en milieu parisien*, Hatif-Crédif, Collection LAL, Paris.

- J.-L. DUFAYS et al. (2005), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théorie, pistes pour la classe*, De Boeck, Collection savoirs en pratiques, Bruxelles.
- C. GARAUD (Dir.) (2001), *Sont-ils bons ? Sont-ils méchants ? Usages des stéréotypes*, Connexion, Paris.
- D. MAINGUENEAU (1998), *Analyser les textes de communication*, Dunod, Paris.
- J. MAISONNEUVE (1982), *Introduction à la psychosociologie*, PUF, Collection Le psychologue, Paris.
- C. PUREN (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle » dans *Les Langues Modernes* n° 2, p. 55-71.
- V. TRAVERSO (1996), *La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions*, PUL, Paris.
- V. VIALON & F. WINDMÜLLER (2008), « De l'approche communicative à l'approche actionnelle : quelle place pour la culture et l'interculturalité dans les matériels didactiques de FLE ? Perspective croisée entre la France et l'Allemagne » dans *Revista de Lenguas Modernas* n° 8-9 (janv-déc 2008), Université de Costa Rica, Escuela de Lenguas Modernas, p. 183-210.
- R. VION, 1992, *La communication verbale*, Hachette Université, Paris.
- F. WINDMÜLLER (2003), *Compétence culturelle et compétence interculturelle : pour un apprentissage culturel en classe de FLE. Analyse de matériels didactiques et perspectives méthodologiques*, thèse de doctorat, sous la direction de Jacques Cortes, Université de Rouen, 2 volumes.
- F. WINDMÜLLER (2005), « Le problème de la formation des enseignants de FLE en contexte d'enseignement/apprentissage exolingue. L'exemple du français aux adultes germanophones » dans *Synergies Pologne*, Gerflint, p. 41-47.
- F. WINDMÜLLER (2010), « Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues » dans *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Heft 1/2010, Schneider Verlag, Baltmannsweiler, p. 3-30.
- F. WINDMÜLLER (2010), « Les stéréotypes dans le récit de vie : un contenu d'apprentissage incontournable dans l'approche interculturelle en didactique des langues-cultures » dans *Synergies pays germanophones*, n° 3, Avinus Verlag, Berlin, p. 179-208.
- G. ZARATE (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier/Crédif, Collection Essais, Paris.



Solutions des activités pédagogiques

◆ La culture des mots (p. 51)

- Les mots d'origine africaine : saharienne, banane, gnou.
- Les mots d'origine allemande : blitzkrieg, flingue, pistolet, arquebuse (issus des relations conflictuelles franco-allemandes au Moyen-Âge), cacatoès, doberman, antiquaire, dollar (de *thaler*, unité monétaire), krach.
- Les mots d'origine d'Amérique du sud : caraïbe, chocolat, ananas, tomate, topinambour, lama, caoutchouc.
- Les mots d'origine anglaise : cargo, clown, pickpocket, shopping, film, promoteur, panorama, gadget, week-end.
- Les mots d'origine arabe : mirage, momie, goudron, gazelle, caïd, assassin, alchimie, alcôve.
- Les mots d'origine chinoise : ginseng, chow-chow, horde, thé.
- Les mots d'origine espagnol d'Amérique : canyon, tango.
- Les mots d'origine hongroise : sabre, tzigane.
- Les mots d'origine russe : steppe, mazout.
- Les mots d'origine suisse : cible, bivouac.
- Les mots d'origine italienne : bourrasque, lavande.
- Les mots d'origine turque : tulipe, angora, kiosque
- Les mots d'origine française : bouleau, magazine (le mot anglais de 1776 [= journal féminin] est issu du français « magasin »), pâître.
 - Bien évidemment, la liste est infinie. D'autres exemples répandus :
 - baobab (origine africaine)
 - haubert, honnir, maréchal, allergie, trinquer, harpe, huguenot, quenelle, haillon, vermouth, burgrave, zéphyr (origine allemande)
 - coyote, cacao, cacahuète (origine d'Amérique du Sud)
 - chiffre, chimie, sirop, coton, jupe, zénith, truchement, hasard, sucre, taboulé (origine arabe)
 - typhon, zébu (origine chinoise)
 - hussard, pariks, goulasch (origine hongroise)
 - tsar (origine russe)
 - cravache (origine turque)
 - bataillon, bandit, caprice, tombola, graffiti, pistache (origine italienne)

- yacht, crabe (origine hollandaise)
- cerise, orange, divan, tambour (origine persane), cheval, mouton, alouette (origine celtique), etc.

◆ La culture des mots (p. 52)

- Mots d'origine française dans la liste : baladeur, ordinateur. Ce sont des exemples de néologismes en français : « baladeur » fut créé en 1983 pour éviter l'emploi de *walkman*, « ordinateur » en 1955 pour éviter l'emploi de *computer*.
- Créations françaises issues du goût pour les anglicismes : parking (= *car park* [UK] ou *parking lot* [US]), baby-foot (inexistant en anglais), recordman (= *record holder*), ball-trap (= *clay pigeon shooting*), tennisman (= *tennis player*).
- Smoking (= *dinner jacket* [UK] ou *tuxedo* [US] vient de l'anglais *smoking jacket*, vêtement informel du soir [essentiellement XIX^e siècle] expression utilisée en opposition à *dress coat*, *tails*, *tail coat* ou *evening dress*, la tenue « correcte » de soirée.
- Calques : libre penseur (= *free-thinker*), mini-jupe (= *mini-skirt*), cargo (de l'espagnol *cargo* [= charge] et de l'anglais *boat* [= bateau]), planning familial (*family planning*) guerre froide (*cold war*).

◆ Clichés et stéréotypes (p. 139)

A/3 (Marianne et Germania), B/4 (Napoléon et Bismarck), C/1 (homme brun et homme blond), D/2 (homme à béret basque et homme à chapeau tyrolien).

◆ Clichés et stéréotypes (p. 146)

Ruben 1, Stanislas 5, Pedro 3, Dimitri 6, Takahiro 4, Claudia 8, Steve 2, Paulina 7
Ils jugent les Français d'après leurs propres valeurs culturelles. Ainsi, les Latino-américains ont la réputation de se coucher tard, les Japonais ne montrent pas leurs émotions, les Anglais ont un humour particulier qu'eux seuls comprennent, les Allemands sont sensibles aux questions écologiques, les Africains ont un grand respect pour la famille et surtout pour l'expérience et la sagesse des personnes âgées. Ces interprétations doivent être confrontées à celles des personnes interrogées!

Quelles appréciations trouvez-vous personnellement justifiées ?

Ici aussi, quelle que soit la culture maternelle de l'apprenant, son opinion va dépendre des valeurs qu'il attribue à sa culture de référence.



Français langue étrangère (FLE)

Repères didactiques et activités pédagogiques

Cet ouvrage expose la problématique qui règne autour de l'approche culturelle et interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères, et en particulier du français. Il présente un certain nombre de critères essentiels à prendre en compte dans la mise en œuvre d'une approche méthodologique pour l'apprentissage de la culture étrangère. Il propose également des activités pour la classe qui reflètent les besoins culturels des apprenants.

Docteur en sciences du langage, **Florence Windmüller** est enseignante à l'université Georg-Simon-Ohm à Nuremberg depuis 1994. Ses recherches portent essentiellement sur la didactique de l'approche culturelle et interculturelle et sur la méthodologie en didactique des langues-cultures. Formatrice et auteur en didactique du FLE, elle est aussi la rédactrice en chef de la revue scientifique *Synergies pays germanophones* et chercheur au GERFLINT et au CEDICLEC.

GUIDE BELIN DE L'ENSEIGNEMENT

Belin:
ÉDITEUR INDÉPENDANT
DEPUIS 1777

www.editions-belin.com

ISBN 978-2-7011-5330-8



9 782701 153308

005330

17,90 €