

L'enseignement de la civilisation

M. Louis Porcher

Abstract

How to build a cultural competence for the student of a foreign language is the main purpose of this text. Place and functions of « intercultural » concepts are designed. Concrete pedagogical propositions are offered to teachers and researchers.

Résumé

Comment construire une compétence culturelle étrangère chez l'apprenant de langue, telle est la question centrale ici traitée. Les liens entre langue et culture, l'intégration d'une compétence interculturelle dans la compétence culturelle, sont successivement étudiés. La proposition méthodologique vertébrale est celle des universels-singuliers, phénomènes culturels présents dans toute société mais que chacun traite à sa manière spécifique.

Citer ce document / Cite this document :

Porcher Louis. L'enseignement de la civilisation. In: Revue française de pédagogie, volume 108, 1994. pp. 5-12;

doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1251>

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1251

Fichier pdf généré le 24/12/2018

L'enseignement de la civilisation

Louis Porcher

Comment construire une compétence culturelle étrangère chez l'apprenant de langue, telle est la question centrale ici traitée. Les liens entre langue et culture, l'intégration d'une compétence interculturelle dans la compétence culturelle, sont successivement étudiés. La proposition méthodologique vertébrale est celle des universels-singuliers, phénomènes culturels présents dans toute société mais que chacun traite à sa manière spécifique.

L'enseignement de la civilisation, au sein de la didactique des langues, bien qu'il soit considéré par tous comme indispensable, n'a pas encore conquis ses lettres de noblesse méthodologique. Il reste encore trop souvent indéfini, plus ornemental qu'instrumental. Il tend encore à demeurer ce qu'il a été longtemps, une sorte de supplément d'âme pour un enseignement strictement linguistico-linguistique. L'inscription de l'anthropologie culturelle comme composante obligatoire des filières nationales (licence, maîtrise, D.E.A., D.E.S.S.) de didactique du français langue étrangère, à partir de 1983, a cependant conféré une légitimité nouvelle à cet enseignement qui, désormais, tient toute sa place (1).

Que la langue et la culture se présupposent l'une l'autre, personne ne le conteste plus sérieusement. Reste à en déduire ce qui en découle pédagogiquement, et là les conclusions sont moins claires. Toute la culture est-elle enfermée dans la langue ? Une langue peut-elle être apprise de manière totalement instrumentale, comme une sorte d'espéranto, et aussi comme une certaine image d'un anglo-américain désincarné, supportant tous les pidgins, toutes les créolisations, et y perdant jusqu'à son âme (2) ?

C'est que l'enseignement de la civilisation a quelque chose à voir avec les représentations que l'on se fait de l'étranger. La chair anthropologique

qui le compose paraît irréductible à des composants uniquement linguistiques. Une certaine *Weltanschauung* est à l'œuvre dans l'acquisition d'une compétence culturelle étrangère. On ne saurait faire l'économie, à cet égard, d'une réflexion armée sur sa propre culture. Ces questions, ici, vont bien au-delà de l'enseignement des langues, elles sont prises dans des interrogations socio-éducatives de portée beaucoup plus générale, et sollicitent la contribution de l'ensemble des sciences sociales (3).

QUESTIONS D'ÉPISTÉMOLOGIE DIDACTIQUE

En cherchant à cerner ce qui, dans l'enseignement de la civilisation, distingue celui-ci de l'enseignement des aspects proprement linguistiques (morpho-syntaxe, lexique, analyse de discours) de la didactique des langues, on aboutit à un panorama d'interrogations décisives qui restent pour l'instant sans réponse.

L'analyse des besoins

On sait l'importance qu'elle a prise dans la re-définition de la didactologie des langues et des cultures recentrée autour des approches dites « communicatives ». On y distingue les besoins objectifs (repérables de l'extérieur) des besoins ressentis (convertibles en attentes chez les apprenants). On y met en évidence que les besoins ne sont pas « quelque chose que l'on trouverait tout fait dans la rue » (4) mais qu'ils sont une construction épistémologique. On y démontre que les besoins se transforment au cours de l'apprentissage, parce que l'apprenant change, d'une part, et, d'autre part, parce que l'incorporation par cet apprenant des premiers apprentissages le modifie lui-même à son insu en réorganisant la structure de ses capitaux culturels à travers le phénomène depuis longtemps bien connu d'« amnésie des apprentissages » (5).

Demeure, une fois cela établi, le problème des relations entre l'identification des besoins langagiers et l'élaboration d'objectifs d'apprentissage, nous en parlerons ci-dessous (6). Se pose surtout la question nouvelle : pour ce qui touche à l'enseignement de civilisation, qu'est-ce qu'un besoin, et, subsidiairement, comment le repérer, le construire, l'établir ? Y-a-t-il même des besoins à propos de cet aspect de l'enseignement ?

Il apparaît comme méthodologiquement nécessaire que l'on tranche de ces questions si l'on envisage de mettre en place un enseignement rigoureux de la civilisation. Or, pour l'instant, presque personne n'en est même parvenu à se le poser. Si l'on persistait dans cette voie, il faudrait en tirer les conséquences inéluctables : séparer enseignement de langue et enseignement de civilisation, les considérer comme deux spécialités, deux fonctions, deux professions différentes, obéissant à des principes distincts.

La définition d'objectifs

Si l'on admet qu'un objectif c'est un but assorti d'une démarche pour l'atteindre et d'un instrument d'évaluation permettant de mesurer si on l'a atteint (ou dans quelle mesure on l'a atteint, c'est-à-dire le degré d'atteinte), il est permis de considérer que, dans l'enseignement du français langue étrangère, les années récentes ont apporté de profondes transformations allant dans le sens d'une pédagogie par objectifs. L'instauration d'un diplôme national en deux niveaux (D.E.L.F. : diplôme élémentaire de langue française ; D.A.L.F. : diplôme approfondi de langue française) définit seulement, pour chacune de ses dix unités constitutives (et capitalisables), par un objectif et par les modalités à respecter pour l'évaluation de celui-ci, y est certainement pour beaucoup.

Pour ce qui touche à l'enseignement de la civilisation, ou à l'insertion de celui-ci dans l'enseignement langagier, les perspectives sont moins favorables parce que plusieurs questions demeurent sans réponse pour l'instant, dans aucun pays.

— Qu'est-il nécessaire de savoir (savoir-faire) à tel ou tel niveau en termes de compétence culturelle ?

— Comment peut-on prendre en compte l'extrême diversité des publics qui peuplent le champ du français langue étrangère ?

— À partir de quoi constituer un syllabus permettant d'organiser un enseignement en fonction de l'acquisition d'un savoir-faire défini ?

— Comment procéder pour établir des curricula proposant à la fois variété des cheminements et rigueur des buts à atteindre ?

— Comment définir la dimension culturelle en jeu dans toute communication langagière authentique ?

— Comment fixer, en termes opératoires, l'équivalent des niveaux linguistiques : *survival level*, *threshold level*, *upper level*, etc. ?

Au fond, personne ne sait pour l'instant déterminer ce qu'il faut faire apprendre à qui dans le domaine de la compétence culturelle. Chacun se fait une opinion de ce qu'il doit accomplir, mais nul ne possède les instruments opératoires. Dans quelle science les trouver en effet ? Et pourtant, tant qu'on ne sera pas parvenu à fixer des objectifs hiérarchisés, l'enseignement de la civilisation restera approximatif et tâtonnant.

Méthodologies et progressions

Le débat est ouvert depuis longtemps sur la question et on dispose d'instruments multiples. Des points d'accord fort se dégagent cependant. La valeur la plus haute est constituée par l'autonomie de l'apprenant, sa capacité à auto-diriger son propre apprentissage, son aptitude à gérer ses propres choix, sa compétence à intérioriser et incorporer ce qu'il a appris (7). Tout apprentissage est un auto-apprentissage dans la mesure où seul l'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place. Le rôle de l'enseignant consiste à aider l'apprenant, il ne peut pas se substituer à lui. Le fondement de la méthodologie de la classe, dans ces conditions, c'est d'enseigner à l'apprenant le savoir-apprendre, de lui faire connaître son métier d'apprenant afin qu'il l'exerce au mieux pour lui-même (8).

Que peut signifier la notion de progression pour un enseignement de civilisation ? Sur quoi la fonder ? Comment la justifier ? En particulier, comment peut-on parvenir à articuler la culture cultivée avec la culture anthropologique, et les pratiques culturelles proprement dites ? Le surgissement des médias et leur omniprésence ont, en outre, redistribué les cartes dans l'ensemble du monde, et les conséquences du phénomène n'ont pas encore été clairement identifiées (9). Quelle part peut-on exiger pour les connaissances factuelles, en histoire et en géographie notamment ? Est-ce que les étrangers ont besoin d'un plus grand nombre de connaissances, parce qu'ils vivent les choses de l'extérieur, que les indigènes qui, eux, possèdent les savoir-faire et la connivence par inculcation et immersion (10) ?

On peut avancer que, jusqu'à maintenant, l'enseignement de la civilisation se fait plutôt par saupoudrage que par progression stricte. Les méthodologies d'aujourd'hui sont en accord entre elles sur un point seulement (certes capital) : les documents authentiques, c'est-à-dire ceux qui n'ont été ni conçus ni produits pour l'enseigne-

ment, constituent un instrument indispensable pour la construction d'une compétence culturelle étrangère. Reste maintenant à leur trouver un enracinement pédagogique.

L'évaluation

Il n'y a pas d'objectifs pédagogiques sans inclusion de leurs moyens d'évaluation. Faute de quoi, on n'échappe pas à deux erreurs opposées : l'enseignement du hasard, c'est-à-dire sans contrôle du degré d'atteinte de ce qui est visé, et, à l'autre bout, le bachotage qui consiste simplement à prendre l'évaluation pour but (l'objectif devient, dans ce cas, une simple préparation de l'évaluation finale). Définition des objectifs et détermination de l'évaluation constituent un même concept, vu sous deux angles différents.

Deux problèmes sont capitaux sur le chapitre de l'évaluation. Que celle-ci soit bien une mesure de l'apprentissage et ne se réduise pas, comme c'est très souvent le cas, à un contrôle de l'enseignement, c'est-à-dire à une mesure de la conformité. Les langues sont devenues un outil social, discriminant pour l'emploi. Il s'agit donc d'évaluer ce dont l'apprenant est effectivement capable dans un échange communicatif authentique (c'est-à-dire hors de la classe). L'évaluation n'est plus ici une simple technique de régulation de la classe (ce qu'elle est toujours aussi cependant), mais un moyen de mesurer une « capacité à communiquer » (11).

D'autre part, un enseignement entraîne toujours des apprentissages autres que ceux qui étaient prévus et visés. Or, l'évaluation formelle, institutionnelle, ne prend pour ainsi dire jamais en compte ce phénomène-là. De ce point de vue, il est juste de dire que les institutions scolaires fonctionnent au gaspillage, négligeant une partie des résultats obtenus, les reléguant aux profits et pertes, dans l'ignorance. Il importe donc d'ajouter à la panoplie évaluative des formes, au moins qualitatives, d'appréciation de ce qui a été effectivement appris et qui n'était pas recherché. Les langues vivantes ne constituent pas, à cet égard, un cas particulier. L'analyse est vraie pour la totalité des disciplines enseignées (12).

L'enseignement de la civilisation se trouve au carrefour de cette problématique. Il doit donc se doter d'instruments nouveaux correspondant à la situation actuelle de l'apprentissage des langues. Tant qu'il ne l'aura pas fait, il restera prisonnier de

ses dilemmes d'aujourd'hui : être un enseignement de complément alors qu'il est clairement indispensable. Envisagerait-on une capacité à communiquer dans une langue étrangère qui ne prendrait pas en compte les savoir-faire non linguistiques ? Les langues vivantes ne relèvent pas seulement d'une connaissance abstraite. Elles sont d'abord des outils d'échanges entre des hommes concrets.

LES COMPOSANTES D'UNE COMPÉTENCE CULTURELLE ÉTRANGÈRE

Quatre paramètres sont à prendre en compte pour décrire de manière opératoire une compétence culturelle (qu'elle soit étrangère ou non).

Une définition de la culture

Opératoirement, on le sait depuis Pierre Bourdieu, la culture c'est « la capacité de faire des différences » (13), l'aptitude à distinguer, à ne pas confondre, ne pas amalgamer, ne pas mélanger. Distinguer constitue, d'une part, la capacité à acquérir et, d'autre part, le principe définitoire. Plus les distinctions sont nombreuses et plus elles sont diversifiées, plus la culture est haute et affinée.

On retrouve, ici, une démarche constituée d'abord par Lévi-Strauss qui démontre que, pour décoder le fonctionnement d'une culture (anthropologique cette fois), il est nécessaire d'en repérer (c'est-à-dire d'en construire) « les écarts différentiels » (14). Application translatée du structuralisme linguistique saussurien (par l'intermédiaire de Jakobson) selon lequel les phonèmes ne sont que « des entités oppositives et négatives » (15).

Nous sommes donc, en tant qu'êtres sociaux, « des classeurs classés par nos classements » (16). Ce n'est pas un choix, bien entendu, c'est une destinée. Toute culture, individuelle ou collective, fonctionne selon ces modalités. Cet ensemble constitue le cadre à partir duquel se constituent les échanges sociaux, et, réciproquement, ce sont eux qui organisent ce système de règles. La sociologie est, dans ces conditions, la première des sciences sociales dont l'enseignement de la civilisation a besoin pour se fonder. L'apprentissage est lui-même une capacité à faire des différences, comme Pierre Bourdieu l'a pédagogi-

quement montré à propos de l'exemple de l'apprentissage de la lecture. Apprendre c'est intégrer des distinctions. Apprendre une culture étrangère c'est donc repérer les distinctions que cette culture opère, les classements qu'elle instaure et auxquels elle est fidèle. Connaître une culture étrangère c'est savoir faire les mêmes classements que les indigènes de cette culture, opérer la même distribution des distinctions.

Cela suppose une distinction fondamentale, distinction-mère : celle qui consiste à ne pas confondre les classements de sa propre culture avec ceux de la culture-cible. Cela même suppose, méthodologiquement cette fois-ci, que l'on soit au clair avec son propre classement. Cela suppose enfin épistémologiquement, qu'on soit conscient qu'un classement n'est pas le classement, et qu'on ne pose pas en principe que ses propres distinctions sont les seules possibles, constituent une norme par rapport à laquelle tout s'apprécierait. Quiconque étudie une culture étrangère ne doit jamais oublier que « l'arbitraire de l'inculcation c'est l'inculcation de l'arbitraire » (17).

Culture et cultures

Une culture est un ensemble, à la fois homogène et contradictoire, d'autres cultures, que l'on peut appeler, de manière neutralisée, sub-cultures. Travaillons sur quelques exemples :

- La présence importante d'étrangers dans un pays constitue une culture à l'intérieur de la culture, un sous-ensemble.

- Une culture sexuelle.

Les filles, en France (et ailleurs), ne sont pas élevées comme les garçons, exercent des fonctions différentes, suivent des itinéraires distincts, portent des espoirs propres, ont des représentations spécifiques (18).

- Une culture générationnelle.

Les diverses générations qui composent une société possèdent chacune sa culture singulière. L'époque nous montre avec une extrême clarté que les générations les plus jeunes ont, par exemple, une culture technologique que leurs prédécesseurs n'avaient pas.

- Culture professionnelle.

Chaque profession se caractérise par son histoire, ses représentations, ses choix, bref, par des habitus particuliers qui la distinguent (19).

- Culture régionale.

Les appartenances géographiques, toujours liées à une histoire spécifique, constituent un héritage culturel partagé. Qui ne reconnaîtrait un homme du sud de la France par rapport à un homme du nord, ne serait-ce qu'aux accents ? (20).

- Culture religieuse.

Les pratiques religieuses sont à la fois héritées et choisies, elles ont historiquement élaboré leurs propres références culturelles et signes d'appartenance (21).

L'ensemble de ces sub-cultures (il y en aurait bien d'autres) est caractérisé par le fait qu'elles fonctionnent constamment ensemble, en entrelacement, en interférence. Elles ne constituent pas des isolats, mais des composantes d'une réalité culturelle plus vaste. Les cultures sont toujours des emboîtements, un système de relations entre immobilité (transmise) et transformations. La multi-appartenance est un aspect de l'identité culturelle. S'agissant de l'apprentissage d'une culture étrangère, il est donc indispensable d'en repérer les sub-cultures composantes. C'est probablement le travail le plus difficile, car les sociétés globales intègrent différemment leurs sub-cultures. Un Gallois ou un Ecossais, par exemple, vivent leur appartenance à la Grande-Bretagne de manière très distincte de celle dont un Provençal ou un Angevin vivent leur appartenance à la France.

Les médias

Ils ont complètement transformé le paysage culturel mondial, et ne peuvent plus, désormais, être contournés quand on s'efforce de décrire une appartenance et une compétence culturelle. On peut même légitimement se demander si n'est pas peu à peu en train de se construire un « habitus médiatique » doté de caractéristiques propres, radicalement nouvelles, et qui poseraient différemment le problème des relations interculturelles. Les médias introduisent, en effet, une composante neuve de l'identité : leur fréquentation est à la fois universalisante (par le contenu des émissions, notamment les informations) et pratiquée partout de manière spécifique, très liée à la culture antérieure du pays.

Les médias façonnent nos modes de pensée, nos réflexes, nos manières de voir. Ils font naître en nous de nouvelles habitudes. Ils substituent

peu à peu la sensorialité synthétique à la rationalité analytique. Les pratiques de l'écrit ne sont plus celles à partir desquelles se constitue le capital culturel partagé. Celui-ci provient désormais des médias. Les générations d'aujourd'hui sont celles « de l'image et du son » (22) et se caractérisent par le goût de la brièveté, de la rapidité, du temps polychrome (23) où l'on mène plusieurs activités à la fois. Nous sommes désormais entrés dans l'ère des enfants des médias, des « *téléniños* » (22).

Les médias, selon McLuhan (24), qui a remarquablement perçu leur évolution, et a pénétré de loin le plus loin, dans leur analyse, ont transformé la planète en un « village global ». Le monde est devenu un lieu où, par l'ubiquité caractéristique des médias (leur aptitude à être partout à la fois) et par leur immédiateté, tout est su aussitôt par tout le monde, comme dans un village. L'étrange arrive chez moi chaque jour, je m'habitue à lui, je l'apprivoise, j'ai l'impression de le connaître. Mais, comme dans un village aussi, il reste beaucoup de choses souterraines que je ne perçois pas et qui constituent pourtant l'identité culturelle de l'étranger. Je ne vois que la surface des choses (ce qui est déjà beaucoup mieux que rien) et le village planétaire est aussi fermé sur soi que le village tout court.

C'est probablement ce qui explique que la diffusion mondiale des médias n'entraîne pas une éradication du racisme et de la xénophobie. L'étranger est devenu présent mais demeure étrange et redouté. Tout se passe, en somme, comme si les capitaux culturels traditionnels, séculairement hérités, absorbaient ceux qui sont mis en circulation par les médias. Les téléspectateurs assimilent, au sens digestif du terme, les messages des médias, les incorporent, les transforment en eux-mêmes (25). À travers les médias, s'instaure donc une dialectique entre une certaine uniformisation culturelle (universalisation des références) et une persistance des différences et des singularités.

Il reste que, pour un enseignement de culture étrangère, les médias sont dorénavant devenus incontournables. Il n'est plus possible de faire l'impasse sur eux, parce qu'ils sont quotidiennement omniprésents et aussi parce qu'ils sont attractifs. Tout le monde les fréquente massivement. Ils peuplent les conversations journalières. Ils sont en train de devenir « un lieu commun » entre les habitants d'une société donnée. Ils possèdent probablement une puissante vertu intégra-

trice pour des étrangers qui viennent séjourner longuement dans un pays. Ils possèdent, par dessus tout, la capacité à joindre les gens à domicile, et à faire partie du décor habituel. La « télévision-tapisserie » dont parle Mariet (26) participe désormais à l'existence familiale.

Toute culture est métissée

Les enracinements historiques d'une culture, ses persistances transmises, ses héritages, sont évidemment essentiels à sa compréhension, même s'il n'est pas nécessaire de les maîtriser pour opérer en elle. Ils conduisent à constater le caractère métissé de toute culture, son côté « tatoué » (27), sa dimension « tigrée » (27), son aspect « arlequin » (27). Le patrimoine est toujours d'origines multiples, et cela ne l'empêche nullement d'être un, distinctif, vécu comme une propriété par ceux qui n'en sont pourtant que les dépositaires (28).

Les frontières entre culture savante, culture populaire, culture médiatique, tendent à devenir floues même si, scolairement, ce qui correspond aux anciennes « Humanités » est affecté aujourd'hui de ce que Baudelot et Establet nomment joliment « un coefficient social déclinant » (29). Rien ne rend plus urgente l'utilité des classements, des repères, de ce qui constitue le métissage qui est l'état ordinaire d'une culture.

Nous n'en prendrons ici que deux exemples, volontairement minuscules, pour bien illustrer la position, l'exprimer.

● Le nom des rues.

Qui regarde une liste des noms des rues de Paris ne peut qu'être frappé par leur caractère mélangé, dans l'oubli fréquent de leur origine et de leur fondement.

— *La culture antique*

Présente et oubliée, inaperçue, elle subsiste au grand jour. Les Champs-Élysées en constituent évidemment l'exemple emblématique mais non unique.

— *La culture ancienne*

Les noms appuyés sur l'histoire de la Gaule, à quel titre peuvent-ils bien être français (sauf parce que « nos ancêtres les Gaulois »...) ? Et ils le sont pourtant. Rue d'Alésia, Vercingétorix, etc.

— *Les noms étrangers*

Ils surabondent, tant du fait des victoires militaires françaises que d'événements divers : pont du Garigliano, avenue d'Iéna, rue de Solferino...

— *Les noms d'étrangers*

Ils tiennent à la contribution apportée par ceux-ci à l'Histoire de France, mais aussi à la notoriété propre de leur possesseur à qui hommage quasi-universel est rendu. L'avenue Winston-Churchill est un exemple du premier phénomène, l'avenue Kennedy du second.

Au total donc, l'étranger est omniprésent dans cet usage le plus quotidien et le plus pragmatique.

L'étranger est chez nous chez lui.

● Les fréquentations culturelles.

Si l'on examine les pratiques culturelles des Français (30), on constate qu'elles reposent aussi, et souvent, sur des consommations d'origine étrangère. Depuis les restaurants jusqu'à la musique en passant par les couturiers italiens et les chaussures britanniques. Quelle place leur donner, dans ces conditions, dans un enseignement de la civilisation française vers la constitution d'une compétence culturelle étrangère. Est-ce que les Rolling Stones, parce qu'ils ont nourri plusieurs générations de français, doivent ou non être considérés comme faisant partie du patrimoine culturel ? Comment les différencier, à cet égard, de Johnny Halliday, par exemple ?

De manière similaire mais plus complexe, tous ceux qui lisent du Tolstoï ou du Goethe en traduction française, sans ignorer pour autant à qui ils ont à faire, ne se trouvent-ils pas confrontés à du français, certes traduit, mais qui ne se distingue en rien de la langue française proprement dite dont elle constitue une dimension ? La traduction est le symbole de la double appartenance culturelle.

Il est clair à nos yeux que c'est sur de telles bases qu'un enseignement effectif de la civilisation doit opérer ses choix. Sans hésiter à rejeter de vieilles fausses questions, comme celle de la langue dans lequel cet enseignement est mené. De très nombreux aspects de la civilisation d'un pays peuvent être enseignés sans inconvénient dans la langue maternelle de l'apprenant. Si l'on met à part la présence de la culture dans la

langue, qui ne saurait évidemment se traiter que dans la langue-cible, toutes les autres dimensions sont « language-free ».

LES UNIVERSELS-SINGULIERS, UNE ESQUISSE DE PERSPECTIVE

On se souvient que le concept d'universel-singulier a été établi par Hegel (31) pour articuler la relation dialectique de l'universel et du particulier, qui « se dépasse », dans un troisième temps vers une autre réalité conceptuelle. L'universel-singulier, c'est la présence du particulier dans l'universel et la dimension universelle présente dans un particulier. Pour Hegel, l'exemple emblématique de l'universel singulier était Napoléon, « l'esprit du monde à cheval », qui incarnait dans sa personne particulière, l'enjeu universel de l'Histoire en train de s'accomplir.

Sartre ensuite (32), dans son *Flaubert*, a suivi une méthode d'analyse fondée sur l'universel-singulier. Flaubert, individu particulier, intégrait en lui-même l'ensemble du monde de son époque, il se constituait en emblème du monde, exprimait l'universalité au sein de sa seule singularité.

Il m'a semblé que les universels-singuliers structuraient, vertébraient, organisaient un enseignement effectif de la civilisation (33). En effet, ce sont des réalités universelles mais que chaque société vit et voit à sa manière, et qui, de cette façon, réconcilient la culture-source (celle de l'apprenant) et la culture-cible en leur conférant un point commun. Si l'on réfléchit au thème de l'eau, par exemple, il fournit un cas indiscutable d'universel-singulier. Il en va de même pour l'amour, les animaux, le climat, etc.. Tout apprenant en possède une expérience directe et va donc ainsi pouvoir se comporter comme un être autonome et gérer son propre apprentissage.

Il apparaît que les universels-singuliers, ainsi conçus, se caractérisent par des traits pertinents pour un enseignement de civilisation qui vise l'acquisition d'une compétence culturelle étrangère, c'est-à-dire la capacité à communiquer en milieu exolingue.

Présence factuelle

Il n'y a pas de société où n'existe pas de l'eau « en chair et en os », pas d'apprenant qui n'en ait

pas l'expérience pragmatique directe. La connaissance géographique est ainsi sollicitée : la France est un pays maritime (sur plusieurs mers) avec des fleuves et des lacs, des sources.

Présence anthropologique

Les pratiques culturelles des Français envers l'eau sont multiples :

- consommation : eaux minérales, etc.
- loisirs : pêche, natation, etc.
- profession : goûteur d'eau, par exemple, pour en citer une rare.

Présence linguistique

L'eau est omniprésente dans la langue française :

- en termes de lexique
- en termes de proverbes et de locutions figurées
- en termes de textes.

Présence médiatique

Là encore, l'eau est partout et la découverte de documents authentiques sur le thème relève de la plus grande facilité :

- présence écrite : presse, rapports, etc., revues spécialisées (la pêche et les poissons)
- présence visuelle et sonore. Thalassa par exemple.

Présence dans la culture savante

L'eau est un thème récurrent dans toutes les formes de la culture savante :

- littérature : les travailleurs de la mer, Lau-tréamont, etc.
- peinture : Monet, Gauguin, etc.
- sciences : médecine de l'eau, etc.

Comparabilité optimale

Toutes ces dimensions (parmi beaucoup d'autres) appartiennent également à la culture de l'apprenant quel qu'il soit. Cela permet donc, pédagogiquement, de le mettre en situation d'activité, d'initiative, condition première de tout apprentissage. S'instaure ainsi une authentique méthodologie comparative qui permet d'atteindre les deux

objectifs complémentaires d'un enseignement de la civilisation : apprendre à connaître opératoirement la culture étrangère, apprendre à connaître opératoirement sa propre culture.

CONCLUSION

L'enseignement de civilisation représente la dimension la plus complexe de la didactique des langues étrangères. C'est la moins aboutie pour

l'instant. Mais c'est celle dont l'enjeu est le plus grand. En effet, au-delà des aspects purement instrumentaux (que les hommes puissent communiquer entre eux pour des nécessités professionnelles), la didactique se doit de réfléchir aux problèmes autrement plus graves, des héritages et des partages culturels, de la transmission des cultures, bref de ce que nous laisserons à ceux auxquels nous sommes contraints « d'adresser notre testament » (34).

Louis Porcher
Université de la Sorbonne-Nouvelle

NOTES

- (1) Louis Porcher (dir.), *La civilisation*, Clé International, Paris, 1986.
- (2) Geneviève Zarate, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, 1984.
- (3) Geneviève Zarate, *Les représentations de l'étranger*, Crédif-Didier, Paris, 1993.
- (4) Louis Porcher, *Une notion ambiguë : les besoins langagiers*, Cahiers du Crelef, 1976, Besançon.
- (5) Pierre Bourdieu, Alain Darbel, Jean-Claude Passeron, *L'amour de l'art*, Minuit, Paris, 1967.
- (6) René Richterich, Jean-Louis Chancerel, *L'identification des besoins langagiers des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1978.
- (7) Henri Holec, *L'autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier, 1981, Paris.
- (8) Louis Porcher (dir.), *Les auto-apprentissages*, Paris, 1992, Hachette.
- (9) François Mariet, *Laissez-les regarder la télé*, 1989, Calmann-Lévy.
- (10) René Richterich, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, 1985, Hachette.
- (11) Louis Porcher (dir.), *L'évaluation en didactique des langues*, *Études de Linguistique Appliquée*, décembre 1990.
- (12) Gabriel Langouët, *Réflexions sur l'évaluation*, *Le Français dans le Monde*, mai 1987, Hachette.
- (13) Pierre Bourdieu, *La distinction*, Paris, 1979, Minuit.
- (14) Claude Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale I*, Plon, 1960, Paris.
- (15) Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris, 1916.
- (16) Pierre Bourdieu, *La distinction*, op. cit.
- (17) Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Paris, 1964, Minuit.
- (18) Marie Duru-Bellat, *L'éducation des filles*, Paris, 1990, L'Harmattan.
- (19) Iva Cintrat, *La représentation de l'enseignant dans les catalogues de la CAMIF*, Saint-Cloud, 1980 (multigraphié).
- (20) William Labov, *Sociolinguistique* (traduction française), Paris, 1977, Minuit.
- (21) Emile Durkheim, *Le suicide*, Paris, P.U.F.
- (22) *Les pratiques culturelles des Français (1973-1988)*, La Documentation Française, Paris, 1990.
- (23) François Mariet, *Laissez-les regarder la télé*, Paris, Calmann-Lévy, 1989.
- (24) Marshall McLuhan, *La galaxie Gutenberg*, Traduction Française, Paris, Seuil, 1964.
- (25) Richard Hoggart, *La culture du pauvre*, Traduction française, Paris, 1972, Minuit.
- (26) François Mariet, op. cit.
- (27) Michel Serres, *Le Tiers-Instruit*, François Bourin, Paris, 1990.
- (28) Claude Hagege, Conférence de clôture des « Etats Généraux des Langues Vivantes », Paris, avril 1989.
- (29) Baudelot, Establet, *Le niveau monte*, Seuil, Paris, 1990.
- (30) *Les pratiques culturelles des Français (1973-1988)*, op. cit.
- (31) Hegel, *La phénoménologie de l'Esprit*, Traduction française, Aubier.
- (32) Jean-Paul Sartre, *L'Idiot de la famille*, Gallimard.
- (33) Louis Porcher, *Manières de classe*, Paris, Didier, 1987.
- (34) Jean-Claude Forquin, *Ecole et culture*, Bruxelles, 1989, de Boeck.