



**HAL**  
open science

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

Véronique Castellotti, Marc Debono

## ► To cite this version:

Véronique Castellotti, Marc Debono. D'une mission " civilisatrice " à une centration " (socio)pragmatique " : une interprétation de l'évolution de la dimension culturelle en didactologie du FLE. Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde, 2018, 60-61, pp.41-62. 10.4000/dhfles.5127 . hal-02141116

**HAL Id: hal-02141116**

**<https://hal.science/hal-02141116>**

Submitted on 27 May 2019

**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.

CASTELLOTTI, V. et DEBONO, M. (2018), « D'une mission 'civilisatrice' à une centration '(socio)pragmatique' : une interprétation de l'évolution de la dimension culturelle en didactologie du FLE », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 60-61, pp. 41-62. URL : <http://dhfiles.revues.org>

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

Véronique Castellotti et Marc Debono  
Université François Rabelais de Tours – France  
E.A. 4428 DYNADIV  
[veronique.castellotti@univ-tours.fr](mailto:veronique.castellotti@univ-tours.fr)  
[marc.debono@univ-tours.fr](mailto:marc.debono@univ-tours.fr)

### **Introduction**

Notre contribution<sup>1</sup> propose une interprétation de l'évolution de la dimension culturelle en didactologie du français langue étrangère (FLE). Cette interprétation porte – et la précision est d'importance – non pas sur les pratiques d'enseignement (des dimensions culturelles en FLE donc), mais sur l'évolution des idées des didactologues (théories, idées, réflexions des chercheurs en FLE) dans les 60 dernières années. Par « didactologie », nous entendons à la suite de R. Galisson (1990) ce qui concerne les aspects théoriques, la réflexion à propos de ce qui se passe au niveau « didactique », c'est-à-dire celui de l'intervention. Ce qui nous intéresse particulièrement dans cette histoire des idées, ce sont les soubassements épistémologiques qui les portent. Notons que cette histoire étant « contemporaine » - la didactologie du FLE (DFLE) en tant que champ de recherche n'existe que depuis les années 70) - et qu'elle « arrive » jusqu'à nous, elle a une incidence très directe sur le présent et les projets futurs des acteurs du FLE.

Avant de poursuivre, il est nécessaire de dire un mot en introduction sur notre conception et manière de faire l'histoire : sans nous prétendre « historiens », nous inscrivons notre réflexion historicisante dans la lignée des historiens et épistémologues de la science historique que sont – pour ne citer que quelques noms – Paul Veyne<sup>2</sup>, Michel de Certeau<sup>3</sup> ou encore Henri-Irénée Marrou, qui écrivait ceci en 1954 :

---

<sup>1</sup> Ce texte a été écrit à la suite du colloque SIHFLES : « La culture dans l'enseignement du français langue étrangère : conceptions théoriques, programmes et manuels aux XIX<sup>e</sup> & XX<sup>e</sup> siècles », Athènes, 2017.

<sup>2</sup> Dans *Comment on écrit l'histoire* (1971), P. Veyne explique très bien les limites d'une légitimation de la science par son objectivité supposée : « Car la seconde limite de l'objectivité [...] est la variété des expériences personnelles, qui sont malaisément transmissibles. Deux historiens des religions ne seront pas d'accord sur le 'symbolisme funéraire romain', parce que l'un a l'expérience des inscriptions antiques, des pèlerinages bretons, de la dévotion napolitaine et qu'il a lu Le Bras, pendant que l'autre s'est fait une philosophie religieuse à partir des textes antiques, de sa propre foi et de sainte Thérèse ; *la règle du jeu étant qu'on ne cherche jamais à expliciter le contenu des expériences qui sont le fondement de la rétrodiction*, il ne leur restera plus qu'à s'accuser mutuellement de manquer de sensibilité religieuse, ce qui ne veut rien dire, mais se pardonne difficilement » (Veyne, 1971 : 212 ; nous soulignons).

<sup>3</sup> Nous renvoyons à la contribution de Didier de Robillard (2017) qui fait référence à ce travail, et en particulier son ouvrage *L'écriture de l'histoire* (Gallimard, 1975). Plus généralement, concernant ces travaux d'historiens proches des perspectives herméneutiques, nous remercions Didier de Robillard de ses apports et partages lors des séminaires de l'équipe de recherche EA 4428 Dynadiv de l'Université de Tours.

« L'image que chaque historien donne du passé est si profondément, si organiquement modelée par sa personnalité que leurs différents points de vue sont en définitive moins complémentaires qu'exclusifs. À l'idéal illusoire de la 'connaissance valable pour tous' j'opposerai celui de la vérité valable pour moi, et j'y verrai une garantie de sérieux, d'exigence, de rigueur » (Marrou, 1975 [1954] : 213, cité par Feldman, 2002 : 104 ; nous soulignons). »

Ces principes – énoncés par Marrou – de modestie, d'incomplétude et d'honnêteté comme garantie du sérieux de l'historien, nous les faisons ici nôtres. Sous une autre forme – plus provocatrice certainement – on les retrouve également, dans notre discipline, sous la plume de Robert Galisson, dans un article de 1995 sur l'histoire, alors récente, de ce qu'il appelle alors le « ticket AC/DI<sup>4</sup> » :

« J'ai seulement essayé de problématiser, autrement parfois (les redondances qui alourdissent mes propos sont largement dues à la multiplication et à la juxtaposition partielle des problématiques). Et j'ai surtout voulu, en toute honnêteté, apporter ma contribution à un débat où chacun a ses raisons (existentielles, contextuelles, expérientielles) de penser ce qu'il pense, sans pour autant vouloir convaincre l'autre de l'universalité de son point de vue » (Galisson, 1995 : 96, nous soulignons).

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

C'est donc cette orientation interprétative, en fonction d'une *expérience* et d'un *projet*, que nous choisissons d'adopter ici, assez éloignée de conceptions plus historiographiques de l'histoire, de la place et du traitement/délimitation du « corpus » historique.

Précisons dès à présent que ce texte de R. Galisson, cité supra, fait partie de cette « expérience » : nous en ferons une large utilisation, assez intensive, son article ayant été un des moteurs de notre réflexion commune. « Nous ne faisons que nous entregloser »<sup>5</sup>, et nous ne masquerons pas ce fait, que tout historien connaît bien, et qui participe de sa nécessaire modestie. Quant à notre projet, il pourrait se résumer succinctement à la volonté de chercher dans le passé de la didactologie du FLE pour redonner un sens à l'enseignement culturel/interculturel (sans oublier, bien sûr, qu'inversement « sans se pencher sur le présent, il est impossible de comprendre le passé » ; Bloch, [1946] 1996 : 30, cité par Besse, 2016 : 11), la notion d'interculturel étant devenue selon nous complètement inopérante, plongée dans un marasme permanent, qui dure depuis trente ans, et auquel les « critiques » successives n'ont rien changé, car celles-ci ont justement été probablement assez peu « historicisantes ».

Cette brève interprétation historique se fera en quatre temps, suivant les évolutions de l'enseignement culturel/interculturel en didactologie du FLE : du point de départ civilisationnel, à la critique de celui-ci (première évolution dès les années 1950-1960), pour en venir à la centration « (socio)pragmatique » de l'enseignement culturel dans les 1970-1980 (deuxième évolution, plus centrale et durable), et enfin au développement de l'interculturel (troisième évolution, qui accompagne la seconde<sup>6</sup>).

---

<sup>4</sup> Pour « approche communicative (AC) et « démarche interculturelle » (DI).

<sup>5</sup> « Il y a plus affaire à interpréter les interprétations qu'à interpréter les choses, et plus de livres sur les livres que sur autre sujet : nous ne faisons que nous entregloser » (Montaigne, *Essais*, III, 13)<sup>5</sup>.

<sup>6</sup> Cette proposition de découpage historique n'étant bien sûr pas périodiquement tranchée.

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

Le point de départ que nous avons choisi pour interpréter cette évolution se situe au milieu du vingtième siècle, au sortir de la Seconde Guerre mondiale, dans un contexte encore marqué par la colonisation. La diffusion du français s'accompagne alors clairement de la diffusion de la civilisation française. Nous ne nous attarderons pas sur les caractéristiques de cette approche civilisationnelle, déjà bien documentée et développée de nouveau dans ce numéro (voir Argaud, ici-même), basée sur une « philosophie de la nature et de l'homme fondée sur l'idée de progrès [...] qui résume l'esprit des Lumières tout entier » (Argaud, 2006 : 5). Cette conception soutenait une hiérarchie des civilisations et des cultures (des langues et des races, de même), et constituait pour certains le bien-fondé de l'entreprise coloniale, en faisant « sortir des peuples ou des individus de leur état de sauvagerie ». (Suso Lopez & Fernadez Fraile, 2008 : 2). L'expression « langue de civilisation » est emblématique de cette idéologie et, si elle cesse d'être utilisée dans les années 60, c'est précisément du fait du « processus de décolonisation entrepris par le général de Gaulle [qui] la rendait désuète et incommode, car elle renvoyait à une façon de concevoir les anciennes colonies dans le rapport hiérarchisé antérieur » (Ibid. : 9).

Les débuts d'institutionnalisation de la didactique du français langue étrangère conduisent à s'élever contre ces positions fondées sur des conceptions coloniales (voir à ce sujet les prises de position en ce sens dans A. Reboullet, dir., 1973) et sur les contenus considérés comme élitistes / « aristocratiques » qui les accompagnent (Porcher, 1976 ; Coste, 1994).

Une première inflexion consiste, dans les ex-pays colonisés en particulier, en un « découplage délibéré de la langue et de la culture » (Galisson, 1995 : 83 ; cf aussi Coste, 1994 à propos de l'Algérie). Il s'agit ainsi de développer un enseignement centré sur la pratique de la langue en « ignorant », autant que possible, les dimensions « civilisationnelles ».

Une deuxième inflexion consiste à élargir l'empan du corpus / matériau servant de base aux apprentissages / enseignements civilisationnels, comme on peut le voir par exemple avec la publication en 1977 du *Guide culturel. Civilisations et littératures d'expression françaises*. (Hachette « F », publié sous la patronage de l'AUPPELF, ex-AUF). L'entreprise revient à « pluraliser » et à ouvrir à la variation francophone à travers les « nations et civilisations d'expression française » (p. 33). Il s'agit donc d'une ouverture à une diversité de « civilisations francophones », proposant à la fois des bibliographies situées pour travailler ces questions et des réflexions sur des moyens de les travailler, les « textes » retenus restant cependant très principalement circonscrits aux aspects « cultivés » (littérature, cinéma, histoire, etc.) même si on peut relever quelques extraits portant sur le folklore ou des phénomènes de société.

Au-delà d'une telle « ouverture », cette première évolution ne remet en question fondamentalement ni les bases ni, sauf exception, les types de supports, et le terme « civilisation » perdure avec toute l'ambiguïté qu'il peut susciter.

## 2. Vers une centration socio-pragmatique

Une deuxième évolution, centrale et plus durable, s'instaure peu à peu pour « contrer » cette approche civilisationnelle ; nous en proposerons une interprétation en plusieurs phases.

Tout d'abord, il faut s'interroger sur les idées disponibles à cette époque pour appuyer une telle opposition dans la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. Celles-ci se rattachent principalement à deux orientations ou courants de recherche :

- la montée en force des idées issues de l'École de Palo Alto et de l'ethnographie de la communication (voir l'importance prise par les travaux de Hymes en DFLE), ainsi que

du fonctionnalisme en anthropologie (Malinowski) et en linguistique (Martinet), débouchant sur le « tournant communicatif » ;

- l'idéologie matérialiste issue du marxisme, débouchant sur une prise en compte croissante des aspects « socio-culturels », surtout prégnants dans un premier temps dans le secteur du français langue maternelle ou du français langue seconde, mais qui toucheront également ensuite celui du FLE.

C'est la rencontre ou, du moins, l'alliance de fait de ces deux tendances, réinterprétant en France des conceptions issues du pragmatisme nord-américain et des tendances marxistes, qui concourrait à installer une orientation permettant notamment de lutter contre le poids de l'impérialisme et l'aristocratie d'une conception civilisationnelle de l'enseignement des langues. On se situe alors dans une logique s'instituant « contre », dans un mouvement de balancier, dont nous détaillerons ci-après quelques-unes des caractéristiques.

### ***2.1. Le « tournant communicatif » ou la valorisation de l'utilitaire et du « quotidien »***

Les manifestations les plus significatives de cette évolution s'ébauchent à partir de la notion de *besoin d'utilisation*, en lien aux réflexions du Conseil de l'Europe sur *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère* (Richerich & Chancerel, 1977) qui sert de base à l'ensemble des réflexions dominantes de l'époque :

« Concentrant notre attention sur l'apprenant lui-même, nous posons la question de savoir comment et à quelles fins *il aura besoin d'utiliser* la langue qu'il apprend » (Avant-propos de *Un niveau Seuil*, 1976 : iii ; nous soulignons)

En 1995, déjà, dans l'article cité ci-dessus et dont nous nous inspirons fortement, R. Galisson analyse la façon dont l'approche communicative (AC) fait place aux dimensions culturelles, une « place controversée », et remarque l'alliance entre l'AC « d'origine anglo-saxonne » (Galisson, 1995 : 83) et ce qu'il nomme la démarche interculturelle (DI), née en France en lien à l'accueil et à la scolarisation des migrants (avec une sensibilité influencée par les tendances marxistes ou « marxistes » de l'après 68). Cette rencontre se fait, selon lui, au bénéfice du « pratico-pratique et [de] la culture au quotidien » (Ibid. : 86), débouchant sur « une réduction abusive de la culture » (Ibid. : 87) : « dans l'AC, la culture est un moyen pour produire du sens et accéder à la compétence de communication » (Ibid. : 89).

Cette critique était déjà présente, de façon plus générale et transversale, dans l'ouvrage publié en 1980 par H. Besse et R. Galisson, dont environ les trois quarts sont consacrés à une réflexion approfondie sur « la question fonctionnelle<sup>7</sup> » (Besse, 1980), dénonçant une « agressivité [suspecte] à l'égard des approches didactiques antérieures » (Ibid. : 44) de cette approche, en particulier dans sa version française. Cette critique s'appuie en particulier sur une patiente et précise déconstruction de la notion de « besoins ». Elle montre aussi que l'insistance sur les prétendus « besoins », qui ne relèvent dans la plupart des cas que des objectifs des institutions ou des enseignants, conduit à un « contournement des problèmes de contenus » (Ibid. : 78).

Le paragraphe consacré à la civilisation dans l'approche fonctionnelle mentionne que :

---

<sup>7</sup> Ce qui, à cette époque, est dénommé « fonctionnel », en particulier du fait de l'appui constant sur les inventaires notionnels-fonctionnels dans *Un niveau-Seuil*, sera ensuite englobé sous l'expression « Approche communicative », en raison notamment de la référence de plus en plus importante aux travaux de D. Hymes et notamment du poids pris par la publication en français en 1984 de *Vers la compétence de communication*.

« les concepteurs ‘fonctionnalistes’ semblent assez indifférents aux spécificités culturelles et de civilisation des situations langagières qu’ils proposent aux apprenants. On dirait que ‘l’universalité’ supposée des notions les dispense d’enseigner ce qu’elles ont de propre à chaque langue, à chaque culture » (Ibid. : 118).

La compétence de communication, telle que définie par D. Hymes, comporte pourtant des composantes « référentielle » et « socio-culturelle ». Celles-ci se réduisent cependant le plus souvent aux aspects de « culture quotidienne », souvent très prosaïques, dont on trouve des exemples dans la plupart des manuels, proposant de s’interroger sur le nombre de bises à prodiguer sans se tromper ou sur les différentes manières de consommer le fromage dans deux pays différents.

Plus fondamentalement, il est souligné qu’on se désintéresse de la *réception* des dimensions culturelles, ce qui pour H. Besse est cohérent avec les présupposés de l’approche fonctionnelle résumés dans une remarque de D.A. Wilkins, promoteur de l’approche communicative, qu’il cite : « En gros, nous sommes plus concernés par ce que le locuteur a à faire que par l’effet qu’il peut produire, indirectement ou par inadvertance [...] » (cité par Besse, 1980 : 119).

La suite logique et, en quelque sorte, paroxystique de cette évolution est l’avènement de la « pragmatique interculturelle »<sup>8</sup> : une étiquette certes assez peu utilisée, mais faisant éclater au grand jour des pratiques fort répandues. En effet, la pragmatique est, depuis les débuts de « l’approche communicative » et au fil des années, devenue incontournable dans les discours et pratiques des didacticiens et praticiens du FLE : appliquée au champ de l’interculturel, cela se traduit par de nombreux travaux de « pragmatique interculturelle », qui trouvent essentiellement leurs origines dans l’analyse des interactions de C. Kerbrat-Orecchioni : il s’agit d’une conception interactionniste de la communication interculturelle, qui se réfère doublement à la pragmatique (plus précisément et principalement : à la théorie des « actes de langage » d’Austin/Searle) et à la notion d’« éthos communicatif » (cette dernière notion étant rattachée directement à Goffman et Bateson ; cf. Kerbrat-Orecchioni, 2002). Les cadres théoriques de cette approche interactionniste de l’interculturel trouvent donc leurs origines dans la philosophie du langage austinienne/searlienue, et dans un interactionnisme d’inspiration goffamnienne/batesonnienne. C’est cet ensemble théorique qui « passe » en didactique, à la suite, par exemple, des travaux de M. Abdallah-Preteuille qui se réclament de la pragmatique interculturelle (1997, et avec L. Porcher dans un ouvrage de 2001 : cf. le chapitre « Pragmatique de la culturalité à travers la didactique des langues et des cultures ») ou de N. Auger (cf. notamment Auger, Béal et Demougin, *Interactions et interculturel*, 2012). Ces travaux consacrent une conception de la culture ancrée dans un « présentisme » que dénonce P. Anderson (« L’objet langue est circonscrit en fonction de besoins qui ont cette particularité de le fixer dans un présent envisagé comme temps de la jouissance rapide », 2008 : 47) ou encore J.-L. Chiss qui fait remarquer, à propos de la notion de tâche, qu’elle renvoie à des « sèmes de concrétudes, d’opérationnalisation, de réduction à la temporalité courte » (Chiss, 2005 : 41).

La pragmatique *interculturelle* n’est ainsi, finalement, *qu’une déclinaison des préceptes de la pragmatique linguistique au champ de l’étude des situations interactionnelles de contacts culturels*.

---

<sup>8</sup> Pour des compléments sur ce point, voir Debono, à par.

Nous concluons ce sous-chapitre avec une citation empruntée encore au texte de R. Galisson, qui exprime bien notre propre interprétation de cette évolution et de la façon dont le pragmatisme imprègne et « colore » les dimensions culturelles des enseignements de langues :

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

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

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

Si l'on regarde les travaux qui ont participé au renouveau de l'enseignement culturel en FLE, on constate que chez des auteurs français comme – entre autres – L. Porcher, M. Abdallah-Preteuille, G. Zarate, la figure tutélaire de Bourdieu est très présente. Comme le note à cet égard fort justement V. Spaëth, dans l'*Hommage à Louis Porcher* paru en 2016, « Les concepts d'habitus [...] et de capital (surtout culturel) développés par Bourdieu constituent [...] les principaux opérateurs d'analyse » de la réflexion séminale - pour la DFLE - de L. Porcher sur l'interculturel (Spaëth, 2016 : 129).

Si cette influence est en effet assez nette dans l'ouvrage collectif *La civilisation* dirigé par Porcher en 1986, on trouve des traces exemplaires de celle-ci dix ans plus tôt dans le fameux article « Mr Thibault et le bec Bunsen » :

« [...] on s'est trompé sur la notion de culture en la confondant avec l'élitisme, l'aristocratie, le traditionalisme et les bureaux d'esprit. » (Porcher, 1976 : 16).

« L'apprentissage de la langue française comme pure activité de loisir connote un monde aristocratique qui est en train de s'engloutir » (Porcher, 1976 : 15).

Quarante ans plus tard, l'influence de la sociologie bourdieusienne est toujours présente dans les travaux sur l'interculturel en DFLE : un exemple parmi d'autres, où la référence à Bourdieu est explicite :

« [L'enseignement de la civilisation] se résume souvent à l'étude des textes littéraires et de l'histoire, c'est-à-dire à l'étude d'une culture savante dite cultivée, facile à enseigner, car répertoriée ». Il s'agit d'une culture « de natifs » et « de nantis » (Louis, 2009 : 34-39).

On remarquera qu'il s'agit principalement d'une utilisation de la sociologie bourdieusienne, « contre », ou comme l'écrit D. Coste à propos de l'évolution de l'enseignement civilisationnel des années 1960 aux années 1980, « avant tout pour faire pièce à une conception exclusivement littéraire des cursus de niveau supérieur » (Coste, 1994 : 122). C'est dans ce projet « contre » que peut s'expliquer, dans la didactologie d'alors, la rencontre – à notre sens et rétrospectivement assez curieuse – entre d'une part, la perspective utilitariste proposée par le « tournant communicatif et interactionniste » (très lié à une épistémologie pragmatique nord-américaine « qui gagne la France et l'Europe et ») et, d'autre part, l'« anti-aristocratie »/anti-colonialisme d'une didactologie d'inspiration bourdieusienne en France. Synergie curieuse, mais interprétable : si l'on peut probablement identifier une contradiction politique de ces soubassements épistémologiques (mais cela mériterait une discussion plus approfondie), il y a néanmoins une grande cohérence dans l'objectif : dé-aristocratiser (le terme est de Porcher) et dé-coloniser l'enseignement du FLE : lutter « contre » la « culture cultivée », l'élitisme, l'impérialisme universaliste de la DFLE d'alors.

Cette conjonction d'intérêts agonistiques va contribuer à – c'est en tout cas notre hypothèse – installer durablement une dynamique utilitaire/utilitariste dans l'enseignement culturel/interculturel, laquelle envahit aujourd'hui le débat.

Dix ans après le texte de Porcher cité supra (1976), on retrouve cette dynamique avec le livre *Enseigner une culture étrangère* (1986) de G. Zarate (dont L. Porcher a été le directeur de thèse) : dans cet ouvrage, on peut encore identifier quelques restes d'aspects consacrés à l'histoire (partie de la culture dite « cultivée » donc), mais l'essentiel des réflexions porte sur les « objectifs » d'une compétence culturelle et les principales propositions pédagogiques convoquent des contenus de culture « quotidienne » ou « anthropologique ». La focalisation sur l'« ordinaire » (le langage, la culture « ordinaire ») renvoie bien à une perspective pragmatiste nord-américaine. Le « lien », apparemment contradictoire, avec la pensée marxienne d'alors se fait à partir de la sociologie de P. Bourdieu, avec notamment le développement des notions de « capital culturel », très utilisé dans les travaux en DFLE, encore aujourd'hui.

Avant de poursuivre notre panorama historique interprétatif, une précision s'impose : si l'histoire « en balancier » de la DFLE aide à nous faire comprendre que « Le contraire d'une idée perverse ne produi[t] pas nécessairement une idée vertueuse » (selon le mot de Latouche, 2007 : 20), il ne s'agit absolument pas pour nous de faire une relecture « à charge » de l'histoire, mais bien plutôt de présenter a posteriori – avec le recul historique que seul l'écoulement du temps permet – la façon dont les choses se sont passées selon nous et ce que nous pensons qu'elles produisent aujourd'hui : en particulier cette idée – peu débattue et à notre sens délétère – qu'en DFLE l'essentiel réside dans les interactions pragmatiques, « ordinaires » et « utiles ».

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

La notion d'interculturel arrive en didactique/didactologie des langues, et en particulier en DFLE via la réflexion sur l'intégration des migrants, ainsi que du processus de réconciliation franco-allemande au sein de l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ). La « démarche interculturelle » (DI) vient donc d'un « extérieur » du FLE à proprement parler. Aussi, tout l'enjeu de l'article de R. Galisson (1995) est de réfléchir à la rencontre du FLE (alors en plein dans l'approche communicative) et de cette DI : il s'interroge donc :

« Les spécialistes ont pu croire que l'approche communicative (AC) trouverait dans la démarche interculturelle (DI) *l'auxiliaire indispensable à un développement culturel équilibré*. Mais après une quinzaine d'années de cohabitation, ils s'interrogent sur la complémentarité et la solidarité de ces deux modes d'intervention didactique, au plan de la culture » (Galissou, 1995 : 79-80).

Il est alors plutôt convaincu que la DI peut encore influencer positivement l'AC, la dévier un peu de sa tendance utilitariste. Or, force est de constater que c'est plutôt le contraire qui s'est passé... et il y avait aussi de la lucidité chez Galissou de ce point de vue : « Paradoxalement, ce ne sont pas les communicativistes *qui annexent la culture*, mais les interculturalistes *qui la leur livrent asservie* » (Ibid. : 87). Cet « asservissement » de la culture, c'est la *conception pragmatique de la culture* : si l'on fait le bilan aujourd'hui, l'AC a donc plutôt contribué à « pragmatiser » l'interculturel et la réflexion sur la culture en DFLE, le pragmatisme communicatif a complètement absorbé le projet interculturel.

Aujourd'hui, on peut qualifier cette conception de la culture et de l'interculturel de « quasi-naturalisée ». Il est dès lors très difficile d'en revenir, à la « dénaturiser » pour re-complexifier le débat ; sauf, comme nous essayons de le faire ici, en passant par l'histoire et l'épistémologie. Notre question est donc celle-ci : n'est-ce pas précisément cette conception de la culture « pragmatisée » qui empêche l'interculturel de sortir du marasme permanent dans lequel la notion se trouve depuis maintenant trente ans ? Marasme qui empêche la notion d'interculturel de remplir ses objectifs par ailleurs claironnés : la rencontre altéritaire (inter), la pensée du divers, etc. Et, remarquons que les nombreuses « critiques de l'interculturel » n'ont quasiment rien changé : ce qui est le plus souvent critiqué, c'est la « surface », la perspective très idéaliste/angéliste du Conseil de l'Europe en particulier (*Livre blanc*<sup>9</sup>) ou les tendances réifiantes, culturalistes – certes problématiques, mais qui ne sont à notre avis pas le « cœur » du problème. Car, finalement, ces critiques s'intéressent aux « feuilles » (aux manifestations de l'interculturel « propre », « angéliste », « mou », « volontaire », « de bonne volonté » selon les expressions de ces auteurs) – en empruntant par ailleurs un ton volontiers moralisant –, mais assez peu aux « racines » épistémologiques du problème.

Afin de poursuivre la réflexion sur ces « racines », après avoir réfléchi à l'influence pragmatique sur l'enseignement de la culture et sa conjugaison avec la pensée bourdieusienne « pour faire pièce à »/contre, il faut en venir à l'évolution post-moderne de la didactique de l'interculturel, dont les principaux représentants français sont probablement M. Abdallah-Preteceille et F. Dervin, dans sa continuité.

Pour essayer d'apporter un éclairage rapide sur cette troisième évolution (interculturelle), proposons un parallèle entre la notion de *culture* en DFLE et celle de *dignité humaine* en droit : Alain Supiot, juriste défendant cette idée de dignité comme étant à la base de nos systèmes de droit, explique que son caractère insaisissable (comment la définir ?) et intangible (elle est incomparable à d'autres notions) l'expose à deux principales attaques : celles des post-modernes qui veulent s'en débarrasser, la « liquider », car la notion serait a-scientifique ; et celles des juristes-économistes (du courant *Law and economics*), qui veulent la « calculer » pour la maîtriser, en utilisant une technique de calculs des coûts et avantages :

« Quant à l'égalité des êtres humains, elle se présente comme l'incalculable par excellence. On connaît la célèbre définition de Kant de la dignité : 'Dans le règne des

---

<sup>9</sup> CONSEIL DE L'EUROPE, *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. « *Vivre ensemble dans l'égalité* », 2008. URL : [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper\\_final\\_revised\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper_final_revised_FR.pdf)

fins tout a un PRIX ou une DIGNITÉ'. [...] Elle loge l'hétéronomie au cœur de la subjectivité [...] [m]ais cette hétéronomie est incompatible avec la 'parfaite souveraineté de soi sur soi' [Foucault] à laquelle aspire le sujet postmoderne. Face à cette double difficulté, il y a deux solutions : soit abolir le principe de dignité, soit le convertir en quelque chose de quantifiable » (Supiot, 2015 : 202-203).

« Liquider » ou « calculer » une notion insaisissable et néanmoins fondamentale... L'intérêt de ce parallèle avec une notion philosophico-juridique réside dans cette alternative. En effet, ces deux attaques peuvent probablement aussi s'appliquer à la notion *insaisissable* de « culture » en DFLE :

*La liquider tout d'abord* : le « post-interculturel » prôné notamment par F. Dervin (2012, 2016) propose par exemple explicitement de se débarrasser du concept de culture et des réifications culturalistes qu'il engendre en « jet[ant] le bébé avec l'eau du bain sans hésiter »<sup>10</sup> ; et il oppose dans la même veine un interculturel « liquide » à un interculturel « solide », en reprenant (et interprétant de manière étrange comme l'explique bien E. Huver<sup>11</sup>) la dichotomie du sociologue post-moderne Z. Bauman.

Mais que cela signifie-t-il ? Si l'on peut s'accorder sur une critique de la *solidité*, c'est-à-dire de l'essentialisme, du culturalisme et du néo-colonialisme qu'ils impliquent souvent (le « feu » des interculturalistes – Zarate, Abdallah-Preteille – est très nourri dans les années 90 et c'est la critique la plus fréquente, qui se poursuit aujourd'hui), peut-on vraiment s'accorder, en DFLE, sur cette « liquidation liquidifiante », d'inspiration postmoderne, du concept de culture ? Ce que l'on peut dire ici c'est que « liquider », avec pour seul objectif de lutter contre les solidifications et réifications, illustre encore une fois ce mouvement de « balancier » dé-historicisant, qui caractérise pourtant l'histoire de notre discipline. À noter d'ailleurs que cette « liquidation » est loin d'être effective : les notions de culture ou d'identité sont omniprésentes dans les travaux didactologiques (et nous ne parlons pas ici des matériels didactiques), notamment chez ses pourfendeurs : évacuée par la porte, elle ré-entre par les fenêtres...

*Calculer l'incalculable*. L'autre attaque contre la notion de culture est plus classique : elle prolonge sa pragmatismation déjà évoquée, même si elle prend aujourd'hui d'incroyables proportions : c'est celle du calcul, de la « gouvernance par les nombres » dénoncée par Supiot : l'amplification, actuellement en projet, des descripteurs du CECRL sur la compétence interculturelle illustre parfaitement ce mouvement, autrement plus « puissant » et suivi d'effets concrets. Ce projet vise notamment à « couvrir les domaines pour lesquels il n'existait pas d'échelles de descripteurs dans la version originale (par ex. la médiation, les

---

<sup>10</sup> « Ils [les anthropologues auteurs de *Writing Cultures and the Life of Anthropology*, 2015] confirment que le concept [de culture] n'a plus vraiment sa place en anthropologie aujourd'hui, dans un monde aussi hybride, hypermobile et ouvert. L'interculturel en éducation devrait s'inspirer de ces idées et jeter le bébé avec l'eau du bain sans hésiter » (Dervin, 2016 : 101-102)

<sup>11</sup> « Dervin fait ici explicitement référence aux travaux de Z. Bauman, tout en en livrant une lecture à mon sens discutable. En effet, Bauman dénonce cette « modernité liquide », dont il voit l'origine dans l'effondrement de l'Etat providence, la dérégulation des Etats-Nations, l'individualisme, etc. et dont il dit qu'elle « a inventé de nouvelles manières de nous ôter notre liberté de décision dans des proportions que les régimes totalitaires n'avaient même pas rêvées » (Au Fait, n°2, juin 2013 : 76). Dervin, au contraire, la construit d'une part comme un état (sans poser la question de son historicité et de ses éventuelles bornes temporelles) et, d'autre part, comme une notion positive, liée à la mobilité, la fluidité, l'autonomie. Ce faisant, il occulte les origines historiques de la notion, que rappelle Bauman (2006). Initialement développée par Marx et Engels pour valoriser la dissolution de la rigidité du capitalisme, la liquidité constitue, pour ces deux philosophes, une étape provisoire à laquelle succéderait un nouveau monde, plus équilibré et solide, fondé sur la raison, les technologies, la science. » (Huver, 2014 : 75).

*réactions à l'égard de la littérature, le téléphone / les télécommunications, l'interaction en ligne*)» (*Descripteurs illustrant les niveaux du CECR - Version 2016 pilote pour consultation*, p. 3).

Décrire précisément, « calculer » et faire entrer dans des grilles « la médiation » (interculturelle) ou « les réactions à l'égard de la littérature »... n'a-t-on pas ici un exemple parfait de tentative de « calculer l'incalculable » pour mieux le maîtriser ; avec des conséquences dont on ne peut pas encore mesurer la gravité, mais qui s'annoncent... et se dénoncent (cf. la tribune qui a récemment été publiée à l'initiative de trois associations professionnelles<sup>12</sup>).

#### 4. Perspectives

En proposant cette interprétation de ces évolutions successives, notre perspective est d'imaginer comment tirer parti de cette relecture historique pour proposer une orientation *autre*, pour une réflexion visant à donner un « sens cohérent » aux notions de culture et d'interculturel en DFLE, sans nous limiter à un énième mouvement de balancier *contre*, une critique de surface, qui ne s'attaque pas au « cœur » du problème.

Nous nous sommes beaucoup appuyés sur l'analyse de R. Galisson en 1995, qui anticipe nos interprétations en plusieurs points ; mais en accordant la responsabilité principale à la « conjoncture économique et politique » (Galisson, 1995 : 96), et en croyant encore à l'époque à une DI qui « vise le long terme et s'attaque même aux fondements d'une société où la compétitivité économique, la pensée unique, technocratique et froide, ont tué le rêve » (ibid.).

Force est de constater que les démarches interculturelles n'ont pas tenu les promesses auxquelles pouvait encore croire R. Galisson. La seule manière, à notre avis, de renouveler la notion d'interculturel est d'approfondir la critique, en la fondant sur le plan épistémologique comme nous avons rapidement tenté de le faire pour en proposer une *autre* conception, inscrite dans une didactologie-didactique des langues au sein de laquelle les aspects pragmatiques (« communicatifs ») sont subordonnés à une orientation relationnelle (Castellotti, 2017, voir aussi Debono, 2013 et à par.).

Il s'agit plus concrètement de redensifier la notion d'interculturel en s'appuyant notamment sur les arts et la littérature, en tant qu'« humanités », et non, comme c'est souvent le cas, en les considérant soit comme seuls « savoirs intellectuels » ou « aristocratiques » soit comme « prétextes » pour développer autre chose (des *interactions*, ou, aujourd'hui, des *actions*).

Si l'on prend l'exemple de la littérature, il faut souligner la difficulté souvent rencontrée du renouvellement d'une didactique de la littérature en FLE, avec en particulier deux pièges :

- celui de l'utilitarisme, qu'on peut remarquer avec les essais de conciliation entre enseignements littéraires et perspective actionnelle. L'approche communicativo-actionnelle apparaît en effet incompatible avec une conception « perceptive » / interprétative de la littérature et les tentatives récentes de conjuguer littérature et perspective actionnelle (cf. Godard, dir., 2015) nous semblent tout à fait incongrues, comme pour P. Anderson : « Comment en effet articuler un texte littéraire en tâches à accomplir ? » (Anderson, 2015 : 90).

---

<sup>12</sup> Acedle, Asdifle, Transit-Lingua (premiers signataires) (2017). *Le projet d'amplification du CECR : une fausse bonne initiative du Conseil de l'Europe*. Consultable en ligne : <http://www.asdifle.com/content/tribune-sur-lexpansion-du-cecrl>

- si l'on veut éviter cette approche utilitariste, le deuxième piège est alors celui du patrimonialisme, qui reviendrait à une vision du littéraire comme un objet sacralisé relevant uniquement d'une culture savante à conserver intacte, par une forme de retour aux approches pratiquées dans des opus de type Mauger IV<sup>13</sup> ou Lagarde et Michard.

Notre proposition consiste à ne pas se laisser prendre à ces deux pièges, à dépasser l'effet de balancier décrit ci-dessus entre « liquider » et « calculer », en redonnant une place à part entière aux arts et à la littérature (mais aussi à la traduction, voir Castellotti 2017 et à par.) comme supports privilégiés de la rencontre altéritaire, de la formation humaine dans tous les sens du terme, de la *Bildung*. Les arts et la littérature sont en effet particulièrement aptes à faire travailler l'interprétation, dans la mesure où ils donnent moins l'illusion que les matériaux fonctionnels de délivrer un sens tout prêt, « clé en main ». Ils constituent, en ce sens, des éléments susceptibles de permettre la rencontre avec des « autres en langue » (Debono, 2010)... et en culture.

Ces usages ne suffisent cependant pas, en eux-mêmes, à modifier les choses en profondeur. Il serait aussi souhaitable, pour cela, d'adopter une autre posture didactologique, basée sur une autre épistémologie, avec une autre conception de la langue (explicitée) et des relations entre « langue » et « culture ». Au lieu d'actionner le balancier entre langue et culture considérés prioritairement comme des savoirs et langue et culture envisagés uniquement du point de vue de leur potentiel communicatif, nous proposons de s'appuyer sur une conception de la langue non segmentée, une « langue-culture-expérience » expérience étant ici comprise non comme seul « vécu », mais au sens de M. Merleau-Ponty de « présence perceptive du monde » (Merleau-Ponty, 1964 : 48). Cette langue-culture-expérience renvoie au « L » défini par D. de Robillard comme « instable, contextualisé, historicisé, hétérogène » (Robillard, 2008). Il s'agit à la fois d'une langue-culture héritée, au sens historique du terme et d'une langue appropriée, au sens où chacun la transforme et se transforme à son contact.

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

## BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1997). « Du bon usage des malentendus culturels : pour une pragmatique de la culturalité ». *Revue suisse de sociologie / Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, Zürich, vol. 23, n°2, 375-388.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine et PORCHER, Louis (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, 2<sup>e</sup> éd.

ANDERSON, Patrick (2015). *Une langue à venir. De l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation*. Paris : L'Harmattan.

ARGAUD, Evelyne (2006). *La civilisation et ses représentations : étude d'une revue, le Français dans le monde (1961-1976)*. Berne : Peter Lang.

---

<sup>13</sup> Mauger, G. (1957), *Langue et Civilisation Françaises*, vol. IV : « La France et ses écrivains », Paris : Hachette.

- BESSE, Henri (1980). « La question fonctionnelle » dans Henri Besse et Robert Galisson, *Polémiques en didactique. Du nouveau en question*. Paris : CLE International, DLE.
- BESSE, Henri (2016). « Cinq questions sur l'étude historique des 'innovations pédagogiques' en didactique des langues étrangères ou secondes (L2) », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 57, 11-31.
- BLOCH, Marc ([1946] 1996). *L'étrange défaite*. Paris : Gallimard.
- CASTELLOTTI, Véronique (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier, Collection Langues et Didactique.
- CASTELLOTTI, Véronique (à par.). « La réception - compréhension - traduction en didactologie-didactique des langues : quelles conceptions, pour quelles orientations ? », dans Isabelle Pierozak (dir.) *In-Pertinences*, « Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrations », Vol. 2.
- CHISS, Jean-Louis (2005). « Réflexions à partir de la notion de tâche : langage, action et didactique des langues », dans Marie-Anne Mochet, et al. (éds.) *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS Éditions, 39-48.
- COSTE, Daniel (dir.) (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Hatier-Didier / CREDIF, Collection LAL.
- DEBONO, Marc (2010). *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*. Thèse de Université François Rabelais (Tours).
- DEBONO, Marc (2013). « Pragmatique, théorie des actes de langage et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives ». In Véronique Castellotti (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Fernelmont : EME, 423-447.
- DEBONO, Marc (à par. en 2017). « Pragmatique interculturelle ou herméneutique interculturelle : quelle approche du « désaccord » en didactique des langues-cultures ? ». In Albin Wagener et Jérôme Ravat, Actes du colloque *La valeur du désaccord*, Université Catholique de l'Ouest à Angers – 5 et 6 mai 2015.
- DERVIN, Fred (2012). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- DERVIN, Fred (2015). *La Chine autrement. Perspectives critiques interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- DERVIN, Fred (2016). « L'interculturel en éducation : une notion à retravailler toujours et encore ? ». In Dominique Groux et Fabrice Barthélémy (éds.), *Quarante ans d'interculturel en France. Hommage à Louis Porcher*, 97-108.
- FELDMAN, Jacqueline (2002). « Objectivité et subjectivité en science. Quelques aperçus ». *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XL, n°124, 85-130.
- GALISSON, Robert (1995). « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? ». *ELA* n° 100, 79-98.
- GALISSON, Robert (1990). « Où va la didactique du français langue étrangère ? ». *ELA* n° 79, 9-34.
- GODARD, Anne (dir.) (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, Collection Langues et didactique.
- HUVER, Emmanuelle (2014). *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire. Pluralité, altérité, relation, réflexivité*. Note de synthèse d'habilitation à diriger des recherches, Université François-Rabelais, Tours. Consultable sur HAL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01211154v1>.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (2002). « Système linguistique et éthos communicatif ». *Cahiers de praxématique*, n°38, 35-57.
- LATOUCHE, Serge (2007). *Petit traité de la décroissance sereine*. Paris : Mille et une nuits.

- LOUIS Vincent (2009). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. Fernelmont : EME.
- MARROU, Henri-Irénée (1975 [1954]). *De la connaissance historique*. Paris : Seuil.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- PORCHER, Louis (1976). « M. Thibault et le bec Bunsen », *ELA*, n°23, 6-17.
- PORCHER, Louis (dir.) (1986). *La Civilisation*. Paris : Clé international.
- REBOULLET, André (dir.) (1973). *L'enseignement de la civilisation française*. Paris : Hachette « F » pratique pédagogique.
- REBOULLET, André et TETU, Michel (dirs.) (1977). *Guide culturel. Civilisations et littératures d'expression françaises*. Paris : Hachette, Collection F.
- RICHTERICH, R. et CHANCEREL, J.-L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- ROBILLARD, Didier de (2008). *Perspectives alterlinguistiques*, Paris, L'harmattan, 2 vol.
- ROBILLARD, Didier de (2017). « Taking Plurality Seriously with Michel De Certeau: From History to 'Reception Sociolinguistics' ». In Babette Babich (éd.), *Hermeneutic philosophies of social sciences*, De Gruyter, 267-286.
- SPAËTH, Valérie (2016). « L'extension du concept de culture en didactique des langue ». In Dominique Groux, D. et Fabrice Barthélémy (éds.), *Quarante ans d'interculturel en France. Hommage à Louis Porcher*, 127-136.
- SUPIOT, Alain (2015). *La Gouvernance par les nombres*. Paris : Fayard.
- SUSO-LOPEZ, Javier et FERNANDEZ FRAILE, María Eugenia (2008). « Aux origines de la francophonies. La notion de 'langue de civilisation' ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 40-41, 77-100.
- THOUARD, Denis (2016). *Et toute langue est étrangère. Le projet de Humboldt*. Paris : Encre marine.
- VEYNE, Paul (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Le Seuil.
- ZARATE, Geneviève (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.