



HAL
open science

La charge culturelle dans la communication : l'approche interculturelle comme stratégie

Noémie Blassenat

► To cite this version:

Noémie Blassenat. La charge culturelle dans la communication : l'approche interculturelle comme stratégie. Sciences de l'Homme et Société. 2024. dumas-04696558

HAL Id: dumas-04696558

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04696558v1>

Submitted on 13 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



La charge culturelle dans la communication : l'approche interculturelle comme stratégie

**Noémie
BLASSENAT**

Sous la direction de JARDOU Ali

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique Des Langues - 15 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde

Année universitaire 2023-2024

La charge culturelle dans la communication : l'approche interculturelle comme stratégie

**Noémie
BLASSENAT**

Sous la direction de JARDOU Ali

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique Des Langues - 15 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde

Année universitaire 2023-2024

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Noémie

NOM : BLASSENAT

DATE : 31/08/2024

Sommaire

Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE DE STAGE ET PRESENTATION DU PROJET.....	9
Chapitre 1. Contexte de stage.....	10
1. L'établissement	10
2. Le public.....	11
3. L'équipe pédagogique	11
4. Mes missions.....	13
Chapitre 2. Question et projet de stage.....	14
1. Premières pistes.....	14
2. Premières observations.....	14
3. Ma problématique de recherche	15
Chapitre 3. Démarche de recherche.....	16
1. Méthode de recueil	16
2. Les ateliers vocabulaire et civilisation.....	16
3. Les ateliers écrits et autres.....	17
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE.....	19
Chapitre 4. La culture sous toutes ses coutures	20
1. Civilisation, culture et langue.....	20
2. L'identité culturelle	23
3. Les représentations et stéréotypes	24
Chapitre 5. L'approche interculturelle.....	27
1. Les principes de l'approche interculturelle	27
2. Mise en place.....	28
3. Objectifs	30
Chapitre 6. Le lexique dans la communication	33
1. La compétence de communication	33
2. La charge culturelle	35
3. L'orthographe.....	36
Chapitre 7 : L'accès au sens.....	39
1. Les stratégies basées sur l'orthographe	39
2. La réflexion métalinguistique.....	40
PARTIE 3 - ANALYSE DU PROJET ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	43
Chapitre 8. Données recueillies.....	44
1. Echantillon d'étudiants.....	44
2. Lexique recueilli.....	46
3. Contexte d'émergence.....	48
Chapitre 9 Analyse des données	51
1. L'implication identitaire.....	51
2. La charge culturelle	51
3. L'émergence de la charge culturelle.....	54
4. Stratégies	59
5. Remédiation à la communication	62
Chapitre 10. Interprétation des résultats.....	65
1. L'approche interculturelle	65
2. L'échec de la communication.....	66

Conclusion	69
Bibliographie.....	71
Sitographie	74
Sigles abrégés utilisés.....	75
Table des illustrations.....	76
Table des annexes	77
Table des matières	83

Introduction

A la fin du Master 1 Français Langue Étrangère (FLE) et Seconde, j'ai dû rédiger un premier mémoire basé sur des observations. Ce mémoire portait sur l'acquisition du lexique grâce à la traduction. Cependant, un mémoire s'appuyant uniquement sur des observations ne me suffisait pas. En 2^{ème} année de Master FLE et dans le cadre du diplôme, j'ai décidé de participer au dispositif CO-FORMER qui consiste à co-animer des cours de FLE pour un public migrant. Dans ce cadre, j'ai essayé par tâtonnement de répondre à mes questionnements laissés sans suite après le mémoire : quel temps et place doit-on accorder à la traduction en classe de langue étrangère ? Une utilisation trop fréquente ne réduirait-elle pas le temps d'apprentissage de la nouvelle langue ? Malheureusement, je n'avais que 24 heures d'enseignement au total et ne voulais pas perdre de vue l'objectif d'apprentissage des étudiants. Le stage du Master 2 FLE m'a donc semblé être le cadre parfait pour approfondir mes recherches. Ainsi, j'ai débuté mon stage à l'école Inflexyon avec le projet de travailler sur l'usage de la traduction. Or, l'école refusant son utilisation, je n'ai pas eu d'autres choix que de trouver un autre sujet. Cependant, l'acquisition du lexique est un travail interne qui peut se réaliser également grâce à une traduction silencieuse en ayant recours à la réflexion métalinguistique. De plus, le public avec lequel j'allais effectuer ma recherche était plurilingue en majorité. Les élèves avaient donc l'habitude de demander le vocabulaire en anglais afin d'avoir le terme en français mais un jour, je me suis retrouvée dans l'incapacité de retrouver un équivalent convenable pour une étudiante. En effet, le lexique ne révèle pas toujours les mêmes subtilités et nuances d'une langue à l'autre, limite que j'avais déjà évoquée dans mon 1^{er} mémoire. Ainsi, au lieu de travailler sur mes précédents questionnements j'ai choisi de trouver une remédiation à une des limites de la traduction.

Pour repérer les nuances, il me semblait nécessaire de comparer le lexique entre plusieurs systèmes linguistiques. Pour cela, et sans utiliser ouvertement la traduction, l'approche interculturelle m'a semblé être la meilleure piste. En effet cette approche veut prendre en considération la/les langue(s) et culture(s) des apprenants durant l'apprentissage afin de réaliser des ponts et de ne pas cloisonner les apprentissages mais plutôt de les imbriquer. Ainsi, je voulais travailler sur l'acquisition du lexique ayant des nuances entre les langues avec une approche interculturelle comme stratégie d'accès au sens. Avec ce travail, je souhaitais montrer que l'approche interculturelle peut constituer, en plus d'être

une méthode d'enseignement, une stratégie d'apprentissage du vocabulaire ayant des différences de sens et d'usage, appelés charge culturelle, entre les langues et cultures. Pour cela, j'ai demandé la prise en charge des ateliers vocabulaire et civilisation et ateliers écrits afin de constituer ma base de données. Comme les ateliers laissaient plus de liberté du point de vue pédagogique et me permettaient d'aborder le vocabulaire comme je le souhaitais. De ce fait une partie de mes données recueillies proviennent d'un public sensibilisé à l'approche interculturelle. Pour compléter mon corpus, j'ai recueilli d'autres données durant mes différents cours.

Afin de déterminer si l'approche interculturelle constitue une stratégie d'accès au sens et d'acquisition du lexique chargé culturellement, je présenterai dans un premier temps le contexte dans lequel s'est déroulé mon étude ainsi que mes questionnements et ma méthode de recherche. Ensuite, je définirai les notions clés de ma recherche à l'aide des études et ouvrages déjà rédigés afin de faire une analyse plus précise. Par la suite, je présenterai mes données afin de les analyser et de les interpréter. Pour finir, je conclurai en validant ou non mon hypothèse pour répondre à ma problématique.

Partie 1

-

Contexte de stage et présentation du projet

Chapitre 1. Contexte de stage

1. L'établissement

Mon stage de 6 mois, du 11 mars au 23 août, s'est déroulé en présentiel dans une école privée de Français Langue Etrangère (FLE) située à Lyon et fondée en 2006 : Inflexyon. Cette école est une entreprise familiale dirigée par deux frères désireux que leur établissement soit un espace chaleureux et familial pour les apprenants. Inflexyon propose alors des cours de français semi-intensifs ou intensifs pour tous les niveaux.



Figure 1. Logo d'Inflexyon

En 2011, l'établissement diversifie ses services et crée Lyon Langues by Inflexyon. Ce pôle propose l'enseignement de plusieurs langues telles que le japonais, le coréen, l'anglais, mais aussi le FLE. Les cours sont des cours particuliers ou des cours collectifs du soir. Il est aussi possible de passer des examens de type DELF, DALF et TEF. Ainsi, les fondateurs se sont attribués un pôle chacun : l'un prend en charge Inflexyon, où j'ai effectué mon stage, et l'autre s'occupe de Lyon Langues by Inflexyon où j'ai pu effectuer une formation au TEF.



Figure 2. Logo de Lyon Langues

Comme évoqué précédemment, il y a 4 forfaits possibles pour les apprenants. Tout d'abord les cours semi-intensifs comprenant des cours de français général (FG) de 2h15 tous les matins du lundi au vendredi. Ils peuvent aussi choisir la formule intensive avec laquelle ils peuvent suivre les cours de français général et les ateliers d'1h30 visant différentes compétences plus précises (oral, écrit, vocabulaires et civilisation, structure et phonétique). Indépendamment de ces cours collectifs, ils peuvent prendre des cours

particuliers d'1h30 à l'horaire voulu et des cours du soir d'1h30 également. En plus des cours, Inflexyon organise aussi une sortie culturelle toutes les deux semaines dans Lyon.

2. Le public

L'école Inflexyon se voulant interculturelle, elle s'adresse à toute personne voulant apprendre une langue. L'âge des étudiants et leurs origines sont donc très variables. Durant mon stage, l'étudiante la plus jeune avait 15 ans et le plus âgé avait environ 70 ans. Concernant les origines, il y avait majoritairement des étudiants asiatiques (taïwanais, japonais, coréen) et iraniens. Il y avait aussi des américains, italiens, espagnols, russes, ukrainiens, ... Ainsi, l'école comptait une grande diversité de langues parlées et de cultures. Une majorité des apprenants a pour objectif une poursuite d'études en France ou une installation en France. D'autres venaient pour s'occuper ou pour enrichir leur répertoire linguistique.

3. L'équipe pédagogique

Durant mon stage, l'équipe pédagogique était dirigée par la directrice pédagogique. L'équipe enseignante comptait 8 professeurs et 2 stagiaires me comprenant. Concernant l'emploi du temps, il se scinde en deux parties : le matin, les cours de FG, l'après-midi, les ateliers (vocabulaire, structure, phonétique, oral, écrit) puis une sortie culturelle une fois toutes les deux semaines. Les points grammaticaux sont alors vus le matin et une compétence plus spécifique est travaillée l'après-midi en fonction de l'atelier du jour tout en réinvestissant la grammaire de la semaine. Les élèves ayant choisi les cours semi-intensifs suivront uniquement les cours de FG et ceux ayant pris les cours intensifs sont inscrits pour les cours de FG et les ateliers.

Les objectifs pédagogiques sont assurés grâce à une programmation choisie chaque fin de mois durant la réunion pédagogique dans un manuel pour chaque niveau en fonction de ceux qu'ils ont déjà étudiés et des difficultés du groupe. Les cours sont donc tirés de programmation de manuels tels que *Entre nous*, *Défi*, *Cosmopolite*, *Odyssée* ... Cela permet à chaque professeur d'organiser son cours en sachant ce qui est vu et ce qui va être vu tout en conservant une cohérence et progression. Les cours sont complétés si besoin à l'aide des ressources pédagogiques mises à disposition, souvent prises sur le site des

Zexperts. Toutes les ressources ainsi que le suivi des groupes sont accessibles sur un Google drive.

Pour instaurer une ambiance familiale, aucun enseignant n'est affecté à un niveau précis, mais un roulement est géré par la directrice pédagogique. Ce dernier change toute les semaines. Dans une même semaine, les élèves vont alors avoir différents professeurs pour leurs différents cours. Dans cette logique, les enseignants changent de niveau pour chaque cours tous les jours. Le but est qu'un enseignant n'ait pas le même groupe deux fois à la suite pour le même type de cours.

mardi 13/08/2024						
	A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2
8h-8h15						
8h15-8h30						
8h30-8h45						
8h45-9h						
9h-9h15						
9h15-9h30	TUTORAT : Noémie					
9h30-9h45						
9h45-10h						
10h-10h15	Eleonora FG	Morgane FG	Sandrine FG	Esther FG	Nami FG	Carine FG
10h15-10h30						
10h30-10h45						
10h45-11h						
11h-11h15						
11h15-11h30						
11h30-11h45						
11h45-12h						
12h-12h15						
12h15-12h30						
12h30-12h45						
12h45-13h						
13h-13h15						
13h15-13h30						
13h30-13h45	Sandrine oral 1	Esther oral 1	Nami oral 1	Marinella oral 1	Morgane oral 1	Noémie oral 1
13h45-14h						
14h-14h15						
14h15-14h30						
14h30-14h45						
14h45-15h00						

Figure 3. Exemple d'emploi du temps

Ainsi, tous les enseignants connaissent tous les élèves et inversement afin d'échanger entre professeurs lors des réunions pédagogiques concernant les changements de niveau, mais aussi par rapport aux observations : un élève qui ne se sent pas bien, les méthodes ou activités qui fonctionnent le mieux avec certains groupes, les élèves à séparer, ... De cette manière, l'équipe pédagogique peut adapter au mieux l'enseignement. Pour les étudiants, ce roulement leur permet de voir différentes méthodes d'enseignements et de développer un lien avec chaque enseignant. J'ai ressenti cette envie d'en apprendre plus sur les enseignants car ils sont curieux et posent des questions personnelles en plus de remercier régulièrement l'équipe pédagogique.

4. *Mes missions*

Durant mon stage, Carine fût ma tutrice. Les tâches qu'elle m'a attribuées sont les suivantes : vieille pédagogique, mise à jour de l'inventaire de ressources, numérisation des nouveaux manuels, conception et enseignement de cours, prise en charge d'activité culturelle et participation aux réunions pédagogiques. La vieille pédagogique consistait à chercher les nouvelles ressources sur les Zexperts, les imprimer, les plastifier, les découper puis les inscrire dans l'inventaire de ressources du Google drive. Concernant la prise en charge des cours, j'ai enseigné à tous les niveaux mais principalement au niveau B1 dans le cadre de mon étude. Pour les préparer, je me référais donc à la programmation choisie et les pages correspondantes du manuel.

Chapitre 2. Question et projet de stage

1. Premières pistes

Étant donné que mon stage se réalise dans un contexte pluriculturel avec une volonté de la direction d'intégrer la culture française et la culture des élèves dans l'enseignement, mon projet de mémoire s'intéresse à l'approche interculturelle. En effet, il est primordial pour moi de prendre en compte la culture des élèves afin que leur identité pluriculturelle se construise avec le soutien des enseignants. D'après moi, cette approche motive les apprenants dans leur apprentissage de la langue permettant ainsi leur implication dans la co-construction des savoirs. Dans un premier temps, je souhaitais voir si l'enseignement avec l'approche interculturelle permet une meilleure acquisition de la compétence orale grâce à son aspect motivant. D'autre part, je souhaitais faire écho à mon premier mémoire traitant de l'acquisition du lexique en recourant à la traduction. Or, l'établissement ne souhaite pas que les étudiants y aient recours à cause des limites de cette méthode : polysémie, contre-sens, nuances, charge culturelle. Ces dernières ont déjà été évoquées dans mon mémoire de Master 1 qui a relevé que l'accès au sens du lexique peut être favorisé grâce à la traduction et/ou à l'usage d'un dictionnaire bilingue. Cependant, je n'avais pas pu travailler sur une étude plus approfondie quant aux limites mises en évidence. Ainsi, afin de travailler sur l'interculturalité tout en enrichissant le travail déjà réalisé, j'ai souhaité enseigner la compétence lexicale avec une approche interculturelle.

2. Premières observations

Une fois décidée à travailler sur la compétence lexicale, il fallait que j'affine mon étude de recherche. Pour cela, je me suis donc appuyée sur mes observations afin de voir quelle peut être la difficulté pour les étudiants. Un élément m'avait interpellé, tous les étudiants parlent anglais entre eux en dépit qu'ils sachent parler français ou qu'ils soient de niveau avancé. En effet, pour eux, parler en anglais est moins fatigant car ils ont déjà appris cette langue, se sentent plus en confiance et est une langue de référence partagée. Cependant, une collègue avait déjà travaillé sur les anglicismes et les erreurs que ces derniers peuvent entraîner. Étant donné que les étudiants n'osent pas traduire en classe ou demander une traduction, ils réalisent ce travail seul mentalement ce qui peut donner de nombreux malentendus. Ainsi, j'avais un premier angle d'études : leurs réflexions

mentales entre les langues peuvent mener à des malentendus. Il m'a semblé alors essentiel de les sensibiliser à cela tout en sachant, d'après mon premier mémoire, que la réflexion sur le fonctionnement des langues peut favoriser leur acquisition.

3. Ma problématique de recherche

Suivant mes premières réflexions et observations, ma recherche a pour but de sensibiliser les étudiants aux différences lexicales existantes entre les langues malgré leurs ressemblances. Cependant, appeler ce lexique, qui est similaire mais renferme des subtilités ou différences de sens, « faux amis » ne me convenait pas, car trop simplificateur à mon sens. Ainsi, je voulais mettre en garde contre des mots ayant la même phonie et/ou graphie mais ayant des sens différents en fonction de la culture. Pour cela, j'ai recueilli ces mots et étant donné le besoin de la participation et de l'implication des élèves pour faire émerger ces derniers, je les ai avertis de mon projet d'étude afin qu'ils soient plus attentifs. Ainsi, je les ai placés dans le rôle d'expert lors de l'émergence de la charge culturelle afin de les motiver à participer mais également à prendre une posture réflexive. Ma recherche porte donc sur l'acquisition du lexique ayant une charge culturelle avec une approche interculturelle tout en développant la réflexion métalinguistique qui favorise l'acquisition. Le but était qu'ils puissent réemployer ce lexique en réussissant leur objectif de communication. Ainsi, comment l'approche interculturelle favorise-t-elle une mise en réflexion métalinguistique afin de repérer et de comprendre la charge culturelle pour réussir l'objectif de communication ?

Chapitre 3. Démarche de recherche

1. Méthode de recueil

Afin de mener à bien mon étude, j'ai pris en charge les ateliers de vocabulaire et civilisation durant lesquels j'enseignais le lexique de la semaine avec une approche interculturelle et les ateliers écrits pour réemployer ce dernier. Pour recueillir ces données, je me suis concentrée sur le groupe de niveau B1, car il est encore en construction de son répertoire lexical mais est suffisamment à l'aise pour échanger à l'oral concernant ces observations et réflexions métalinguistiques. Le groupe étant trop grand, l'école l'a divisé en deux classes : B1.1 et B1.2. Mon étude se réalisait avec les B1.1. Cet échantillon est empirique, car il n'est pas représentatif de la population plus large étudiée. Ce groupe sera constitué d'élèves d'origines diverses avec des variables macrosociales. En effet, l'échantillon sera amené à être modifié à cause des départs, nouvelles inscriptions et changements de niveau des élèves. De plus, la méthode de recueil était directe, car j'étais directement en contact avec les étudiants lors des ateliers. Enfin, mon étude était diachronique et transversale, elle s'étend sur 4 mois maximum avec des modifications de groupes.

2. Les ateliers vocabulaire et civilisation

Les ateliers me permettaient premièrement de sensibiliser les étudiants à l'observation des différences et ressemblances entre les langues et les cultures afin qu'ils puissent s'appuyer sur ces observations et comparaisons dans leur apprentissage de la langue. J'ai donc relevé le pourcentage d'occurrences où la langue-culture source (LCS) et similaire à l'identité culturelle de l'apprenant afin de mesurer leur implication. Les ateliers étaient aussi pour moi un moyen de faire émerger la charge culturelle du lexique que nous allions voir ensemble. Dans un premier temps, j'ai donc animé les cours de vocabulaire et civilisation durant lesquels j'ai explicité clairement ma recherche aux étudiants afin qu'ils soient attentifs aux similarités phonétiques ou orthographiques mais aussi aux différences sémantiques. Les données recueillies dans cette première partie de ma recherche ont été provoquées, car j'ai questionné volontairement les élèves sur la charge culturelle qui peut peser sur le lexique. La sensibilisation faites durant les premiers cours avait pour objectif que, par la suite, ils prennent la parole pour faire part de leurs observations sans mon

intervention afin qu'ils soient actifs dans leur apprentissage. Ainsi, j'espérais faire émerger le lexique ayant une charge culturelle afin de le noter et de le définir à l'aide des étudiants dans mes prises de notes. En fonction de l'origine de la charge culturelle, je catégoriserai le lexique afin de voir si l'une des catégories est plus problématique. Pour cela, j'analyserai la proximité ou l'éloignement des référents communs entre les systèmes linguistiques.

Comme dit dans l'introduction, les objectifs des ateliers me laissaient bien plus de liberté que les cours de FG. Ainsi, j'ai pu concevoir des cours tels que celui présenté en [Annexe 1](#) qui permettaient d'enseigner des notions plus culturelles telles que le système de santé en France, les fêtes, les langues, ... Dès le début de mon étude, je me suis aperçue que le lexique à charge culturelle émergeait durant d'autres cours que l'atelier écrit. Ainsi, il m'était possible de ne pas cloisonner ma recherche à ces ateliers mais plutôt de recueillir des données durant mes différents cours avec les autres niveaux. En effet, étant donné que le lexique émerge en acte de communication, les étudiants sont poussés à communiquer chaque cours. J'ai donc décidé de conserver ma première démarche de recherche tout en la développant en recueillant le lexique pendant mes autres cours. Cela m'assurait d'avoir suffisamment de données pour mon étude mais également de voir s'il y avait une différence d'attitude entre les B1.1 informés de l'étude et sensibilisés à l'interculturalité par rapport aux autres apprenants. Ainsi, j'observerai si la sensibilisation à la charge culturelle par une approche interculturelle influence leurs réflexions métalinguistiques et leurs stratégies d'accès au sens lors de l'échec de la compétence de communication.

3. Les ateliers écrits et autres

À la suite de l'atelier vocabulaire et civilisation, je revoyais les élèves de B1.1 afin de voir le réemploi du lexique de l'atelier et par conséquent son acquisition. Dans un premier temps, j'ai choisi de recueillir les données écrites en PE car elle permet de mettre en lumière les ressemblances orthographiques. Étant donné que j'ai également relevé du lexique durant d'autres cours, j'ai également recueilli des données dans les autres compétences comme CO et CE. Ainsi, j'ai pu observer les différences et ressemblances phonétiques également afin de définir mes catégories de lexique à charge culturelle. Le travail avec toutes les compétences du CERCL m'a permis de voir quelle compétence demande le plus d'attention à la charge culturelle des mots ainsi que le pourcentage du

type de lexique chargé culturellement le plus présent par compétence. L'objectif de prendre en charge ces ateliers était que les étudiants réemploient ce même lexique durant les ateliers écrits durant lesquels je leur aurais imposé des contraintes lexicales. Or, dans les situations d'échec de communication, l'utilisation d'une stratégie d'accès au sens était immédiate, ce qui me permettait d'observer si la communication aboutissait ou non sur du court terme. Avec cela, j'ai calculé le pourcentage de réussite de l'objectif de communication dans les différentes compétences en fonction des stratégies. Ces données ont été recueillies avec une méthodologie quantitative afin de chiffrer le nombre de la réussite de l'objectif de communication ou de son échec après médiation. Ainsi, je souhaite établir une relation de cause à effet entre l'interculturalité et l'acquisition du lexique chargé culturellement en fonction de la compétence échouée.

Pendant mes cours, pour construire ma base de données, les élèves pouvaient intervenir lorsqu'un terme chargé culturellement apparaissait leur donnant un rôle d'expert. Avec cette observation et les autres données collectées, j'ai analysé quelle stratégie est la plus utilisée pour comprendre la charge culturelle d'un mot, dans quelle compétence et quel rôle joue l'élève. En effet, l'approche culturelle nécessite leur implication dans l'échange durant lequel les rôles peuvent changer. Un tableau synthétique de mes données est présent en [Annexe 2](#) pour avoir une vue d'ensemble.

Partie 2
-
Cadrage théorique

Chapitre 4. La culture sous toutes ses coutures

1. *Civilisation, culture et langue*

1.1. *Civilisation, culture ou peuple ?*

L'utilisation du mot *civilisation* a aujourd'hui pour but de différencier les différents peuples. Maddalena De Carlo (1998) indique que sa définition actuelle est liée à l'évolution et à l'histoire de chaque langue et des idées de chaque pays. Elle s'appuie sur l'exemple de l'Allemagne, l'Angleterre et la France pour illustrer ces propos. Premièrement, en allemand, *zivilisation* désigne la classe au pouvoir alors que *kulture* désigne la classe moyenne qui a des idées différentes de ceux qui sont au pouvoir sur le monde. Ainsi, il est nécessaire d'avoir 2 termes distincts pour ne pas confondre ces populations. Ensuite, en anglais, *civility* indique la société moderne alors que *culture* se réfère à la société primitive. Enfin, en français, une étude sur l'histoire de *civilisation* montre le double sens de ce mot qui désigne le discours sur la langue (civilisation française) et le discours sur la civilisation (civilisation universelle). Cette polysémie dans les différents pays est indicatrice d'une distinction des rapports sociaux et des ressources matérielles au sein d'une population. En effet, que ce soit en Allemagne, en Angleterre ou en France, la différence entre *civilisation* et *culture* permet de différencier une classe supérieure ayant certainement plus de ressources et une classe moyenne probablement plus modeste en termes de ressources. Le volume 1 du DISFA (2008) définit un peuple comme un ensemble d'hommes constituant une communauté partageant des caractéristiques géographiques, culturelles et linguistiques. Ainsi, il faut que les individus aient les mêmes connaissances culturelles. Suivant cette définition et en prenant en compte les éclairages de De Carlo (1998), la civilisation se divisait à cause d'un partage culturel inégalitaire, potentiellement dû à des accès aux ressources inégaux.

1.2. *Communauté linguistique*

Ainsi, dans un premier temps, *civilisation* permettait de séparer les peuples dits « évolués » des autres. En effet, si ce que l'on entend par civilisation est un peuple évolué, savant issu de la société moderne, il faut l'opposer à un peuple « barbe » ou encore « sauvage » donnant ce sens à *culture*. De plus, la terminologie de *civilisation* vient creuser l'écart entre ces deux termes : le suffixe -ation indique un progrès linéaire ce qui

correspond à la définition de *civilisation* de De Carlo (1998). Suivant cette terminologie, les peuples civilisés avaient ainsi pour but de montrer aux autres peuples le chemin du progrès. Cette distinction entre *civilisation* et *culture* a évolué au cours du temps en faveur de la *culture*. De Carlo (1998) explique que, dans l'enseignement du FLE, la civilisation était représentée par la littérature qui représentait « l'essence même de la culture française » (De Carlo, 1998, p.25). Cette dernière était également représentée par les monuments qui, par leur idéalisation, ont construit des représentations persistantes à l'égard de la culture française. Pour résumer, la culture a vu sa définition évoluer et devient composée de la littérature et de monuments. Suivant cette image et ces idées de la beauté de la culture française, « l'élite » étrangère avait pour but d'apprendre la langue française pour devenir plus distingué selon Blancpain (1953). Aujourd'hui, pour réduire les écarts, nous pouvons utiliser le terme de communauté linguistique qui désigne un ensemble de locuteurs d'une langue qui partagent des évaluations vis-à-vis de ces usages. Ici, nous perdons la différenciation de la population par les critères sociaux et ne gardons que le partage de la langue. Cette dernière étaye et précise sa définition en citant Lavob (1976, p. 228) : « il serait faux de concevoir la communauté linguistique comme un ensemble de locuteurs employant les mêmes formes. On la décrit mieux comme étant un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue. »

1.3. Types de cultures

Finalement, la culture voit sa définition évoluer en ne désignant plus les personnes les moins prestigieuses de la communauté mais un objet d'étude permettant de se cultiver par son apprentissage. De Carlo en vient finalement à redéfinir la culture, en accord avec Tylor (1876) et Levi-Strauss (1966), comme un système complexe de significations qui s'organisent selon des codes, des croyances et des implicites partagés au sein d'une communauté. À cela, il est ajouté que dans le domaine éducatif la culture est la transmission de valeurs tout en reconnaissant et respectant les différences existantes.

Galisson (1992) et Byram, Gribkova et Starkey (2002) affinent cette définition en différenciant deux types de cultures :

- La culture savante ou évolutive qui concerne le partage de la connaissance de notions intellectuelles telles que les connaissances littéraires, artistiques ou encore philosophiques.

- La culture comportementale ou du peuple se réfère aux comportements ou au mode de vie d'un peuple qui sont ancrés dans les règles de comportement, Galisson (1992) donne l'exemple des salutations.

Philippe Blanchet (2004), quant à lui, différencie plutôt 3 composantes de cultures. Tout d'abord, il y a les rites qui représentent les activités collectives permettant d'établir et de maintenir un lien entre les individus et les normes sociales. Cette catégorie peut faire penser à la culture comportementale ou du peuple citée précédemment. Ensuite, la culture comporte des valeurs admises comme essentielles pour la communauté qui servent de modèle. Pour terminer, la culture est composée de symboles qui sont des objets donnant des significations partagées et ayant les mêmes référents culturels. D'après lui, la culture est un ensemble de données et représentations permettant de guider les comportements des individus appartenant à une communauté, mais également d'interpréter les comportements des autres communautés. Ainsi, la culture est autant la connaissance des comportements que leur mise en pratique lors d'interactions.

1.4. La langue-culture

Malgré les variations de la définition de la culture et sa sous-catégorisation, toutes ces définitions gardent une même idée de valeur partagée au sein d'une communauté linguistique. Ainsi, De Carlo (1998) affirme qu'en se répandant la civilisation transmet ces idéologies constituant sa culture mais aussi la langue qui permet de les transmettre. De cette manière, il est mis en lumière une « unité indissociable entre langue et civilisation » (De Carlo, 1998, p29) : la culture se transmet par la langue et la langue elle-même fait partie de la culture du peuple. De plus, Blanchet (2004) ajoute que les différentes cultures se manifestent majoritairement par des différences linguistiques. Ainsi, la langue promulgue la culture au même titre que la culture promulgue la langue, mais leurs différences sont visibles par la langue et plus précisément le lexique, car « qui dit mot dit langue, qui dit langue dit culture » (Ligas, 2012, p1). À travers ce partage et les interactions qui en découlent, ce sont les cultures savantes et comportementales qui sont transmises en reprenant la distinction faite précédemment. D'une part, la langue permet de transmettre la culture savante, d'autre part, la culture transmet la culture comportementale avec les normes d'interactions utilisées durant l'échange.

2. *L'identité culturelle*

2.1. *L'évolution de l'identité en interaction*

Les échanges durant lesquels les peuples échangent sont dans un premier temps interculturels étant donné que ces derniers n'avaient pas la même culture. Ces moments permettent aux interactants de voir les ressemblances et différences entre leurs groupes linguistiques d'après Blanchet (2004) et Collès (2013). Ainsi, les auteurs affirment que cette confrontation permet aux apprenants de construire leur identité culturelle, car elle met en contact les différents points de vue et comportements des groupes participants tout en mettant en contraste les différences et ressemblances culturelles. De Carlo (1998) développe ces propos en ajoutant que nous sommes obligés de reconnaître la présence de différences avec l'autre, et donc d'un « non-moi ». Cette identité, dite « narrative », se construit à partir de ce que nous sommes pour nous-même et pour les autres. Ainsi, elle se construit au fil du temps au fur et à mesure des expériences personnelles telles que les confrontations évoquées et dépend également de la capacité à les raconter. Collès (2006), lui, reconnaît la culture comme étant l'identité collective d'une communauté. En effet, elle permet de s'affirmer ou de se différencier vis-à-vis d'un groupe en partageant ou non cette culture : chaque locuteur se construit et s'assimile ou non par rapport à sa culture, ce qui leur permet de développer leur identité (inter)culturelle d'après De Carlo (1998). Cependant, une unique culture n'est pas identifiable chez un individu, chacun appartient ou participe à plusieurs systèmes de références. De cette façon personne n'a qu'une seule identité culturelle mais une identité pluriculturelle.

2.2. *La catégorisation par la différenciation*

Ainsi, l'identité culturelle est le sentiment conscient d'appartenir à un groupe en plus d'être reconnu par le groupe. C'est un processus sans arrêt en construction mais aussi en évolution qui n'impose pas de frontières définies entre les différents groupes existants selon Blanchet (2004). Les auteurs du Conseil de l'Europe (2002) affirment que lors d'une interaction, chaque interactant voit l'autre appartenant à un groupe social précis. Ainsi, De Carlo (1998) émet l'hypothèse selon laquelle l'identité se construit aussi à l'aide des stéréotypes. En effet, ces derniers permettent à l'esprit d'organiser et sélectionner les informations afin de créer des catégories pour les individus différents. Par conséquent, ils permettent également de s'identifier par ressemblance à une catégorie définie. Cette

catégorisation va influencer le discours en modifiant le contenu de l'interaction, la manière de s'exprimer, les réactions et celles attendues de l'autre. Ainsi, l'identité respective de chacun influence le déroulement de l'échange. Le rôle de l'apprenant est donc un facteur influant sur l'interaction. Il est aussi intéressant de mettre les apprenants dans un rôle d'expert de leur propre culture, car ce changement de posture modifiera par la suite ses propos mais aussi ses attentes vis-à-vis de l'interactant. Ainsi, une insécurité identitaire peut naître si la variété utilisée n'est pas conforme à celle de la communauté dans laquelle s'intègre le locuteur ou la locutrice.

3. Les représentations et stéréotypes

3.1. Les attentes

En 1953, Blancpain et Mauger publient un « Cours de langue et de civilisation française ». D'après son titre, nous pouvons imaginer que ce dernier vise à enseigner la culture française dans son ensemble. Cependant, il ne prend pas en compte les distinctions sociales, abréviations, mots familiers et variations linguistiques ; il présente et transmet une image simplifiée de la réalité. Cela montre une volonté de montrer la langue et sa culture sous son meilleur jour, image qui n'est pas forcément représentative de la réalité mais plutôt des préjugés. Lors de la construction de son identité pluriculturelle, un individu va être confronté à diverses cultures et à leurs représentations. On peut, dans ce cas-là, observer que les préjugés constituent des attentes qui ne sont ni à l'avantage de l'apprentissage ni de la réalité comme affirme De Carlo (1998). D'après Collès (2006), chaque individu a son propre regard sur le monde avec l'influence de son identité pluriculturelle qui s'appuie sur son schéma universel lui permettant de mettre en contraste les diverses cultures auxquelles il fait et fera face. C'est cette réflexion qui se produit lorsque l'on veut trouver un équivalent ou un point de comparaison de notions culturelles. L'auteur illustre ce propos avec la comparaison de la mosquée et de l'église. Cette comparaison des cultures est essentielle dans une approche interculturelle afin de faire émerger les problématiques existantes entre la LCS et la langue culture cible (LCC). Il est important de réaliser cette réflexion entre ces cultures lors de cours de langues pour ne pas tomber dans les stéréotypes et de ne pas créer des attentes idéalistes vis-à-vis des langues cultures étrangères (LCE) De Carlo (1998) différencie « stéréotype » et « préjugé » qui sont souvent confondus.

3.2. Préjugé ou stéréotype ?

Un préjugé naît d'un jugement suite à une expérience sans données objectives, il est alors considéré comme faux et constituant un obstacle à l'apprentissage de la vérité. Il est également dévalorisant envers un groupe social. L'article du français dans le monde (2009) est en accord et affirme également que ces derniers représentent sans aucun doute des freins, car ils déterminent des attentes lors d'un échange. Ainsi, il est difficile d'être totalement satisfait ou insatisfait lors d'une interaction avec un individu d'une identité culturelle différente. Les stéréotypes, eux, répondent à un besoin d'organiser et classer les informations recueillies lors d'échanges interculturels. Cette activité mentale est propre aux humains car ils veulent organiser les informations en fonction des objectifs, besoins et valeurs. Cela répond au besoin de simplifier la réalité selon De Carlo (1998) en répondant à des besoins variables qui devraient être flexibles et modifiables. Cette classification constitutive du schéma universel se fait à l'aide de processus mentaux et d'images négatives renvoyées par une communauté. Ce concept est né au XVIIIe siècle pour parler de la reproduction d'images avec des formes fixes. Il est ensuite utilisé en sciences sociales en 1922 pour expliquer que la connaissance de la réalité extérieure se fait grâce à des représentations mentales. Ces représentations vont former des stéréotypes alimentant le schéma universel. Lorsque des individus entrent en contact, les stéréotypes leur permettent ainsi de définir des attentes de comportement lors de cet échange. Or, quand une image est attribuée à une communauté, elle devient représentative mais également constitutive : c'est la création d'un stéréotype. Ce dernier est donc une hyper généralisation basée sur la catégorisation d'individu mais sans jugements.

3.3. Les stéréotypes au service de la communication

Malgré les attentes que les stéréotypes peuvent créer, Collès (2006) d'ajoute qu'ils sont tout de même nécessaires à la communication. De Carlo (1998) affirme que dans une approche interculturelle, les représentations entretenues par les étudiants ainsi que la réflexion sur les liens entre construction de savoirs linguistiques et culturels, grâce à la comparaison, peuvent être utile dans leur apprentissage. Cela revient une fois de plus à constater le lien entre langue et culture à partir duquel De Carlo (1998) souligne la corrélation entre enseignement de la langue et enseignement de la culture. Dans son

manuel « Voix et images de France », Gauvenet (1960), s'appuie sur le postulat selon lequel l'apprentissage de la langue se perfectionne avec la « perception d'implicites psychologiques et la connotation culturelle ». Ainsi, à l'inverse des cours de « langue et de civilisation », Gauvenet souhaite que la langue française soit apprise et enseignée avec ces connotations et variations. Cela permettrait que les apprenants affinent leurs compétences, précisément celles de production et compréhension de discours grâce aux stéréotypes selon l'ouvrage de Collès et Defays (2006). En effet, le fait d'accéder à des informations « circonstanciées » ou à des schémas différents des stéréotypes intériorisés permet d'améliorer notre ouverture à l'autre. De plus, l'objectif doit être de construire des « représentations intersubjectives négociables » afin que chacun puisse s'affirmer et se reconnaître avec son identité plurielle. Nous nous trouvons ici dans une approche interculturelle que nous développerons. Grâce à l'amélioration de la compréhension par les stéréotypes, cela permet par la même occasion de faire évoluer les représentations. Cependant, Collès (2006) ajoute que l'interculturalité se construit au sein du groupe dans lequel se trouve l'apprenant et se construit sur l'identité de ce dernier. Ainsi, les échanges permettent à l'individu de faire évoluer ses représentations vis-à-vis des autres groupes ou cultures, car chaque Homme est pourvu de savoir culturel influant sur le regard qu'il porte sur le monde.

Chapitre 5. L'approche interculturelle

1. Les principes de l'approche interculturelle

1.1. Ébauches de définition

En didactique, Collès (2006) trouve que l'interculturalité n'a pas été suffisamment poussée et se contente de désigner des échanges ponctuels entre personnes de cultures différentes. L'auteur distingue alors 5 types d'interculturalité, desquels je retiens l'interculturalité expérimentale. Cette dernière est comparée à un chantier qui se construit sans cesse, elle priorise l'expérimentation, l'essai de communiquer, plutôt que la transmission de savoir-faire. Ici, l'apprenant est le point de départ, car cette approche repose sur la conscientisation de ce dernier ainsi que les problématiques qu'il rencontre. Ce travail peut commencer à se faire au sein même de la classe en instaurant une culture commune construite au fur et à mesure des cours et des échanges interculturels ayant eu lieu. Pour résumer, la démarche interculturelle demande donc une implication forte de la part de l'élève étant donné qu'elle se base sur le subjectif et l'émotif plus que sur le savoir. Collès (2006) découpe l'échange interculturel en 3 étapes, commençant par le travail réflexif sur sa LCS pour voir les différences entre les LCE présentes dont nous parlerons dans cette partie.

1.2. Le respect de l'autre

Les différents articles insistent sur le respect et l'égalité qui doit caractériser un échange interculturel. Pour les auteurs du Conseil de l'Europe (2002) pour que l'enseignant puisse mettre en place ce type d'interaction au sein de sa classe, il doit mêler et enseigner la compétence linguistique mais aussi interculturelle. Ainsi, il sera possible d'avoir des discussions entre interlocuteurs ayant des identités sociales et culturelles multiples dans le respect et l'égalité en écartant les stéréotypes. En effet, Blanchet (2004) invite les enseignants à être attentifs et à identifier les malentendus et difficultés de communication pouvant se présenter lors d'échanges asymétriques. En effet, les représentations, stéréotypes et préjugés à l'égard des cultures peuvent empêcher la réussite de la compétence communicative. Il est nécessaire pour l'article du Français dans le monde (2009) d'identifier une problématique culturelle afin de s'interroger sur les représentations

quant à cette culture. Collès (2006) suggère de commencer à utiliser cette approche à partir du groupe-classe avant que les apprenants n'y soient confrontés dans leur quotidien. En effet, étant donné que les étudiants sont amenés à tisser des liens, ils pourront plus aisément partager leurs opinions mais aussi faire preuve d'empathie envers les expériences divergentes des autres participants de LCE. La classe représente une « zone franche » (Collès, 2006 ; p. 149), car en plus d'apprendre la LC ensemble, ils seront certainement confrontés aux mêmes difficultés ce qui peut les rassembler.

2. Mise en place

2.1. Une interaction pluriculturelle

Selon Blanchet (2004), cette approche s'intéresse à ce qui se passe lors d'une interaction entre des interlocuteurs de communautés différentes, ou peuples différents en reprenant la définition du DISFA (2008). Elle étudie donc un échange monolingue exolingue car ce dernier se déroule en LCC avec une asymétrie des connaissances de chaque participant. Pour cela, le Conseil de l'Europe (2002) préconise aux participants de s'engager dans un contexte avec leurs identités culturelles plurielles où ils devront considérer leurs interlocuteurs comme des individus à part entière à découvrir et non comme des personnes avec une seule et unique identité répondant à des stéréotypes. Galisson (1992) affirme que l'approche interculturelle se situe dans une perspective intra-culturelle qui se base sur l'observation d'espaces culturels possiblement équivalents entre culture-cible et culture source afin de faire émerger les différences. Ainsi, les participants se placent dans un espace culturel en étant égalitaire pour voir les différences, y compris lexicales. Abdallah Pretceille (1996) et le Français dans le monde (2009), suivent ces idées en ajoutant que l'interculturel renvoie également à l'imbrication de problématiques sociales analysables en interaction. Ainsi, c'est durant un échange entre individus de communautés différentes qu'il peut y avoir des malentendus suite à l'influence de valeurs ou d'implicites appartenant aux différentes cultures présentes mettant en avant les écarts existants. Une problématique interculturelle va donc se poser et se résoudre en 3 temps.

2.2. Problématique interculturelle

Tout d'abord, il faut pouvoir prendre conscience d'un problème dans la communication puis de l'écart entre les cultures présentes. Il est donc recommandé d'émettre des hypothèses afin d'interpréter et d'essayer de comprendre la culture de l'interactant. Collès (2006, p. 134) développe en expliquant qu'il faut prendre conscience des points de divergence et de convergence en essayant de « coordonner rupture et continuité ». Ce dernier découpe l'échange interculturel en 3 étapes dont premièrement une prise de recul sur sa propre langue-culture (LC) pour voir les ressemblances entre les LC présentes. Cette étape rejoint ce que proposent les autres auteurs, c'est-à-dire prendre en compte les différences linguistiques et culturelles. Le français dans le monde (2009) indique qu'il faut ensuite déterminer la nature de cet écart afin de l'analyser grâce aux représentations qui seront à interroger. Pour Collès (2006), la deuxième étape consiste à mettre en contact les différentes LC afin de créer de nouveaux points de vue auprès des participants de ce partage. En effet, une fois la première étape passée en recourant à une réflexion métalinguistique, le locuteur est invité à aller plus loin dans sa pensée en confrontant les LC. L'enseignant peut être à l'origine de cette discussion concernant de LC afin de ne pas simplement empiler les connaissances de chaque culture de manière sommaire mais de plutôt proposer une nouvelle culture mettant en interaction les LC. Cela permet de généraliser les expériences de contact entre sa culture et la culture étrangère grâce à l'espace d'échange en veillant à ne pas tomber dans les stéréotypes selon De Carlo (1998). Autre stratégie possible proposée par Le français dans le monde (2009) : l'essai-erreur. Elle encourage l'apprenant à essayer différentes possibilités afin d'atteindre son but, quitte à faire une erreur et réessayer. Elle repose sur des hypothèses interprétatives faites par l'étudiant qu'il devra tester en situation de communication authentique avec un expert de la LC ou en ayant recours à des documents authentiques. Ces appuis servant d'experts dans la tâche permettront d'affirmer ou d'infirmer les hypothèses de l'étudiant.

2.3. Changement de rôle

D'après Collès (2006) l'enseignant doit, en plus d'enseigner, montrer qu'il est également intéressé par les LC des étudiants. Le Conseil de l'Europe (2002) appuie ces propos en disant qu'ici l'enseignant change de rôle, passant de l'expert à l'animateur mais aussi à l'apprenant. Il doit donc mettre en évidence la relation entre toutes les cultures présentes en faisant prendre conscience aux apprenants des différents points de vue

pouvant exister par rapport à une culture y compris la sienne. En effet, ce dernier peut également prendre connaissance des visions et représentations existantes à l'égard de sa culture. De cette manière, chaque participant implique son identité culturelle dont la culture se construit sur la base de la subjectivité de chacun mais aussi de la différence et de l'universalité dans ce type d'échange. L'approche interculturelle nécessite donc une posture réflexive de la part des participants concernant autant la manière de voir les choses que de les vivre selon Blanchet (2004). Le constat des différences et ressemblances pouvant mener aux malentendus leur demande d'être dans une démarche d'observation dite active dans une approche par les tâches, s'éloignant de leur rôle habituel pour le Français dans le monde (2009).

3. Objectifs

3.1. Compréhension des problématiques sociales

La mise en pratique de cette approche en classe de langue n'a pas uniquement pour objectif de mettre en lumière les différences culturelles entre les participants. D'après Martine Abdallah-Preitcelle nous nous trouverions ainsi dans une approche multiculturelle qui se contente d'éviter « l'éclatement de l'unité collective » (1992 ; p 36-37) sans objectifs éducatifs malgré sa prise en compte de la diversité culturelle. Ainsi, dans sa définition de l'approche interculturelle, De Carlo (1998) s'appuie sur les écrits de Abdallah-Preitcelle (1992) qui définit l'interculturel comme une « construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs avec la diversité culturelle ». Là où le multiculturalisme a pour objectif la reconnaissance des différences, l'interculturalité va plus loin et vise à éduquer les interlocuteurs en leur ouvrant un espace d'échange avec la reconnaissance des valeurs de chacun et sans stéréotypes. Ainsi, l'usage de ce terme est aussi utilisé pour parler de la capacité à faire face et à prendre part à un échange exolingue d'après le Français dans le monde (2009). Ces mises en situations dans des interactions ambiguës vont permettre à l'apprenant d'acquérir des connaissances afin de savoir comment agir lors de ces échanges. Cela permet aussi de soutenir l'élève dans l'insécurité identitaire qu'il vit causé par l'inconnu du pays, de la culture ou encore de la langue.

3.2. La réussite de la communication

De plus, pour Blanchet (2004), il est impossible de communiquer dans des situations de tous les jours sans partager les connaissances et/ou les pratiques culturelles de la communauté de la LC. Chacune transmet des schémas culturels par l'aspect arbitraire de son lexique d'où l'intérêt d'établir un système de « variations dans le tout » selon Bastide (1977 ; p. 14) repris par Abdallah-Preitcelle via une démarche interculturelle. Le Conseil de l'Europe (2002) est également favorable à cette méthode qui permet une assimilation inconsciente des valeurs, croyances et comportements divergents de notre culture. Le Français dans le monde (2009) est également en accord avec cette difficulté à prendre en compte dans l'apprentissage/enseignement d'une LCE. Un malentendu peut être dû à une différence linguistique mais également une différence culturelle. C'est pourquoi, lorsqu'un élève fait face à un terme ayant une connotation différente dans sa culture, il fait face à une difficulté premièrement linguistique, car les deux termes ont le même signifiant mais pas le même signifié d'où la différence linguistique. Il fait ensuite face à une difficulté culturelle car le terme n'a pas le même référent d'où la différence culturelle. L'apprenant prend conscience de ces implicites culturels uniquement lorsque la communication échoue selon Galisson (2000). Sans le partage de connaissances de pratiques culturelles, la réussite de la communication peut être compromise, car chaque LC offre sa vision du monde d'après Blanchet (2004). Ainsi, De Carlo (1998) affirme que le lexique permet aux locuteurs de réussir leurs objectifs de communication.

3.3. Un médiateur culturel

Les articles du Conseil de l'Europe (2002) et du Français dans le monde (2009) ajoutent qu'en développant la conscience aux diverses possibilités de malentendu culturel, l'apprenant devient un médiateur culturel qui permet de résoudre ces malentendus. En effet, Blanchet (2004) affirme que le but de cette démarche est de rendre la communication active entre l'apprenant de la LC et l'expert de cette langue. On retrouve ici la 2ème étape d'un échange interculturel selon Collès (2006) : la mise en relation les différentes LC afin de créer de nouveaux points de vue. Il propose à l'enseignant de travailler sur les représentations et stéréotypes de ces étudiants, ce qui permettra de lever certains malentendus. En effet, cette démarche fera prendre connaissance aux étudiants des codes culturels existant dans les LC qu'il connaît, mais aussi de les manipuler. L'enseignant

devient aussi un médiateur culturel. De plus, la prise en compte et observation de la culture et de la langue des étudiants va inévitablement attirer leur intérêt. L'étude d'argot, d'expressions imagées ou encore de gros mots peut également les motiver non pas parce qu'elle brave l'interdit mais surtout, car elle leur permet d'avoir accès au sens de l'histoire et de la culture de cette langue provoquant un sentiment d'appartenance. Rappelons également que dans un échange interculturel les participants sont égaux afin de ne pas tenir compte des stéréotypes. Ils sont invités à s'enrichir et enrichir l'échange les rendant médiateurs de leurs cultures.

Chapitre 6. Le lexique dans la communication

1. *La compétence de communication*

1.1. *Dans le CECRL*

La dimension interculturelle est prise en compte dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (2001) grâce à la prise en compte du critère sociopragmatique. Cependant, ce dernier préfère utiliser le terme « pluriculturel » ce qui montre un souhait de promouvoir l'apprentissage des langues mais aussi de la « citoyenneté » d'après le Français dans le monde (2009). L'usage du terme de pluriculturalité renvoie généralement au plurilinguisme. En revanche, lorsque le CECRL (2001) utilise le mot interculturel, il se réfère à la prise de conscience de l'existence de plusieurs cultures afin de développer ce même plurilinguisme. Le CECRL (2001) emploie ce terme pour parler de l'observation des malentendus que ces différences culturelles telles que les figures de politesse, les registres ou encore les connotations peuvent engendrer ce qui rejoint la définition de l'approche interculturelle de Blanchet (2004) vue précédemment. Galisson (1992) ajoute qu'en utilisant l'analyse contrastive pour faire émerger ces différences, on peut observer que les langues ont des signes équivalents, des signifiés identiques mais des référents différents. Galisson (2000) définit cela par une « charge culturelle partagée » (CCP) que subit le lexique, il appelle ce dernier le « lexiculture » que Collès (2006) appelle « culturème ». Ainsi, d'après les auteurs, un malentendu peut être dû à une différence linguistique mais également une différence culturelle menant à un échec de la communication. C'est pourquoi Galisson (1992) affirme que l'enseignement de la langue est indissociable de l'enseignement de sa culture, car le discours produit dans cette langue porte la charge pragmatique du lexique utilisé.

1.2. *Sa réussite*

C'est en sociabilisant que l'apprenant prendra connaissance et conscience des critères implicites de sa propre culture lui permettant d'observer ceux de la culture étrangère d'après De Carlo (1998), ce qui rejoint les propos du CECRL (2001). Dans son article, l'autrice nous explique que l'acquisition de la compétence de communication relève d'un processus de socialisation prenant en compte l'identité de l'individu. L'autrice nous permet également de développer l'article du Français dans le monde (2009) selon

lequel la compétence de communication va de pair avec la compétence sociolinguistique, car le discours est influencé par la culture du groupe social. Ainsi, Galisson (1992) estime que pour valider la réussite de la communication, il faut qu'il puisse accéder aux attitudes et aux représentations de cette culture comportementale. Cela lui permettra de comprendre et d'être compris par un expert ou un locuteur ayant un niveau avancé, selon le CECRL (2001), LLC. Une fois que l'étudiant a connaissance des attitudes, représentations et critères implicites de la compétence de communication dans une LCE, il va devoir utiliser de manière appropriée ces notions. En effet, le Conseil de l'Europe (2002) nous dit que pour acquérir la capacité de communication, un étudiant ne doit pas seulement savoir utiliser la grammaire mais également savoir adapter son discours en fonction du contexte en utilisant le discours adéquat. Collès (2006) est en accord avec le Conseil de l'Europe, selon ce dernier la culture ne relève pas uniquement d'un savoir mais également d'une culture pragmatique. Cette dernière apporte à nos gestes, attitudes et mots une signification par le partage des codes sociaux au sein d'une communauté linguistique. Ceux ne faisant pas partie de cette dernière et ne partageant pas les références culturelles peuvent alors se retrouver dans l'incompréhension. Comme évoqué, lors d'un acte de communication, le locuteur doit alors choisir les informations dont il a besoin pour réussir ce dernier. Ainsi, le locuteur ne doit pas seulement connaître la culture cible mais plutôt comment l'utiliser pour « dire et se dire » (Abdallah-Preteille et Porcher, 1996, repris par Collès, 2006 ; p. 79). Sans adaptation de son discours dans une LC, l'apprenant risque donc d'échouer dans sa communication.

1.3. Une compétence en constante amélioration

De Carlo (1998) affirme que la compréhension peut être dérangée lorsque les représentations sociales sont non partagées ou non maîtrisées. Cela peut alors mener à des erreurs lors de l'interaction dans la LCC. L'autrice appuie ces propos avec les travaux de Galisson (1980) dans lesquels il est mis en avant qu'une langue sert avant tout à communiquer en prenant en compte tous les paramètres de la langue (registre, les niveaux de langue, répertoire verbal). Collès (2006) ajoute que durant son apprentissage l'étudiant devra faire face à certaines difficultés plus ou moins persistantes et à la diversité existante entre lui et les autres pouvant interférer sur la réussite de la communication. Cela sensibilise l'individu aux différences culturelles mais aussi linguistiques présentes.

2. La charge culturelle

2.1. Un nouveau lexique à adapter

Lors de son arrivée dans une communauté culturelle et linguistique différente, un apprenant peut ressentir un choc d'après De Carlo (1998) et met en évidence l'effort constant réalisé par un étranger pour s'adapter à la culture d'un pays d'accueil qui peut créer des incompréhensions. En effet, cela s'explique avec la notion de marché linguistique qu'elle emprunte à Bourdieu (1982). Les échanges linguistiques d'une communauté fonctionnent comme un système économique : les "prix" sont fixés par ceux qui possèdent le "capital" culturel et linguistique. Cela permet à ces individus de dominer donnant donc lieu à un rapport de forces où ceux qui détiennent la compétence légitime décident. Il est alors intéressant selon Galisson (2000) d'utiliser une approche interculturelle, car elle vise à optimiser la transmission des savoirs et savoir-faire pour donner de la matière pour étudier les LC. L'auteur nomme différents types d'approches dont l'approche par les langues qui visent à mettre la langue source au service de la langue cible : ces dernières sont indissociables. Il nomme pragmatique lexiculturelle l'approche par le vocabulaire qui porte sur le lien entre situation et signe et plus précisément leurs rapports avec leurs locuteurs qui leur rajoutent une dimension culturelle. Elle consiste donc à repérer, expliquer et interpréter le lexique ayant un sens différent ou inconnu à cause de la différence culturelle. L'intérêt d'y avoir recours est de rentrer dans la culture par les mots afin d'allier l'apprentissage de la langue et de la culture en même temps. La démarche de Galisson, lexiculturelle, s'intéresse plus à la culture courante que savante qu'il associe à la culture-action dans une optique de réflexion métalinguistique.

2.2. Types de lexique

Le lexique peut ainsi avoir un sens différent d'une culture à l'autre mais également à l'intérieur d'une même culture. Dans l'enseignement/apprentissage des langues, il est donc important de prendre en compte les différentes significations d'un mot. D'une part, De Carlo (1998) les distingue par la pragmatique et non par la sémantique. Ainsi, elle dissocie la signification conventionnelle, ce que le lexique veut littéralement dire, et la signification situationnelle, c'est-à-dire le sens que ce même terme prend en contexte. Ainsi, dans une situation précise, la compréhension ne dépend plus de la sémantique mais de la pragmatique d'après l'auteur. Elle et Ligas, P. (2012) s'intéressent également aux différences lexicales entre les langues, car des mots de langues différentes n'auront

presque jamais le même objet ou concept. Il est possible de distinguer au sein d'un mot une signification dénotative ou connotative, cependant, ils peuvent également avoir des traces de l'implication culturelle. Ainsi, il est possible de distinguer le sens référentiel et le sens connotatif. Quand le référent du mot en LCS renvoie à un référent n'existant pas en LCC, ou inversement, l'apprenant fait face à une opacité lexicale. Il est également possible que le référent existe dans les deux cultures mais qu'il ait une connotation différente ou un aspect socioculturel qui n'existe pas dans une des LC. Ce dernier se rapproche de la distinction de Galisson (2000) avec d'un côté le lexique culturel qui permet de voir à travers son usage la relation qu'il a avec les locuteurs et le lexique fonctionnel qui, lui, s'intéresse à la relation entretenue avec le référent. Ainsi, en reprenant les différentes distinctions des auteurs, nous pouvons distinguer entre deux LC des différences lexicales dues à :

- Une différence référentielle quand le référent n'existe pas dans une des langues.
- Une différence connotative quand le référent existe mais qu'il prend une connotation différente en contexte pragmatique et culturelle.

Nous pouvons sous-catégoriser cela avec les écrits de De Carlo (1998) en lexique conventionnel et situationnel vu précédemment.

3. *L'orthographe*

3.1. *La trace de l'histoire et de la culture*

Le lexique peut donc prendre un sens différent d'une langue à l'autre sous l'influence de la culture puisque « qui dit mot dit langue, qui dit langue dit culture » (Ligas, 2012, p. 1). Ainsi, selon Blanchet (2004), le lexique relève de l'arbitraire de la communauté linguistique de la LC, car chaque langue a sa propre perception du monde et donc des façons de s'exprimer différemment. En effet, les mots permettent de nous représenter nous-même en nous donnant une identité et une culture différente des autres, car « le lexique [...] représente un lieu privilégié de la culture dans la langue » (De Carlo, 1998, p. 101). Ainsi, il permet de véhiculer les pratiques sociales ou encore les croyances. Ici, nous pouvons voir une double influence, le lexique est influencé par la culture mais la culture est elle aussi influencée par les pratiques linguistiques de cette même communauté d'après Blanchet (2004). Il est possible de l'observer en retraçant l'histoire du lexique, des connotations ou encore des registres. Nous retrouvons encore une fois la forte corrélation entre langue et culture et observons qu'il existe donc un lien indéniable entre lexique et

culture qui provoque des difficultés concernant l'accès au sens de certains mots dans une LCE. En effet, les mots d'une langue sont marqués par sa culture qui apparaît lors d'une analyse contrastive, pendant un échange interculturel par exemple. Ainsi, le lexique d'une LC véhicule la culture appartenant à une communauté précise. C'est pourquoi le sens d'un mot n'est pas compris de suite par un locuteur n'ayant pas connaissance de cette culture comme expliqué précédemment. Galisson (2000) et Ligas (2012) définissent ce poids qu'effectue la culture sur le lexique « charge culturelle ». L'usage de « charge » permet de mettre en avant l'idée d'un poids supplémentaire. « culturelle » montre que le sens ne relève pas uniquement de la sémantique du terme mais plutôt de sa dimension pragmatique au sein d'une communauté comme l'a expliqué De Carlo dans ces distinctions du lexique. Galisson ajoute la notion de partage, car la culture est le résultat d'un partage de référents et références entre individus d'une même communauté. Cela donne lieu au terme « charge culturelle partagée » (CCP) pour désigner les variations de connotations et de référents entre les LC. L'auteur a simplifié cette dénomination avec une nouvelle appellation : la lexiculture. Ainsi, le lexique entre des langues peut être similaire au niveau du signifiant grâce à la phonétique ou l'orthographe, mais il peut avoir un signifié différent à cause de l'influence de la culture sur le référent.

3.2. Homophones hétérographes

Le référent pouvant changer d'une langue à l'autre, les étudiants peuvent ainsi être confrontés à des homophones ou homographes à l'intérieur de la LCC ou entre la LCC et sa LCS. Cela contraint une fois de plus leur compétence de communication et les pousse à être attentifs au sens, au référent et à la connotation existante entre les langues malgré les ressemblances. En effet, selon Jaffé (2006), l'homophonie mène souvent à des erreurs orthographiques et l'écrit représente la langue ce qui peut influencer les productions orales d'où la distinction d'homophone et homographe. Dans « Le dictionnaire du français », Catach (1995) souligne que le but d'une orthographe différente pour des homophones permet de les distinguer à l'écrit. L'auteur a donc introduit la notion « d'hétérographe » dans son dictionnaire qui nomme l'orthographe permettant de distinguer des phonèmes. Jaffé (2006) explique que la distinction des homophones grâce à l'orthographe est une méthode utilisée depuis longtemps. En effet, dans la Rome antique, les Latins différenciaient déjà les homophones en distinguant différentes graphies reposant sur l'étymologie des mots d'après Desbordes (1990) repris par Jaffé (1996). Catach (1995)

avait déjà évoqué que l'ancienne orthographe permettait de différencier des homophones à l'écrit tout en faisant connaître l'origine du mot. En effet, étant donné que la phonie ne peut pas prendre les traces de l'histoire, l'orthographe le fait. Ainsi, l'auteur explique que les hétérographes sont le produit d'une orthographe insérée dans la culture d'une communauté linguistique et a été influencée par son étymologie. Cependant, Jaffé (2006) développe cette idée en affirmant qu'elle porte les traces de l'histoire mais aussi les représentations des usagers. En effet, l'orthographe n'est pas un outil linguistique uniquement pour la communication écrite mais est au service de la culture. Elle trouve sa spécificité dans son évolution due à l'étymologie, sa connaissance serait donc un « luxe culturel » p26 comme l'avait évoqué Blancpain (1953). En effet, si l'orthographe a perdu la trace de la phonétique, c'est au service de l'histoire et de la culture du peuple de la LC. Les homophones hétérographes se réfèrent donc aux différentes manières que la langue a de s'exprimer et de se représenter afin de lever l'ambiguïté des signes linguistiques. Ainsi, l'hétérographie est également au service de la compétence de communication en différenciant par leur écriture, deux homophones.

Chapitre 7 : L'accès au sens

1. Les stratégies basées sur l'orthographe

1.1. La catégorie morphologique

Ainsi, à partir de l'exemple de la terminologie morphologique des verbes avec -r, Catach (1995) propose de s'appuyer sur la catégorie morphologique du mot pour lever les ambiguïtés et incompréhensions. Les homophones hétérographes prennent leur orthographe de manière motivée. En effet, ils appartiennent à des réseaux dérivationnels justifiant le choix de leur orthographe. Par exemple les phonèmes « cent », « sang » et « sent » appartiennent à des catégories grammaticales différentes et leurs morphologies leur permettent de former d'autres mots avec leur dérivation :

- « cent » (adjectif) devient « centaine » (nom commun) ;
- « sang » (nom commun) devient « sanguin » (adjectif) ;
- « sent » (verbe sentir conjugué) devient « sentir » (infinitif).

Ainsi, l'hétérographie peut porter sur divers éléments :

- Élément du lexique grâce à leur dérivation : cent, sang, sent ;
- Catégorie morphologique différente : le verbe avoir « a » et la préposition « à » ;
- Élément du lexique grâce et catégorie grammaticale : le nom « sang » se dérivant en « sanguin » et le verbe « sent » venant de l'infinitif « sentir » ;

Ainsi, la distinction graphique, même avec une seule lettre, permet de donner le sens d'un homophone. Cela est important surtout pour les apprenants, car la distinction graphique permet la distinction des signes.

1.2. Les unités minimales significatives

Première stratégie possible, analyser la structure du lexiculture. L'orthographe représente la structure de la langue grâce à un « inventaire d'unité clos » constitué de plusieurs unités minimales significatives qui, assemblées, représente une unité significative selon Jaffré (2006). En plus de représenter graphiquement un mot, l'orthographe donne un sens à voir à ce dernier. Ainsi, l'orthographe est un outil linguistique rendant compte de la langue à un moment donné de manière visible et lisible. En effet, c'est ce qu'explique

Catach (1995) en s'appuyant sur des exemples tels que la quasi-totalité des consonnes finales qui sont restées muettes mais est conservées à l'écrit à des fins lexicales ou grammaticales. En effet, des lettres non-phonographiques permettent de distinguer le sens de deux homophones hétérographes qui n'ont pas de différences morphologiques comme les noms « voie » et « voix ». Les unités minimales permettent de différencier des homophones hétérographes identiques morphologiquement ayant une graphie différente pour un son : les noms « pain » et « pin ». L'auteur prend également l'exemple du -r qui est aujourd'hui présent à la fin de l'infinitif des verbes et est prononcé mais il fit débat. Il était perçu comme son « provincial » ce qui montre bien que la phonie des mots est influencée par les stéréotypes concernant une population et révèle une de leur habitude culturelle. Nous retrouvons ici tous les stéréotypes et représentations pouvant peser sur la langue.

1.3. Le contexte

Ces méthodes fonctionnent à l'oral et à l'écrit lorsque la catégorie morphologique est différente, car elle influe sur la structure syntaxique de la phrase. Cependant, dans les cas des différences lexicales orthographiques ou dérivationnelles, la communication est à l'écrit est idéale, car permet d'observer la différence orthographique quand le contexte est restreint. En effet, un contexte trop court ne permet pas de connaître le sens voulu d'après Catach (1995) : un /pɛ̃/ de qualité. Ici, nous ne savons pas s'il s'agit du « pain » ou du « pin ». Ainsi, le recours au contexte permettait souvent de lever l'ambiguïté.

2. La réflexion métalinguistique

2.1. L'analyse contrastive

D'après l'article de Lopriore (2006), des études réalisées en didactique des langues mettent en évidence certains avantages de la traduction. Cette dernière permet le soutien des processus cognitifs qui, eux, facilitent l'apprentissage. Réintroduire cette méthode de traduction permet aussi aux apprenants d'observer les deux systèmes de langue et donc les différentes réalisations de sens à l'intérieur de ces dernières, ce qui sensibilise les élèves quant à l'observation et la comparaison entre la L1 et L2. Maria Causa (2002) reprend cette même idée en s'appuyant sur les propos de Galisson (1980) selon lesquels la mise en relation des deux langues invite l'apprenant à faire des analogies entre ces deux systèmes.

Cette comparaison de système linguistique où les « différences [...] sont vues comme source d'erreur, et les ressemblances comme facilitateur de l'apprentissage » (D'Amelio, 2022, pp. 22) s'appelle l'analyse contrastive. De plus, l'apprentissage d'une langue étrangère se construit grâce aux connaissances déjà acquises d'autres langues. Castellotti (2001) s'appuie sur les études de Cummins et Swain (1986) afin d'affirmer que les deux langues sont interdépendantes, c'est-à-dire que ces dernières ont une influence réciproque au niveau des acquis. Le Conseil de l'Europe (2000) illustre cette idée en prenant l'exemple des « mots déguisés appartenant à un stock international commun ». Autrement dit, certains mots étant identiques dans certaines langues permettent de faciliter l'apprentissage de la langue étant donné les similarités. De Carlo (2006) s'appuie sur Roulet (1976) qui affirme que le recours à la traduction ou la comparaison participe fortement à l'apprentissage. Ainsi, l'analyse contrastive permet de se focaliser sur la compréhension du fonctionnement des systèmes linguistiques, grâce aux similarités, et sur la réflexion métalinguistique. Cette méthode serait favorable à l'acquisition d'une telle réflexion d'après la reprise de Perréaux (2004) effectuée par D'Amelio.

2.2. Le développement métalinguistique

Ainsi, dans cette prise de conscience des différences ou ressemblances avec l'étude contrastive, un processus réflexif est activé. D'Amelio reformule les propos de Cummins (1981) pour expliquer et nommer cette réflexion : c'est la « capacité à réfléchir sur les langues et sur les processus d'apprentissage » (D'Amelio, 2021 : 33), appeler réflexion métalinguistique. Bretegnier (2014) complète cette définition en expliquant les objectifs de cette réflexion : « explorer les phénomènes produits dans le contact ». Ainsi, Castellotti (2001) explique dans son ouvrage que pour appuyer ce raisonnement, le recours à la L1 est accepté. Étant donné que la réflexion métalinguistique est fondée sur l'analyse contrastive, il est nécessaire de passer par la L1 pour comparer les systèmes linguistiques. En effet, lorsque l'élève note les similarités de phénomène linguistique, cela le pousse à s'interroger et donc à développer sa réflexion. De plus, réfléchir sur des notions déjà acquises permet d'explicitier plus facilement les phénomènes, car les apprenants pourront faire des ponts entre la L1 et L2. L'autrice souligne aussi que l'élève ayant déjà vécu l'apprentissage de sa L1, il a déjà développé sa réflexion métalinguistique. Ainsi, les compétences acquises précédemment peuvent être mobilisées pour un nouvel apprentissage en effectuant un transfert de savoir-faire méthodologique. Dans les années 80, une technique de réflexion à

haute voix, nommée *Think-Aloud Protocols* (TAPs), est étudiée. De Carlo (2006) et Lopriore (2006) se réfèrent tous deux à ce processus. Premièrement, cela permet de rendre compte des opérations mentales se réalisant durant l'activité de traduction telles que des comparaisons entre la L1 et L2, enrichissant leur conscience métalinguistique. Ensuite, le fait de faire verbaliser les réflexions des apprenants durant l'exercice de traduction peut les aider à comprendre et à formaliser les difficultés qu'il rencontre durant cet exercice tel que le choix de l'équivalent en L2 par rapport à la L1, l'utilisation des dictionnaires. Cela a un effet positif sur leur compétence lexico-communicative en L2 grâce aux discours produits pour mettre en mot les processus d'apprentissage.

Partie 3

-

Analyse du projet et interprétation des résultats

Chapitre 8. Données recueillies

Pour rappel, au début de mon expérimentation, je souhaitais recueillir mes données avec le groupe B1.1 en atelier écrit une fois l'atelier vocabulaire passé pour voir s'ils parvenaient à réutiliser le vocabulaire problématique à cause de la charge culturelle. Cependant, la charge culturelle apparaissait durant les ateliers écrits ce qui m'empêchait de voir son réemploi sachant que la thématique change toute les semaines. J'ai donc recueilli le lexique avec tous les étudiants et dans tous les cours que j'avais. Ainsi, les étudiants de B1.1 étaient sensibilisés, je leur avais demandé de prêter attention aux mots similaires à l'écrit ou à l'oral mais qui avaient des sens différents. Par la suite, ils étaient invités à me faire part de leurs réflexions quant aux ressemblances et différences concernant le lexique entre leur LCS et LCC, ici le français. Ainsi, tous mes cours avec eux se déroulaient en suivant une approche interculturelle et en les poussant à se mettre en posture réflexive où ils étaient experts en LCS.

Je présenterai d'abord mon échantillon afin de voir l'implication des étudiants de l'école et les LCS présentes avec ou sans implication de l'identité. Ensuite, je différencierai les types de lexique à charge culturelle en trois catégories afin d'analyser si l'une d'entre elles est plus problématique pour les étudiants. J'étudierai durant quelles compétences de communications le vocabulaire chargé culturellement émerge afin de voir par la suite quelles stratégies d'accès au sens et de communication les étudiants mettent en place. Pour finir, j'observerai si les stratégies leur permettent de réussir leur communication. Pour rappel, je souhaite montrer comment l'approche interculturelle peut constituer une stratégie de communication pour faire face à la charge culturelle du lexique.

1. Echantillon d'étudiants

Étant donné que pour mon étude j'ai relevé le lexique des étudiants de A2 à B2 de l'école à partir du mois de mai au mois d'août, mon échantillon compte 145 étudiants de 44 nationalités différentes sur 4 mois. Je me trouvais donc dans un contexte fortement plurilingue et pluriculturel me permettant d'enseigner avec une approche interculturelle.

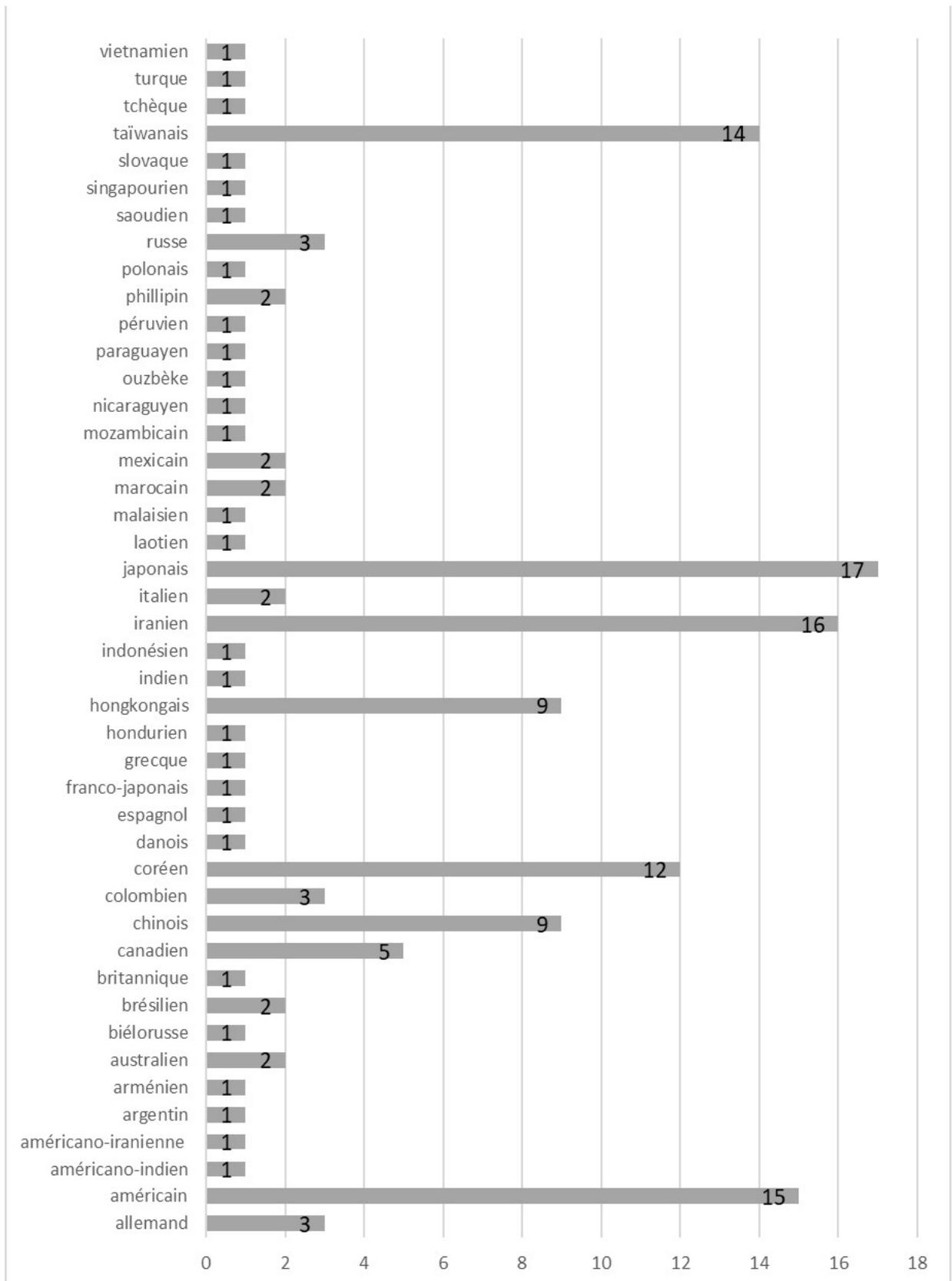


Figure 4. Nationalités des étudiants

Pour mon étude, je comptais sur la participation et l'implication des étudiants, principalement celle des B1.1 sensibilisés à mon étude. Ainsi, sur les 145 étudiants, seulement 14 étudiants ont relevé du lexique. Cela représente un taux de participation d'environ 10%. Cet échantillon comprend 8 nationalités différentes mais 5 LCS.

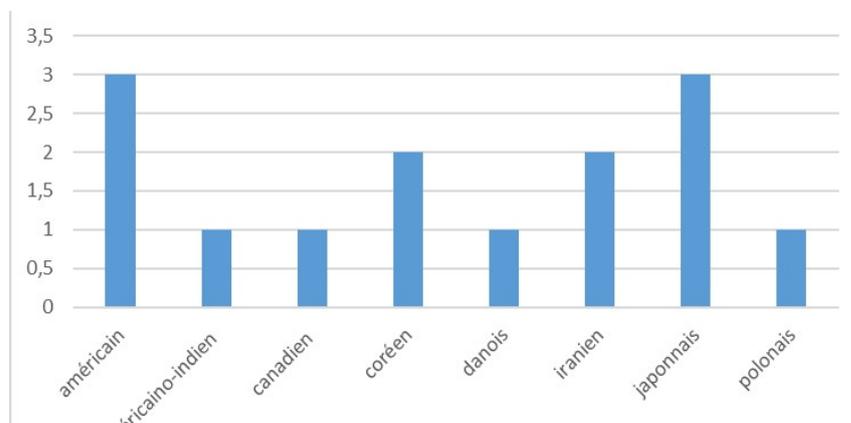


Figure 5. Nationalités participantes

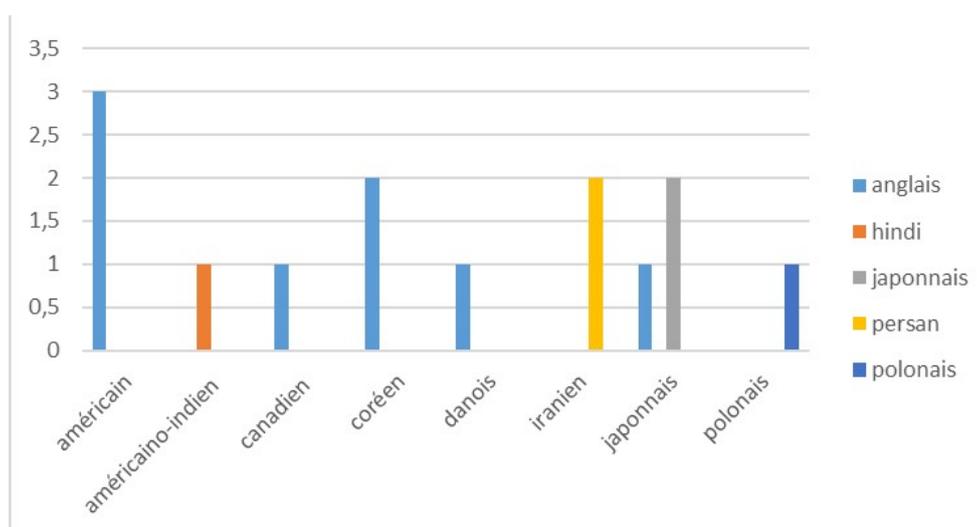


Figure 6. LCS utilisée par nationalité

2. *Lexique recueilli*

Durant mes différents cours, lorsque les étudiants faisaient face ou remarquaient un mot ayant une phonologie avec ou sans orthographe similaire à un mot de leur LCS, ils me le signifiaient puis m'expliquaient le sens dans leur LCS. Ce type de lexique est apparu dans différents contextes tel que lors de CE en classe, étant donné que je prenais en charge l'atelier vocabulaire et écrit majoritairement. Il est aussi arrivé que les étudiants, une fois sensibilisés à ma problématique, effectuent une réflexion métalinguistique à l'extérieur de

la classe avec une approche interculturelle afin de mettre en lumière les différences et similarités comme l'ont recommandé les auteurs. Ainsi, j'ai relevé 18 termes que j'ai triés en trois catégories : les homophones non hétérographes, les homophones hétérographes et le lexiculture avec une différence de connotation. Certaines langues n'ayant pas le même système orthographique, j'ai analysé le vocabulaire phonologiquement similaire comme homophone hétérotrophe car il est possible qu'ils se distinguent par leur orthographe. Cette catégorisation me permettra d'analyser si l'une des catégories pose plus problème aux apprenants ou non.

Homophones non hétérographes	Définition en LCC	Définition en LCS	LCS
connecte (verbe connecter au présent de l'indicatif)	relier par un lien imperceptible	relier avec un lien perceptible	Anglais
séance	durée définie pour faire quelque chose	séance de spiritisme durant laquelle on peut parler avec un mort	Anglais
globalisation	diffusion de l'économie marchande	diffusion de l'économie marchande et diffusion de la culture et politique (mondialisation)	Anglais
assiste (verbe <i>assister</i> au présent de l'indicatif)	participer à quelque chose	aider quelqu'un	Anglais
exhibition	se montrer nu	montrer son travail artistique	Anglais
tabloïd	petit journal	journal pas sérieux	Polonais
Cookie	biscuit avec des pépites de chocolat	tous types de biscuits	Anglais

Tableau 1. Définitions des homophones non hétérographes

Homophones hétérographes	Définition en LCC	Définition en LCS	LCS
/ãfaz/	exagérer quelque chose	faire attention, mettre l'accent sur quelque chose	Anglais
/pastij/	médicament pour la gorge, produit lave-vaisselle, autocollant	amuse-bouche sucré, coussinet des animaux	Persan
/sětyr/	accessoire pour resserrer son pantalon	instrument de musique	Persan
/wi/	affirmation	bonjour	Japonais
/te/	produit qui vient d'une plante	produit qui vient de la mer	Hindi
/tʃaj/	produit qui vient de la mer	produit qui vient d'une plante	Hindi
/kes/	caisse d'assurance social	fond financier	Anglais
/karakter/	trait de la personnalité	personnage principale	Anglais

Tableau 2. Définitions des homophones hétérographes

Lexicatures	Référent en LCS	Référent en LCC	LCS
Réponse à « ça va ? »	Formule de politesse sans volonté d'une réelle réponse	Demande sur l'état de la personne	Persan
« Bento »	Plat à partager dans lequel on met plusieurs plats, sucrés ou salés	N'existe pas	Japonais
Formules de politesse	Existent mais jamais utilisées.	Existent et sont obligatoires pour être poli	Hindi
/sětyR/	instrument de musique	Cet instrument n'existe pas en France	Persan

Tableau 3. Référents des lexicatures

Sur les 18 occurrences, je compte 7 homophones non hétérographes, 8 homophones hétérographes dont 1 n'ayant pas de référent en LCC et 3 autres lexicatures.

3. Contexte d'émergence

Les occurrences relevées ont émergé dans 2 contextes différents. Soit les étudiants avaient fait ou faisaient face à un échec de communication, soit ils étaient rentrés dans l'apprentissage ou l'utilisation de la LCC avec une approche interculturelle. En effet, nous avons vu d'après les auteurs que l'approche interculturelle demande de confronter les langues afin de mettre en évidence les ressemblances et/ou les différences des systèmes.

Lexique chargé culturellement	Contexte de découverte	Sensibilisation
/ăfaz/	Echec de communication	Oui
/pastij/	Approche interculturelle à l'extérieur	Oui
/sětyR/	Echec de communication en classe	Oui
/wi/	Approche interculturelle à l'extérieur	Oui
/te/	Approche interculturelle à l'extérieur	Oui
/tjaj/	Approche interculturelle à l'extérieur	Oui
/kes/	Echec de communication	Oui
/karakter/	Echec de communication	Non
connecte (verbe connecter au présent de l'indicatif)	Echec de communication	Oui
séance	Approche interculturelle en classe	Oui
assiste (verbe assister au présent de l'indicatif)	Echec de communication	Oui
exhibition	Echec de communication	Non
tabloïd	Approche interculturelle en classe	Non
Cookie	Echec de communication	Oui
Réponse à « ça va ? »	Echec de communication	Non
« Bento »	Echec de communication	Non
Globalisation	Approche interculturelle en classe	Oui
Formules de politesse	Approche interculturelle à l'extérieur	Oui

Tableau 4. Contexte d'émergence du lexique

Dans 68% des cas, l'étudiant était sensibilisé par la présentation de mon projet.

4. *Compétence non validée*

Afin de distinguer dans le cas où la charge culturelle empêche de mener à bien une communication, j'ai relevé quelle compétence échouée lorsque l'utilisation du lexique. Cette précision peut permettre de voir si une compétence subit plus le poids de la charge culturelle qu'un autre. Dans les cas où les étudiants ont fait émerger la charge culturelle par l'approche interculturelle, ils n'étaient pas en échec de communication. Ainsi, je n'ai pas pu noter pour ces occurrences si le lexique relevé avait été problématique pour une compétence.

Lexique chargé culturellement	Compétence non validée
/ãfaz/	PO
/sětyR/	CE
/kəs/	CE (consigne)
/karakteR/	CE (consigne)
connecte (verbe connecter au présent de l'indicatif)	PE
assiste (verbe <i>assister</i> au présent de l'indicatif)	CE (consigne)
exhibition	PE
Cookie	PE
« Bento »	PE

Tableau 5. Compétence non validée

5. *Stratégies d'accès au sens*

Dans chaque cas, j'ai la stratégie utilisée par l'étudiant pour avoir accès au sens du lexique afin d'essayer de réussir la compétence de communication. J'ai donc notifié les occurrences pour lesquelles la communication a pu aboutir. Je n'ai pas traité le cas de l'homophone hétérographe /karakteR/, car il n'y a pas eu de médiation et donc pas de stratégie d'accès au sens. De plus, les cases grisées représentent le lexique apparu avec une approche interculturelle. Il a donc émergé hors communication, je ne peux donc pas évaluer son réemploi.

J'ai décidé de faire apparaître la notion d'expert dans la stratégie d'accès au sens. En effet, en suivant les différentes stratégies, il est nécessaire d'avoir un expert dans la

LCC ou LCS afin d'expliquer le sens. Dans l'approche interculturelle, nous avons vu que tous les participants doivent être égaux donc que les rôles peuvent constamment changer.

Lexique chargé culturellement	Stratégie d'accès au sens	Expert	Réussite de la communication
/ãfaz/	Expliqué par l'expert avec un contexte	Professeur	Oui
/pastij/	Analyse contrastive par l'expert puis explication avec contexte au non-expert	Etudiant	
/sětyr/	Expliqué par l'expert avec un contexte et analyse contrastive par le non-expert	Professeur	Oui
/wi/	Analyse contrastive par l'expert puis explication avec contexte au non-expert	Etudiant	
/te/	Analyse contrastive par l'expert puis explication avec contexte et histoire au non-expert	Etudiant	
/tʃaj/	Analyse contrastive par l'expert puis explication avec contexte et histoire au non-expert	Etudiant	
/kəs/	Expliqué par l'expert avec un contexte puis analyse contrastive par le non-expert	Professeur	Oui
connecte (verbe connecter au présent de l'indicatif)	Expliqué par l'expert avec un contexte	Professeur	Non
séance	Analyse contrastive par l'expert puis explication au non expert avec contexte	Etudiant	
assiste (verbe <i>assister</i> au présent de l'indicatif)	Analyse contrastive par l'expert avec la dérivation	Etudiant	Oui
exhibition	Expliqué par l'expert avec un contexte	Professeur	Oui
tabloïd	Analyse contrastive par l'expert puis explication au non-expert en contexte	Etudiant	
Cookie	Expliqué par l'expert avec un contexte	Professeur	Oui
Réponse à « ça va ? »	Expliqué par l'expert avec un contexte et la culture	Etudiant	
« Bento »	Expliqué par l'expert avec un contexte et la culture	Etudiant	Non
Globalisation	Analyse contrastive par l'expert	Etudiant	
Formules de politesse	Analyse contrastive par l'expert	Etudiant	

Tableau 6. Stratégies

Chapitre 9 Analyse des données

1. *L'implication identitaire*

Comme expliqué plusieurs fois, mon étude reposait sur l'implication et les réflexions des élèves. Malgré le faible taux de participation des étudiants, ceux ayant participé ont su faire des liens entre LCS et LCC en s'appuyant sur leur identité culturelle. Sur les 19 occurrences notées, dans 70% des cas l'étudiant implique une LCS correspondante à sa nationalité. Il reste donc 30% des cas où les étudiants réalisent plutôt des réflexions à l'aide d'une LCS différente de celle de leur culture d'origine. Cela permet d'illustrer les propos des auteurs en montrant que chacun peut avoir une identité culturelle plurielle due aux expériences personnelles. Ainsi, certains des étudiants n'ont pas partagé une identité culturelle avec moi mais plusieurs même si leur connaissance n'est pas parfaite. Par exemple, sur les 3 occurrences notifiées par des étudiants japonais, 1 a été faite sur la base de la LC anglaise. De même, l'étudiant danois ne s'est pas basé sur la LC danoise mais sur l'anglaise. Ainsi, je peux affirmer que mes participants ont impliqué leur identité pluriculturelle. Cela me permet de bien ancrer mon étude dans une approche interculturelle car cette dernière se met en place lors d'échanges égaux se basant sur les identités de chacun.

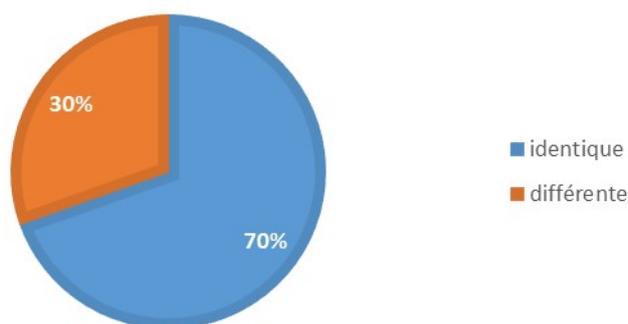


Figure 7. Identité similaire à la LCS

2. *La charge culturelle*

Mon corpus compte 18 termes chargés culturellement. Parmi ce lexique, 7 termes sont des homophones non hétérographes, 8 des homophones hétérographes, dont 1 n'ayant

pas de référent en LCC, et 3 autres lexicultures basés sur la différence de référents connotatifs.

2.1. Homophones non hétérographes

Pour les homophones non hétérographes, on peut remarquer que le référent est très proche entre la LCC et la LCS, la différence de sens réside dans la subtilité qui peut être due à l'usage des communautés linguistiques. Ici, les différences de sens résident donc dans la précision du contexte. De plus, sur 7 occurrences, 6 sont mises en relation avec l'anglais et 1 seule avec le polonais. Ainsi, ces homophones ont un système d'écriture en commun pour le cas des 6 occurrences en anglais. Nous savons, d'après le cadrage théorique, que l'orthographe subit des variations au cours de l'histoire. Ainsi, l'histoire de l'écriture est commune ainsi que son évolution ou des traces qu'elle a pu laisser dans 86% des occurrences. Cela explique que les référents soient plutôt proches. Ainsi, pour les homophones non hétérographes, le partage de l'alphabet les rapproche en leur faisant partager la même histoire orthographique et expliquant que les sens soient proches.

Homophones non hétérographes	LCS	Référent commun
connecte (verbe connecter au présent de l'indicatif)	Anglais	Lien entre deux choses
séance	Anglais	Durée définie pour faire une activité
globalisation	Anglais	Diffusion de l'économie dans le monde
assiste (verbe <i>assister</i> au présent de l'indicatif)	Anglais	Activité collective
exhibition	Anglais	Montrer quelque chose
tabloïd	Polonais	Journal
Cookie	Anglais	Nourriture sucrée

Tableau 7. Référent commun des homophones non hétérographes

2.2. Homophones hétérographes

Pour ces derniers, on peut observer que le référent est plus ou moins similaire en fonction de la LCS utilisée. Comme pour les homophones non hétérographes, si la comparaison s'effectue entre le français et l'anglais qui sont deux langues avec une système d'écriture partagée, on peut trouver un référent commun. En revanche, quand les homophones hétérographes sont mis en lien avec une langue ayant un système linguistique

différent, le sens est complètement différent et il n'est pas possible de trouver de référent commun entre leurs définitions. Dans le cas de /sētyR/, son référent persan n'existe pas en français. C'est un instrument de musique typique et culturel d'Iran. Pour ce terme-là, la difficulté réside dans le manque d'une équivalence culturelle. Il est intéressant de relever que pour les cas de /tʃaj/ et /te/, le comparatif se fait également entre deux langues très éloignées n'ayant pas le même système d'écriture. Cependant, leurs référents existent bel et bien et sont simplement inversés. En effet, ces termes font référence à des boissons préparées à partir de plantes qui ont été importées en France suite à la colonisation. Ainsi, le référent n'existait pas mais est arrivé par l'exportation de son signe. Cependant, étant donné que ce dernier est issu de la colonisation, l'usage du signifiant par la communauté linguistique d'Europe a modifié le référent. Ici, la différence de référent n'est donc pas explicable par la différence de système d'écriture mais par l'évolution du signifiant dans l'histoire.

Homophones hétérographes	LCS	Référent commun
/ãfaz/	Anglais	Mettre l'accent sur quelque chose
/kes/	Anglais	Espace où l'on peut recevoir de l'argent
/karakteR/	Anglais	Concerne une personne
/pastij/	Persan	/
/sētyR/	Persan	/
/wi/	japonais	/
/te/	Hindi	Produit que l'on boit
/tʃaj/	Hindi	Produit que l'on boit

Tableau 8. Référent commun des homophones hétérographes

Pour résumé, dans le cas des homophones hétérographes, la différence de référent peut s'expliquer par la distance linguistique entre LCC et LCS ou par l'usage des communautés linguistiques à travers l'histoire.

2.3. Lexicultures

Dernière catégorie de lexique à charge culturelle, le lexiculture. Dans mes 18 occurrences, 4 d'entre elles sont des lexicultures. Ils sont basés sur une différence connotative pour les formules de politesse en Hindi ou sur que répondre à « ça va ? » en Persan. En effet les deux concepts font référence à la politesse qui respecte dans la LCS

des usages et pratiques différentes en contexte pragmatique et culturel. D'autre part, « bento » et /sětyR/ eux reposent sur une différence référentielle car les concepts n'existent pas en LCC, ils n'ont pas d'équivalent.

Pour résumer, lorsqu'un signifiant existe dans deux cultures différentes partageant le même système d'écriture, leurs référents, et par conséquent leurs sens, sont très proches. Cela s'explique par le partage de l'évolution de l'écriture et donc du signe du référent. De plus, lorsque des référents sont apportés par l'histoire telle que la colonisation, le signe et son référent peuvent subir des modifications avec l'usage de la communauté linguistique. En revanche, lorsque les systèmes linguistiques sont très différents et les langues sont éloignées, le référent peut exister dans les deux langues mais le signifiant sera différent. Ainsi, lorsqu'entre deux langues éloignées un signifiant est similaire, il n'est pas possible de trouver de référents communs entre ces deux. Lorsque c'est un concept issu d'habitude de pratique culturelle, il peut être différent sur son usage au sein de la communauté, son partage dépend donc de la similitude de la connotation dans les cultures. Le concept peut aussi être sans équivalence à cause d'un référent inexistant dans une des cultures.

3. L'émergence de la charge culturelle

3.1. Contexte d'émergence

Dans le cas de mon étude, étant donné que mes étudiants étaient sensibilisés à une approche interculturelle venant autant de ma part que de la leur, la charge culturelle a émergé dans 3 situations possibles : erreur de communication en classe, approche interculturelle en classe ou approche interculturelle à l'extérieur. Cela complète les propos de Galisson pour qui la charge culturelle n'apparaît que lorsque la communication échoue. En effet, dans ma recherche, la majorité, du lexique chargé culturellement émerge lors d'un échec de communication. Cependant, il n'y a pas un écart significatif entre l'émergence en échec de communication à 55% et en approche interculturelle à 45%.

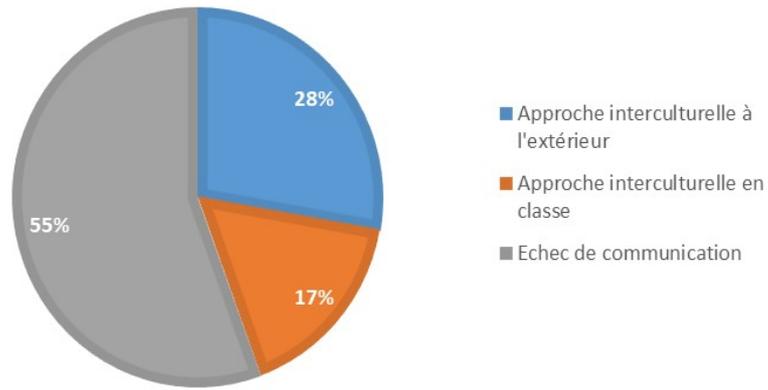


Figure 8. Pourcentage d'émergence de lexique par contexte

3.2. Le rôle de la sensibilisation dans le repérage

Il est important de noter que l'approche interculturelle a plus été utilisée à l'extérieur de la classe qu'en classe. Ainsi, les étudiants se positionnent de manière autonome en approche interculturelle afin d'être attentifs au vocabulaire similaire mais ayant un sens différent entre la LCS et la LCC. De plus, tous les étudiants ayant eu recours à l'approche interculturelle à l'extérieur étaient sensibilisés à cette dernière et ceux y ayant eu recours en classe étaient majoritairement sensibilisés. Concernant les cas en échec de communication, il n'y a pas de différence significative entre le nombre d'étudiants sensibilisés ou non. Ainsi, dans 68% des occurrences ont émergé grâce à des étudiants de B1.1, donc déjà sensibilisés à l'interculturel.

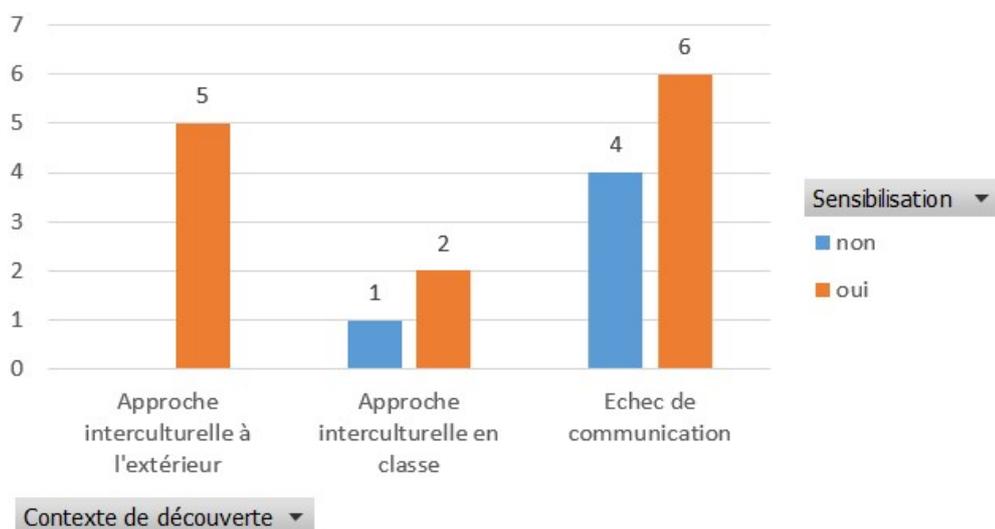


Figure 9. Nombre d'étudiants sensibilisés par contexte d'émergence

3.3. Les compétences du CERCL

Pour le lexique qui apparaissait en échec de communication, j'ai décidé de le catégoriser en fonction de la compétence non validée en prenant les compétences du CECRL. Ainsi, la compétence où le lexique chargé culturellement pose le plus problème est en PE. Vient ensuite la CE des consignes, qui bien souvent demandait une PE, puis la CE et PO qui sont les compétences posant le moins de problèmes. Cela peut s'expliquer par ma démarche d'enseignement. En effet, lors des CE de texte ou de CO, je réserve toujours un temps pour expliquer le vocabulaire incompris. Cette méthode ne place pas les étudiants dans une approche interculturelle avec une posture réflexive de leur part. En revanche, lors de la lecture des consignes et des PO, les étudiants sont plus en autonomie puisqu'ils doivent soit travailler avec du vocabulaire déjà vu, soit produire avec le vocabulaire qu'ils connaissent déjà.

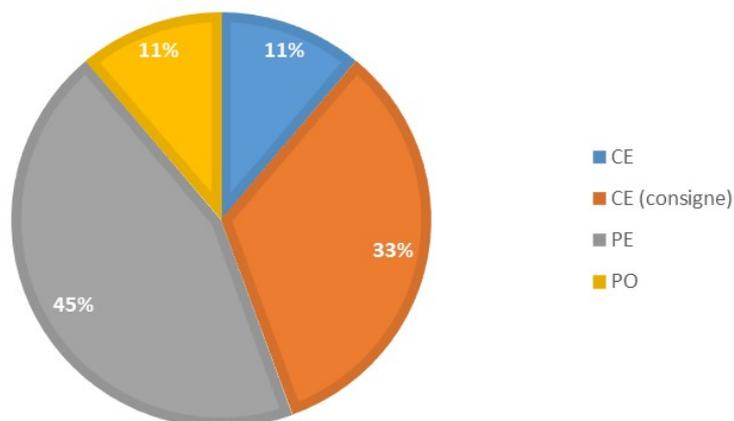


Figure 10. Pourcentage d'occurrences par compétence échouée

Pour chaque compétence j'ai analysé quel type de lexique à charge culturelle était le plus problématique afin d'établir un lien entre compétence de communication, type de lexique et stratégie d'accès au sens à la fin de ce chapitre. Premièrement, j'ai pu noter que les homophones hétérographes sont ceux qui posent le plus problème pour la CE des consignes avec 50% d'homophones hétérographes repérés dans cette compétence. En effet, il peut être prévisible que les différences orthographiques puissent induire les étudiants en erreur. Cela se repère facilement car l'incompréhension ou mauvaise compréhension les bloquent dans la réalisation de la tâche. La réalisation de la tâche leur demande donc de réaliser des hypothèses sur le sens, méthode conseillée par l'article « Le français dans le monde » (2009).

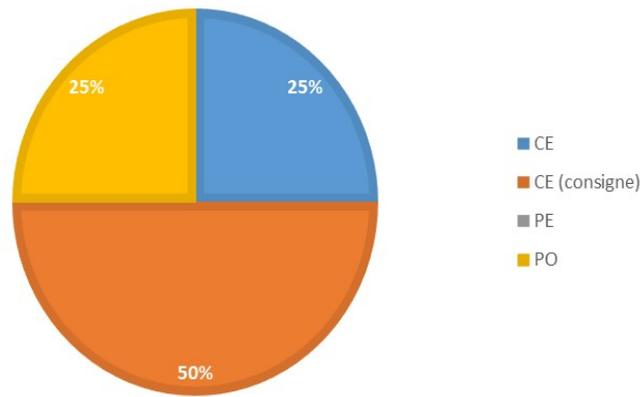


Figure 11.. Pourcentage d'homophones hétérographes par compétence échouée

Ensuite, concernant les homophones non hétérographes, ces derniers sont problématiques avec 75% d'occurrences en PE. Ne se distinguant pas à l'écrit par leur orthographe, trace de l'histoire ou catégorie morphologique, ces derniers sont donc difficiles à différencier par rapport à la LCS. Le contexte pourrait y aider, cependant, lors de production écrite, c'est à l'étudiant de comprendre ou de choisir un contexte. Durant les productions écrites que j'ai moi-même données aux étudiants, je les guidais quant à la situation mais je les laissais affiner le contexte. Par exemple, je leur ai demandé de présenter un spectacle qu'ils avaient vu mais étaient libres de choisir les types de spectacle. C'est ainsi que j'ai relevé « exhibition ».

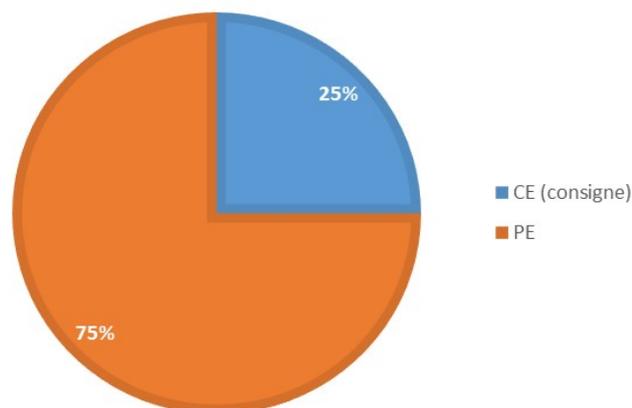


Figure 12. Pourcentage d'homophones non hétérographes par compétence échouée

Finalement, le lexiculture émerge autant en PE qu'en PO. Pour les PE mais aussi les PO, comme expliqué, je laisse un peu de liberté aux étudiants pour qu'ils puissent produire sur un sujet qu'ils apprécient un minimum. J'essaie aussi de suivre l'approche

interculturelle pour qu'ils puissent partager leurs usages et comparer leur culture avec celle de la France. Par exemple, dans le cas de «bento», j'avais demandé aux apprenants de préparer un oral afin de présenter une fête commune entre la France et leur pays d'origine.

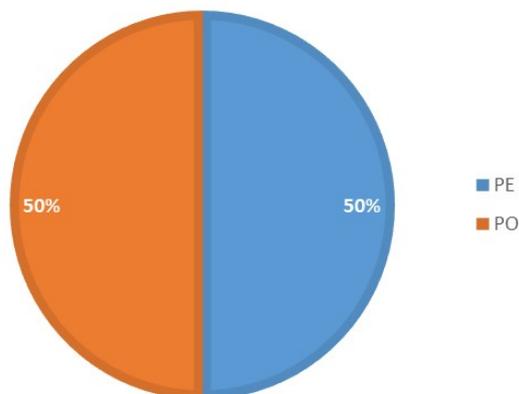


Figure 13. Pourcentage de lexicultures par compétence échouée

Lorsque l'accès à la charge culturelle se réalisait par l'approche interculturelle, on peut noter une nette distinction du type de lexique mis en avant en fonction du lieu de l'approche. D'une part, quand cette dernière se déroule en classe, ce sont les homophones non hétérographes qui sont repérés. D'autre part, quand elle se déroule à l'extérieur de la classe, ce sont les lexicultures ou les homophones hétérographes qui sont observés.

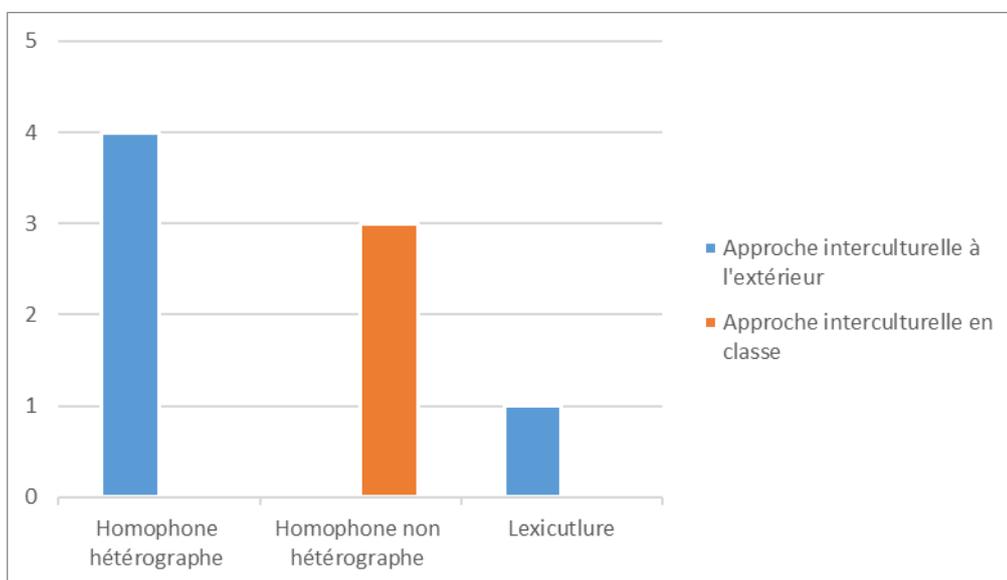


Figure 14. Type de lexique repéré par l'approche interculturelle

4. *Stratégies*

Au cours de mon étude, j'ai pu différencier 2 stratégies : une analyse contrastive par l'expert ou une explication de l'expert. Je rappelle que les participants d'une interaction interculturelle sont égaux, ainsi le rôle d'expert ne correspond pas automatiquement au professeur, l'étudiant peut également l'être. Les 2 stratégies que j'ai identifiées peuvent être précisées grâce à l'éclairage de Catach (1995).

4.1. *L'analyse contrastive*

Ainsi avec la stratégie d'accès au sens par l'analyse contrastive, l'expert peut :

- Faire une analyse contrastive avec un contexte du lexique ;
- Faire une analyse contrastive avec un contexte et la culture du lexique ;
- Faire une analyse contrastive avec la dérivation du lexique.

Cette stratégie a été systématiquement utilisée lorsque la charge culturelle émergee dans un contexte d'approche interculturelle.

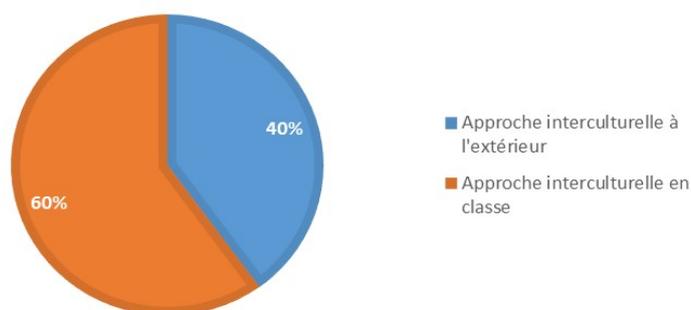


Figure 15. Pourcentage d'analyse contrastive par contexte d'émergence

De plus, cette stratégie est majoritairement utilisée par les étudiants de B1.1, sensibilisés à cette approche. En effet, sur 9 usages de l'analyse contrastive, 8 sont effectuées par des étudiants sensibilisés à l'approche interculturelle et donc à la mise en contact des langues.

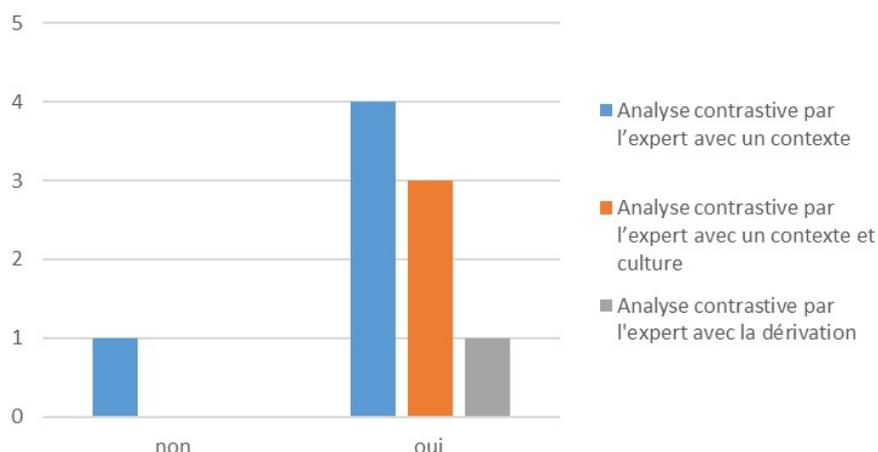


Figure 16. Nombre d'étudiants sensibilisés utilisant l'analyse contrastive

L'analyse contrastive est 8 fois sur 9 accompagnée du contexte d'utilisation du lexique chargé culturellement donc 3 fois avec le contexte culturel également. Dans le cas de cette stratégie et étant donné que les étudiants connaissaient mon sujet, lorsque l'étudiant était expert, une fois sa réflexion terminée ils devaient me transmettre la différence lexicale repérée. Il peut par la suite choisir de transmettre.

4.2. L'explication

Autre stratégie possible, l'explication directe du lexique par un expert. À la différence de l'analyse contrastive, cette méthode est majoritairement utilisée lors d'un échec de communication. En effet, sur 10 occurrences, 9 ont été expliquées par l'expert. L'explication est systématiquement accompagnée du contexte d'usage du lexique. Le seul terme chargé culturellement repéré en échec de communication grâce à l'analyse contrastive ne s'appuie pas sur le contexte. En effet, lors de l'émergence par l'approche interculturelle, l'analyse contrastive s'appuie toujours sur le contexte d'usage.

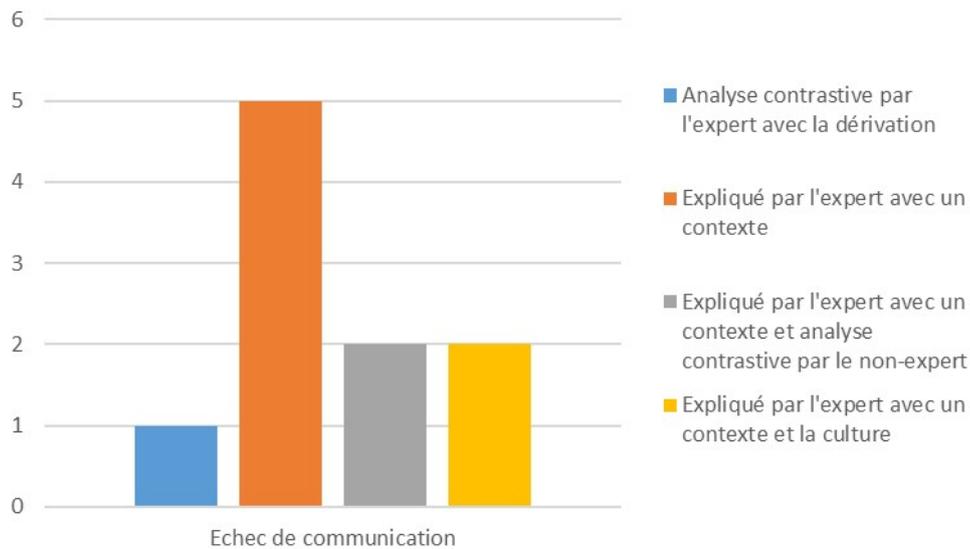


Figure 17. Stratégie utilisée lors de l'échec de communication

Pour cette stratégie, la différence d'occurrences émergées suite à une sensibilisation ou non n'est pas significative.

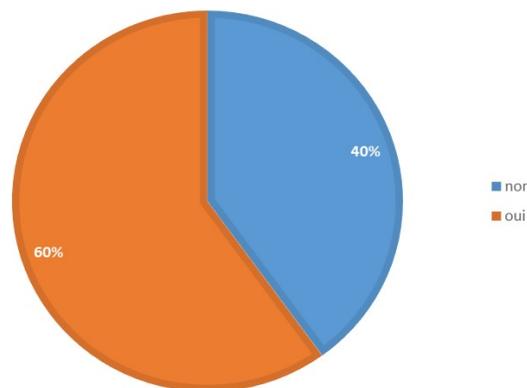


Figure 18. Pourcentage d'étudiants sensibilisés utilisant l'explication du lexique

4.3. L'expert

Sachant que mon étude se veut respectueuse de l'approche interculturelle, il me semble important que le rôle de l'expert soit réparti entre les participants, c'est-à-dire entre professeur et étudiants. Cependant, j'ai noté que l'expert dépend de la stratégie d'accès au sens. Lorsque c'est l'analyse contrastive qui est utilisée, l'étudiant est toujours expert. En revanche, lorsque l'expert doit expliciter le sens sans réflexion métalinguistique

au préalable, l'expert est fréquemment le professeur. Dans le cas où l'explication est faite par l'étudiant, il s'agit des concepts pour lesquels il n'y a pas de référent en LCC.

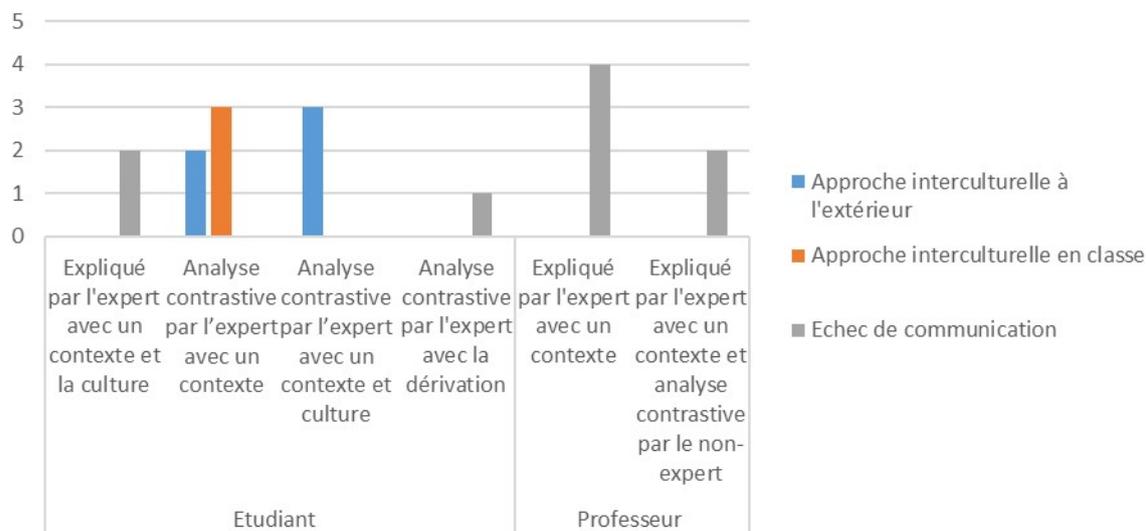


Figure 19. Rôle de l'expert dans des contextes d'émergence

Pour résumer, le contexte d'émergence du lexique chargé culturellement va déterminer la stratégie utilisée par l'expert. Si l'émergence se réalise en échec de communication, l'accès au sens se fera avec une explication s'appuyant toujours sur le contexte. L'expert sera souvent le professeur mais s'il s'agit de lexiculture n'ayant pas de référent en LCC, l'étudiant sera alors l'expert. En revanche, lors de la découverte par l'approche interculturelle, l'accès au sens se réalise par l'analyse contrastive où l'étudiant est toujours l'expert. Elle s'appuie également sur le contexte régulièrement. Ainsi, parmi les stratégies de Catach (1995), la plus utilisée est l'accès au sens et à la charge culturelle grâce au contexte.

5. Remédiation à la communication

5.1. Réussite de la communication

Pour analyser la réussite de communication par compétence en fonction de la stratégie, je ne peux prendre en compte que le lexique apparu en échec de communication. En effet, lors de l'émergence par l'approche interculturelle, la charge culturelle est apparue grâce à des questionnements ou observations et non par un échec de communication.

Ainsi, suite aux diverses stratégies sur 8 échecs de communication, 6 ont finalement réussi. Les stratégies utilisées sont celles où l'enseignant est expert, c'est-à-dire :

- Explication par l'expert avec contexte pour les homophones hétérographes et les homophones non hétérographes ;
- Explication par l'expert avec contexte et analyse contrastive par le non-expert pour les homophones hétérographes ;
- Analyse contrastive par l'expert avec la dérivation pour les non homophones hétérographes.

Autant d'homophones hétérographes et d'homophones non hétérographes ont été utilisés correctement permettant la réussite de la communication. Il faut tout de même noter que l'explication de la charge culturelle avec son contexte a permis 50% des réussites de communication. Tous les étudiants ayant réussi la compétence de communication étaient tous sensibilisés sauf 1.

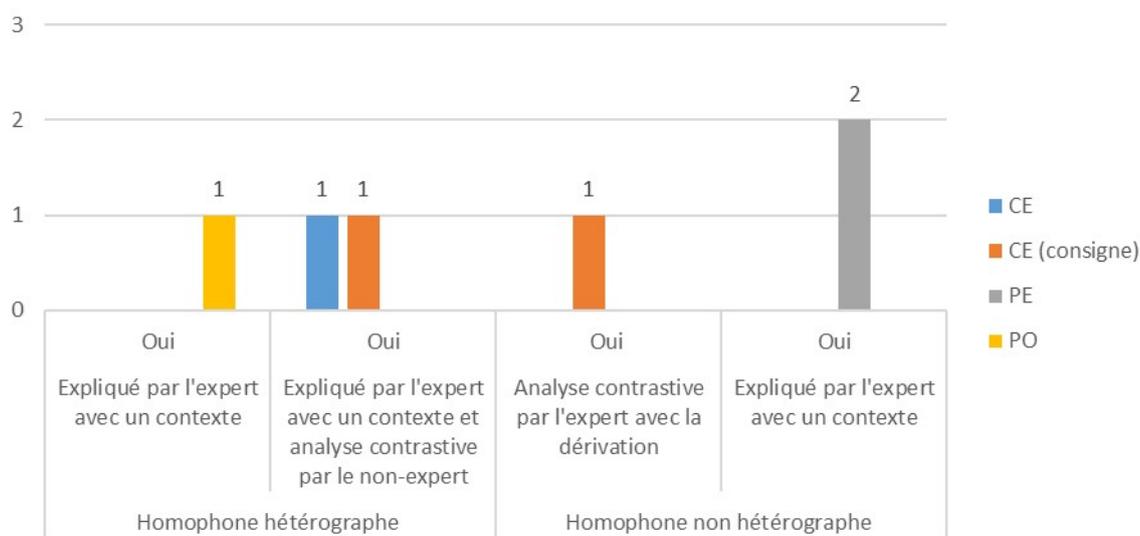


Figure 20. Stratégie utilisée pour réussir la communication

5.2. Echec de la communication

Sur les 8 échec de communication initiaux, 2 n'ont pas réussi à aboutir malgré l'explication de la charge culturelle, une à cause d'un homophone non hétérographes et l'autre à cause d'un lexiculture. Dans les 2 cas, la stratégie a été l'explication de la charge culturelle par l'expert avec le contexte. Pour le lexiculture, l'expert a aussi ajouté l'usage dans la culture. Concernant l'homophone hétérographe, les étudiants avaient affirmé

comprendre le sens du terme mais n'ont finalement pas réussi à le réutiliser pour réussir la communication. Pour le lexiculture, l'étudiant était l'expert et m'a donc expliqué le contexte et l'usage dans la LCS du terme. Ce dernier a réussi à m'expliquer le concept et me montrer le référent sur internet, cependant le référent n'existe pas en LCC. Ainsi, j'ai proposé à l'étudiant de conserver le même terme que dans sa LCS.



Figure 21. Stratégie utilisée avec une communication non validée

Dans 75% des cas de réussite de la compétence de communication après l'accès au sens de la charge culturelle, les étudiants étaient sensibilisés à l'approche interculturelle.

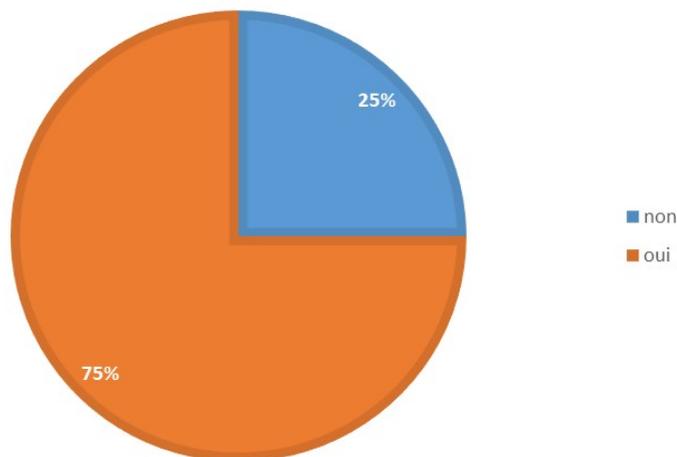


Figure 22. Pourcentage d'étudiants sensibilisés ayant réussi leur communication

Chapitre 10. Interprétation des résultats

Lors de l'analyse de mes données, j'ai noté une pluralité des nationalités et des LCS impliquées dans l'études. Ainsi, dans 70% du lexique relevé l'étudiant se référait à la LCS de sa nationalité. Les 30% restant représentent donc les cas où les étudiants ont utilisé une LCS différente. Cela indique une pluralité linguistique et culturelle à l'échelle collective mais aussi individuelle. Ainsi, mes étudiants ont réussi à se placer dans une approche interculturelle en ayant recours à leurs diverses identités culturelles. Grâce à leur implication, 45% des données recueillies ont eu lieu lors d'un recours à cette approche. Les 55% de données restantes ont été recueillies lors d'échec de communication des élèves.

1. L'approche interculturelle

Ainsi, l'approche culturelle constitue un contexte dans lequel les apprenants peuvent faire face à des différences culturelles de par les coutumes, les croyances, les stéréotypes et les usages de la langue et plus précisément du vocabulaire dans ma recherche.

1.1. Lieu de l'émergence de la charge culturelle

Il faut souligner que parmi ces 45%, 28% des observations des étudiants se sont réalisées à l'extérieur de la classe. Ces étudiants étaient tous sensibilisés à cette approche. Ainsi, ces derniers me faisaient part de leurs observations en m'expliquant les différences et ressemblances. À l'extérieur, les apprenants ont repéré les homophones hétérographes et le lexiculture. Ainsi, c'est le lexique similaire à l'écrit mais différent à l'oral et le lexique avec un référent influencé par les usages qui leur pose problème. En effet, à l'écrit, le contexte peut être court et ne permet pas d'indiquer le sens voulu à l'apprenant. De même, les étudiants sont arrivés depuis peu en France et ne peuvent pas connaître les usages et coutumes de la culture française différents de la leur. Les 15% de lexique restant ayant émergé par l'approche interculturelle ont donc été repérés en classe. Dans ce cadre, ce ne sont que les homophones non hétérographes que les apprenants ont repérés. En effet, durant mes cours, je favorise l'échange à l'oral, car c'est le canal de communication que nous utilisons le plus au quotidien. Ainsi, les étudiants avaient accès majoritairement à la

phonie du lexique pour leur permettre de réaliser une comparaison entre les langues. Dans ce contexte là aussi, la majorité des étudiants étaient sensibilisés à observer les ressemblances et différences.

1.2. Le rôle de l'apprenant

Dans son observation des différences et ressemblances entre le lexique de la LCS et la LCC, l'apprenant se place donc dans l'approche interculturelle. Cependant, cette étape ne suffit pas à déterminer le sens. Pour cela, les étudiants de mon étude ont eu recours à l'analyse contrastive des référents. En effet, pour les homophones hétérographes ou non, dans 80% des cas un référent commun pouvait permettre de déterminer le sens commun. Cela est possible lorsque les systèmes linguistiques sont proches, car ces derniers laissent les traces de l'évolution et de l'histoire de la langue. Afin de réaliser la comparaison des deux systèmes, l'apprenant se plaçait dans 100% des cas dans le rôle de l'expert. Ainsi, l'étudiant s'appuie sur les savoirs qu'il a déjà acquis dans sa LCS afin d'acquérir de nouveaux savoirs en LCC. De plus, étant donné que je leur avais demandé de me faire part de ses observations, chaque participant ayant eu recours à l'analyse contrastive devait ensuite par une activité de remédiation avec moi.

1.3. Une stratégie d'acquisition

Ainsi, les étudiants n'ont pas la nécessité d'être accompagnés dans l'approche interculturelle afin de prendre connaissance de la charge culturelle du lexique. En revanche, il est nécessaire de les sensibiliser à cette méthode afin qu'ils construisent leurs connaissances sur d'autres déjà acquises. Ainsi l'approche culturelle permet de sensibiliser les étudiants et favorise leur posture réflexive. De cette manière, ils peuvent observer les différences de sens de lexique similaire entre les langues sans être en acte de communication. Cela leur permet de prendre connaissance des usages du lexique chargé culturellement afin de pouvoir réussir leur compétence de communication dans l'avenir.

2. L'échec de la communication

Autre contexte d'apparition de la charge culturelle du lexique : l'échec de la communication. En effet, « qui dit mot dit langue, qui dit langue dit culture » (Ligas, 2012,

p 1), c'est ce que j'ai pu observer durant toute mon étude. Chaque culture s'exprime à travers une langue et ces usages variant d'une culture à l'autre. Ainsi, l'apprentissage d'une langue doit porter sur les usages de sa culture. Ces derniers sont présents dans toutes les compétences du CECRL, dans la production et la compréhension, de l'écrit mais aussi de l'oral.

2.1. Les compétences échouées

Durant mon étude, j'ai pu prendre note de lexique chargé culturellement dans chacune des compétences. Celle posant le plus de problème lexicaux est la PE avec les homophones non hétérographes et les lexicultures. En effet, les homophones non hétérographes ne se veulent pas distinctifs ni à l'écrit ni à l'oral. Ainsi, en PE les étudiants se fient à la graphie ressemblant le plus à la phonie du lexique en s'appuyant sur une langue connue ayant le même système d'écriture ce qui peut mener à des malentendus. D'autre part le lexiculture, lui, relève de l'usage et de l'existence d'un référent lié à la culture. Ainsi, lors d'une production en LCC il faut que l'apprenant ait connaissance de l'existence ou non du référent dans cette culture et quel est son usage. Le lexiculture peut aussi rendre la PO difficile pour les mêmes raisons. Les homophones hétérographes, eux, sont problématiques en CE, surtout pour les consignes. Ces derniers ont pour but de distinguer les homophones grâce à leur orthographe qui porte souvent la trace de l'histoire et de l'évolution de la langue. Ainsi, si l'étudiant se trompe dans le référent du terme, le sens complet de la compréhension peut prendre un sens différent et incohérent. Lors de l'émergence de lexique à charge culturelle dans une situation de communication, il n'y avait pas de différence significative entre élèves sensibilisés ou non.

2.2. Le rôle de l'enseignant

Dans ce contexte de repérage du lexique, la stratégie utilisée en majorité est l'explication de la charge culturelle en s'appuyant sur le contexte d'utilisation du terme par l'expert. Ici, la stratégie d'accès au sens est bien différente par rapport à quand le lexique émerge en situation de démarche interculturelle durant laquelle les apprenants effectuaient une réflexion métalinguistique. De même, le rôle de l'expert change : pour donner l'explication du sens avec un contexte, c'est l'enseignant qui prendra le rôle d'expert. En effet, l'étudiant se trouvant face à un échec de communication en classe, il peut se sentir en

détresse et la stratégie la plus économe et efficace est de faire appel à l'expert en LCC, ici le professeur. De plus, cette stratégie d'accès au sens dans ce contexte fonctionne avec toutes les compétences de communication mais aussi tous les types de lexique chargé culturellement.

2.3. Une stratégie de remédiation

Ainsi, lorsque le lexique pose problème à cause de sa charge culturelle en situation de communication, l'explication de ce dernier par le professeur est la plus utilisée et est efficace pour les homophones. Cependant, cette stratégie ne constitue pas une stratégie de l'étudiant pour avoir accès au sens mais une stratégie de remédiation à la communication. En revanche, en ayant recours à l'approche interculturelle, l'enseignant peut comprendre l'erreur de l'étudiant afin d'effectuer l'analyse contrastive ensemble. Il faut tout de même relever que dans le cas des lexicultures, la communication ne peut pas toujours aboutir car le référent n'existe pas toujours en LCC.

Conclusion

Suite à mes analyses et leurs interprétations, je peux valider mon hypothèse de départ qui était : l'approche interculturelle constitue une stratégie d'accès au sens et d'acquisition du lexique chargé culturellement. En effet, à la suite de ma recherche j'ai pu observer que la charge culturelle émergeait lors d'échanges suivant une démarche interculturelle ou lors d'un échec de communication. De plus, j'ai pu noter que d'une part, les homophones hétérographes sont problématiques pour la compréhension en classe ou à l'extérieur suivant la démarche interculturelle. D'autre part, les homophones non hétérographes le sont pour la production en classe ou en approche interculturelle en classe. Ainsi, le type de lexique chargé culturellement peut être propre à une compétence de communication. Cependant, la stratégie que l'étudiant utilisera pour avoir accès à son sens dépendra de la situation dans laquelle il se trouve, car l'objectif ne sera pas le même.

D'une part, l'approche interculturelle peut être une stratégie d'accès au sens et d'acquisition du lexique à charge culturelle lorsque ce dernier est repéré durant un échange interculturel. En effet, durant cet échange l'apprenant ne se trouvera pas dans un besoin immédiat de communication et pourra donc prendre le temps d'avoir une réflexion métalinguistique grâce à l'analyse contrastive. Cela le rendra acteur de son apprentissage et lui permettra de construire son répertoire langagier en LCC sur les acquis de la LCS. De plus, les études ont déjà affirmé que la réflexion métalinguistique favorise l'acquisition d'une langue étrangère. D'autre part, si la charge culturelle émerge durant une communication en échec, l'apprenant se trouve dans une situation pouvant être stressante et cherche la solution la plus rapide : l'appel à l'expert. Dans le cadre de l'enseignement, c'est donc l'enseignant qui prend en charge ce rôle et qui effectuera une remédiation afin que l'étudiant puisse réussir son acte de communication. Cela fonctionne pour les homophones mais pas forcément pour les lexicultures à cause du référent n'étant pas toujours commun entre les langues. Cependant, dans ces situations, il peut être intéressant que l'enseignant utilise lui-même l'analyse contrastive ou accompagne l'étudiant dans cette réflexion afin de connaître l'origine de l'erreur.

Ainsi, l'approche interculturelle constitue une stratégie de compréhension de la charge culturelle du lexique. Grâce à sa demande de posture réflexive elle favorise l'acquisition de ce dernier. Elle peut être utilisée par l'étudiant seul lors d'échange interculturel, ou accompagné lors d'échec de communication. En revanche, elle ne fonctionnera pas pour les lexicultures ayant un référent inexistant en LCC. Afin que les étudiants puissent développer cette stratégie, il faut les initier à cette dernière afin qu'une nouvelle vision du monde s'ouvre à eux.

Bibliographie

Abdallah-Preteceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Hachette.

Abdallah-Preteceille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*, Paris : PUF.

Abdallah-Preteceille, M., & Porcher, L. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle* (Vol. 1–1). Paris, France : Anthropos.

Bastide R. (1977). *Préface. Essais d'ethnopsychiatrie générale de C. Devereux*, Paris, Gallimard, 3 éd., trad. de l'anglais par T. Jolas et H. Gobard, p. XV

Blanchet, P. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences. Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 Haute Bretagne. Blancpain M. (1953). *Préface* dans G. Mauger, *Cours de langue et de civilisation françaises*. Hachette, Paris, 1953, rev. 1967, réimp 1984

Bourdieu P. (1982). *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard

Bretegnier, A. (2014). Formation linguistique en contextes d'insertion : les approches plurielles pour déconstruire l'insécurité linguistique ? *Presses Universitaires de Rennes*.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. : Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16802fc3aa>

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE International.

Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Berne : Peter Lang.

Collès, L., Dufays, J., & Thyron, F. (2006). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* Proximités Didactique.

Conseil de l'Europe (2000). *Qu'entend-on par « plurilinguisme »*, Cadre Européen Commun de Référence des Langues, 25-27.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris. Didier.

Cummins, J. (1981), *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. In California State Department of Education (dir.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles : Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.

Cummins, J. et Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education : Aspects of theory, research and practice*. London, Longman.

De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. CLE international.

De Carlo, M. (2006). *Quoi traduire ? Comment traduire ? Pourquoi traduire ? Études de linguistique appliquée*, 141(1), 117. <https://doi.org/10.3917/ela.141.0117>

Desbordes F., (1990), *Idées romaines sur l'écriture*, Presses Universitaires de Lille.

Galisson, R. (1980), *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.

Galisson R. (1992). « Institution cherche discipline qualifiée pour promouvoir langues cultures. Urgent », document de travail, Paris III : Centre de documentation de L'ERACLEC.

Galisson. R. (2000). *La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique*. In Mélanges n° 25 (2000) - *Une Didactique des Langues pour demain. En Hommage au Professeur Henri Holec*, CRAPEL (Éd.). (2000), Université Nancy 2. Paris, France: EDICEF., 47-73.

Gauvenet H. et al, (1960). *Voix et images de France*, livre du maître, préface à la première édition, CREDIF, Paris

Gruaz, C. (2008). *DISFA : dictionnaire synchronique des familles dérivationnelles de mots français*. CNRS-HESO CNRS-DYALANG Lambert-Lucas.

Jaffré, J. (2006). Pourquoi distinguer les homophones ? *Langue Française*, 151(3), 25-40.
<https://doi.org/10.3406/lfr.2006.6772>

Lévi-Strauss C., “Introduction” à M. Mauss, *Sociologie et Anthropologie*, PUF, Paris, 1966.

Ligas, P. (2012). Registres, stéréotypes et charge culturelle des mots dans le discours sportif non normatif. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 165, 13-27. <https://doi.org/10.3917/ela.165.0013>

LABOV W. (1976). *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.

Mauger, G., Lamaison, J., & Hameau, M. A. (1953). *Cours de langue et de civilisation françaises à l'usage des étrangers. I, 1er et 2e degrés*.

Perrégaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29(1), 147-166.
<https://doi.org/10.3406/reper.2004.2617>

Rosen, É. (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Français Dans le Monde : Recher.

Roulet, E. (1976). L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés, *ÉLA*, 21, 43-77.

Tylor, E. (1871). *La civilisation primitive* (Costes Alfred, Éd.).

Sitographie

D'Amelio, C. (2022, 13 juin). *L'interlangue d'apprenants de FLE au carrefour de langues romanes et germaniques : une démarche pédagogique plurilingue pour remédier aux transferts négatifs et mieux mémoriser. Étude de cas d'apprenants italophones étudiant le français, l'anglais et l'allemand.* <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03769081>

Lopriore, L. L. (2006). A la recherche de la traduction perdue : La traduction dans la didactique des langues. *Cairn*. <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-1-page-85.htm>

Neveu, F. (s. d.). *Nina Catach (dir.), Dictionnaire historique de l'orthographe française, Paris, Larousse, coll. « Trésors du français », 1995.* Persée. https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1997_num_72_1_2964_t1_0058_0000_4

Sigles abrégés utilisés

FLE :	Français Langue Etrangère
LC :	Langue culture
LCS :	Langue Culture Cible
LCC :	Langue Culture Source
LCE :	Langue Culture Etrangère
PO :	Production orale
PE :	Production écrite
CO :	Compréhension orale
CE :	Compréhension écrite
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Table des illustrations

Figure 1. Logo d'Inflexyon.....	10
Figure 2. Logo de Lyon Langues	10
Figure 3. Exemple d'emploi du temps.....	12
Figure 4. Nationalités des étudiants	45
Figure 5. Nationalités participantes.....	46
Figure 6. LCS utilisée par nationalité.....	46
Figure 7. Identité similaire à la LCS	51
Figure 8. Pourcentage d'émergence de lexique par contexte.....	55
Figure 9. Nombre d'étudiants sensibilisés par contexte d'émergence	55
Figure 10. Pourcentage d'occurrences par compétence échouée.....	56
Figure 11.. Pourcentage d'homophones hétérographes par compétence échouée.....	57
Figure 12. Pourcentage d'homophones non hétérographes par compétence échouée	57
Figure 13. Pourcentage de lexicultures par compétence échouée.....	58
Figure 14. Type de lexique repéré par l'approche interculturelle.....	58
Figure 15. Pourcentage d'analyse contrastive par contexte d'émergence.....	59
Figure 16. Nombre d'étudiants sensibilisés utilisant l'analyse contrastive.....	60
Figure 17. Stratégie utilisée lors de l'échec de communication	61
Figure 18. Pourcentage d'étudiants sensibilisés utilisant l'explication du lexique	61
Figure 19. Rôle de l'expert dans des contextes d'émergence.....	62
Figure 20. Stratégie utilisée pour réussir la communication	63
Figure 21. Stratégie utilisée avec une communication non validée	64
Figure 22. Pourcentage d'étudiants sensibilisés ayant réussi leur communication	64
Tableau 1. Définitions des homophones non hétérographes.....	47
Tableau 2. Définitions des homophones hétérographes.....	47
Tableau 3. Référents des lexicultures.....	48
Tableau 4. Contexte d'émergence du lexique.....	48
Tableau 5. Compétence non validée	49
Tableau 6. Stratégies	50
Tableau 7. Référent commun des homophones non hétérographes	52
Tableau 8. Référent commun des homophones hétérographes	53

Table des annexes

Annexe 1 Exemple d'un atelier vocabulaire B1.1.....	78
Annexe 2 Synthèse des données recueillies	80

Annexe 1

Exemple d'un atelier vocabulaire B1.1

Atelier vocabulaire B1.1

Professeur : Noémie

10/06/2024

Nom :

Prénom :

>inflexyon

Activité 1 : Les contes

1. Cochez les contes que vous connaissez.

- Cendrillon
- Le Petit Chaperon Rouge
- Blanche Neige et les Sept Nains
- La Bergère et le Ramoneur
- Les Trois Petits Cochons

2. a. Connaissez-vous d'autres contes ? À deux, faites la liste.

.....

.....

.....

.....

3. Selon vous, à quoi servent les contes ?

Les contes aident à...

- découvrir
- apprendre
- favoriser
- enseigner
- développer
- mieux comprendre
- stimuler

Activité 2 : Les langues

1. Associez les étiquettes suivantes à chaque titre en groupe.

BULGARE	SLOVAQUE	ESPAGNOL	POLONAIS
COREEN	ARABE	ANGLAIS	TAMOUL
FARSI	FRANÇAIS	PATOIS	

LANGUE FACILE	LANGUE MORTE	LANGUE REGIONALE	ALPHABET LATIN	ALPHABET SYLLABIQUE	ALPHABET CYRILLIQUE	ALPHABET ARABE
---------------	--------------	------------------	----------------	---------------------	---------------------	----------------

2. Reliez

Цервената мачуца	Langue maternelle
Červená čiapka	Langue première
Caperucita roja	Langue seconde
Czerwony Kapturek	Langue étrangère
빨간 마투글 입은 소녀	Langue national
ليلى والذئب	Langue utile
Little Red Riding hood	Langue intéressante
பெரிய சிவந்த முகந்த அண்ணாது	Langue facile
شیر قرمز	Langue morte
Le petit chaperon Rouge	Langue régionale
Lo petèt Roudge Tchaiperon	

3. Dites une langue que vous :

- Pratiquez occasionnellement :
- Parlez couramment :
- Comprenez sans problème :
- Transmettez à d'autres personnes :
- Utilisez seulement à l'écrit :
- Aimeriez apprendre :

Annexe 2

Synthèse des données recueillies

Lexique	Types de charge culturelle	Définition en LCC	Définition en LCS	LCS	Contexte de découverte	Sensibilisation	Compétence échouée	Stratégie d'accès au sens	Expert	Réussite de la communication
connecte (verbe connecter au présent de l'indicatif)	Homophone non hétérographe	relier par un lien imperceptible	relier avec un lien perceptible	Anglais	Echec de communication	oui	PE	Expliqué par l'expert avec un contexte	Professeur	Non
séance	Homophone non hétérographe	durée définie pour faire quelque chose	séance de spiritisme durant laquelle on peut parler avec un mort	Anglais	Approche interculturelle en classe	oui		Analyse contrastive par l'expert avec un contexte	Etudiant	
globalisation	Homophone non hétérographe	diffusion de l'économie marchande	diffusion de l'économie marchande et diffusion de la culture et politique (mondialisation)	Anglais	Approche interculturelle en classe	oui		Analyse contrastive par l'expert avec un contexte	Etudiant	
assiste (verbe <i>assister</i> au présent de l'indicatif)	Homophone non hétérographe	participer à quelque chose	aider quelqu'un	Anglais	Echec de communication	oui	CE (consigne)	Analyse contrastive par l'expert avec la dérivation	Etudiant	Oui
exhibition	Homophone non	se montrer nu	montrer son travail artistique	Anglais	Echec de communication	non	PE	Expliqué par l'expert avec	Professeur	Oui

	hétérographe							un contexte		
tabloïd	Homophone non hétérographe	petit journal	journal pas sérieux	Polonais	Approche interculturelle en classe	non		Analyse contrastive par l'expert avec un contexte	Etudiant	
Cookie	Homophone non hétérographe	biscuit avec des pépites de chocolat	tous types de biscuits	Anglais	Echec de communication	oui	PE	Expliqué par l'expert avec un contexte	Professeur	Oui
/ãfaz/	Homophone hétérographe	exagérer quelque chose	faire attention, mettre l'accent sur quelque chose	Anglais	Echec de communication	oui	PO	Expliqué par l'expert avec un contexte	Professeur	Oui
/pastij/	Homophone hétérographe	médicament pour la gorge, produit lave-vaisselle, autocollant	amuse-bouche sucré, coussinet des animaux	Persan	Approche interculturelle à l'extérieur	oui		Analyse contrastive par l'expert avec un contexte	Etudiant	
/sětyr/	Homophone hétérographe	accessoire pour resserrer son pantalon	instrument de musique qui n'existe pas en France	Persan	Echec de communication	oui	CE	Expliqué par l'expert avec un contexte et analyse contrastive par le non-expert	Professeur	Oui
/wi/	Homophone hétérographe	affirmation	bonjour	japonais	Approche interculturelle à l'extérieur	oui		Analyse contrastive par l'expert avec un contexte	Etudiant	
/te/	Homophone hétérographe	produit qui vient d'une plante	produit qui vient de la mer	Hindi	Approche interculturelle à l'extérieur	oui		Analyse contrastive par l'expert	Etudiant	

								avec un contexte et culture		
/tʃaj/	Homophone hétérographe	produit qui vient de la mer	produit qui vient d'une plante	Hindi	Approche interculturelle à l'extérieur	oui		Analyse contrastive par l'expert avec un contexte et culture	Etudiant	
/kɛs/	Homophone hétérographe	caisse d'assurance social	fond financier	Anglais	Echec de communication	oui	CE (consigne)	Expliqué par l'expert avec un contexte et analyse contrastive par le non-expert	Professeur	Oui
Réponse à « ça va ? »	Lexicutlure	Demande sur l'état de la personne	Formule de politesse sans volonté d'une réelle réponse	Persan	Echec de communication	non	PO	Expliqué par l'expert avec un contexte et la culture	Etudiant	
« Bento »	Lexicutlure	N'existe pas	Plat à partager dans lequel on met plusieurs plats, sucrés ou salés	Japonais	Echec de communication	non	PE	Expliqué par l'expert avec un contexte et la culture	Etudiant	Non
Formules de politesse	Lexicutlure	Existents et sont obligatoires pour être poli	Existents mais le non jamais utilisés.	Hindi	Approche interculturelle à l'extérieur	oui		Analyse contrastive par l'expert avec un contexte et culture	Etudiant	
/karakɛr/	Homophone hétérographe	trait de la personnalité	personnage principale	Anglais	Echec de communication	non	CE (consigne)	Expliqué par l'expert avec un contexte		

Table des matières

Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE DE STAGE ET PRESENTATION DU PROJET.....	9
Chapitre 1. Contexte de stage.....	10
1. L'établissement	10
2. Le public.....	11
3. L'équipe pédagogique	11
4. Mes missions.....	13
Chapitre 2. Question et projet de stage.....	14
1. Premières pistes.....	14
2. Premières observations.....	14
3. Ma problématique de recherche	15
Chapitre 3. Démarche de recherche.....	16
1. Méthode de recueil	16
2. Les ateliers vocabulaire et civilisation.....	16
3. Les ateliers écrits et autres.....	17
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE.....	19
Chapitre 4. La culture sous toutes ses coutures	20
1. Civilisation, culture et langue.....	20
1.1. Civilisation, culture ou peuple ?.....	20
1.2. Communauté linguistique	20
1.3. Types de cultures	21
1.4. La langue-culture	22
2. L'identité culturelle	23
2.1. L'évolution de l'identité en interaction	23
2.2. La catégorisation par la différenciation.....	23
3. Les représentations et stéréotypes	24
3.1. Les attentes.....	24
3.2. Préjugé ou stéréotype ?	25
3.3. Les stéréotypes au service de la communication.....	25
Chapitre 5. L'approche interculturelle.....	27
1. Les principes de l'approche interculturelle	27
1.1. Ébauches de définition.....	27
1.2. Le respect de l'autre.....	27
2. Mise en place.....	28
2.1. Une interaction pluriculturelle.....	28
2.2. Problématique interculturelle	29
2.3. Changement de rôle.....	29
3. Objectifs	30
3.1. Compréhension des problématiques sociales	30
3.2. La réussite de la communication.....	31
3.3. Un médiateur culturel.....	31
Chapitre 6. Le lexique dans la communication	33
1. La compétence de communication	33
1.1. Dans le CECRL.....	33
1.2. Sa réussite	33
1.3. Une compétence en constante amélioration	34

2. La charge culturelle	35
2.1. Un nouveau lexique à adapter	35
2.2. Types de lexique	35
3. L'orthographe	36
3.1. La trace de l'histoire et de la culture	36
3.2. Homophones hétérographes	37
Chapitre 7 : L'accès au sens.....	39
1. Les stratégies basées sur l'orthographe	39
1.1. La catégorie morphologique.....	39
1.2. Les unités minimales significatives.....	39
1.3. Le contexte.....	40
2. La réflexion métalinguistique.....	40
2.1. L'analyse contrastive	40
2.2. Le développement métalinguistique.....	41
PARTIE 3 - ANALYSE DU PROJET ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	43
Chapitre 8. Données recueillies.....	44
1. Echantillon d'étudiants.....	44
2. Lexique recueilli.....	46
3. Contexte d'émergence.....	48
4. Compétence non validée.....	49
5. Stratégies d'accès au sens.....	49
Chapitre 9 Analyse des données	51
1. L'implication identitaire.....	51
2. La charge culturelle	51
2.1. Homophones non hétérographes	52
2.2. Homophones hétérographes	52
2.3. Lexicultures.....	53
3. L'émergence de la charge culturelle.....	54
3.1. Contexte d'émergence.....	54
3.2. Le rôle de la sensibilisation dans le repérage	55
3.3. Les compétences du CERCL.....	56
4. Stratégies	59
4.1. L'analyse contrastive	59
4.2. L'explication	60
4.3. L'expert.....	61
5. Remédiation à la communication	62
5.1. Réussite de la communication.....	62
5.2. Echec de la communication.....	63
Chapitre 10. Interprétation des résultats.....	65
1. L'approche interculturelle	65
1.1. Lieu de l'émergence de la charge culturelle.....	65
1.2. Le rôle de l'apprenant	66
1.3. Une stratégie d'acquisition.....	66
2. L'échec de la communication.....	66
2.1. Les compétences échouées.....	67
2.2. Le rôle de l'enseignant	67
2.3. Une stratégie de remédiation.....	68
Conclusion	69
Bibliographie.....	71
Sitographie	74

Sigles abrégés utilisés.....	75
Table des illustrations.....	76
Table des annexes	77
Table des matières	83

MOTS-CLÉS : approche interculturelle, charge culturelle, stratégie d'apprentissage, réflexion métalinguistique.

RÉSUMÉ

Comment l'approche interculturelle favorise-t-elle une mise en réflexion métalinguistique afin de repérer et de comprendre la charge culturelle pour réussir l'objectif de communication ? C'est l'étude que j'ai menée durant 4 mois. En effet, d'une part l'approche interculturelle est préconisée dans l'enseignement par différents auteurs tels qu'Abdallah-Pertceille, Blanchet, Collès ou encore par le Conseil de l'Europe pour sa mise en confrontation entre les langues et cultures. D'autre part, le lexique peut être spécifique à une culture et/ou ces usages d'après les travaux de Galisson et Ligas. C'est ce que les auteurs appellent charge culturelle. Cependant, les dictionnaires ne la prenant pas en compte, c'est à l'enseignant de la transmettre. D'après mon étude cette transmission se fait principalement lors de l'initiation à l'approche interculturelle afin que les apprenants réalisent eux-mêmes leurs observations entre les langues durant les échanges interculturels. L'enseignant peut également accompagner l'étudiant dans sa réflexion métalinguistique lors d'échec de communication afin qu'il ne soit pas livré à lui-même.

KEYWORDS : intercultural approach, cultural load, linguistic reflection

ABSTRACT

How does the intercultural approach promote metalinguistic reflection in order to identify and understand the cultural load to achieve the communication goal ? This is the study that I managed for 4 months. Indeed, on the one hand the intercultural approach is recommended in teaching by various authors such as Abdallah-Pertceille, Blanchet, Collès or even by the Council of Europe for its confrontation between languages and culture. On the other hand, the lexicon can be specific to a culture and/or these uses according to the work of Galisson and Ligas. This is what the authors call cultural load. Unfortunately, dictionaries do not take it into account, it is the role of the teacher to teach it. According to my study, this transmission is mainly during the introducing to the intercultural approach so that learners does by themselves their observations between languages during

intercultural exchanges. The teacher can also support the student in his linguistic reflection during communication failures so that he is not left to his own devices.