



HAL
open science

L'implicite culturel et sa mise en valeur dans l'enseignement du FLE : une étude des représentations des enseignants du FLE de collèges publics en Grèce

Vassiliki Kouza

► To cite this version:

Vassiliki Kouza. L'implicite culturel et sa mise en valeur dans l'enseignement du FLE : une étude des représentations des enseignants du FLE de collèges publics en Grèce. Linguistique. Le Mans Université, 2019. Français. NNT : 2019LEMA3011 . tel-04145309

HAL Id: tel-04145309

<https://theses.hal.science/tel-04145309>

Submitted on 29 Jun 2023

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.

THESE DE DOCTORAT DE

LE MANS UNIVERSITE
COMUE UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE N° 603
Education, Langues, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : « *Didactique des langues* »

Par

Vassiliki KOUZA

L'implicite culturel et sa mise en valeur dans l'enseignement du FLE : une étude des représentations des enseignants du FLE de collèges publics en Grèce.

Thèse présentée et soutenue au Mans, le 20 novembre 2019
Unité de recherche : UFR de lettres, langues et sciences humaines, ED N° 603 Education, Langues, Interaction, Cognition, Clinique.

Rapporteurs avant soutenance :

Muriel MOLINIE, Professeure, Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle
Andrea YOUNG, Professeure, Université de Strasbourg

Composition du Jury :

Président : **Véronique CASTELLOTTI**, Professeure Emérite, Université de Tours
Examineurs :
Muriel MOLINIE, Professeure, Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle
Andrea YOUNG, Professeure, Université de Strasbourg
Directeur de thèse : Jean-François BOURDET, Professeur, Le Mans Université
Co-encadrante de thèse : Georgia IOANNITOU, Maîtresse de Conférences, Le Mans Université

Remerciements

Je tiens à remercier, en tout premier lieu, Monsieur le Professeur Jean-François Bourdet qui m'a fait l'honneur de diriger cette recherche et qui m'a continuellement soutenue et encouragée tout au long de ce parcours. Je le remercie tout particulièrement de la confiance qu'il m'a témoignée, de son soutien scientifique et humain tout au long de cette recherche, de ses conseils précieux et de sa grande disponibilité.

Je tiens également à remercier profondément Madame Georgia Ioannitou, Maîtresse de Conférences à l'Université du Maine, d'avoir co-encadré mon travail de thèse. Ses encouragements constants, sa clairvoyance et son soutien permanent ont permis d'amener cette recherche à son aboutissement.

Je remercie également Madame Muriel Molinié, Professeure à l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle et Madame Andrea Young, Professeure à l'Université de Strasbourg d'avoir accepté de rapporter cette thèse ainsi que Madame Véronique Castellotti, Professeure Emérite à l'Université de Tours, de m'avoir fait l'honneur de faire partie de mon jury de thèse.

Je souhaite aussi présenter mes remerciements aux enseignantes qui ont, avec plaisir, participé à ce travail de thèse, sans lesquelles cette recherche n'aurait pas pu être accomplie. Leur contribution était plus qu'importante pour moi.

Merci aussi à tous mes élèves pour tout ce que j'apprends avec eux.

Je remercie enfin ma famille qui est toujours à côté de moi et soutient tous mes efforts.

Quand tu partiras pour Ithaque,
souhaite que le chemin soit long,
riche en péripéties et en expériences.

Ne crains ni les Lestrygons, ni les Cyclopes,
ni la colère de Neptune.
Tu ne verras rien de pareil sur ta route si tes pensées restent hautes,
si ton corps et ton âme ne se laissent effleurer
que par des émotions sans bassesse.

Tu ne rencontreras ni les Lestrygons, ni les Cyclopes,
ni le farouche Neptune,
si tu ne les portes pas en toi-même,
si ton cœur ne les dresse pas devant toi.

Souhaite que le chemin soit long,
que nombreux soient les matins d'été,
où (avec quelles délices !) tu pénétreras
dans des ports vus pour la première fois.

Fais escale à des comptoirs phéniciens,
et acquiers de belles marchandises:
nacre et corail, ambre et ébène,
et mille sortes d'entêtants parfums.
Acquiers le plus possible de ces entêtants parfums.

Visite de nombreuses cités égyptiennes,
et instruis-toi avidement auprès de leurs sages.
Garde sans cesse Ithaque présente à ton esprit.
Ton but final est d'y parvenir,

mais n'écourte pas ton voyage :
mieux vaut qu'il dure de longues années,
et que tu abordes enfin dans ton île aux jours de ta vieillesse,
riche de tout ce que tu as gagné en chemin,
sans attendre qu'Ithaque t'enrichisse.

Ithaque t'a donné le beau voyage:
sans elle, tu ne te serais pas mis en route.
Elle n'a plus rien d'autre à te donner.

Même si tu la trouves pauvre, Ithaque ne t'a pas trompé.
Sage comme tu l'es devenu à la suite de tant d'expériences,
tu as enfin compris ce que signifient les Ithagues.

Ithaque, poème de Constantin Cavafy
(Traduction de Marguerite Yourcenar)¹

¹ [Disponible en ligne : <https://www.info-grece.com/anthologie/ithaque-poeme-de-cavafy-traduction-de-m-yourcenar>].

Table des matières

Introduction générale	17
<u>PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE</u>	
<u>Chapitre 1 Le contexte de l'enseignement public hellénique</u>	31
Introduction	31
1. Organisation de l'enseignement public en Grèce	31
2. Les langues dans l'enseignement public en Grèce	33
<i>2.1. La place des langues étrangères dans l'enseignement public hellénique</i>	33
<i>2.2. Les difficultés caractérisant la réalité grecque de l'enseignement du FLE</i>	36
<i>2.3. Les supports didactiques et les documents officiels, destinés à l'enseignement/apprentissage du FLE dans le secondaire</i>	38
<u>Chapitre 2 La problématique de la recherche</u>	49
<u>DEUXIÈME PARTIE : CADRE THEORIQUE</u>	
<u>Chapitre 1 Le concept de l'implicite</u>	65
Introduction	65
1. L'implicite dans le langage	65
2. L'implicite dans une optique linguistique et socioculturelle ; définition, degré d'importance	78
3. Compétences liées à l'implicite culturel	102
4. Les catégories composant l'implicite culturel	114

5. L'implicite dans le lexique et la grammaire	116
6. L'implicite dans le non-verbal	135
7. Difficultés provoquées par l'implicite culturel	143
Conclusion	149
<u>Chapitre 2 Le champ de l'interculturel</u>	152
Introduction	152
1. Culture-Interculturel : conceptualisation	153
<i>1.1. Définition de la notion de culture</i>	153
<i>1.2 Interculturel : bref historique et conceptualisation d'une notion multidimensionnelle</i>	167
2. L'objet d'étude de l'interculturel au sein de l'éducation	190
3. La compétence interculturelle et ses composantes	198
<i>3.1. Le concept de « compétence »</i>	199
<i>3.2 Délimitation de la notion de « compétence interculturelle »</i>	203
<i>3.3 .Les composantes de la compétence interculturelle</i>	211
4. La communication interculturelle et l'enseignement des langues/ cultures étrangères	225
Conclusion	233
<u>Chapitre 3 Les «Représentations sociales» : des formes de savoirs fondées sur le non-dit</u>	
Introduction	235
1. Représentation sociale : aspects théoriques de la notion	235
<i>1.1. La représentation sociale : un concept pluridisciplinaire</i>	236
<i>1.2. La structure et les fonctions des représentations sociales</i>	239
<i>1.3. Les représentations stéréotypées</i>	242

2. Le concept de « représentation » au champ de l'Education	248
2.1. <i>Les représentations sociales et la didactique des langues étrangères</i>	248
2.2. <i>Le rôle des représentations dans le processus d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère.</i>	250
2.3. <i>Représentation sociale-Implicite culturel : quelle corrélation ?</i>	253
Conclusion	255
Conclusion (Deuxième Partie)	256

TROISIÈME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE

Chapitre 1 Questionnement initial et hypothèses

1. Problématiser les questions de recherche	263
2. Les hypothèses de recherche	264

Chapitre 2 La méthodologie de la recherche

Introduction	266
1. Nécessité de l'enquête de terrain - Motivation de la recherche	266
2. La recherche qualitative	268
2.1. <i>La recherche par entretiens- Aspects théoriques</i>	268
2.2. <i>L'observation comme méthode de recherche - Aspects théoriques</i>	272

Chapitre 3 La description de notre recherche

Introduction	275
1. Présentation générale - Objectifs de la recherche	275
2. Choix et justification du corpus empirique	278
2.1. <i>Critères de choix de l'échantillon de recherche</i>	278
2.2. <i>La taille de l'échantillon</i>	280
2.3. <i>Profil-descriptif de notre échantillon de recherche</i>	282

3. Choix de la méthode qualitative	285
3.1. <i>La recherche par entretiens, l'expérience didactique, l'observation :</i>	
<i>justification de nos choix</i>	285
3.1.1. <i>Justification du choix de la recherche par entretiens</i>	285
3.1.2. <i>Justification du choix de l'expérience didactique et de la méthode</i>	
<i>d'observation</i>	289
3.2. <i>L'organisation de la présente recherche</i>	293
3.3. <i>Les difficultés rencontrées lors de notre travail</i>	301
4. Elaboration-explication du guide des entretiens du début et celui	
des entretiens finaux	303
4.1. <i>Le guide des entretiens du début</i>	304
4.2. <i>Le guide des entretiens finaux</i>	306
5. Construction des grilles d'observation pour les enseignantes	
et les élèves	307
6. La séance d'enseignement centrée sur la mise en valeur de l'	
implicite culturel	310
6.1. <i>La conception et la planification des activités centrées sur l'implicite</i>	
<i>culturel</i>	311
6.2. <i>Les objectifs de la construction de la séance expérimentale centrée</i>	
<i>sur l'implicite culturel</i>	315
Conclusion	318
<u>Chapitre 4 Méthode d'analyse des données issues de la recherche qualitative</u>	
Introduction	320
1. Les entretiens semi-directifs	320
2. Les observations de classe	326

Conclusion	329
<u>Chapitre 5 Critique de la recherche</u>	331

QUATRIÈME PARTIE : TRAITEMENT DES DONNEES ISSUES DES ENTRETIENS ET DES OBSERVATIONS

Chapitre 1 Les entretiens du début

Introduction	337
1. Analyse thématique des entretiens du début	338
<i>1.1. Représentations vis-à-vis du concept de l' « implicite culturel »</i>	338
<i>1.1.1. L'implicite culturel comme élément caché</i>	338
<i>1.1.2. L'implicite culturel, un concept difficile à définir</i>	339
<i>1.1.3. L'implicite culturel, présent dans le langage verbal</i>	340
<i>1.1.4. L'implicite culturel, présent dans le langage non-verbal</i>	341
<i>1.1.5. Implicite culturel ou éléments culturels ?</i>	343
<i>1.2. Représentations vis-à-vis de l'enseignement de l'implicite culturel</i>	346
<i>1.2.1. L'enseignement de l'implicite culturel : un enseignement des éléments culturels hors contexte</i>	346
<i>1.2.2. L'enseignement de l'implicite culturel puisant à la culture quotidienne</i>	349
<i>1.2.3. L'enseignement de l'implicite culturel : un enseignement qui prend en compte l'actualité</i>	351
<i>1.2.4. Les objectifs fixés par les enseignantes lors de l'enseignement de l'implicite culturel</i>	352
<i>1.2.5. L'enseignement de l'implicite culturel : un enseignement fait de manière occasionnelle</i>	358

1.2.6. <i>L'enseignement de l'implicite culturel : un enseignement non - traditionnel qui motive les apprenants</i>	359
1.2.7. <i>Obstacles liés à l'enseignement de l'implicite culturel</i>	360
1.3. <i>Représentations vis-à-vis de l'enseignement de l'interculturel</i>	365
1.3.1. <i>L'enseignement à visée interculturelle : une comparaison entre des cultures différentes</i>	365
1.3.2. <i>Les supports utilisés lors de l'enseignement à visée interculturelle</i>	368
1.3.3. <i>L'enseignement à visée interculturelle : une dimension de l'enseignement qui stimule les élèves</i>	370
1.3.4. <i>L'enseignement interculturel : un partage des vécus des enseignantes</i>	371
2. Présentation des résultats issus de l'analyse des données des entretiens du début	372
2.1. <i>Synthèse de la validation de l'hypothèse 1</i>	372
2.2. <i>Synthèse de la validation de l'hypothèse 2</i>	373
2.3. <i>Synthèse de la validation de l'hypothèse 3</i>	374
2.3.1. <i>Synthèse de la validation de la sous-hypothèse 3.1</i>	376
Conclusion	377
<u>Chapitre 2 Les observations</u>	
Introduction	378
1. Les observations des enseignantes et de leurs élèves	378
1.1. <i>Observation de l'enseignante FA et de ses élèves</i>	378
1.2. <i>Observation de l'enseignante MI et de ses élèves</i>	385
1.3. <i>Observation de l'enseignante OIO et de ses élèves</i>	394
1.4. <i>Observation de l'enseignante NM et de ses élèves (classe F2)</i>	400

1.5. <i>Observation de l'enseignante NM et de ses élèves (classes Γ1-Γ3)</i>	405
2. Croisement des résultats tirés du traitement des grilles d'observation et ceux tirés de l'analyse des entretiens du début	415
Conclusion	420
<u>Chapitre 3 Les entretiens finaux</u>	
Introduction	422
1. Analyse thématique des données issues des entretiens finaux	422
1.1. <i>Représentations vis-à-vis de l'implicite culturel (en tant que notion) et de la manière dont on peut le valoriser en classe de FLE</i>	424
1.1.1. <i>L'implicite culturel omniprésent dans une langue/culture et susceptible de créer des malentendus lors de la communication</i>	424
1.1.2. <i>L'enseignement de l'implicite culturel : un enseignement qui privilégie la simulation des dialogues, de petites scènes et le travail sur les particularités langagières d'une langue/culture</i>	426
1.1.3. <i>L'enseignement de l'implicite culturel : un enseignement qui touche la facette pratique d'une langue/culture et invite l'apprenant à découvrir, sans l'intervention de l'enseignant, les particularités de cette langue/culture</i>	428
1.1.4. <i>L'enseignement de l'implicite culturel : un enseignement qui doit privilégier le vécu en fournissant un contexte qui se rapproche le plus de la quotidienneté du peuple de la langue enseignée et apprise</i>	428
1.1.5. <i>La proposition didactique centrée sur la mise en valeur de l'implicite culturel, un modèle facile à être adopté en classe de FLE</i>	431
1.2. <i>Représentations vis-à-vis de l'apport des activités planifiées aux élèves de FLE</i>	434

1.2.1. Une activité qui touche l'aspect vécu de la langue/culture française	434
1.2.2. Une activité qui réussit à faire comprendre ce qu'est l'implicite culturel	435
1.2.3. Une proposition d'activités qui permettent aux élèves d'introduire une relativisation sur leur propre système linguistique et culturel	437
1.2.4. Une proposition d'activités qui stimulent l'intérêt des élèves	438
1.2.5. Une séance d'enseignement qui privilégie le travail en groupes	440
1.2.6. Une activité qui vise à développer chez les élèves plusieurs compétences	440
1.3. Les représentations vis-à-vis du processus de la mise en œuvre de la séance planifiée	443
1.3.1. Une proposition d'activités qui répond aux besoins des enseignantes concernant l'enseignement du FLE	443
1.4. Les suggestions des enseignantes qui ont mis en place les activités planifiées	448
1.4.1. Une activité qui présente certaines difficultés pour les élèves du collège	448
1.4.2. Les propositions des enseignantes-animatrices des activités proposées	450
2. Analyse comparative des résultats des entretiens du début et ceux issus des entretiens finaux	456
2.1. Analyse comparative des résultats qui concernent la thématique « Représentations des enseignantes vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de sa mise en valeur en classe de FLE »	456

2.1.1. <i>Analyse comparative des résultats qui concernent la thématique</i> <i>« Représentations des enseignantes vis-à-vis de l'implicite culturel</i> <i>en tant que notion »</i>	457
2.1.2. <i>Analyse comparative des résultats qui concernent la thématique</i> <i>« Représentations des enseignantes vis-à-vis de la mise en valeur de</i> <i>l'implicite culturel en classe de FLE »</i>	458
2.2. <i>Analyse comparative des résultats qui concernent la thématique</i> <i>« Représentations des enseignantes vis-à-vis de l'apport des activités</i> <i>mises en œuvre aux élèves de FLE »</i>	460
3. Récapitulatif des principaux résultats tirés de l'analyse thématique des propos des enseignantes-animatrices de la séance planifiée	465
Conclusion	466
Conclusion générale	469
Bibliographie	483
Index des notions	509
Annexes	tome II

Introduction Générale

La langue ne constitue pas seulement un code de communication ; elle véhicule la culture du peuple qui la parle et exprime sa conception du monde. L'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas seulement l'acquisition d'un système linguistique nouveau mais en plus, c'est la familiarisation avec une autre manière de penser et de s'exprimer, la relativisation de la langue/culture source de celui qui apprend et la compréhension d'une nouvelle réalité socioculturelle au sein de laquelle les membres de la communauté de la langue apprise vivent, évoluent et se reconnaissent.

Le plus souvent, pendant la communication réelle, les apprenants d'une langue étrangère témoignent d'un manque de connaissances au niveau de la culture du peuple de la langue apprise. Les natifs acquièrent leur culture partagée puisqu'ils en sont imprégnés, par contre les étrangers doivent apprendre la culture partagée du peuple qui parle la langue apprise.

C'est ce manque que nous avons ressenti nous-même aussi lorsque dans le cadre de nos études universitaires au Département de langue et de littérature française à l'Université d'Athènes, un séjour en France nous a donné l'occasion d'assister à des interactions langagières réelles. En immersion linguistique et culturelle, nous nous sommes vite rendu compte de notre déficience au niveau des connaissances implicites que nous devons souvent mettre en œuvre pour interpréter correctement le dire et le faire des locuteurs natifs lors des situations réelles de communication.

Effectivement, bien des aspects d'une langue/culture ne sont pas explicites mais sous-jacents. Il existe un ensemble de significations et de valeurs implicites qui sont construites socialement et donc elles ne sont connues et partagées inconsciemment que par les individus-membres d'une communauté sociolinguistique donnée ou d'un groupe social au sein d'une même communauté.

Cette « culture cachée », dans les termes de Hall, favorise le développement et la circulation des implicites culturels lors des interactions langagières. Par implicite culturel, nous entendons tout ce qui de manière verbale ou non-verbale permet, fait dysfonctionner voire bloque la communication au cours d'une interaction langagière.

Le décodage et l'interprétation de l'implicite culturel se fait naturellement, de manière inconsciente lors d'une situation de communication entre locuteurs issus de la même origine socioculturelle ; or, ce n'est pas le cas lors d'une situation de communication interculturelle où les individus en interaction n'ont pas les mêmes références culturelles, n'obéissent pas aux mêmes normes sociales et leur façon de percevoir le monde est différente ; d'où un certain nombre de dangers, tels que les malentendus, la mauvaise compréhension ou encore le blocage total de la communication et donc l'échec de l'interaction.

Comme il est mentionné par Cohen-Emerique² « toute interprétation des dires et des conduites en situation interculturelle doit se baser sur deux idées principales, sinon elle risque l'arbitraire et le subjectif :

1. Des personnes de différentes cultures feront des interprétations différentes pour un même comportement.
2. Ce qui est perçu comme important variera selon les cultures ».

Dans le cadre de notre mémoire de Master nous avons mené une recherche dont l'objet principal était le proverbe, véhicule d'éléments culturels, riche en implicites³. Plus particulièrement, nous avons examiné la place des énoncés proverbiaux dans les manuels destinés à l'enseignement/apprentissage du français

² Cohen-Emerique M., « Travailleurs sociaux et Migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide » in Camilleri, C., Cohen-Emerique M. (dir.), 1989, *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, p.101.

³ Le proverbe occupe une place considérable dans la typologie des implicites culturels, telle qu'elle est présentée par Kerbrat-Orecchioni, Benavada et Doudoulacaci, citées par Guinou, E., 2002, *La communication interculturelle*, Unité 2, Patras, EAII, pp. 146-147.

langue étrangère (désormais appelé FLE) en Grèce de 1957 en 2008. Les résultats de cette recherche avaient révélé que le nombre de manuels qui comportaient des proverbes était extrêmement limité par rapport au nombre total de manuels inclus dans la recherche⁴. De surcroît, nous avons alors constaté que la majorité des manuels qui comportaient des proverbes ne leur avaient pas attribué d'objectif culturel ou interculturel. Soit les proverbes apparaissaient comme des informations supplémentaires dans le but de clore le chapitre du manuel dans un ton différent soit ils étaient utilisés à des objectifs purement linguistiques, tels que l'appropriation des pronoms ou des adverbes indéfinis, etc.

Nos lectures au cours de nos études en Master II ainsi que les résultats de la recherche que nous avons réalisée, nous ont ouvert des pistes de réflexion.

Nous considérons que l'accès aux implicites culturels d'une langue/culture constitue une sorte de connaissance-clé de cette langue/culture, donne le bagage nécessaire à mieux comprendre ses particularités, à se mettre en contact avec Autrui « à conditions égales », bref comprendre et se faire comprendre dans un climat de tolérance et de respect mutuel, objectif d'ailleurs d'une démarche interculturelle.

Or, vu que les implicites culturels, transparents pour les individus-membres d'une même communauté sociolinguistique, ne sont observables ni compris par quelqu'un qui n'y appartient pas, ils doivent, d'une certaine façon, être systématisés afin que ce dernier puisse communiquer efficacement et éviter d'éventuels malentendus au cours d'une situation réelle de communication ; d'où l'intérêt, jugeons-nous, de leur mise en valeur en classe de FLE.

⁴ D'après les résultats de la recherche effectuée seulement 8 sur 78 manuels inclus dans la recherche comportaient des proverbes.

Etant nous-même enseignante de FLE en Grèce, nous sommes consciente que l'image de l'enseignant vis-à-vis du sujet qu'il enseigne a un impact sur sa propre manière d'introduire et de traiter ce sujet en classe.

Dans ce travail de thèse qui s'inscrit dans le domaine de la Didactique des langues étrangères, du FLE en l'occurrence, nous souhaitons approfondir le vaste champ de l'implicite culturel et découvrir les représentations des enseignants de FLE vis-à-vis de l'implicite culturel et plus particulièrement en lien avec l'interculturel.

Notre expérience d'enseignante du FLE est déterminante dans le choix de notre objet d'étude et de nos hypothèses de départ. Plus précisément, nous débutons notre recherche de terrain en formulant trois hypothèses de recherche ; nous affirmons que les enseignants de FLE dans le collège public hellénique confondent l'implicite culturel avec l'élément culturel propre à une langue/culture et l'exploitation de l'implicite culturel avec la démarche interculturelle. Nous supposons aussi qu'ils considèrent que les activités de classe centrées sur l'implicite culturel privilégient l'enseignement à visée interculturelle mais aussi le développement chez les élèves des compétences générales et celui des compétences langagières.

Adoptant ainsi une démarche hypothético-déductive lors de ce travail de thèse, nous optons pour une méthode de recherche qualitative et nous combinons deux modes de collecte des données, les entretiens semi-directifs et l'observation. Les enseignants de FLE qui travaillent dans les collèges publics helléniques constituent le public auquel cette recherche de thèse est destinée. Le traitement des données relatives à notre question de recherche est fait via l'analyse du contenu du discours des enseignants de FLE et celle des notes issues des grilles d'observation pendant la séance expérimentale.

Nous dirions que l'étude donnée a une double visée. Elle présente une visée théorique analysant le champ qui touche l'implicite culturel en lien avec l'interculturel, la culture et les représentations. Elle présente aussi une visée pratique ; en effet, son objectif est d'une part la découverte de l'image que se font les enseignants de FLE en Grèce vis-à-vis de l'implicite culturel et de la manière de le mettre en valeur ; d'autre part, elle propose la construction d'une séance expérimentale centrée sur l'exploitation de l'implicite culturel et sa mise en œuvre par les enseignants afin que nous puissions remédier aux pratiques limitées et aux représentations fautives des enseignants de FLE vis-à-vis de l'implicite culturel et montrer comment l'implicite culturel peut être exploité dans la classe du FLE.

Notre travail de thèse s'articule autour de quatre parties, composées chacune de plusieurs chapitres :

La première partie situe le contexte de notre recherche et présente le champ de la problématique autour de laquelle est développé le contenu de la présente étude.

Dans le premier chapitre, nous exposons le contexte général de l'enseignement public en Grèce et plus particulièrement celui de l'enseignement du FLE dans le secondaire public hellénique. Afin de rendre explicites les conditions sous lesquelles notre recherche a été réalisée nous mettons l'accent sur les difficultés qui caractérisent la réalité grecque de l'enseignement du FLE. De surcroît, nous nous référons aux supports didactiques et documents officiels destinés à l'enseignement/apprentissage du FLE en Grèce tout en soulignant le lien de ces derniers avec notre projet de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous exposons le champ de la problématique autour de laquelle ce travail de thèse a été réalisé. Plus précisément, nous y discutons des notions qui sont au cœur de notre recherche, nous présentons les questions de

recherche auxquelles nous souhaitons répondre à partir de cette recherche et faisons allusion à nos hypothèses de départ.

La deuxième partie fait état des théories scientifiques et des principaux questionnements attachés à notre question de recherche. Nous cherchons à élaborer un cadre théorique englobant les concepts qui sont en lien avec notre problématique de recherche : l'implicite culturel, l'interculturel, les représentations.

Dans un premier chapitre donc, nous traitons du concept de l'implicite. Nous commençons par étudier sa place dans le cadre des théories du langage les plus importantes. Nous analysons aussi son fonctionnement dans une optique linguistique et surtout nous mettons en avant le rôle et le fonctionnement de l'implicite au niveau socioculturel. Ensuite, nous tentons de proposer une définition du concept de l'implicite culturel en spécifiant ses dimensions, composantes et indicateurs. Mettant l'accent sur le fait que l'implicite culturel présente un grand intérêt d'être exploité en classe de FLE, nous analysons les compétences générales ainsi que les compétences communicatives langagières, considérées comme facettes de la compétence de communication (selon le CECRL), en les faisant illustrer par des exemples d'implicites culturels, puisés dans la langue/culture grecque et française. Puis, nous étudions l'implicite culturel au niveau du langage non-verbal et nous terminons ce chapitre en exposant les problèmes que l'apparition de l'implicite culturel peut provoquer lors d'une situation de communication exolingue.

Le deuxième chapitre tourne autour des notions de culture et d'interculturel. D'une part, nous étudions la notion de culture à travers les différents domaines qu'elle touche et nous mettons l'accent sur son caractère partagé et ses aspects implicites. D'autre part, nous retraçons le champ de l'interculturel. Nous évoquons d'abord certains travaux de recherche et des théories développés autour de la communication

interculturelle. Nous décrivons aussi le contexte de l'interculturel développé autour de l'Education tout en précisant que dans la présente recherche, la notion de l'interculturel est perçue comme l'ensemble de processus qui, lors de l'enseignement/apprentissage du FLE, visent à établir des relations entre des personnes issues de langues/cultures différentes à travers la mise en rapport et la comparaison de leurs langues/cultures dans le but de se connaître, se comprendre, s'enrichir et se respecter mutuellement. Ensuite, nous passons à l'analyse de l'objet d'étude de l'interculturel au sein de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et celle des compétences visées. Puis, nous décrivons la compétence interculturelle et analysons les composantes qui la forment et après nous présentons quelques supports qui privilégient la mise en place d'un enseignement à visée interculturelle. Nous terminons ce chapitre en faisant le lien entre la situation socio-économique de la Grèce actuelle et la nécessité de la mise en place d'un enseignement à visée interculturelle.

Le troisième chapitre est consacré à une brève étude du concept de représentations sociales, perçues comme des formes de savoir fondées sur le non-dit. En premier lieu, nous étudions les représentations à travers les différentes disciplines qu'elles touchent. En deuxième lieu, nous soulignons leur rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ainsi que l'importance de leur prise en compte lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence du FLE. En troisième lieu, nous mettons en avant une corrélation entre l'implicite culturel et les représentations sociales, repérée au niveau du contexte autour duquel ils se développent, au niveau du mode de leur circulation et transmission et à celui des avantages de leur prise en compte lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue/culture étrangère.

La troisième partie présente le cadrage méthodologique de notre travail de recherche qui découle de notre projet de recherche.

Dans un premier chapitre, nous problématisons les questions de recherche et nous formulons nos hypothèses de départ.

Dans un deuxième chapitre, nous présentons quelques aspects théoriques concernant la méthode de recherche adoptée ainsi que les différents modes de recueil des données que nous avons choisis pour mettre en œuvre la présente recherche.

Dans un troisième chapitre, nous décrivons de manière détaillée notre démarche méthodologique afin d'établir la nécessité de la recherche qualitative pour l'étude des représentations des enseignantes vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de la manière de le mettre en valeur en classe de FLE. Plus précisément, nous présentons les trois phases autour desquelles cette recherche a été progressivement construite tout en explicitant les objectifs qui y sont visés. De plus, nous traitons la question de l'échantillon de notre recherche et nous justifions nos choix au niveau des modes de recueil des données. Nous décrivons aussi comment nous nous sommes organisée lors de toutes les phases de la recherche de terrain et nous nous référons aux difficultés que nous avons dû surmonter pour mener à bout notre travail de terrain. En outre, nous consacrons quelques pages afin de commenter l'orientation des guides d'entretien dont nous nous sommes servis lors des entretiens du début et lors des entretiens finaux et afin d'expliquer comment nous avons construit les grilles d'observation des enseignantes et de leurs élèves (thèmes à aborder, points repères pour l'observation). En fin de ce chapitre, nous expliquons la manière dont nous avons procédé pour la conception et la planification de la séance expérimentale centrée sur la mise en valeur de l'implicite culturel.

Dans un quatrième chapitre, nous traitons de la méthode adoptée pour l'analyse des données recueillies et plus concrètement, nous explicitons les étapes suivies pour le traitement des données issues d'une part des entretiens, d'autre part des observations de classe et nous expliquons nos choix.

Dans un cinquième chapitre, nous choisissons de porter un regard critique sur le présent travail de recherche.

La quatrième partie est consacrée à l'analyse du corpus à proprement dite.

Dans le premier chapitre, nous procédons à l'analyse thématique des données collectées à travers les entretiens du début. De la sorte, nous retraçons les représentations des enseignantes de FLE vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et aussi vis-à-vis des processus de la mise en valeur de l'implicite culturel et de l'interculturel en classe de FLE. De plus, nous présentons les résultats obtenus et les conclusions tirées suite à l'étude des résultats.

Dans le deuxième chapitre, nous passons à l'analyse des données issues des grilles d'observation lors de la mise en place de la séance expérimentale par les enseignantes. Nous procédons à une analyse des grilles d'observation par enseignante et ses élèves pour aboutir ainsi à une image plus complète du cours expérimental proposé. En plus, nous croisons les résultats tirés du traitement des grilles d'observation et ceux tirés du traitement des entretiens du début.

Dans le troisième et dernier chapitre, nous présentons l'analyse thématique des données issues des entretiens finaux. A travers le discours des enseignantes qui ont déjà animé la séance expérimentale, nous dévoilons leurs représentations vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de la manière dont elles peuvent le valoriser en classe de FLE mais aussi vis-à-vis de l'apport des activités proposées à leurs élèves et du processus de la mise en œuvre de la séance planifiée. Nous cherchons avant tout

à découvrir si elles ont modifié leurs représentations limitées vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de sa mise en valeur et pour cette raison à la fin de ce chapitre nous procédons à une analyse comparative des résultats des entretiens du début et ceux des entretiens finaux.

De cette manière, nous voulons favoriser, par ce modeste travail, la prise de conscience de la part des enseignants de FLE de ce qu'est l'implicite culturel et de la manière de le mettre en valeur en classe de FLE au sein du collège public hellénique. Aussi, souhaitons-nous contribuer à ce que les enseignants réussissent à enrichir leurs pratiques de classe après avoir mis en œuvre la séance expérimentale centrée sur la mise en valeur de l'implicite culturel auprès de leurs élèves, au sein du collège public hellénique. Nous aspirons donc à la production d'un travail d'intérêt pratique qui paraîtra utile aux enseignants de FLE en Grèce et ailleurs.

Première Partie :

Contexte et problématique de la recherche

Chapitre 1 Le contexte de l'enseignement public hellénique

Introduction

Dans le but d'expliciter les conditions sous lesquelles la présente recherche est réalisée, ce chapitre présente le contexte autour duquel s'organise l'enseignement public en Grèce. D'une part, nous exposons le système éducatif hellénique et d'autre part nous nous focalisons sur la place de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et plus précisément sur les conditions de l'enseignement/apprentissage du FLE au sein de l'école publique hellénique.

1. Organisation de l'enseignement public en Grèce.

En Grèce, le système éducatif s'organise en trois niveaux : primaire, secondaire et supérieur. Le Ministère de l'éducation, de la recherche et des cultes est chargé de l'enseignement primaire et secondaire.

L'enseignement primaire comprend l'école maternelle et l'école primaire. L'école maternelle (« nipiagogeio » en grec) est obligatoire, accueille les enfants âgés de 5 ans et correspond à une année d'enseignement.

L'école primaire (« dimotiko » en grec) appartient également à l'enseignement obligatoire, accueille les enfants âgés de 6 à 12 ans et correspond à 6 années d'enseignement. Il existe 3 types d'écoles primaires : école primaire d'enseignement général, école primaire interculturelle (qui propose un enseignement général aux enfants d'origine grecque qui sont revenus de l'étranger ou aux enfants d'origine étrangère dont les parents ont émigré en Grèce) et école primaire spécialisée (qui accueille les enfants à besoins éducatifs spécifiques).

Quant à l'enseignement secondaire hellénique, il comprend deux cycles: le collège (1^{er} cycle) et le lycée (2nd cycle).

Le collège, appelé « gymnasio » en grec, s'adresse aux adolescents âgés de 13 à 15 ans et correspond à 3 années d'enseignement obligatoire. Il existe sept types de « gymnasio » : le gymnasio d'enseignement général, le gymnasio religieux (qui propose huit heures de cours spécialisés), le gymnasio interculturel (qui propose un enseignement général aux adolescents grecs qui sont revenus de l'étranger ou aux adolescents d'origine étrangère dont les parents ont émigré en Grèce), le gymnasio musical (qui propose treize heures de cours spécialisés), le gymnasio artistique (qui propose quatorze heures de cours spécialisés), le gymnasio spécialisé (qui accueille des adolescents à besoins éducatifs spécifiques) et le gymnasio modèle/expérimental (qui met en place de manière expérimentale des méthodes innovatrices au niveau pédagogique et didactique). Sur ce point, nous voulons mentionner que l'Attique, la région de la capitale grecque, où nous avons choisi de conduire la présente recherche, réunit 34,3% de la population des élèves scolarisés au 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire⁵.

Le lycée, appelé « lykeio » en grec, s'adresse aux adolescents âgés de 16 à 18 ans et n'est pas obligatoire. Il correspond à 3 années d'enseignement. En Grèce, il existe deux grands types de lycée : le lycée général et le lycée professionnel (« EPAL » en grec). Plus précisément, nous pouvons distinguer sept types de lycée général : le lycée d'enseignement général (appelé « GEL » en grec), le lycée religieux, le lycée interculturel, le lycée musical, le lycée artistique, le lycée spécialisé et le lycée modèle/expérimental.

Quant au lycée professionnel, ce qui le différencie du lycée général est le fait qu'en deuxième et troisième année les élèves sont invités à choisir une des différentes orientations offertes et suivre un enseignement technique professionnel, censé faciliter

⁵ <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2016> (consulté le 19 décembre 2018).

leur intégration au marché du travail. En plus, les élèves peuvent faire une quatrième année, appelée « année en apprentissage » (« mathiteia » en grec) et obtenir ainsi une certification qui correspond au niveau 5, selon le Cadre Européen de Certifications.⁶

Il est à noter que les deux types de lycée peuvent donner accès à l'enseignement supérieur. Plus précisément, pour y arriver, à la fin de la troisième année, les élèves passent des examens à l'échelle nationale, appelés « examens panhelléniques » et les résultats obtenus déterminent l'Université ou l'Etablissement d'Enseignement Technologique où sont admis.

En ce qui concerne le niveau d'enseignement supérieur en Grèce, celui-ci est livré par les établissements d'enseignement supérieur qui « sont des entités juridiques autonomes de droit public »⁷.

Il en existe deux types : les universités (« Panepistimio » ou « AEI » en grec) et les établissements d'enseignement technologique (« Technologiko Ekpaideftiko Idrima » ou « TEI » en grec) dont les cours durent généralement 4 ans.

2. Les langues étrangères dans l'enseignement public en Grèce.

Afin de comprendre les conditions sous lesquelles notre recherche a été réalisée, il convient de décrire le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et notamment celui du FLE à l'école hellénique.

2.1. La place des langues étrangères dans l'enseignement public hellénique.

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'école primaire, à l'heure actuelle l'anglais constitue la principale langue étrangère qui est enseignée obligatoirement dès la première année. Plus concrètement, en première et deuxième année de l'école primaire, il est enseigné à raison de deux

⁶ https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-egf/files/leaflet_fr.pdf (consulté le 17 décembre 2018).

⁷ <https://www.europe-international-et-formation.eu/union-europeenne-formation/systemes-de-formation/fiches-pays-d-europe/grece.html> (consulté le 17 décembre 2018).

heures par semaine tandis qu'en troisième, en quatrième et aux deux dernières années du primaire, l'anglais est enseigné à raison de 3 heures par semaine.

Par contre, le français et l'allemand ont été introduits au programme des écoles primaires ces dernières années, comme 2^{ème} langue étrangère à option aux deux dernières classes. Les élèves donc doivent choisir entre le français et l'allemand comme 2^{ème} langue étrangère qui est enseignée à raison de deux heures par semaine.

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au collège, appelé « gymnasio » en grec, il faut dire que traditionnellement jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle, la langue française était la 1^{ère} langue étrangère enseignée et apprise par les Grecs à l'école publique.

Depuis, elle a donné sa place à l'anglais qui est devenu obligatoire aux trois classes du collège public, en 1992-93. A l'époque, une 2^{ème} langue étrangère à option a été introduite au collège, le français ou l'allemand, à raison de 3 heures hebdomadaires et les élèves étaient invités à faire le choix. Or, en 2005 le Ministère de l'éducation, de la recherche et des cultes a pris la décision de diminuer les heures de l'enseignement de la 2^{ème} langue étrangère de 3 heures à 2 heures par semaine, malgré les fortes protestations de la part des Associations Scientifiques de Enseignants de français et d'allemand.

Actuellement, l'anglais constitue la première langue étrangère enseignée obligatoirement pendant les trois années du collège, à raison de deux heures par semaine. Il est à signaler qu'une répartition des élèves par niveau est prévue afin de faciliter l'avancement des élèves ainsi que la gestion de la classe de la part de l'enseignant.

Le français au collège (comme d'ailleurs l'allemand) garde toujours le statut de la 2^{ème} langue étrangère à option. Les élèves sont invités à choisir obligatoirement

une deuxième langue étrangère, entre le français et l'allemand, enseignée à raison de 2 heures par semaine, durant les 3 années du collège. Le choix se fait en première année du collège et les apprenants n'ont pas la possibilité de changer pendant les trois années du collège. Contrairement au cours d'anglais, aucune répartition des élèves par niveaux n'y est prévue.

En ce qui concerne le lycée, le français figure parmi les trois langues étrangères offertes (anglais, français et allemand). Plus précisément, les élèves doivent faire le choix d'une des trois langues étrangères en première classe et n'ont pas la possibilité de changer en deuxième classe. En troisième classe du lycée, les trois langues étrangères, le français y compris, ne figurent que parmi les matières à option. Par conséquent, les élèves en troisième année peuvent suivre le français comme matière optionnelle à condition de l'avoir choisi comme première langue étrangère en première et deuxième année du lycée.

Quant aux enseignants de FLE du secondaire hellénique, ceux-ci sont titulaires du diplôme de Langue et de Littérature Françaises. Jusqu'en 1997, le recrutement au domaine public s'effectuait selon une liste d'attente, appelée « *epetirida* » en grec. Les titulaires de ce diplôme s'inscrivaient dans cette liste d'attente et malheureusement devaient attendre plusieurs années pour être embauchés dans le secondaire. Or, depuis 1998 un concours, organisé par le Haut Conseil pour la sélection du personnel du domaine public, appelé Concours de l'ASEP, donne l'occasion aux diplômés qui le souhaitent, de passer le concours et, en fonction de leurs résultats et du nombre prédéfini de postes offerts, d'être embauchés au domaine du secondaire public grec.

Dans le sous-chapitre suivant, nous voulons nous référer à la réalité grecque qui régit l'enseignement du FLE au collège, qui constitue d'ailleurs le terrain de la présente recherche et faire allusion aux manuels didactiques utilisés ainsi qu'aux

documents officiels conçus pour l'enseignement/apprentissage du FLE au collège public hellénique.

2.2 Les difficultés caractérisant la réalité grecque de l'enseignement du FLE.

Malheureusement, de nos jours un grand nombre de difficultés influencent l'enseignement/apprentissage du FLE au sein de l'école publique et le rendent souvent problématique. Exposons-les brièvement, ci-dessous :

Premièrement, on affronte une dévalorisation de l'enseignement de la langue française au sein du système éducatif grec, surtout dans le secondaire, malgré les relations traditionnellement étroites entre la France et la Grèce (la Grèce est pays-membre de l'Organisation Internationale de la Francophonie depuis 2004, etc.). Le plus souvent, à l'école publique, le français comme également les autres langues étrangères, sont considérées comme « des matières secondaires », moins importantes que les matières, dites « principales », telles que les Maths, les Sciences Physiques, la Langue et la Littérature grecques, etc.

De plus, le nombre d'heures d'enseignement reste encore limité, puisque ce ne sont que 2 séances de 45 minutes par semaine qui sont consacrées à l'enseignement du FLE au collège et la plupart du temps, il s'agit des dernières heures des cours (donc des séances de 40 minutes) où les élèves sont déjà fatigués par la journée et donc démotivés.

Le français, aussi, occupe une position, dirions-nous, désavantageuse par rapport à l'anglais enseigné aux élèves dès la première classe du primaire et malheureusement est concurrencé par l'allemand qui, dans l'école publique grecque, gagne de plus en plus de terrain à cause de la crise européenne, qui fait de

l'Allemagne, aux yeux des Grecs, l'Etat souverain de l'Union Européenne, censé donner les meilleures chances aux jeunes Grecs de trouver un bon emploi.

En outre, un autre problème qui rend parfois insuffisant l'enseignement du FLE au sein de l'école publique est la forte hétérogénéité du niveau de langue des apprenants ; en effet, dans une même classe de langue, on peut avoir des apprenants qui prennent des cours particuliers ou apprennent la langue dans des instituts privés et d'autres dont le seul contact avec la langue française est le cours de FLE à l'école. Pourtant, aucune répartition des élèves par niveau n'est prévue (contrairement au cours d'anglais où les classes se composent des apprenants repartis par niveau) pour y faire face.

De surcroît, une autre déficience du système éducatif hellénique qui concerne l'enseignement du FLE tient au fait que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au collège ne conduit pas à une certification, malgré l'existence, depuis des années, du Certificat d'Etat Hellénique de connaissance des langues (« Κ.Π.Γ. » en grec) mis en place par le Ministère de l'Education, de la Recherche et des Cultes grec. La grande majorité des enseignants jugent qu'une telle décision de la part du Ministère d'Education, de la Recherche et des Cultes aurait donné de la valeur au processus d'enseignement/apprentissage aussi bien du français que des autres langues étrangères.

Finalement, nous ajoutons que ces dernières années à cause de la crise économique, l'état grec ne nomme plus d'enseignants aux postes qui ne sont pas pourvus (surtout à ceux des enseignants des matières dites « secondaires », telles que les langues étrangères) et par conséquent dans un grand nombre d'écoles, surtout en province et sur les îles grecques, les élèves n'apprennent pas le FLE ou d'autres langues étrangères, faute d'enseignants recrutés.

De tout ce que nous venons de mentionner, nous pouvons constater que l'enseignement du FLE dans l'école publique traverse une crise à laquelle nous devons remédier tout en motivant et inspirant nos élèves.

2.3 Les supports didactiques et les documents officiels, destinés à l'enseignement/apprentissage du FLE dans le secondaire.

L'enseignant du FLE est en général invité à enseigner la langue en s'appuyant sur un *manuel* didactique, conformément aux principes et aux consignes du Programme d'Etudes-Curriculum pour l'enseignement du FLE au collège grec ainsi qu'à ceux du Cadre de Programmes d'Etudes commun et Interdisciplinaire de langues étrangères, ce dernier, introduit dans le secondaire depuis l'année 2003⁸.

Concernant le manuel d'enseignement/apprentissage du FLE au collège public, il faut dire que jusqu'en 2009 l'enseignant choisissait le manuel didactique pour sa classe, parmi une série de manuels issus de diverses maisons d'édition, figurant dans une liste approuvée par le Ministère de l'éducation, de la recherche et des cultes.

De l'année scolaire 2009-10 jusqu'à l'année 2017-18, l'enseignant travaillant dans le collège public était obligé d'utiliser deux manuels scolaires, publiés en 2009 par l'Organisme National de Publication de Manuels Didactiques (OEΔB). Ces manuels ont été conçus selon les critères du CECR et traités selon le Cadre de Programmes d'Etudes Commun et Interdisciplinaire (ΔΕΠΠΣ) et le Curriculum pour l'enseignement du FLE au collège. Intitulés Action.fr-gr 1 (pour la première année du collège) et Action.fr-gr 3 (pour la troisième année du collège), ils faisaient partie d'une série de 3 volumes dont le deuxième (celui qui devrait exister pour la deuxième année du collège) n'a jamais été rédigé !

⁸ http://ebooks.edu.gr/info/cps/14depps_XenonGlosson-Agglika.pdf (consulté le 10 juillet 2019).

A cause donc de l'absence du volume intermédiaire, le troisième volume s'est trouvé difficile à être utilisé en 3^{ème} classe du collège. En effet, la grande majorité des enseignants considéraient ce manuel difficile dans son usage, voire inadéquat parce qu'il n'était pas adapté au niveau des élèves, ces derniers ayant du mal à s'en servir. Heureusement, à partir de l'année scolaire 2018-19 selon les consignes officielles du Ministère de l'éducation, de la recherche et des cultes, les trois premières unités du manuel *Action.fr-gr* (volume1) 1 doivent être enseignées en première année du collège et les trois dernières à la deuxième année du collège. Pour la troisième année du collège, un nouveau matériel didactique, intitulé *Micro-Intervalle*, a été élaboré afin de faciliter le passage du volume 1 au volume 3, ce dernier destiné désormais à l'enseignement du français au lycée.

Quant aux documents officiels, jusqu'en 2017, l'enseignant du FLE respectait avant tout les principes du Programme d'Etudes-*Curriculum* pour l'enseignement du FLE au collège grec (« Analytiko Programma Spoudon gia ta gallika » ou « ΑΠΣ » en grec, ΦΕΚ 304/13-3-2003) publié par le Ministère de l'éducation et des cultes à travers l'Institut Pédagogique, actuellement appelé Institut de Politique Educative.

Ce curriculum comprenait de différentes parties, communes pour les 3 classes du collège : 1.*Buts*, 2.*Objectifs spécifiques*, *Unités thématiques*, *Activités indicatives*, *Projets interdisciplinaires* 3.*Méthodologie didactique*, 4.*Evaluation*, 5.*Matériel didactique*. Si nous voulions décrire les points essentiels de ce curriculum, nous dirions les choses suivantes :

Dans la première partie du document, apparaissait le *but* de l'enseignement du français au collège, défini comme le développement de la part des apprenants d'une *compétence communicative* et plus spécifiquement, le développement aussi bien de

quatre *habiletés langagières* que celui des *Compétences Linguistiques, Sociolinguistiques et Pragmatiques*.

Dans la deuxième partie figuraient les *Objectifs spécifiques*, les *Unités thématiques*, les *Activités indicatives* et les *Projets interdisciplinaires*. Nous pouvions, ainsi, distinguer que les apprenants devaient être capables d'*interpréter des discours accompagnés de signes paralinguistiques ou extralinguistiques, produire un discours utilisant les expressions convenables selon la situation de communication, transmettre des infos de manière directe et indirecte, se familiariser avec les différents registres de langue, les marqueurs de relations sociales, les expressions de sagesse populaire, les dialectes et les accents, se familiariser avec des documents authentiques, tels que la littérature, les chansons, les poèmes, les contes, etc.* De plus, parmi les activités indicatives figuraient celles qui mettent en valeur la diversité culturelle, celles qui se basent sur la mise en valeur des stéréotypes et des expressions idiomatiques, des proverbes et en général des représentations qui concernent la langue/culture cible et qui mettent éventuellement la langue/culture cible en comparaison avec la langue/culture source.

Pour atteindre les objectifs définis, des unités thématiques y étaient proposées telles que : la *Vie* quotidienne (conditions et modes de vie, etc.) - sociale (types de relations, invitations, fêtes, savoir-vivre)- publique, le *Temps libre*, l'*Education*, les *Arts et la Culture*, l'*Actualité* politique- économique- sociale, le Climat (mois et saisons), le *Marché de travail*, etc.

Une remarque donc que nous pouvons faire à propos est que les objectifs fixés et les unités proposées semblaient favoriser à un certain degré aussi bien l'adoption d'une démarche interculturelle que l'exploitation de l'implicite culturel en classe de FLE.

Une méthodologie didactique était proposée ensuite, à la troisième partie du curriculum, où l'accent était mis sur le recours à la Pédagogie Différenciée et l'Eclectisme. En plus, on faisait référence aux activités à mettre en œuvre qui devaient être communicatives, interactives, cognitives, ludiques, sous forme de projets interdisciplinaires et mettre en valeur des TIC.

L'Évaluation constituait la quatrième partie où nous constatons la prise en compte non seulement des compétences linguistiques de l'apprenant mais surtout sa compétence communicative dans des situations de communication authentiques ou simulées.

Finalement, la dernière partie du document était consacrée au matériel didactique proposé qui peut comprendre des documents authentiques et fabriqués selon le cas, des activités et des exercices ; ici, l'accent était mis sur le fait que l'enseignant doit varier les modes et les moyens de présentation et de traitement de son matériel didactique pour stimuler l'intérêt des apprenants. A noter que d'après notre expérience, l'enseignant du FLE très souvent élabore son propre matériel didactique pour remédier aux éventuelles faiblesses du manuel et répondre plus efficacement aux besoins de son public d'apprenants.

En résumé, nous souhaitons mettre l'accent sur le fait que ce curriculum constituait un guide pour l'enseignant et donnait, d'une façon générale, les instructions structurant le déroulement de l'activité d'enseignement/apprentissage du français à l'école publique grecque.

Outre le programme d'études présenté ci-dessus, depuis 2003, un nouveau Programme d'Études appelé Cadre de Programmes d'Études commun et Interdisciplinaire de langues étrangères (« Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton

Spoudon Xenon Glosson » ou « ΔΕΠΠΣ-ΞΓ » en grec)⁹ a été introduit et depuis il est à la disposition de chaque enseignant. Il définit le but de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, présente les axes les plus importants du contenu d'apprentissage, les objectifs qui sont fixés au niveau des connaissances, capacités, valeurs et attitudes adoptées et met l'accent sur quelques notions importantes de l'approche interdisciplinaire.

Il s'agit d'un curriculum, commun pour toutes les langues étrangères enseignées à l'école publique et unique pour tous les degrés du système éducatif. Ce qui le différencie des autres Programmes d'Etudes est le fait qu'il a été rédigé pour renouveler et enrichir les principes du curriculum de chaque langue étrangère, du FLE y compris, invitant l'enseignant à adopter une approche interdisciplinaire mettant en valeur les différentes matières enseignées au sein de l'école publique.

Or, depuis 2017, selon les directions du Ministère de l'éducation, de la recherche et des cultes la planification du cours de français, et d'ailleurs de toute langue étrangère enseignée à l'école publique hellénique, doit prendre en compte le Programme d'Etudes Commun pour les langues étrangères¹⁰ (« Eniaio Programma Spoudon gia tis xenes glosses sto dimotiko kai to gymnasio » ou « ΕΠΣ-ΞΓ » en grec, ΦΕΚ Β'2871/9-9-2016). Il s'agit d'un nouveau curriculum qui est venu remplacer les différents Programmes d'Etudes destinés aux langues étrangères enseignées à l'école publique en Grèce. Pour cette raison, cette année scolaire les enseignants qui travaillent dans l'enseignement public ont été invités à participer à des séminaires de formation sur ce nouveau curriculum.

⁹ http://ebooks.edu.gr/info/cps/14depps_XenonGlosson-Agglika.pdf, (consulté le 20 décembre 2018)

¹⁰ <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B5%CF%82/%CE%A0%CE%A3%20%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD%20%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CF%8E%CE%BD.pdf> (consulté le 20 décembre 2018)

Il est à signaler que le Programme d'Etudes Commun pour les langues étrangères s'est basé sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, document publié par le Conseil de l'Europe en 2001.

Plus précisément, il se différencie des anciens programmes d'études sur les points suivants :

- Il s'agit d'un curriculum commun pour toutes les langues étrangères enseignées aux écoles publiques en Grèce (anglais, français et allemand).
- Il propose une échelle de 6 niveaux communs de référence (du niveau A1 jusqu'au niveau C1 pour le primaire et le collège et le niveau C2 pour le lycée) avec des descripteurs généraux et analytiques pour chaque niveau. Selon les concepteurs du curriculum commun, ces descripteurs sont issus de différentes sources, telles que les curricula antérieurs et les manuels scolaires utilisés en Grèce, qui ont été complétées par des données empiriques et des résultats d'études centrées sur le locuteur grec d'une langue étrangère. En plus, les descripteurs sont élaborés suivant les normes du Certificat d'Etat Hellénique de connaissance des langues (« Kratiko Pistopoitiko Glossomatheias » ou « ΚΠΓ » en grec) qui a été mis en place depuis longtemps par le Ministère de l'éducation et des cultes hellénique, sans par ailleurs être introduit, jusqu'à l'heure actuelle, à l'enseignement public.
- Il décrit ce que l'enseignant doit « développer » chez les apprenants d'une langue étrangère sans dicter le « comment ». En effet, il laisse de manière explicite une grande liberté à l'enseignant, qui n'est plus obligé de rester fidèle au manuel scolaire puisqu'il est invité à organiser son cours et élaborer son propre matériel utilisant les supports de son choix, en fonction du niveau et des besoins spécifiques de ses élèves.

Sur ce point, il est intéressant de voir si l'interculturel et l'implicite culturel sont pris en considération dans ce curriculum.

En lisant le Programme d'Etudes Commun pour les langues étrangères, nous constatons que la place accordée à l'interculturel semble être importante. Nous pouvons facilement y distinguer l'importance de répondre aux besoins d'une société multilingue et multiculturelle. Son objectif général est d'ailleurs défini comme « la préparation de l'individu à fonctionner dans les récents environnements, plurilingues et pluriculturels ainsi que le développement de sa conscience interculturelle »¹¹.

Tirant ses sources dans le CECR, ce curriculum privilégie avant tout, lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue/culture étrangère, le développement d'une conscience linguistique et interculturelle chez l'apprenant ainsi que celui d'une compétence de médiation inter linguistique.

En effet, l'accent est mis sur la dimension interculturelle et notamment sur le développement d'une conscience interculturelle. Le fait d'impliquer les apprenants dans des comparaisons entre deux langues (langue source-langue cible) et la manière de les utiliser semble contribuer au développement d'une conscience interculturelle même quand l'enseignement ne le vise pas explicitement. Et il y est également mentionné que « le développement de la conscience interculturelle peut devenir systématique si les choix langagiers s'expliquent dans des situations de communication différentes, à partir des documents variés que ce soient écrits, oraux ou multimodaux »¹².

Il est aussi à signaler que le nouveau Programme d'Etudes semble insister sur le fait que la langue d'un pays est liée de manière indissociable à la culture de ce pays. Sous cette optique, le locuteur d'une langue est envisagé comme « un sujet social,

¹¹ *Ibid.*, p. 15.

¹² *Ibid.*, p. 8.

c'est-à-dire un individu-membre d'une communauté sociale qui utilise la langue selon les règles socioculturelles qui la régissent afin de comprendre et être compris par les autres membres de la même société »¹³.

De plus, le nouveau curriculum considère la langue comme un système sémiotique qui permet aux locuteurs d'échanger des messages « marqués socioculturellement et de communiquer dans des circonstances sociales variées »¹⁴. Avant tout, il considère la langue comme une pratique sociale et souligne que les mots ou les phrases d'une langue acquièrent leur sens en fonction du contexte communicatif et socioculturel où sont produits.

En outre, en lisant ce Programme d'Etudes Commun pour toutes les langues étrangères, nous repérons des références à l'implicite culturel parmi les descripteurs des niveaux avancés qui correspondent à l'utilisateur d'une langue indépendant et expérimenté, tels que le niveau B et C. Par exemple, lors de la description de ce que l'apprenant d'une langue étrangère doit être capable de faire au niveau B2, nous remarquons qu'il doit être capable de « déduire le sens des mots ou des expressions idiomatiques en fonction du contexte communicatif où ils sont produits »¹⁵ et de « repérer dans un texte des informations particulières exprimées de manière explicite ou implicite »¹⁶.

De ce qui précède, nous pouvons donc entrevoir un certain souci de la part de ses concepteurs pour former les apprenants d'une langue étrangère à la prise de conscience de l'apparition de l'implicite culturel lors d'une interaction avec des locuteurs natifs de cette langue/culture.

¹³ *Ibid.*, p. 18.

¹⁴ *Ibid.*, p. 15.

¹⁵ *Ibid.*, p. 38.

¹⁶ *Ibid.*, p. 38.

Avant de conclure, nous souhaitons aussi mentionner certains facteurs qui contribuent à l'application réussie du nouveau curriculum commun, tels qu'ils sont présentés par ses concepteurs. Ce sont les suivants :

- la constitution de classes de niveau concernant toutes les langues étrangères au sein des collèges publics helléniques.
- l'existence des classes de langue étrangère à petit effectifs.
- l'existence des classes de langue étrangère dotées d'un équipement technologique (ordinateurs à la disposition des enseignants, tableaux blancs interactifs, accès à l'internet).
- la bonne programmation de la part de l'état concernant la nomination à temps des enseignants de langues étrangères aux postes qui ne sont pas pourvus dans les écoles publiques, même celles qui se trouvent en province.
- la possibilité de préparer les élèves au sein de l'école publique pour passer les examens du Certificat d'Etat Hellénique de connaissance des langues (« ΚΠΠ » en grec).

Ce qui est intéressant de signaler ici est le fait que pour le moment, l'école publique semble ne pas vraiment remplir les conditions pour bien « soutenir » l'application du nouveau curriculum proposé par le Ministère grec vu qu'en réalité les facteurs mentionnés ci-dessus ne sont pas pris en compte au sein de l'enseignement public hellénique.

Pour terminer ce chapitre, nous souhaitons souligner le lien de notre projet de recherche avec les documents officiels auxquels nous avons fait allusion.

Plus précisément, nous avons voulu élaborer un projet de recherche compatible avec les attentes générales du Programme d'Etudes Commun pour les langues étrangères construit récemment en Grèce. En effet, notre réflexion s'organise

autour de deux grands axes, ceux de l'interculturel et de l'implicite culturel dont la mise en valeur favorise l'enseignement d'une langue/culture étrangère dans le but de préparer l'apprenant à être capable, en tant qu'acteur social, de communiquer de manière efficace et de coexister en harmonie avec des individus issus d'une langue/culture autre que la sienne ; ce qui est crucial, vu que ces dernières années la société grecque, en raison d'une grande affluence de migrants et de réfugiés, devient de plus en plus multiculturelle et multilingue.

Dans cette perspective, nous avons tout intérêt à nous interroger afin de savoir si et comment les enseignants de FLE en Grèce, en dépit de conditions peu idéales, favorisent une démarche interculturelle et mettent en valeur l'implicite culturel dans leurs classes de FLE.

De surcroît, comme nous l'avons constaté en lisant les instructions officielles, l'implicite culturel est valorisé uniquement lors de niveaux avancés d'enseignement/apprentissage d'une langue/culture étrangère. Or, nous jugeons que la problématique autour de l'implicite culturel devrait également intéresser les enseignants qui enseignent le FLE à des élèves ayant un niveau moyen ou encore élémentaire ; l'implicite culturel d'ailleurs naît lors des interactions simples quotidiennes et peut faire dysfonctionner ou même bloquer l'intercompréhension et donc la communication.

Par conséquent, c'est un vrai défi pour nous de planifier aussi une séance d'enseignement centrée sur la mise en valeur de l'implicite culturel et d'inviter les enseignants de FLE à la mettre en œuvre auprès des élèves du collège public hellénique qui, généralement, ont un niveau de langue élémentaire ou au mieux intermédiaire.

Finalement, nous voulons en plus insister sur le fait que le présent projet de recherche respecte les instructions officielles du Programme d'Etudes Commun pour les langues étrangères qui incite l'enseignant d'une langue étrangère à ne plus s'appuyer aveuglément sur le manuel scolaire et à élaborer son propre matériel didactique en fonction des objectifs visés et de son public d'apprenants.

Chapitre 2 La problématique de la recherche.

Quand deux personnes communiquent dans n'importe quelle langue/culture, leur discours contient une partie clairement posée, explicite et parfois il véhicule une partie sous-entendue, implicite. Cette partie sous-entendu porte souvent des éléments de la « culture cachée » (Hall 1976, Trompenaars 1998), à savoir des comportements et des valeurs qui sont acquis inconsciemment par les membres d'une même communauté sociolinguistique. Pour cela, lors d'une interaction ces éléments sont correctement interprétés par les personnes issues de la même origine socioculturelle vu que ces dernières adoptent les mêmes pratiques culturelles, ont peu ou prou les mêmes représentations du monde qui les entoure.

Or, qu'est-ce qui se passe lors d'une « communication interculturelle » (Demorgon, 2000) ? Lors d'une interaction entre deux personnes qui appartiennent à des langues/cultures différentes, l'interprétation des contenus implicites ne va pas de soi. En effet, ces personnes ne partagent pas les mêmes habitudes communicatives, n'ont pas les mêmes références culturelles et les éléments qui forment l'« identité culturelle »¹⁷ de l'un et celle de l'autre sont différents ; ce qui entraîne divers problèmes tels que la mauvaise compréhension, le malentendu voire le blocage de la communication.

Tel est souvent le cas des apprenants d'une langue étrangère qui, lors d'une interaction avec un locuteur natif, affrontent des difficultés à comprendre et interpréter correctement des comportements, habitudes, croyances, représentations de la langue/culture étrangère notamment quand ceux-ci n'ont pas de correspondance dans leur langue/culture d'origine.

¹⁷ Patrick Charaudeau, "L'identité culturelle : le grand malentendu", Actes du colloque du Congrès des SEDIFRALE, Rio, 2004., 2004, consulté le 2 mars 2019 sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications*. (<http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-le-grand.html>).

Partant de ce constat, nous considérons, lors de notre travail, que des perspectives telles que l'implicite culturel et l'interculturel constituent une option très utile lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence de FLE.

La culture, notion qui est liée aussi bien à l'implicite culturel qu'à l'interculturel, est caractérisée par une grande diversité sémantique et a été définie à travers des visions différentes.

Dans une perspective universaliste, Tylor (1871), anthropologue britannique du XIXe siècle, implique dans la notion de culture tous les traits humains, transmis socialement et mentalement, excluant tout ce qui a rapport avec la nature. Boas met en avant le relativisme culturel et par là, la singularité de chaque culture. Or, le lien entre l'individu et la communauté socioculturelle où il est né et évolue est établi par Durkheim (fin du XIXe siècle) qui dans une optique sociologique caractérise la culture comme « une conscience collective ». En plus, par ses travaux il met en avant le concept de « fait social » qui « renvoie à tout ce qui se produit dans et par la société » (Durkheim, 1894).

Plusieurs sont les scientifiques qui ont représenté la culture sous forme des différentes couches mettant l'accent, de cette façon, d'une part sur les éléments visibles d'une culture et d'autre part sur ceux qui sont invisibles, cachés et sous-jacents pour les individus qui partagent la même culture. Ainsi, Hall, sociologue américain (1976), représente-t-il la culture sous forme d'un iceberg ; il montre ainsi que l'aspect visible n'est qu'une partie de la culture et met l'accent sur les aspects invisibles, cachés de la culture qu'un étranger ne peut pas facilement reconnaître, tels que les valeurs et les normes d'une société. De même, Hofstede (1990), psychologue hollandais, pour décrire les différents niveaux de manifestations de la culture,

développe le modèle de l'oignon, au cœur duquel il situe les valeurs d'une culture, ses aspects invisibles. Plus récemment, Trompenaars (1998), spécialiste des questions transculturelles considère que la culture est faite de trois couches superposées dont la troisième, la couche implicite, comprend tout ce qui est inconscient, développé comme une réponse naturelle au quotidien d'un peuple.

Quant à l'aspect partagé de la culture, il a préoccupé depuis longtemps des spécialistes du domaine de la Didactique des langues et cultures. Galisson (1991) fait la distinction entre la culture savante (le cultivé) qui est apprise et la culture comportementale (le culturel) soulignant que cette dernière est acquise, intériorisée inconsciemment par les individus faisant partie d'un groupe social. Byram (1992), se référant à la notion de la culture, met en avant les croyances, les valeurs d'un peuple et tout savoir qui est partagé par les individus en tant que membres d'un groupe social. Dans une optique pareille, Porcher (1995) de son côté considère la culture comme un ensemble de pratiques communes et des manières de penser et d'agir propres aux individus appartenant à une même société.

Donc, nous devons sûrement retenir que cet ensemble qui forme la culture est partagé par les individus qui sont membres d'une même communauté sociolinguistique. Or, il faut aussi prendre en compte ce que Lévi-Strauss a nommé « invariants culturels » à savoir les traits culturels qui sont à l'origine de chaque culture, tels que le mariage, la religion, les fêtes, etc. Par conséquent, nous pouvons également mettre l'accent sur le fait qu'ils existent des éléments culturels communs, qui apparaissent dans plusieurs cultures et ce qui change d'une culture à l'autre c'est l'interprétation, la valeur que les membres de chaque communauté sociolinguistique attribuent à ces éléments.

D'ailleurs, lors de l'enseignement d'une langue/culture étrangère, cette vision peut être un bon départ pour l'enseignant afin de conduire ses apprenants à « transcender les différences entre les deux langues/cultures », comme l'a proposé Camilleri¹⁸, « sans les évacuer » ; ce qui est d'autant plus important si nous pensons qu'à notre époque qui est marquée par la mondialisation, l'hétérogénéité régit les sociétés humaines. Nous ne pouvons plus parler d'une véritable homogénéité culturelle ni même au sein des sociétés, censées toujours être homogènes, telles que la société grecque.

Il est vrai qu'en raison de la multiplication des mouvements migratoires et de l'immigration, la société grecque entre de plus en plus en contact avec différentes langues/cultures ; la coexistence des populations multiples qui se différencient aussi bien au niveau de la langue qu'à celui de la culture devient difficile. L'école hellénique et par extension l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence de FLE, doit prendre en considération cette réalité et doter les apprenants des bagages nécessaires pour qu'ils puissent se familiariser, se sensibiliser vis-à-vis de la diversité et en saisir l'aspect positif.

Il nous paraît que la classe de langue étrangère est par excellence le lieu où l'on doit préparer et entraîner les apprenants à reconnaître les aspects visibles mais aussi à interpréter correctement les aspects invisibles de la langue/culture étrangère, tels que les croyances, les valeurs, les comportements propres au peuple qui parle la langue enseignée et apprise.

Au sein de l'école public hellénique, comment donc l'enseignant de FLE peut-il rendre les apprenants capables d'accéder à une vision du monde autre que la leur

¹⁸ Camilleri, C., Cohen-Emérique, 1989, M., *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan.

afin d'établir une relation entre deux ou plusieurs langues/cultures ? Comment peut-il former les apprenants à la diversité et au respect de soi et d'autrui ?

Ces questions trouvent sûrement leurs réponses dans le processus dynamique de l'interculturel dans l'enseignement.

D'ailleurs, vers le milieu du XIXe siècle, l'interculturel, en tant que notion, s'est vu naître face au besoin de former les individus (en l'occurrence, des diplomates aux Etats-Unis) à la connaissance des langues et cultures étrangères. Depuis, il est vite passé à plusieurs domaines, tels que les Sciences de la Communication (Bennett 1986, Gudykunst 1992), le travail social (Verbunt 1999), le monde des affaires (Hofstede 1970, Trompenaars 2003) et bien sûr à l'éducation, champ qui concerne notre travail de recherche.

Plus précisément, le contexte de l'interculturel s'est développé autour des problèmes d'enseignement surtout en Europe et se présente vraiment riche et intéressant. En effet, vers les années'70, cette notion émerge en France, face au défi de l'intégration des immigrés à la société française. Dès les années'80 grâce aux valeurs qu'il véhicule, la notion de l'interculturel pénètre le champ de la Didactique des langues étrangères et tout en s'opposant au « multiculturel » suppose « l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels »¹⁹.

Plusieurs sont les scientifiques qui ont insisté sur l'aspect social de l'interculturel. Il nous paraît utile d'évoquer, à titre indicatif, Charaudeau (cité par Calliabetso-Coraca, 1995 :262)²⁰ selon lequel « l'interculturel est par excellence le champ de rencontre de l'identité atomisée et de l'identité collective, voire de l'altérité.

¹⁹ Cuq, J.P., (sous la dir.) 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE, p.116.

²⁰ Calliabetso-Coraca, 1995, *Didactique des langues, de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, Eiffel, p.264.

Dès lors, l'interculturel est le domaine où se joue la quête de l'altérité. On ne peut pas regarder et analyser l'autre sans le comparer avec soi-même et ceci consciemment ou inconsciemment. Reconnaître l'autre dans sa différence, c'est nécessairement se remettre en cause et c'est à l'épreuve de la différence que l'on découvre sa propre identité ».

En fait, si « la langue ne constitue pas seulement un système linguistique mais aussi une pratique sociale par laquelle les locuteurs construisent leurs identités »²¹, l'enseignement d'une langue à visée interculturelle a comme but de rendre les apprenants capables de se rendre compte de leur propre identité et de celle de leurs interlocuteurs. Il vise aussi à démontrer que la différence n'exclut pas la similitude mais qu'elle peut s'avérer bénéfique, constituant un facteur stimulant et enrichissant dans la création des relations véritables entre individus issus des groupes socioculturels différents. A ce propos, Zarate met aussi en avant le rôle des représentations dans l'enseignement à visée interculturelle : « comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre »²².

Il est clair donc qu'au sein de la problématique de l'interculturel en éducation se trouve l'altérité et la construction des ponts entre soi et autrui. Plusieurs sont, effectivement, les scientifiques et les chercheurs en Sciences de l'Education et surtout en Didactique des langues et cultures qui, avant tout, associent l'interculturel à la mise en valeur à l'optimum de l'hétérogénéité culturelle, à l'interaction entre personnes issues de langues/cultures différentes, aux connexions, aux enrichissements réciproques (Abdallah-Preteuille 1996, Galisson 1994, Zarate 1993, De Carlo 1993, Blanchet 2009, Ouellet 1991, pour n'en citer que quelques-uns).

²¹https://www.researchgate.net/publication/49130089_Discours_sur_les_langues_et_representations_sociales_Chap_6 (consulté le 10 mai 2019).

²² Zarate, G., 1993, *Représentations de l'étranger en didactique des langues*, Paris, Didier, p.37.

Il mérite aussi de signaler qu'à l'heure actuelle, l'interculturel occupe une place importante dans les documents de référence pour l'enseignement/apprentissage des langues. Par exemple, dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues²³, nous observons que « les aptitudes et savoir-faire interculturels » ainsi que « la prise de conscience interculturelle » figurent parmi les compétences générales de l'homme, ces dernières contribuant à sa capacité de communiquer.

En ce qui concerne l'enseignement en Grèce, les concepteurs des programmes officiels les plus récents, destinés à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence de FLE, promeuvent beaucoup la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Or, la question se pose de savoir si et comment les enseignants de FLE mettent en valeur la dimension interculturelle dans leurs classes au sein de l'école hellénique.

Byram, Gribkova et Starkey²⁴, dans leur ouvrage intitulé *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues* signalent que « développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expérience et de relation ».

Pour entrer dans le vif du sujet, cela n'est pas, en réalité, une affaire simple parce que lors de ce processus, l'enseignant doit, entre autres choses, rendre

²³Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, pp. 83-84.

²⁴Byram, M., Gribkova, B., et Starkey, H., 2002, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p.11 (<https://rm.coe.int/16802fc3aa>).

l'apprenant capable de prendre conscience des similitudes et des différences qui existent au niveau de la culture caché, à savoir celui des valeurs, des attitudes et des connaissances non dites qui sont mobilisées consciemment ou inconsciemment au cours des interactions langagières par les individus-membres de la société où la langue enseignée et apprise est parlée ; d'où l'importance de la notion de l'implicite culturel dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Plus précisément, l'implicite en tant que notion a été depuis longtemps étudié et pris en considération par les plus importantes théories du langage. Il convient de mentionner la théorie de communication de Kerbrat-Orecchioni (1980) qui, tient compte des contenus implicites, nommés « inférences » lors de la communication humaine et qui, par ses travaux, signale l'existence de trois différents types de contenus implicites. Paul Grice (1976) aussi met l'accent sur les éléments implicites du langage qu'il appelle « implicatures ». De plus, nous pouvons évoquer la Théorie de Pertinence de Sperber et Wilson (1989) qui soutiennent que l'implicite et l'explicite coexistent dans toute communication ainsi que la Théorie de Linguistique Systémique Fonctionnelle de MAK Halliday qui considère que le sens que chaque individu construit par rapport à ce qui est dit et écrit est conditionné par ses propres expériences vécues.

Il paraît que l'aspect culturel de l'implicite a très tôt suscité l'intérêt des scientifiques issus des disciplines différentes. Plus précisément, au milieu du XIXe siècle, Garfinkel, sociologue américain, étant le premier à introduire la notion de l'implicite culturel, met l'accent sur le sens implicite que les activités quotidiennes des individus acquièrent au sein d'une société à partir de l'usage que ces derniers en font en tant que membres de cette société. C'est ce que Sapir (1970) entend soulignant qu'il existe un code secret qui n'est nulle part écrit mais entendu par tout le monde.

Louis Porcher, spécialiste très connu en Didactique du FLE, dans un esprit pareil, se réfère à l'implicite culturel lorsqu'il parle des « à priori partagés, des connivences qui vont sans dire »²⁵. Zarate, de son côté, s'est aussi intéressée par le fonctionnement de l'implicite dans le système culturel et met l'accent sur le fait qu'il y impose « une frontière sociale, efficace et discrète »²⁶.

Sur ce point, il mérite de nous attarder sur le fameux didactologue français, Robert Galisson qui révèle le rôle-clé du vocabulaire d'une langue/culture pour l'accès aux implicites culturels de cette langue/culture. Plus concrètement, Galisson développe sa théorie de « Lexiculture » pour mettre l'accent sur la valeur que les individus-membres d'un groupe social ajoutent à la signification ordinaire de certains mots et expressions, qu'il a appelés « mots à charge culturelle partagée ». Il remarque que cette « valeur surajoutée » est opaque, incompréhensible par les individus qui ne font pas partie de ce groupe social et pour cela elle devient source des problèmes divers.

Soutenant que le lexique est pénétré de culture, Galisson (1995) propose ainsi d'« intégrer plus intimement l'enseignement de la culture à celui de la langue »²⁷. Sous cette vision, étant donné d'une part que le lexique est un champ riche en implicites culturels et de l'autre qu'il fait partie intégrante de l'enseignement d'une langue étrangère au quotidien, il nous semble pertinent d'examiner si et comment les enseignants de FLE l'exploitent afin de rendre les apprenants capables d'accéder aux significations implicites, cachées de la langue/culture enseignée.

²⁵ Porcher, L., 1995, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette, p.63.

²⁶ Zarate, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, p.23.

²⁷ Pouchkova, S., 2010, *Vers un dictionnaire des mots à Charge Culturelle Partagée comme voie d'accès à une culture étrangère (FLE). Le cas des apprenants immigrés adultes multiculturels*, Thèse De Doctorat, Université de Strasbourg, p. 190.

D'ailleurs, l'implicite culturel est présent dans la communication de tous les jours et les dysfonctionnements que son ignorance peut provoquer sont soulignés par des éminents spécialistes de l'enseignement des langues et cultures (Porcher 1989, Besse 1984, de Heredia 1986, Zarate 1983). Il « circule » dans les interactions quotidiennes de différents types au sein d'une société, il peut apparaître aussi bien au niveau verbal qu'au niveau non-verbal (Porcher 1989, Hall 1984) et la capacité à le décoder et à l'encoder est relative à la connaissance de la langue/culture ou mieux à l'expérience de cette langue/culture. Nous rejoignons Pu selon laquelle « le lien entre l'explicite et l'implicite qui passe pour évident et naturel chez les locuteurs de la même culture, peut demeurer caché ou plus exactement inconnu pour l'interlocuteur d'une autre culture (...) Ainsi, naît le malentendu aux conséquences parfois graves pour le devenir des interactions »²⁸.

En effet l'ignorance de l'implicite culturel ou sa mauvaise interprétation entraîne divers problèmes aux locuteurs étrangers, tels que l'incompréhension ou le malentendu en raison de l'intervention de la langue/culture maternelle même s'ils possèdent souvent un bon niveau de langue étrangère.

Par conséquent, lors de l'enseignement d'une langue/culture étrangère, la familiarisation de l'apprenant avec l'implicite culturel s'avère nécessaire pour que ce dernier puisse « se débrouiller » dans de véritables situations de communication et se mettre en rapport paisiblement avec autrui. Il s'agit plutôt de devenir « locuteur-acteur qui utilise son répertoire linguistique pour communiquer des significations qui lui sont propres dans toutes les situations où il y a lieu de communiquer ainsi que dans les différents contextes culturels dans lesquels il vit »²⁹.

²⁸ Pu, Zhihong, 2008, «L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère», *Synergies Chine*, n° 3, p.167.

²⁹ Zarate G., Lévy D., Kramsch C., 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, p.31.

Il paraît donc évident que l'enseignant d'une langue étrangère, en l'occurrence de FLE, doit être à même de puiser dans la pédagogie interculturelle et utiliser des moyens afin de faire découvrir aux apprenants les mystères de la langue/culture cible, les éléments explicites mais aussi les implicites culturels tout en assurant un enseignement/apprentissage qui permettra la relativisation de la langue/culture source des apprenants, la connaissance et la compréhension d'autrui. Ce type d'enseignement consiste à une reconstruction permanente des représentations des apprenants vis-à-vis de la langue/culture enseignée et apprise. Comme Pu Zhihong³⁰ le souligne, de cette façon, les apprenants auront l'occasion de pénétrer de façon systématique dans la signification sous-jacente de la langue qu'ils apprennent, de faire élaborer et mettre en œuvre un système d'observation et d'interprétation des significations et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues, développer, enfin, leur capacité d'observation de l'altérité !

Sous cette optique présentée ci-dessus, nous allons mener notre travail de recherche qui porte sur l'étude du rôle et de la place de l'implicite culturel en lien avec l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage de FLE au collège public hellénique.

Les enseignants de FLE en Grèce savent-ils vraiment à quoi renvoie la notion de l'implicite culturel ? Comment perçoivent-ils un cours qui favorise l'interculturel ? Quelles sont leurs représentations vis-à-vis de la façon d'exploiter l'implicite culturel lors de l'enseignement de FLE ? Favorisent-ils en réalité l'exploitation de l'implicite culturel ? Sinon, comment pouvons-nous intervenir pour y remédier ?

Pour répondre aux questions mentionnées ci-dessus et à d'autres encore qui vont éventuellement naître, nous adoptons une démarche de recherche hypothético-

³⁰ Pu, Zhihong, 2008, «L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère», Synergies Chine, n° 3, p.166.

déductive. L'idée première est de nous adresser avant tout aux enseignants de FLE qui travaillent dans le collège public afin de découvrir, via la mise en œuvre des entretiens semi-directifs, d'un côté, les conceptions qu'ils se font de l'implicite culturel et de son exploitation et de l'autre, l'image qu'ils ont vis-à-vis des démarches qui favorisent l'interculturel dans leurs classes de FLE. Il faut bien l'avouer, la conception que se fait l'enseignant de langue étrangère vis-à-vis du sujet qu'il enseigne influence l'organisation de son cours, sa propre manière d'aborder ce sujet en classe.

Notre hypothèse de départ est que les enseignants de FLE n'ont pas d'image claire vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion ainsi que de la manière de le mettre en valeur. Plus précisément, nous supposons que les enseignants confondent, dans leurs représentations, la notion de l'implicite culturel avec celle de l'élément culturel d'une langue/culture. Nous émettons aussi l'hypothèse que la mise en œuvre de l'implicite culturel est confondue, dans leurs représentations, avec celle de la démarche interculturelle, ce qui entraîne, selon les enseignants, l'enseignement des éléments culturels.

En plus, nous considérons que la planification d'un cours centré sur la mise en valeur de l'implicite culturel par nous-même et sa mise en œuvre par les enseignants-interviewés dans leurs classes de FLE leur permettra de se construire une image plus claire vis-à-vis de ce qu'est l'implicite culturel et de la façon de le mettre en valeur, bref elle servira à éclairer les enseignants sur l'importance et l'utilité de l'exploitation de l'implicite culturel dans la classe de FLE.

Dans cette perspective, nous espérons que la présente recherche, entre autres, donnera une idée aux enseignants de la façon dont l'implicite culturel peut être enseigné et mis en valeur et donc qu'elle pourra s'avérer utile pour enrichir leurs pratiques d'enseignement de FLE au collège public hellénique.

Finalement, pour clore ce sous-chapitre, nous voulons rendre clair que c'est autour de la problématique ci-dessus que nous allons développer le contenu de cette thèse afin de corroborer ou réfuter les hypothèses de recherche émises et débattre des orientations nouvelles que nous pourrions sans doute prendre au vu des résultats acquis du travail réalisé.

Deuxième Partie :

Cadre Théorique

Chapitre 1 Le concept de l'implicite

Introduction

Dans ce chapitre nous traitons du concept de l'implicite. Dans une première section, nous étudions sa place dans le cadre des théories du langage les plus importantes. Nous analysons son fonctionnement dans une optique linguistique et surtout nous mettons en avant le rôle et le fonctionnement de l'implicite au niveau socioculturel. Nous tentons aussi de proposer une définition du concept de l'implicite culturel en spécifiant ses dimensions, composantes et indicateurs. Ensuite, postulant que l'implicite culturel présente un grand intérêt d'être exploité en classe de FLE, nous analysons les compétences générales ainsi que les compétences communicatives langagières, considérées comme facettes de la compétence de communication (selon le CECRL), en les faisant illustrer par des exemples d'implicites culturels, puisés dans la langue/culture grecque et française. Puis, nous étudions l'implicite culturel au niveau du non-verbal et dans une dernière section, nous exposons les problèmes que l'ignorance de l'implicite culturel peut provoquer lors d'une situation de communication interculturelle.

1. L'implicite dans le langage.

Comme le souligne Schlamberger Brezar³¹ chaque langue naturelle a son contexte culturel et ses spécificités qui en résultent. Les spécificités culturelles dans la langue en tant que résultat de l'action de l'environnement culturel sont déjà prises en compte dans la didactique des langues et la notion du contexte culturel ces dernières

³¹ Schlamberger Brezar, M., 2010, « Des théories pragmatiques aux spécificités culturelles entre le français et le slovène » p. 105 in Alao, G., Medhat-Lecocq, H., Soyoung, Y-R., Szende, T., 2010 (dir.), *Implicites, stéréotypes, imaginaires*, pp. 105-114, Paris, Editions des archives contemporaines.

années est fort présente dans l'esprit des enseignants des langues étrangères. « C'est surtout avec le développement de la pragmatique en tant que philosophie du langage et discipline traitant des éléments extralinguistiques que l'importance du contexte pour la communication s'est vue accroître dans le cadre d'une approche scientifique »³² et que la notion de l'implicite a fait son apparition, a été étudiée et mise au centre des recherches sur le langage.

Dans ce chapitre, nous souhaitons démontrer dans le cadre des théories du langage les plus importantes -notamment la théorie de communication de Jakobson, celle d'Orecchioni, la théorie pragmatique de Grice et celle de Ducrot ainsi que la théorie de pertinence de Sperber et Wilson et celle de Charaudeau- la place de l'implicite et le lien entre l'implicite et l'explicite dans une langue/culture.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence du FLE, l'acquisition d'une compétence de communication est une condition sine qua non, assurée par la mise en marche aussi bien de la compétence linguistique que de la compétence socioculturelle.

Afin de trouver la place de l'implicite lors de la mise en marche de la compétence de communication d'un individu, nous jugeons intéressant d'étudier certaines de plus importantes théories de communication, afin de constater si elles prennent en considération ou non l'existence de l'implicite lors de la communication.

Dans les années 1960, Jakobson a considéré que « les différents facteurs inaliénables de la communication verbale peuvent être sémantiquement représentés comme suit :

³² Ibid, p. 105.

Contexte

Destinateur.....Message.....Destinataire

Contact

Code

Chacun de ces six facteurs donne naissance à une fonction linguistique différente...»³³. En étudiant son schéma qui met en jeu six différents facteurs lors d'une communication verbale, nous pouvons facilement remarquer qu'il ne fait aucune référence à l'existence d'un implicite, censé voiler la communication.

Plus tard, vers les années 1990, Kerbrat-Orecchioni faisant une critique du schéma de communication de Jakobson, elle se centre entre autres au problème d'« extériorité du code », signalant qu'« il ne fonctionne qu'en tant que compétence implicite d'un sujet (ensemble d'attitudes qu'il a intériorisées) » et à celui de l'« homogénéité du code »³⁴ reprochant à Jakobson qu'il considère que les deux partenaires de la communication parlent exactement la même langue. « Mais les deux énonciateurs, même s'ils sont prêts à se conformer au sens-en-langue, n'en ont pas nécessairement la même conception. C'est pourquoi, après avoir premièrement admis que la communication verbale autorisait une intercompréhension partielle, il nous faut deuxièmement insister sur le fait que cette intercompréhension ne peut être que partielle (...) Il n'y a aucune raison de privilégier le cas de communication « réussie » et de considérer comme des « bavures » des phénomènes aussi fréquents, que les malentendus, les contre-sens, les quiproquos »³⁵.

Ainsi, pourrions-nous accepter qu'en mettant l'accent sur une intercompréhension partielle qui existe entre les deux énonciateurs et sur des

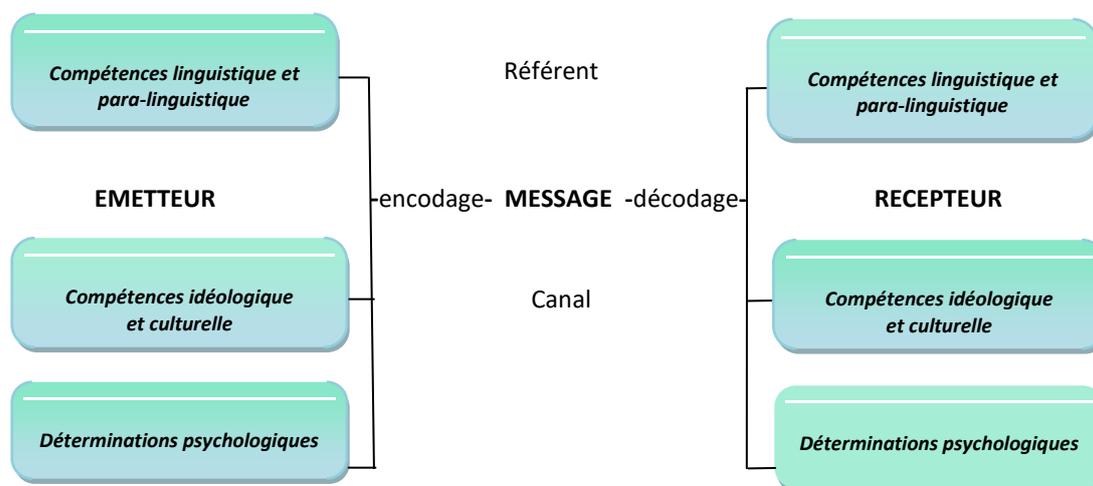
³³ Jakobson, R., 1963, *Essais de linguistique générale, Les fondations du langage*, Paris, éd. de Minuit, p. 214.

³⁴ Kerbrat-Orecchioni, C., 1980, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, p. 16.

³⁵ *Ibid*, pp. 15-16.

éventuels malentendus et contre-sens, Kerbrat-Orecchioni tente d'introduire la notion d'un implicite, présent au processus de communication. Elle finit, en effet, par enrichir le schéma de Jakobson en ajoutant à l'émetteur et au récepteur, outre les compétences linguistiques (et para-linguistiques) leurs « déterminations psychologiques et psychanalytiques » qui influencent le processus de production et de réception mais aussi leurs « compétences culturelles » (ou encyclopédiques) qu'elle définit comme « l'ensemble des savoirs implicites qu'ils possèdent sur le monde » et « idéologiques », définies comme « ensemble des systèmes d'interprétation et d'évaluation de l'univers référentiel »³⁶.

Elle propose donc une reformulation du schéma de Jakobson dont nous présentons les principaux facteurs ci-dessous³⁷ :



Nous comprenons que Kerbrat-Orecchioni tient compte de l'implicite lors d'une communication d'autant plus qu'elle définit la problématique de l'énonciation comme suit : « c'est la recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui ».

³⁶ *Ibid*, pp. 17-18.

³⁷ Kerbrat-Orecchioni, C., 1980, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, p.19.

D'ailleurs, le schéma de communication qu'elle propose prouve l'acceptation par la linguiste de l'existence d'un éventuel implicite lors du processus de la communication.

Il est vrai que la langue n'est pas un simple moyen de communication ; c'est un système des signes linguistiques auxquels correspondent de références culturelles, propres à chaque peuple qu'un apprenant (ou non-apprenant) étranger doit savoir comprendre et décoder pour accéder au sens de cette langue. Quand on apprend une langue étrangère, on essaye de parler et écrire, de comprendre l'autre mais aussi d'accéder à sa culture, sa vision du monde, en d'autres termes à son contexte culturel.

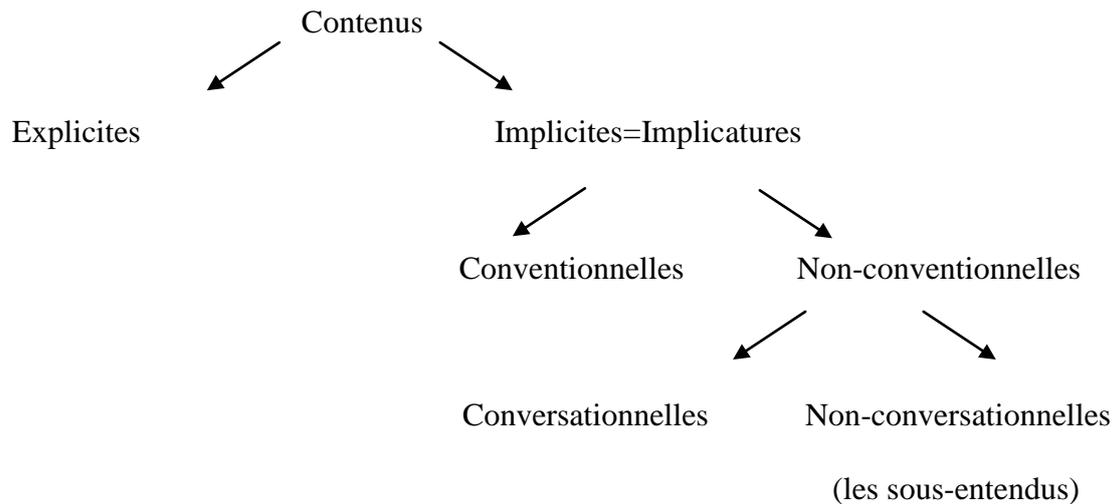
Comme nous avons dit plus haut, les approches pragmatiques, s'intéressant à la relation des signes avec leurs utilisateurs, leur emploi et leurs effets soulignent le rôle du « contexte » comme élément fondamental de l'énonciation. Comme le remarque Schlamberger Brezar « de là est issu le traitement du *sous-entendu* et de l'*implicite* dans différentes théories pragmatolinguistiques »³⁸, comme celle des implicatures conversationnelles de Paul Grice.

Plus précisément, Paul Grice fait référence à l'implicite dans la communication et formule en ces termes l'opposition entre le dire explicite et le dire implicite : parler explicitement c'est « to tell something » ; parler implicitement, c'est « to get someone to think something »³⁹.

Un peu plus tard, il continue par faire une classification des contenus qui se présente dans le schéma suivant :

³⁸ Schlamberger Brezar, M., 2010, « Des théories pragmatiques aux spécificités culturelles entre le français et le slovène », p. 106, in Alao, G., Medhat-Lecocq, H., Soyong, Y-R., Szende, T., 2010 (dir.), *Implicites, stéréotypes, imaginaires*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 105-114.

³⁹ Grice, P., 1957, « Meaning », in *The Philosophical Review*, no 66, juillet 1957, pp. 377-388.



Dès 1975, Grice a donc défini les implicites, appelés « implicatures » avec son modèle de communication, basé sur le principe de coopération (selon lequel la contribution des participants au moment de l'échange doit être conforme à la direction et au but exigés par cet échange) dont sont dérivées ses maximes conversationnelles, lesquelles une fois respectées le sens de l'énoncé n'est pas ambigu. Pour lui, les « implicatures », dissociées absolument des contenus explicites, permettent d'expliquer la divergence fréquente entre la signification de la phrase et le sens communiqué par l'énoncé.

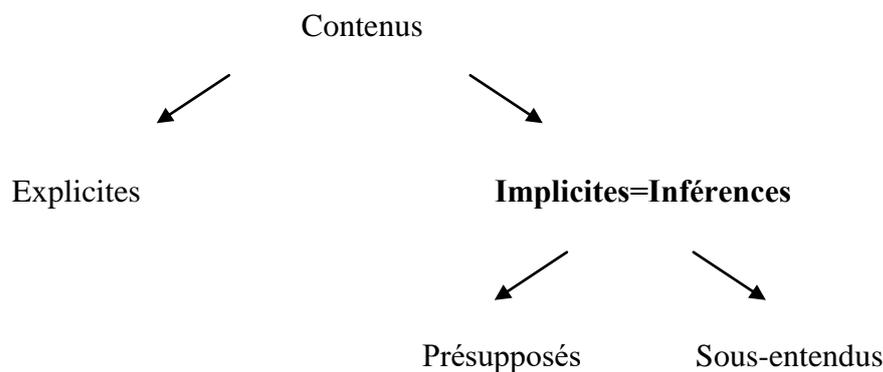
Plus précisément, il distingue les implicatures conversationnelles des implicatures non-conversationnelles. Nous dirions que les premières font référence à la Pragmatique, puisque leur sens dépend du contexte de la conversation - d'où prennent éventuellement leur nom - et impliquent le principe de coopération et les maximes de conversation (celles de quantité, de qualité, de relation et de manière).

Les implicatures non-conversationnelles ont affaire à des connaissances d'arrière plan : elles dépendent de maximes ou règles non-conversationnelles de nature « esthétique, sociale ou morale ». Grice fournit l'exemple de la maxime « Soyez poli » qu'il considère comme non-conversationnelle, excluant ainsi de la catégorie des implicatures conversationnelles les phénomènes de politesse. En fait, la

distinction entre conversationnel et non-conversationnel paraît être liée à celle de principes pragmatiques universels et principes pragmatiques culturellement dépendants. Alors, nous pouvons en conclure que les implicites culturels, véhiculant des valeurs et des connaissances partagées, ne dépendent pas exclusivement de règles conversationnelles et appartiennent au type des implicatures non-conversationnelles de Grice.

Après Grice, Recanati reconnaît que les mots et en général les énoncés sont des choses par l'intermédiaire desquelles on peut parler d'autres choses. Il estime que chaque fois que l'on parle on publie nos intentions (le type de contribution qu'on entend apporter), que nos paroles véhiculent entre autres le statut du dire. Plus précisément, il se réfère aux Implications du discours en disant que « à côté de ce qu'implique ce qui est dit, il y a ce qu'implique le fait de le dire - à côté des implications logiques du dit, il y a les implications pragmatiques du dire », les liant directement aux sous-entendus, disant d'un locuteur « qu'il laisse entendre par une énonciation ce que celle-ci implique pragmatiquement »⁴⁰.

Kerbrat-Orecchioni s'occupe aussi de la classification des contenus et reformule celle de Grice de la façon suivante :



⁴⁰ Recanati, F., 1979, *La transparence et l'énonciation, pour introduire à la pragmatique*, Paris, Editions du Seuil, p.182.

Pour elle, les contenus implicites se caractérisent par le fait qu'ils ne constituent pas en principe le véritable objet du dire tandis que les contenus explicites correspondent presque toujours à l'objet essentiel du message à transmettre.

Pour désigner les contenus implicites, elle choisit, le terme « Inférences » qu'elle définit, sans les différencier des « implicatures » de Grice comme suit : « C'est toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé, et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable »⁴¹. Elle recouvre les implicatures et implications de Grice et Recanati.

Erving Goffman, sociologue et linguiste se réfère aux implicatures conversationnelles, en les définissant comme des notions indirectement transmises : « Une phrase citée par et pour elle-même peut apparemment servir à illustrer pédagogiquement ce qui peut être signifié mais non-dit, transmis mais non-directement, bref la différence entre contenu locutoire et force illocutoire. Là, toutefois, il est clair que la phrase seule ne suffit pas. Il est nécessaire d'esquisser une partie du contexte (ou des contextes possibles) »⁴².

Oswald Ducrot aussi, dans le cadre de ses travaux pragmatiques des années 1980, met l'accent sur la nécessité de l'implicite dans le langage qu'on utilise « quand on a besoin de dire certaines choses, et de pouvoir faire comme si on ne les avait pas dites, de les dire, mais de façon telle qu'on puisse refuser la responsabilité de leur énonciation »⁴³.

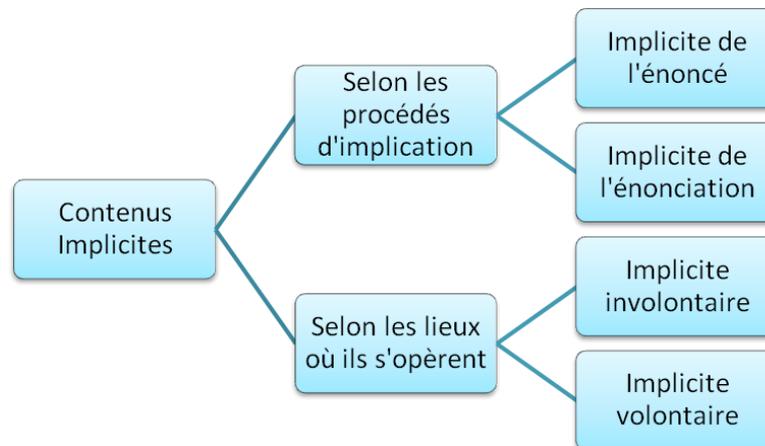
En effet, parler de façon implicite pourrait pallier une certaine impossibilité de prononcer des mots qui puissent frapper l'autre et offrir l'occasion au sujet parlant de formuler une idée qui sans être ouvertement exprimée ne puisse pas être discutable ou contestable.

⁴¹ Kerbrat-Orecchioni, C., 1998, *L'implicite*, Coll. Linguistique, Paris, Armand Colin, pp. 20-24.

⁴² Goffman, E., 1987, *Façons de parler*, Paris, Minuit, p.39.

⁴³ Ducrot, O., 1991, *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann, p.5.

Mettant l'accent sur les contenus implicites, Ducrot propose alors deux catégorisations illustrées par le schéma suivant :



Il définit l'implicite de l'énoncé comme un procédé qui peut laisser entendre les faits qu'un locuteur ne veut pas signaler de façon explicite, en présentant d'autres faits, causes ou conséquences éventuelles des premiers. Par exemple, on peut dire que *la projection du nouveau film au cinéma est à 21h* pour faire savoir qu'*on va y aller*. L'implicite fondé sur l'énonciation évoque à côté du contenu énoncé, le fait même de l'énonciation et touche ce qu'on appelle « sous-entendu » du discours. La parole est censée motivée et on n'en parle pas pour parler mais parce qu'il y a une utilité de le faire, qui peut être celle de locuteur, du destinataire ou d'un tiers quelconque.⁴⁴

Concernant l'implicite volontaire et involontaire, il va de soi qu'il se réfère aux procédés implicites mis en marche par le locuteur, d'un côté consciemment et de l'autre inconsciemment.

En plus, Ducrot mentionne qu'il existe un trait commun aux différents procédés d'implication : le fait que la signification implicite s'avère toujours surajoutée à la signification littérale de l'énoncé. L'exemple qu'il donne est

⁴⁴ *Ibid*, p. 9.

représentatif : S'il est vrai que *signaler l'heure* cela peut avoir la signification implicite *Allez vous-en*, il n'en reste pas moins que même dans ce cas, l'énoncé a toujours la signification littérale *Il est telle heure* et que l'auditeur a toujours la possibilité de répondre par rapport à cette dernière interprétation⁴⁵.

Il est important de signaler que Ducrot avec Anscombe ont développé la Théorie des topoï, mettant en valeur les « topoï » qu'ils définissent comme suit : « sont les principes généraux qui servent à l'appui au raisonnement mais ne sont pas le raisonnement. Ils ne sont jamais assertés en ce sens que leur locuteur ne se présente jamais comme en étant l'auteur (même s'il est effectivement), mais ils sont utilisés. Ils sont toujours présentés comme faisant l'objet d'un consensus au sein d'une communauté plus ou moins vaste »⁴⁶.

Nous pouvons illustrer le fonctionnement des topoï par un exemple, faisant preuve du consensus d'une communauté sociolinguistique, qui est le suivant : Si l'insolation forte et le beau temps de Grèce offrent, pour un Européen originaire du nord de l'Europe, la meilleure occasion de se chauffer au soleil, ce n'est pas le cas pour un Grec, pour qui le topos *insolation forte*, très fréquente au pays, ces dernières années va entraîner l'action de se protéger contre les effets néfastes de son rayonnement.

Nous nous rendons compte alors que Ducrot et Anscombe prennent en considération l'implicite dans le langage, dont on a besoin pour savoir orienter topos.

Une autre théorie méritant d'être mentionnée est celle de la Pertinence de Dan Sperber et Deirdre Wilson (1989), selon laquelle les comportements d'autrui sont pertinents, c'est-à-dire non dus au hasard. Plus précisément, Sperber et Wilson, dans le cadre de la théorie de la pertinence ont proposé un modèle de communication basé

⁴⁵ *Ibid*, p.11.

⁴⁶ Anscombe, J.C., 1995, *Théorie des topoï*, Paris, Kimé, p. 39.

sur l'hypothèse que « l'implication contextuelle rend l'énoncé suffisamment pertinent pour qu'il mérite d'être traité par X »⁴⁷ et ils ont donné une définition plus vaste et appropriée de l'implicite.

Pour eux, la présupposition de la communication est la suivante : « si deux êtres humains communiquent entre eux, il doit y avoir un désir de communication, ce qui entraîne, le comportement ostensif qui manifeste l'intention de communiquer. Quand l'adressé (le co-locuteur) reconnaît le comportement ostensif, il donne le garant pour la pertinence. Ce qui est pertinent pour le locuteur dépend de l'environnement cognitif-alors les locuteurs ont besoin d'établir des hypothèses sur le contenu de l'environnement cognitif des co-locuteurs, à savoir de l'environnement cognitif mutuel »⁴⁸.

Selon Sperber et Wilson l'explicitation et l'implication sont définies de la manière suivante : « Une explicitation est une combinaison des propriétés conceptuelles, les unes linguistiquement codées, les autres contextuellement inférées. Plus grande est la part des propriétés codées, plus l'explicitation est explicite ; plus grande est la part des propriétés inférées, moins l'explicitation est explicite. L'explicite ainsi compris, est une notion à la fois classificatoire et comparative : une hypothèse communiquée est ou bien une explicitation ou bien une implication ; si c'est une explicitation, elle est plus ou moins explicite... »

Selon leur conception, le contenu explicite d'un énoncé « est un ensemble d'hypothèses codées » et le contenu implicite « est un ensemble d'hypothèses inférées »⁴⁹. Ils soutiennent en fait que toute énonciation n'est pas seulement codée mais elle contient toujours une partie inférée. Ainsi, dirions-nous qu'ils ne croient pas

⁴⁷ Sperber, D., Wilson, D., 1989, *La pertinence-Communication et cognition*, Paris, Minuit, p. 273.

⁴⁸ *Ibid*, pp. 80-102.

⁴⁹ *Ibid*, pp. 271-272.

à une véritable distinction entre l'implicite et l'explicite puisque les deux existent toujours à un certain degré dans le même contenu énoncé.

Un autre linguiste, théoricien et analyste de la langue à qui nous souhaitons faire référence est Patrick Charaudeau, qui caractérise l'acte de langage comme un objet non transparent. Il s'agit d' « un produit par un émetteur déterminé dans un contexte socio-historique donné »⁵⁰.

Selon Charaudeau, la communication n'est pas due à la seule intention de l'émetteur mais elle dépend de la relation particulière entre l'émetteur et le récepteur. Comme il le cite : « Elle est considérée comme un objet double, constitué d'un Explicite (ce qui est manifesté) et d'un Implicite (lieu de sens multiples qui dépendent des circonstances de communication). Les êtres de parole ne sont pas désincarnés puisqu'ils sont définis dans leurs différences. L'émetteur est différent du récepteur en ce que le dernier peut construire du sens non prévu par celui-là. Ainsi, "Fermez la porte" peut être porteur de "J'ai froid" pour l'émetteur et il peut être porteur de "Il y a du bruit dehors" pour le récepteur »⁵¹.

L'exemple ci-dessus est très illustratif du fait que le problème de la communication ne se situe pas au niveau du dit explicite mais surtout au niveau sous-jacent, du sens qui se trouve derrière cette explicitation, sens qui est, d'après Charaudeau, tributaire de la relation de deux protagonistes entre eux et de leur relation aux circonstances de parole qui déterminent l'existence d'un implicite « codé » en fonction duquel on arrive à interpréter.

Nous nous apercevons clairement alors que Charaudeau tient compte de l'implicite dans sa représentation de l'acte de langage du moment où tout acte est le résultat d'un "jeu" entre l'implicite et l'explicite, qui naît dans des circonstances de

⁵⁰Charaudeau, P., 1986, *Langage et discours, Eléments de Sémiolinguistique*, Coll. Langue-Linguistique-Communication, Paris, Hachette, p. 9.

⁵¹*Ibid*, p. 9.

discours particulières au point où la production de l'émetteur rencontre l'interprétation du récepteur.

Une dernière théorie linguistique que nous voulons signaler est celle de la Linguistique Systémique Fonctionnelle, développée par MAK Halliday qui, comme le cite, « Language is a part of a social system »⁵², situe la linguistique aux frontières de la sociologie en attribuant à l'aspect social le rôle primordial dans le langage. Halliday a une vision systémique de la langue qui fonctionne pour la création du sens ; son approche s'est vue fonctionnelle du moment où les différents composants de la langue fonctionnent ensemble dans la création du sens et la langue à son tour participe dans une situation sociale pour générer du sens.

Plus précisément, Halliday aborde la communication via certaines métafonctions, censées apporter des renseignements véhiculés par le discours oral ou écrit que le linguiste appelle « texte ». Les métafonctions correspondent aux dimensions sociales de la langue et se divisent en fonction « idéationnelle », « interpersonnelle » et « textuelle ». Ce qui suscite l'intérêt, c'est que selon Halliday le développement du sens se fait à partir de ses expériences, de ce qui se passe autour de soi et en soi. Cette façon de développer du sens met en marche la fonction dite « Expérientielle » et se construit à travers 3 composantes qui sont les suivantes : a) le procès lui-même (=l'expression d'une action, d'un état ou d'un phénomène du monde réel), b) les participants au procès (=l'acteur, le but) et c) les circonstances associées au procès (appelées les *conjointes*). Ces composantes fournissent le cadre de référence qui permet d'interpréter l'expérience proposée par un discours oral ou écrit. Même si au premier regard nous ne constatons pas l'existence claire de l'implicite dans la théorie de Halliday, nous pourrions soutenir qu'il le prend en considération, si nous

⁵² Halliday, M.A.K., 1978, *Language as a Social Semiotic, The social interpretation of language and meaning*, London, Arnold, p. 39. (fr. « La langue fait partie d'un système social », notre traduction).

songeons à sa propre manière de percevoir le système langagier de communication, donnant le rôle principal à la dimension sociale, susceptible de cacher des implicites, comme nous verrons à la suite de notre travail.

Pour terminer cette brève analyse référentielle des différentes théories du langage, récapitulons les points les plus importants que nous tenons à propos de l'implicite dans le langage :

- Il peut concerner une phrase indirectement transmise dont l'interprétation de la part du récepteur demande des connaissances contextuelles.
- Il se lie à l'aspect social du langage puisqu'il peut concerner des savoirs qu'on possède sur le monde.
- Il amène quelqu'un à penser à quelque chose non-exprimé ouvertement.
- Il fait partie intégrante du langage, constituant son côté non-transparent qui se livre à des sens multiples, dépendants très souvent de la situation de communication.

2. L'implicite dans une optique linguistique et socioculturelle ; définition, degré d'importance.

Après avoir présenté la place de l'implicite dans les principales théories du langage, nous voulons étudier son fonctionnement dans une optique d'abord linguistique et puis culturelle.

Plus précisément, nous allons nous référer d'abord, aux types des contenus implicites ainsi qu'aux supports linguistiques des implicites et ensuite à leur fonctionnement au niveau socioculturel.

En ce qui concerne les supports linguistiques des contenus implicites, nous distinguons « l'ancrage direct » d'une unité de contenu lorsque celle-ci possède à la surface de l'énoncé un support signifiant spécifique (lexical, syntaxique, prosodique)

et « l'ancrage indirect » lorsque cette unité vient s'ajouter, selon un mécanisme de « décrochement » analogue à celui qui caractérise certains des contenus de connotation⁵³.

Comme le souligne Orecchioni (1986), le type d'ancrage de contenu concerne certains supports signifiants sur lesquels repose son émergence qui peut être sollicitée par certains indices extérieurs à l'énoncé propre. Ce sont des indices de nature :

- Cotextuelle qui concernent l'environnement verbal.
- Para-textuelle qui concernent la prosodique ou la mimogestuelle (intonation particulière, balancement de la tête, etc.)
- Contextuelle (éventuelle présence du référent permettant d'identifier le décalage entre l'énoncé littéral et l'énoncé dénoté).

Nous dirions que l'émergence d'un contenu implicite dépend avant tout du « texte » qui le supporte et parfois du cotexte, para-texte et contexte.

Quant aux types de contenus implicites, à savoir des contenus qui ne disent pas littéralement de choses mais ils laissent entendre des choses, nous distinguons trois types :

- a. Les présupposés
- b. Les sous-entendus
- c. L'implication

Afin de comprendre la différence entre ces trois types d'implicites, nous allons analyser et décrire les caractéristiques de chacun.

a. Les présupposés sont toutes les informations qui sans être ouvertement posées sont automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé dans lequel se

⁵³ Kerbrat-Orecchioni, C., 1986, *L'implicite*, Coll. Linguistique, Paris, Armand Colin, pp. 14-16.

trouvent inscrites intrinsèquement. Ils sont considérés comme « les conditions imposées pour que l'emploi d'un énoncé soit normal »⁵⁴.

1) Parmi leurs caractéristiques nous mentionnons les suivantes:

- Ils sont inscrits dans la langue.
- ils sont indifférents au contexte.
- Ils ne sont pas niés par la négation.
- ils ne sont pas informatifs mais ils véhiculent des informations.
- ils peuvent être décodés à l'aide de la seule compétence linguistique.
- Ils correspondent à des réalités déjà connues par le destinataire soit qu'ils relèvent de son savoir encyclopédique spécifique soit qu'ils correspondent à des évidences supposées partagées par l'ensemble de la communauté parlante.

2) Leur typologie se fait selon deux axes :

- Le type du support signifiant (témoin irréfutable de l'existence du présupposé) qui peut être :

- de nature lexicale. Tels présupposés peuvent comporter : les verbes aspectuels, transformatifs (cesser de, continuer à, commencer à, etc.), factifs (ex. savoir, regretter, etc.), contre-factifs (prétendre, s'imaginer, etc.), des morphèmes (ex. mais, aussi, de nouveau, déjà, encore, etc.), etc.
- de nature syntaxique. Dans ce cas les présupposés s'attachent : aux expansions adjectivales ou relatives, aux systèmes subordonnants (propositions comparatives, hypothétiques, causales, etc.), aux structures clivées (ex. C'est X qui est parti = Quelqu'un est parti), aux interrogations de constituant (ex. Qui est parti ? = Quelqu'un est parti).

⁵⁴ Ducrot, O., 1991, *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann, p. 25.

- La nature du contenu présupposé, à savoir le type d'information qu'il représente, qui peut être envisagée pour constituer par exemple :

- la sous-classe des présupposés existentiels
- celle des présupposés sémantiques et pragmatiques, etc., « toutes ayant la propriété de permettre, à partir des contenus posés, la construction d'inférences particulières dans la mesure où elles occupent sur l'axe graduel d'implication une zone proche du pôle de l'explicite, et où elles s'actualisent nécessairement en même temps que l'énoncé lui-même »⁵⁵.

b. Les sous-entendus concernent des informations susceptibles d'être véhiculées et dépendant du contexte.

1) Parmi leurs caractéristiques nous mentionnons les suivantes :

- ils résultent de l'action, résultat de facteurs internes ou externes. Cela signifie que même s'ils véhiculent des valeurs inscrites dans l'énoncé, outre la compétence linguistique ils font intervenir la compétence encyclopédique des sujets parlants.
- ils correspondent à des informations nouvelles, éventuellement disputables ou récusables et dépendantes de la situation.
- ils reposent sur un raisonnement effectué par le destinataire du message, prévu par l'énonciateur ; nous dirions que le destinataire construit l'information sous-entendue parce que, sans elle, la première information, celle qui a été fournie par l'énonciateur, n'a pas d'intérêt. Le récepteur est responsable de l'information qu'il construit, après avoir interprété la situation selon son intelligence et ses propres connaissances.

⁵⁵ Kerbrat-Orecchioni, C., 1998, *L'implicite*, Coll. Linguistique, Paris, Armand Colin, p. 39.

Prenons un exemple⁵⁶ emprunté à Orecchioni, pour éclaircir quelques-uns des points mentionnés.

Soit l'énoncé A : *Pierre a cessé de fumer.*

Contenu posé : *Pierre ne fume pas actuellement.*

Contenu présupposé : *Pierre fumait auparavant.*

Contenu sous-entendu : *Toi aussi, tu peux arrêter de fumer.*

Dans l'énoncé A, le verbe « cesser » est un présupposé lexical qui soutient l'existence de l'implicite présupposé *Pierre fumait auparavant* du moment où :

- il est inscrit dans la structure linguistique (grâce au verbe « cesser »).
- la négation ne le nie pas (même si on dit Pierre n'a pas cessé de fumer, le présupposé reste toujours le même : Pierre fumait auparavant).
- il est dépendant du seul « texte » et non du contexte.

2. Les sous-classes de sous-entendus se distinguent selon quatre axes :

- Le type d'ancrage qui peut être direct ou indirect et dans le premier cas intonatif, lexical ou syntaxique.
- La genèse du sous-entendu et si son interprétation mobilise outre la compétence linguistique du récepteur, ses compétences encyclopédique, logique ou rhétorico-pragmatique.
- La nature du contenu sous-entendu qui peut donner deux types des sous-entendus : l'insinuation et l'allusion.
- Le degré d'évidence (fonction de facteurs internes-nombre de supports linguistiques du sous-entendu et externes-degré de notoriété des faits extralinguistiques pertinents) et la force d'actualisation des sous-entendus qui

⁵⁶ *Ibid*, p. 20.

les rendent plus ou moins contestables ou incontestables, stables ou instables, timides ou assurés.

3. Deux types particuliers des sous-entendus méritent d'être signalés :

- L'insinuation, qui concerne un contenu implicite de telle sorte qu'il disqualifie le destinataire ou une tierce personne et il rassemble un peu à l'ironie. C'est un sous-entendu malveillant.
- L'allusion qui est employée dans des circonstances diverses et concerne soit la sexualité, soit la complicité (un fait connu par les interlocuteurs à l'exclusion des autres) soit l'intertextualité (quand on parle d'un texte dans un texte).

c. L'implication se rassemble au présupposé, ayant presque les mêmes caractéristiques et elle se distingue par le seul fait que la négation de l'énoncé peut la rendre vraie ou fausse.

Prenons l'énoncé B : *Mon fiancé m'a offert un parfum pour ma fête.*

Contenu présupposé : *J'ai un fiancé.*

Contenu impliqué : *Mon fiancé m'a offert un cadeau pour ma fête.*

Si nous prenons la négation de l'énoncé B, à savoir *Mon fiancé ne m'a pas offert un parfum pour ma fête*, nous remarquons que l'implication peut être vraie ou fausse puisque à part le parfum, il existe aussi d'autres cadeaux à offrir.

Comme le dit Robert Martin, cité par Franck Neveu « l'implication et le présupposé forment ce qu'on appelle les inférences nécessaires, c'est-à-dire indépendantes de la situation de discours, tandis que les sous-entendus forment ce qu'on appelle les inférences possibles, c'est-à-dire celles dont la réalisation dépend du contexte de l'énonciation »⁵⁷. En effet, si nous revenons à l'énoncé A, nous

⁵⁷ Neveu, F., 2000, *Lexique des notions linguistiques*, Paris, Nathan, pp. 58-59.

constatons que le sous-entendu *Toi aussi, tu peux arrêter de fumer* existe pourvu que son énonciateur soit au courant que son interlocuteur est fumeur.

Par la suite, avant de passer au côté socioculturel de l'implicite, nous souhaitons aussi mettre l'accent au concept de l'« acte du langage » que nous considérons important lors de notre étude sur l'implicite. « Désignant que dire quelque chose, c'est, dans la pleine acception de « dire », faire quelque chose »⁵⁸, l'acte du langage présente les trois aspects suivants :

- Le locutoire : comprend la phrase avec les correspondants lexicaux ou grammaticaux aux idées évoquées. C'est le fait matériel de l'énonciation, l'acte de dire quelque chose.
- L'illocutoire : c'est l'ensemble des actes qui s'accomplissent immédiatement par l'acte de parole, autrement dit, l'acte effectué en disant quelque chose.
- Le perlocutoire : c'est l'effet que la parole du locuteur a à son interlocuteur.

Austin, à qui on doit cette distinction et qui s'acharnait à tirer de la langue tout ce qu'elle contient d'« implicite » s'est intéressé avant tout à l'acte d'illocution car il reconnaît en lui l'acte ou le « faire » essentiel de la parole. Nous pourrions soutenir que l'implicite dans le langage se situe notamment au niveau illocutoire du discours, puisque c'est par l'implicite que la force illocutoire d'un énoncé peut être communiquée indirectement.

En fait, la distinction de trois aspects de l'acte du langage montre qu'un énoncé peut posséder en dehors de sa valeur littérale une ou plusieurs valeurs dérivées, ces dernières constituant ce qu'on appelle « illocutoire dérivé », phénomène remarqué par Austin et analysé dans sa théorie des « valeurs illocutoires ». L'une des

⁵⁸ Austin, J.L, 1970, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Editions du Seuil, p.109.

valeurs illocutoires d'un énoncé, donc, s'appelle « littérale », « primitive », « directe » ou « explicite » et l'autre « seconde », « dérivée », « indirecte » ou « implicite ».

Soit l'énoncé : *Voulez-vous vous taire ?*

Valeur illocutoire littérale : *question*

Valeur illocutoire dérivée : *ordre* (Taisez-vous !)

En plus, les valeurs illocutoires dérivées peuvent être de deux sortes :

- Celles qui viennent spécifier la valeur illocutoire générale sans l'annuler et elles sont compatibles avec la valeur primitive de l'énoncé qu'elles précisent et enrichissent. Il s'agit là des sous-entendus illocutoires. Les assertions sont riches en valeurs de ce type.

Soit l'énoncé suivant : *Je viendrai*

Valeur illocutoire générale : *assertion*

Valeur illocutoire dérivée : *déclaration, promesse, etc.*

- Celles qui correspondraient à une forme de phrase différente de celle de l'énoncé dans lequel elles s'actualisent.

Soit l'énoncé : *Voudrais-tu ouvrir la fenêtre ?*

Valeur illocutoire primitive : *question*

Valeur illocutoire dérivée : *requête/demande*

Quand la valeur dérivée reste secondaire et marginale par rapport à la valeur littérale, elle prend le statut du sous-entendu illocutoire qui s'ajoute à la valeur primitive n'ayant pourtant pas la force de s'y substituer et de servir de base pour son enchaînement ; c'est le cas de la dérivation allusive.

Soit l'énoncé : *Il fait chaud ici.*

Valeur illocutoire primitive : *assertion* (cette valeur semble principale)

Valeur illocutoire dérivée : *requête* (cette valeur semble plus ou moins secondaire. Si seulement elle était suivie d'un « s'il te plaît » elle pourrait être jugée principale.)

Quand la valeur dérivée devient principale et la valeur primitive devient secondaire, c'est le cas de ce qu'on appelle trope illocutoire. La métaphore, la métonymie, la litote et l'ironie constituent des tropes très connus. Ainsi, dans l'énoncé « Adrien est un âne » nous pouvons constater que c'est la valeur dérivée (« Adrien ne comprend rien ») qui est dénotée et non la valeur primitive.

Dans l'exemple : *Voudrais-tu ouvrir la fenêtre ?*

Valeur primitive : *interrogation* (elle reste secondaire)

Valeur dérivée : *requête* (elle semble principale puisque dénotée)

Il faut distinguer aussi deux types de trope illocutoire :

- a) le trope illocutoire lexicalisé qui est inscrit en langue (très souvent avec les verbes pouvoir, vouloir) et
- b) le trope illocutoire d'invention qui existe quand rien ne marque linguistiquement la valeur dérivée d'un énoncé mais sous la pression de certains facteurs d'ordre co(n)textuel, il fonctionne comme un trope. Il s'agit de l'exemple suivant :

(Sortant de la cuisine, un plateau à la main, chargé de tasses fumantes)

Locuteur 1 : Je viens de faire du café. (valeur dérivée : offre)

Locuteur 2 : Volontiers ! (valeur dérivée-pas inscrite en langue : acceptation de l'offre)

De cette courte analyse linguistique sur les contenus implicites nous voulons insister sur certains points qui nous intéressent :

- L'acte de langage est porteur d'une dimension implicite plus ou moins manifesté.

- Il existe 3 grands types de contenus véhiculant de l'implicite ; ce sont les présupposés (qui se déduisent à partir d'un mot de l'énoncé), les sous-entendus (qui sont dépendants par rapport au contexte et ne retirent pas le sens littéral de l'énoncé derrière lequel l'émetteur peut « se protéger » en cas de contestation) et l'implication.
- La langue ou mieux la parole que ce soit écrit ou oral a ses propres manières à cacher des contenus implicites (par le biais de la syntaxe, du lexique, de l'intonation, etc.). Il revient au sujet parlant en fonction de la situation de l'énonciation, des caractéristiques du destinataire et de ses propres objectifs pragmatiques d'utiliser plus ou moins le mode implicite.
- A côté de la compétence linguistique, la compréhension ou plutôt l'interprétation d'un énoncé doit parfois mobiliser un savoir encyclopédique spécifique qui interprète des réalités supposées partagées par l'ensemble d'une communauté parlante.

Une fois l'implicite analysé au niveau du langage ainsi qu'au niveau linguistique, il est temps de découvrir son côté culturel que nous jugeons essentiellement important lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. La langue se lie étroitement à la culture et l'implicite, outre son côté linguistique a un côté culturel fort intéressant ; en effet, il apparaît et circule lors des interactions quotidiennes des individus-membres d'une même société parce que leur dit est fortement influencé par la culture dans laquelle ils sont grandis et évolués. Citons Goffman, selon lequel « ...la personne devient une sorte de construction, qui ne se développe pas sur des tendances psychiques intérieures, mais est élaborée à partir de règles morales qui lui sont imprimées de l'extérieur. Ces règles déterminent l'évaluation personnelle et des autres, la répartition des sentiments et les types de

pratiques employées pour maintenir un équilibre rituel d'un genre défini et obligatoire »⁵⁹.

Nous pouvons dire que c'est dans les années '50 que le sociologue américain H. Garfinkel introduit la notion de l'implicite en cherchant de comprendre un ordre social aux fondements cachés dans le monde ordinaire des individus-membres d'un groupe social. Fondateur de l'ethnométhodologie, il étudie les processus que les membres d'une communauté socioculturelle utilisent pour mener à bien leurs activités quotidiennes assurées de manière presque inconsciente.

Selon Garfinkel, les individus-membres d'un groupe social donné possèdent un ensemble de connaissances non-dites qu'ils mettent en œuvre pour décrire, interpréter les comportements et les actions de la vie quotidienne bref, reconnaître et se faire reconnaître. Il soutient que l'ordre social (le monde quotidien ordonné) ne s'impose pas aux individus ; par contre, il est produit par eux ! Le fonctionnement des règles sociales dépendent de la façon dont les individus-membres d'une communauté sociolinguistique les utilisent. « Dans les échanges ordinaires, le sens de certaines expressions ne peut être défini hors des circonstances de leur usage : il est *indexé* à ce contexte »⁶⁰. Les individus-membres d'un groupe social donné s'intercomprennent donc, parce qu'ils partagent les mêmes manières de penser et de faire et des représentations communes.

La langue ne constituant pas seulement un système linguistique mais un système qui incarne les valeurs et les significations d'une culture, véhicule des visions socialement élaborées, des symboles, des croyances et des rituels qui existent la plupart des fois dans le mode implicite de penser et d'agir, qui alimentent les

⁵⁹ Goffman, E ., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, pp. 41-42.

⁶⁰Source :http://www.scienceshumaines.com/ethnomethodologie-la-societe-en-pratiques_fr_22271.html (consulté le 18 juin 2016)

jugements des membres d'une société et leur manière d'interpréter et voir le monde⁶¹ ; cela n'est pas facilement observable aux yeux d'un étranger, d'autant plus aux yeux d'un apprenant adolescent.

C'est ce que Bourdieu soutient, mentionnant que « le problème est qu'on ne peut pas chercher dans la langue ce qui est inscrit dans les relations sociales où la langue fonctionne. En effet, la grammaire ne définit que très partiellement le sens et c'est dans la relation avec un marché qui s'opère la détermination complète de la signification du discours »⁶². Il est vrai qu'il existe « un niveau de culture sous-jacent, caché et très structuré, un ensemble des règles de comportement et de pensée non-dites, implicites qui contrôlent tout ce que nous faisons. Cette grammaire culturelle cachée détermine la manière dont les individus perçoivent leur environnement, définissent leurs valeurs, et établissent leur cadence et leurs rythmes de vie fondamentaux. Nous sommes pour la plupart, totalement inconscients ou seulement superficiellement conscients de ce processus »⁶³. Cela donc signifie que les connaissances ou les règles qui sont implicites pour un natif doivent être bien structurées et systématisées pour un étranger afin que ce dernier puisse se débrouiller dans une situation réelle de communication.

Si nous considérons que l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère est la socialisation des apprenants, l'ouverture de leur esprit et avant tout la découverte d'une nouvelle langue/culture, il faut sérieusement s'interroger comment cette découverte arrive. Il est vrai que lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère deux langues et deux cultures se confrontent ; cette confrontation

⁶¹ Alao, G., Medhat-Lecocq, H., Soyong, Y-R., Szende, T., 2010 (dir.), *Implicites, stéréotypes, imaginaires*, Paris, Editions des archives contemporaines, p. 1.

⁶² Bourdieu, 1982, p. 14 cité par Hall, E., 1984, *Le langage silencieux*, Paris, Editions du Seuil, pp.14-15.

⁶³ Hall, 1984, cité par Pu, Zhihong, 2008, «L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère», *Synergies Chine*, n° 3, p.161-167.

amène les apprenants à acquérir, entre autres, des connaissances relevant de la culture-cible qui vont leur permettre de faire face à des situations de communication avec des locuteurs natifs, lieux de comparaison, même de confrontation de pratiques et de points de vue culturels différents. Ainsi, semble-t-il aussi nécessaire qu'efficace d'aborder conjointement la langue et la culture dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et notamment présenter quelques aspects de la culture par leurs manifestations dans la langue⁶⁴, le verbal ainsi que le non-verbal.

Selon Galisson, il mérite de distinguer deux types de culture que nous voulons présenter brièvement ; le premier type est la culture savante ou cultivée qui est apprise et qui privilégie les connaissances de l'Histoire, de la Littérature, des Arts, bref, les connaissances livresques, légitimées par l'école ; le second type est la culture comportementale ou partagée, qui est acquise et liée au vécu quotidien des locuteurs, privilégiant les connaissances-clés pour comprendre les autres et se faire comprendre. Selon le didactologue, « cette culture partagée des natifs, même s'ils l'ignorent gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent »⁶⁵. Nous considérons que l'implicite culturel, de sa part, peut être rencontré dans les deux types de culture du moment où il peut puiser dans la culture cultivée, on le rencontre dans la Littérature et dans tout type d'art (peinture, sculpture, théâtre, etc.) mais il «circule» et se propage surtout à travers la culture partagée.

Szende Thomas (2010), dans l'avant-propos du livre *Implicites, Stéréotypes, Imaginaires* mentionne que « tout système de références culturelles sous-entend une organisation de la réalité, une logique, une vision du monde, des savoirs et des aspects

⁶⁴ Soyoung Yun-Roger, « Langues et implicites culturels : les termes d'adresse en coréen », p. 168 in Alao G., Medhat-Lecocq Héba, Yun-Roger S., Szende T. (dir.), 2010, *Implicites, Stéréotypes, Imaginaires, La composante culturelle en langue étrangère*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp.159-169.

⁶⁵ Galisson, R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International, p. 116.

du réel implicites (plus ou moins ostentatoires ou secrets), acceptés et diffusés par les membres d'une communauté donnée. Il s'agit notamment du champ de la connotation, l'« atmosphère affective » des mots, celle qui recouvre tous les sens indirects »⁶⁶.

Galisson se réfère aux implicites partagés quand il parle de la Charge Culturelle Partagée, « ces connaissances vraiment partagées qui s'acquièrent au quotidien, sans leçon ni exercices »⁶⁷, dont nous parlerons plus loin. Et c'est exactement ce champ de la réalité qui paraît être évident pour les individus-membres d'une même communauté linguistique mais qui ne l'est sûrement pas pour ceux qui appartiennent à une culture étrangère.

Selon Zarate, l'implicite « signe d'une expérience muette du monde », « à la frontière de la parole et du silence » circule derrière l'insignifiance apparente des interactions sociales, derrière la routine et la trivialité du quotidien. « Son fonctionnement repose sur un consensus social : les différents membres d'un groupe, quels qu'ils soient, se reconnaissent parce qu'ils adhèrent à des représentations du monde et à des intérêts communs »⁶⁸. Et ces membres sont amenés à penser et sentir que n'importe qui se comporte de façon différente ou imprévisible pour eux peut être indiscret, inculte, mal élevé, etc. Dans les années '70 il paraît que Sapir, considérant la culture comme un « code secret » qui n'est nulle part écrit mais entendu par tout le monde, établit déjà une liaison entre l'implicite et la culture.

Alors, étant donné que les implicites ne sont pas universels mais différents dans chaque communauté linguistique et culturelle, puisqu'ils ont à faire avec la culture partagée ou cultivée/savante, leur décodage s'avère obligatoire afin que nous facilitons l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence du

⁶⁶ Alao, G., Medhat-Lecocq, H., Yun-Roger, S., Szende, T. (dir.), 2010, *Implicites, stéréotypes, imaginaires, La composante culturelle en langue étrangère*, Paris, Editions des archives contemporaines, p. 1.

⁶⁷ Galisson, R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International, pp. 126-137.

⁶⁸ Zarate, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, p. 16.

FLE et les interactions avec des locuteurs natifs. D'ailleurs, tenter de décrypter les implicites culturels, cela conduira vers la connaissance, la compréhension et le respect de l'autrui, objectifs majeurs de l'enseignement interculturel.

Au début de ce chapitre, nous avons vu le fonctionnement de l'implicite au niveau linguistique. Il est évident que son fonctionnement et son rôle au niveau socioculturel présentent également un intérêt particulier.

« L'implicite trace les contours d'une communauté en faisant émerger ce qui relève d'un vécu commun. Dans le même temps, il exclut symboliquement ceux qui ne peuvent s'y reconnaître »⁶⁹. En fait, il se développe dans une réalité et une logique acceptée et diffusée par l'ensemble des membres d'une communauté et il présuppose des croyances, des points de vue, des attitudes qui se donnent indiscutables puisque partagés par tous les membres de cette communauté.

Nous dirions qu'il se lie avec l'« habitus » au sens que lui attribue Bourdieu, désignant des manières d'être, de penser et de faire, acquises inconsciemment et communes aux personnes issues de la même origine socioculturelle. Nous pouvons dire que c'est la façon dont les structures sociales s'impriment dans la tête et le corps de chaque individu par intériorisation du monde extérieur : en raison de l'origine sociale de chaque individu, donc de ses premières expériences et de tout son parcours social, se forment inconsciemment, des manières de penser, de percevoir et de communiquer qui s'intériorisent et « s'adoptent » pour la vie. Bourdieu⁷⁰ s'y réfère en disant que « les instructions les plus déterminantes pour la construction de l'habitus se transmettent sans passer par le langage et par la conscience, au travers des suggestions, qui sont inscrites dans les aspects les plus insignifiants en apparence des choses, des situations ou des pratiques de l'existence ordinaire : ainsi, la modalité des

⁶⁹ *Ibid*, p. 22.

⁷⁰ Bourdieu, P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, p. 37.

pratiques, les manières de regarder, de se tenir, de garder le silence, ou même de parler (regards désapprobateurs, tons, ou airs de reproche, etc.) sont chargées d'injonctions qui ne sont si puissantes, si difficiles à révoquer, que parce qu'elles sont silencieuses et insidieuses, insistantes et insinuanes ».

L'implicite au niveau culturel donc se produit ou mieux naît presque toujours inconsciemment et « marque » discrètement mais en aucune façon temporairement le comportement et plusieurs aspects de la vie d'une communauté linguistique et sociale.

Porcher se réfère au fonctionnement de l'implicite, tenant ces propos: «A l'intérieur d'une communauté indigène, un certain nombre d'implicites fondamentaux d'une culture se trouvent ainsi immédiatement partagés parce qu'ils résultent d'inculcations identiques, et ont été produits selon des modalités sociales semblables que chaque individu a oubliées. C'est ainsi que se construisent les postures culturelles, les réflexes culturels, les modes de comportement, les manières de faire (de sentir, de choisir, d'exclure, de croire, etc.) bref l'ensemble des préférences et des goûts, c'est-à-dire de ce qui, dans la quotidienneté, fonctionne comme des *a priori partagés* des connivences qui vont sans dire, des réactions communes plus profondes que les antagonismes idéologiques explicites »⁷¹.

Or, lors d'une situation de communication dans n'importe quelle société, il peut y avoir des sujets tabous, des mots et des expressions qu'on ne souhaite pas prononcer explicitement ; dans ce cas-là, le mode implicite s'avère utile et nécessaire, un moyen réussi pour ne pas « perdre la face », le terme « face » renvoyant à « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne

⁷¹ Porcher, L., 1986, *La civilisation*, CLE International, p. 28.

d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier »⁷².

En plus, dans la vie de tous les jours, l'implicite culturel s'avère utile grâce à sa « fonction économique car il permet aux membres d'une communauté de communiquer sans être rébarbatifs dans leur effort de vouloir tout expliquer »⁷³.

En ce qui concerne son rôle dans le système culturel, Zarate⁷⁴ note que « dans toute communauté culturelle l'implicite joue un rôle décisif : il impose une frontière sociale efficace et discrète ». Plus précisément, selon elle, trois règles peuvent expliquer le rôle de l'implicite dans un système culturel :

- Le principe d'économie : cela consiste dans le fait qu'on se réfère à quelque chose, mettant au silence ce qui est essentiel. L'implicite donc en révèle l'existence mais il ne l'explicite pas. « Il est économe dans le sens qu'il invite au partage de la référence sans pourtant la dévoiler. Il est économe car il réactualise dans la communication en cours un non-dit dont le sens se trouve en amont de l'échange même. De ce fait, l'implicite culturel est avant tout échange, complicité, œillade : il ne peut exister sans l'autre. Ce qu'il contient d'inarticulé, d'inachevé, d'ébauché, l'autre est censé le compléter »⁷⁵.
- La mise en hypothèse : le maniement de l'implicite culturel impose une stratégie d'adaptation à la situation donnée. Il s'agit d'y prélever ce qui relève du silence, du demi-mot et donc de mettre en place l'interprétation que l'on donne, pour soi-même, et une stratégie de décodage que l'on soumet à la sagacité du ou des partenaires.

⁷² Goffman, E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, p. 9.

⁷³ Guinou, H., 2002b, *Education interculturelle et enseignement du FLE, La communication interculturelle*, Patras, EAP, 135.

⁷⁴ Zarate, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, p. 23.

⁷⁵ *Ibid*, p. 16.

- La règle du jeu : « comme tout jeu, l'implicite relève du contrat ; il légifère ce qui doit rester illisible dans le tissu social. Tout écart par rapport à cette norme est sanctionné (...) Mais il ne s'agit pas d'un jeu comme les autres : les partenaires ne peuvent décider d'y entrer ou de s'en exclure »⁷⁶.

Pour le membre d'un groupe social, exister socialement, c'est accepter d'être confondu avec les attributs symboliques que le groupe lui reconnaît. L'individu se confond avec son rôle social, comme le note Goffman, cité par Zarate (1986 :19) : « être réellement un certain type de personne, ce n'est pas se borner à posséder les attributs requis, c'est aussi adopter les normes de la conduite et de l'apparence que le groupe social y associe ».⁷⁷

Il est à noter aussi que la frontière culturelle n'est pas seulement celle des nations ; les gens d'une même nation peuvent aussi se distinguer par leur appartenance sociale et culturelle. C'est ce que Bourdieu soutient en disant que « chaque culture comporte une infinité de micro-cultures hiérarchisées et interdépendantes, se traduisant par un ensemble de stratégies, d'habitudes sociales et culturelles spécifiques ou habitus, s'exprimant par des comportements culturels possédant des caractéristiques communes au sein de chaque microculture, permettant de définir une véritable grammaire des comportements, des goûts et des styles de vie »⁷⁸. Ainsi, pouvons-nous parler de culture régionale, professionnelle, générationnelle, urbaine ou rurale, savante ou populaire, etc.

L'implicite par conséquent ne marque pas seulement les différences entre pays mais aussi celles qui peuvent naître à l'intérieur d'une même communauté nationale,

⁷⁶ *Ibid*, p. 18.

⁷⁷ *Ibid*, pp. 16-20.

⁷⁸ Bourdieu, 1979, cité in Gohard-Radenkovic, A., 1999, *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Peter Lang, Berne, pp.113-114. [<https://books.google.gr/books?id=IODq4ypn5ewC&pg=PA113&lpg=PA113&dq=bourdieu+une+infin+it%C3%A9+de+micro-cultures&source=bl&ots=mCsJWkmeQ&si>]

surtout à l'intérieur de microcultures, comme celles mentionnées ci-dessus. Il s'avère indispensable que les différences culturelles soient prises en compte à tous ces niveaux lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence du FLE afin que l'apprenant puisse appréhender la diversité du paysage socioculturel d'un pays et éviter de développer une représentation unidimensionnelle ou stéréotypée de la langue/culture cible.

L'implicite enfin se lie étroitement au côté culturel d'une langue-culture étrangère, puisqu'il est présent dans les relations sociales des individus-membres et en général dans plusieurs domaines de la culture exprimée : au langage verbal et non-verbal (aux expressions figées et celles de sagesse populaire, aux titres de presse, aux publicités, aux gestes, etc.) et en général, dans des énoncés divers, oraux ou écrits dont la compréhension ou mieux l'interprétation exige une démarche discursive, une sorte de raisonnement dépendant d'un contexte socioculturel donné. La familiarisation donc des apprenants avec l'implicite ou encore « sa prise en compte [...] est fondamentale pour traiter correctement l'activité de parole »⁷⁹, à savoir la compréhension et la production écrites et orales, étant donné que la communication est une affaire complexe dont la réussite demande la prise en compte de plusieurs paramètres.

Souhaitant récapituler les points les plus importants sur l'implicite au niveau culturel, nous mentionnons les suivants :

- L'implicite se rencontre aussi bien dans la culture savante que dans la culture comportementale.
- L'existence de l'implicite se trouve justifiée par les « habitus » construits dans une communauté sociale, par les représentations et les intérêts communs d'un

⁷⁹ Boyer, 1991, cité in Calliabetso-Coraca, P., 1995, *Didactique des langues, de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, Eiffel, p.123.

peuple donné. Ce qui semble évident par les membres d'une même communauté ne l'est pas pour l'étranger qui parle la langue mais qui obéit aux normes culturelles et communicatives de sa propre culture.

- L'implicite au niveau culturel concerne des croyances, des points de vue, des comportements et des pratiques, partagés par les membres d'un groupe social, et il peut être reconstitué par le récepteur (appartenant à un autre groupe social) à travers un procédé logique de raisonnement, prenant en compte la signification littérale de la phrase mais aussi le contexte culturel dans lequel s'est vu naître.
- L'implicite ne marque pas seulement les différences entre pays mais aussi celles qui puissent naître dans les différentes cultures (micro-cultures), à l'intérieur d'une même communauté nationale.
- L'implicite dans une optique culturelle, différent dans chaque communauté linguistique, constitue ce facteur dont l'ignorance peut provoquer des malentendus dans la communication entre des personnes de cultures différentes.
- Le travail sur les implicites culturels du peuple de la langue enseignée contribue à la connaissance et la compréhension de l'autre et par-là, à la réussite de l'enseignement/apprentissage à visée interculturelle.

Il paraît donc que la relation directe de l'implicite avec la culture n'est guère contestable, et de ce fait, nous jugeons que le terme « implicite culturel » n'est pas dû au hasard. C'est un terme sur lequel va porter l'ensemble de notre travail de thèse, d'où la nécessité de l'explicitier.

Comme nous constatons, après avoir analysé l'implicite au niveau culturel et linguistique, ce concept a préoccupé de façon directe ou indirecte plusieurs

didactologues et spécialistes du langage éminents mais aussi anthropologues et sociologues, dont les opinions convergent sur l'omniprésence de celui-ci dans plusieurs aspects de la langue/culture d'un peuple.

Parmi les définitions qui lui ont été données, nous voulons d'abord signaler celles qui évoquent sa dimension culturelle.

L'implicite culturel alors concerne :

« des connivences entre les natifs, d'allusions partagées, de modes de participation spontanée à une communauté ».

(Porcher, 1995 :63)

« un éventail de significations qui font partie de la réalité sociale, les significations communes, qui sont en un sens des artefacts incarnant cette culture : par ce terme, j'entends un sens de ce qui est important, qui n'est pas simplement partagé, c'est-à-dire possédé par chacun, mais commun, c'est-à-dire qui fait partie du monde de références communes ».

(Taylor cité par Byram, 1992 :114)

« ces connaissances vraiment partagées qui s'acquièrent au quotidien, sans leçon ni exercices ».

(Galissou, 1991 :126-137)

« des signes de reconnaissance et de complicité, incluant l'interlocuteur, s'il comprend, dans le groupe social du locuteur, l'en excluant s'il ne comprend pas. (...) Cette valeur ajoutée à la signification du mot sert donc de marque d'appartenance et d'identification culturelles. »

(Galissou, 1991 :119)

« ... la trace d'une mémoire collective en signalant dans le présent l'archéologie de nos pratiques culturelles, en inscrivant l'individu dans le temps ».

(Zarate, 1986 :17)

« de connotations qui comprennent des traits socioculturels ».

(Hjelmslev, 1971 repris par Calliabetsov, 1995 :135)

« l'inconscient culturel » qui « règle les actions de l'homme. C'est pourquoi l'homme considère automatiquement comme inné ce qui lui appartient le plus en propre, c'est-à-dire la culture de son enfance ».

(Hall, 1979 :46)

A partir de ces définitions, nous aimerions distinguer des mots-clés, tels que « connivences entre les natifs », « monde de références communes », « s'acquiert au quotidien », « valeur ajoutée », « marque d'appartenance », « connotations », « traits socioculturels » qui illustrent le caractère socioculturel, commun et muet de l'implicite et convergent vers notre propre optique sur ce qu'est l'implicite culturel.

Si nous résumons donc ce que nous concluons de l'analyse faite sur l'implicite au niveau culturel, nous pouvons dire très simplement que l'« implicite culturel » renvoie à un ensemble de significations ou même de valeurs d'arrière plan, cachées, qui ne sont connues et partagées que par les individus d'une communauté linguistique donnée ou d'un groupe social au sein d'une communauté. Il est original mais parfois, il trouve son reflet dans une autre langue/culture, renforçant de cette façon l'intercompréhension culturelle. Si nous pouvions créer une liste des implicites culturels d'un peuple donné, celle-ci serait évidemment sans fin parce qu'au fur et à mesure que chaque société évolue, elle produit et développe des implicites culturels nouveaux.

Or, quelques définitions que nous donnons, nous n'arriverons pas à enlever la nature abstraite et vague du terme. Selon Dépelteau « définir un concept, c'est énoncer les principales dimensions qui le caractérisent et qui le distinguent des autres

phénomènes »⁸⁰. Ainsi, vu que l' « implicite culturel » constitue un concept-clé de notre recherche, essaierons-nous par la suite, de le cerner et de le rendre opératoire, en spécifiant ses dimensions et ses composantes, pour bien voir les phénomènes empiriques qu'il désigne.

CONCEPT	DIMENSIONS	COMPOSANTES	INDICATEURS
IMPLICITE CULTUREL	1. Caché	Invisible/non exprimé ouvertement	
	2. Verbal (à l'oral/à l'écrit)	a. Grammaire b. Lexique c. Sémantique d. Phonologie	a.1. Morphologie a.2. Syntaxe b.1. Expressions toutes faites/locutions figées b.2. Mots isolés c. Relation mot- contexte d.1. Intonation d.2. Accentuation et rythme de la phrase
	3. Non-verbal	a. Proxémie b. Gestuelle	a.1. Distance a.2. Espace a.3. Temps b.1. Gestes b.2. Posture

⁸⁰ Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, de boeck, p. 184.

	4. Relevant de la culture d'un peuple ou d'un groupe social donné	a. Culture Savante b. Culture Quotidienne	a.1.Littérature a.2. Histoire a.3. Poésie a.4. Art b.1. Événements du quotidien/habitudes quotidiennes b.2.Marqueurs de relations sociales b.3.Expressions de sagesse populaire b.4. Valeurs b.5. Mass-médias : télé, radio, presse écrite, Internet b.6. Publicité b.7. Humour b.8. Chansons b.9. Rites/us et coutumes b.10. Règles de politesse
--	---	--	--

Ce tableau tente de clarifier et surtout délimiter le concept de l'implicite culturel, indiquant ses principales dimensions et composantes (signalant les indicateurs de chacune) et il va servir de base pour la conception et la mise en place de la partie pratique de notre travail de thèse, visant toujours à examiner si l'implicite culturel est mis en valeur par les enseignants en classe de FLE dans le secondaire

public hellénique. Les principales dimensions et composantes de l'implicite culturel seront abordées et analysées lors des sous-chapitres suivants.

3. Compétences liées à l'implicite culturel.

L'implicite varie selon les individus et les cultures et la capacité à l'encoder et le décoder dépend de la connaissance de la culture de l'autre. Lors de l'interprétation d'un énoncé implicite, chaque locuteur met en œuvre une série de compétences, selon le degré d'implicite, afin de réussir à saisir le bon sens de l'énoncé, celui de son émetteur. En s'appuyant sur les recherches de Kerbrat-Orecchioni, nous continuerons par analyser et expliquer ces quatre compétences :

1. La Compétence Linguistique : « prend en charge, pour leur assigner des signifiés en vertu des règles constitutives de la « langue », les signifiants textuels, cotextuels, et paratextuels (ou du moins prosodiques)»⁸¹. Il n'existe pas d'unité de contenu, pouvant être décodée sans l'intervention de la compétence linguistique qui contient des composantes - lexicale, syntaxique, prosodique, etc.

Prenons une phrase simple telle que la suivante : « Adrien aime énormément son chat ». Pour que l'apprenant du FLE puisse comprendre cette phrase, il doit avoir des connaissances lexicales, savoir par exemple que le verbe « aimer » signifie « éprouver de l'affection, de l'amitié, de la tendresse, etc. »⁸² et que le mot « chat » signifie « le petit mammifère familial à poil doux, aux yeux oblongs et brillants, à oreilles triangulaires et griffes rétractiles, qui est un animal de compagnie »⁸³. Mais il doit également avoir des connaissances au niveau syntaxique qui lui permettent de distinguer le sujet, le verbe et le complément, bref, de saisir la structure de la phrase et accéder finalement à son sens.

⁸¹ Kerbrat-Orecchioni, C., 1998, *L'implicite*, Coll. Linguistique, Paris, Armand Colin, p. 161.

⁸² Rey-Debove, J., Rey, A., 1993, *Le Nouveau Petit Robert*, Paris, Dictionnaires Le Robert, p. 55.

⁸³ *Ibid*, p. 395.

Or, dans bien des cas la seule compétence linguistique ne s'avère pas suffisante puisqu'elle prend en compte les énoncés considérés hors contexte ; pour cela d'autres compétences sont mobilisées, présentées ci-dessous.

2. La Compétence Encyclopédique : rassemble « les infos extra-énonciatives portant sur le contexte ; ensemble de savoirs et de croyances, système de représentations, interprétations et évaluations de l'univers référentiel »⁸⁴, autrement dit les savoirs et les connaissances partagés par une communauté sociale. Par exemple le « chat » en Grèce ou en France peut évoquer le malin et la malchance (surtout si c'est noir), ce qui n'est pas le cas éventuellement pour d'autres pays.

3. La Compétence Logique : est celle qui établit un lien entre les connaissances fournies par la compétence linguistique et encyclopédique. En gros, cette compétence intervient notamment quand on a besoin de construire les infos manquantes à un énoncé, en faisant appel à la logique en même temps qu'aux connaissances qu'on possède déjà.

4. La Compétence Rhétorico-pragmatique : prend en compte les connaissances extra-linguistiques et plus précisément elle constitue « l'ensemble de savoirs qu'un sujet parlant possède sur le fonctionnement de ces principes discursifs qui ... doivent être observés par qui veut jouer honnêtement le jeu de l'échange verbal »⁸⁵. Par exemple si l'on se trouve en France, respectant les lois de gentillesse, on doit s'adresser à une dame inconnue, en mettant le mot « Madame » à la fin de notre phrase (ex. Qu'est-ce que vous voudriez, Madame ?). Etre au courant de cela, constitue une connaissance qu'on doit posséder pour faire bon usage des savoirs linguistiques afin de répondre au mieux aux exigences du contexte de communication donné.

⁸⁴ Kerbrat-Orecchioni, C., 1998, *L'implicite*, Coll. Linguistique, Paris, Armand Colin, p. 162.

⁸⁵ *Ibid*, p. 194.

Il faut mentionner que toutes ces compétences se mobilisent lors des énoncés aussi bien implicites qu'explicites mais à de différents degrés, selon les connaissances antérieures que le locuteur possède et sur lesquelles peut s'appuyer pour interpréter l'énoncé produit.

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et en l'occurrence du FLE, pour que l'apprenant puisse être à même de communiquer dans des situations réelles de communication, on doit lui faire développer les compétences générales ainsi que les compétences communicatives langagières, considérées comme facettes de la compétence de communication. Nous souhaitons présenter les grandes composantes de ces deux types de compétences, telles qu'elles sont décrites dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues- Apprendre, Enseigner, Evaluer⁸⁶ et les faire illustrer par des exemples d'implicites culturels français et grecs.

En ce qui concerne les *Compétences Générales*, elles se composent de :

Savoir

a. Culture générale, autrement dit la connaissance du monde, qui englobe *des lieux, institutions, personnes, principales données géographiques, démographiques, etc.*

Voilà à titre indicatif quelques implicites culturels relatifs :

- L' « Etoile » : une place centrale parisienne.
- La « dame de fer » : la Tour Eiffel
- Les « Bleus » : le surnom des joueurs à l'équipe de France au football.
- L' « Hexagone » : la France métropolitaine, à cause de la forme de la carte de France, qu'on peut inscrire dans un hexagone⁸⁷.
- La ville de « Grasse » : longue tradition de parfumerie.

⁸⁶ Source: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, pp. 82-100.

⁸⁷ Rey-Debove, J., Rey, A., 1993, Le Nouveau Petit Robert, Paris, Dictionnaires Le Robert, p. 1221.

b. Savoir Socioculturel c'est-à-dire « les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture »⁸⁸ qui peuvent être en rapport avec des aspects, tels que : *la vie quotidienne* (nourriture, boisson, heure de repas, manières de table, etc.), *les conditions de vie* (niveaux de vie, conditions de logement, etc.), *les relations interpersonnelles* (structure sociale et relations entre les classes sociales, entre les sexes, structure et relations familiales, relations entre générations, relations au travail, etc.), *valeurs, croyances et comportements* (classe sociale, cultures régionales, tradition et changement, histoire, l'identité nationale, l'humour, etc.), *langage du corps, savoir-vivre* (ponctualité, cadeaux, vêtements, conventions et tabous de la conversation et du comportement, durée de la visite, façon de prendre congé, etc.), *comportements rituels* (pratique religieuse, rites, naissance, mariage, mort, attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle, célébrations, festivals).

Voilà à titre indicatif quelques implicites culturels relatifs :

- L'heure du repas et du dîner en France et la pause de midi à 14h pour ceux qui travaillent : cela pourrait étonner un Grec dont les heures du repas sont différentes (en Grèce on mange plus tard qu'en France et on ne prévoit pas de pause-repas pendant le travail).
- La préférence des Français à des espaces verts en plein air, le fait qu'ils choisissent de pique-niquer même dans les jardins des grandes villes : cela pourrait paraître un peu étrange pour un Grec, qui dans son temps libre préfère souvent sortir dans un café, une taverne ou aller au cinéma et au théâtre. Nous dirions même qu'en Grèce, la fréquence des espaces verts est parfois considérée comme une habitude des classes défavorisées.

⁸⁸ Source: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, p. 82.

- En Grèce, la région de la Crète garde ses propres valeurs et comportements qui sont différents de ceux des autres régions grecques ; cela arrive peut-être aussi en France, par exemple dans la région de l'Alsace qui garde très vif son propre caractère régional.
- L'humour est aussi important en France qu'en Grèce où l'on trouve des thèmes semblables (blagues sur les blondes, etc.).
- La gestuelle étant pleine d'implicites culturels, en France il existe des gestes que les Grecs ne peuvent pas expliquer et comprendre. C'est le cas par exemple du geste qu'on fait en France en tirant le bas de l'œil à l'aide de l'index (Mon œil !) pour indiquer qu'on ne croit pas ce qui nous est dit ; un grec ne pourrait y avoir accès que s'il est au courant du langage non-verbal français.

c. Prise de Conscience Interculturelle, à savoir « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible »⁸⁹. Pour cela, l'enseignant en classe du FLE doit opter pour l'instauration et l'alimentation des circulations entre les deux cultures (culture source des apprenants-culture cible), les échanges et les partages.

Voilà à titre indicatif quelques implicites culturels relatifs :

- Empruntons à Galisson⁹⁰ l'exemple selon lequel « en France les dragées accompagnent toujours la cérémonie du baptême, elles sont offertes par le parrain du nouveau-né et le choix de leur couleur obéit à un code largement observé, à savoir que les dragées roses sont réservées aux bébés de sexe féminin, les bleues aux bébés de sexe masculin, les blanches convenant aussi

⁸⁹ Source: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, p. 83.

⁹⁰ Galisson, R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International, p. 122.

bien aux filles qu'aux garçons ». En Grèce, les dragées sont aussi offertes à la cérémonie du baptême obéissant au même code de couleur qu'en France mais les blanches sont également offertes à la cérémonie du mariage; la connaissance de cette ressemblance à l'usage des dragées en Grèce et en France, par les apprenants du FLE pourrait contribuer à la prise de conscience interculturelle.

- En France, l'« Epiphanie » est une fête, fixée au 6 janvier (et fêtée le dimanche d'avant) qui évoque l'adoration des Mages tandis qu'en Grèce la même date, on fête les « Théophania » évoquant le baptême de Jésus-Christ dans le Jourdain ; la connaissance par les apprenants du FLE d'une telle différence entre les deux pays pourrait aussi contribuer à la prise de conscience interculturelle.

Aptitudes et savoir-faire

a. Aptitudes pratiques et savoir-faire qui comprennent : *les aptitudes sociales* (le savoir-vivre), *les aptitudes de la vie quotidienne* (la capacité à mener à bien les actes courants de la vie quotidienne), *les aptitudes techniques et professionnelles*, *les aptitudes propres aux loisirs*.

b. Aptitudes et savoir-faire interculturels qui comprennent : *la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, la sensibilisation à la notion de la culture, la capacité de jouer le rôle de l'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels, la capacité d'aller au-delà de relations superficielles stéréotypées*.

Voilà encore un implicite culturel qui pourrait être relatif :

- En France quand on rencontre un ami on pratique deux bises en général et dans certaines régions comme celle de Lorraine, de Champagne, etc. on peut pratiquer 4 bises. Par contre, un Grec qui a l'habitude de pratiquer deux bises serait étonné d'un tel comportement ; c'est pourquoi les apprenants du FLE doivent connaître ce savoir-faire implicite pour ne pas se sentir mal à l'aise lors d'un contact avec des natifs de la langue apprise.

Savoir-être

Il s'agit des facteurs personnels des apprenants-utilisateurs d'une langue étrangère (facteurs qui sont liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, etc.) qui affectent leur activité de communication dans cette langue, recouvrant : *les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les traits de la personnalité.*

A mesure que l'apprenant se sensibilise ou mieux se forme aux éléments de la culture implicite de la langue enseignée, il se sent davantage motivé et intéressé par la langue étrangère et le peuple qui la parle.

Savoir-apprendre

a. Conscience de la langue et de la communication qui concerne : la connaissance et la compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées, de telle sorte que la nouvelle langue puisse s'apprendre et s'utiliser plus rapidement au lieu d'être perçue comme la menace d'un système langagier établi que l'apprenant considère souvent comme normal et « naturel ».

b. Conscience et aptitudes phonétiques qui concernent : *la capacité d'apprendre à distinguer et produire des sons inconnus*, la capacité de *produire et enchaîner des séquences de sons inconnus* ainsi que la capacité comme auditeur de *retrouver dans la chaîne parlée la structure significative des éléments phonologiques.*

c. Aptitudes à l'étude, telles que : *la capacité d'utiliser efficacement les occasions d'apprentissage offertes par les conditions d'enseignement, la capacité d'utiliser tout le matériel disponible pour un apprentissage autonome ou autodirigé, la capacité d'apprendre de manière efficace (aux plans linguistique et socioculturel) par l'observation directe et le développement des aptitudes perceptives, analytiques, heuristiques.*

d. Aptitudes heuristiques qui comprennent : *la capacité de l'apprenant à s'accommoder d'une expérience nouvelle, la capacité de mobiliser ses autres compétences pour la situation d'apprentissage donnée, la capacité à utiliser la langue cible pour trouver comprendre et si nécessaire transmettre une information nouvelle ainsi que la capacité à utiliser les nouvelles technologies.*

Afin de réaliser des intentions communicatives, les utilisateurs/apprenants mobilisent les aptitudes générales présentées ci-dessus et les combinent à une ou plusieurs **Compétences Communicatives Langagières**, qui comprennent les composantes suivantes :

Compétences Linguistiques

a. Compétence lexicale qui concerne « la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux et la capacité à les utiliser »⁹¹. Il s'agit des éléments lexicaux tels que : *les expressions toutes faites et les locutions figées* ainsi que *les mots isolés* mais aussi les éléments grammaticaux qui appartiennent à des *classes fermées de mots*.

Voilà à titre indicatif quelques implicites culturels relatifs :

⁹¹ Source: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, p. 87.

- L'expression figée « entre la poire et le fromage » qui « signifie à la fin du repas, quand les propos deviennent moins sérieux »⁹² cache une habitude propre aux Français de manger le fromage à la fin du repas. Le fait que l'expression existe aussi en grec « Μεταξύ τυρού και αχλαδιού » paraît faire d'une telle phrase, chargée d'un implicite culturel, un moyen d'enseignement/apprentissage interculturel et provoquer une discussion autour des habitudes « à table » en France et en Grèce.
- La métaphore « Il pleut comme à Gravelotte » existe en français pour dire qu' « il pleut fortement, de façon violente » et fait implicitement référence à la bataille qui a eu lieu à Gravelotte, une commune dans la Moselle, en Lorraine, lors de la guerre franco-prussienne.

b. Compétence grammaticale qui concerne la connaissance des ressources grammaticales de la langue et se définit comme la capacité de comprendre et exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. Elle comprend la *morphologie (traitant de la structure interne des mots)* et la *syntaxe (traitant de l'organisation des mots en phrases en fonction des catégories, des éléments, des classes, des structures, etc. souvent présentée sous forme d'un ensemble de règles)*.

c. Compétence sémantique qui concerne la conscience et le contrôle qu'on a de l'organisation du sens. Elle comprend *la sémantique lexicale* qui traite des questions relatives au sens des mots, *la sémantique grammaticale* qui traite du sens des catégories, structures, opérations et éléments grammaticaux *et la sémantique pragmatique* qui traite des relations logiques, telles que substitution, présupposition, implication.

⁹² Rey-Debove, J., Rey, A., 1993, *Le Nouveau Petit Robert*, Paris, Dictionnaires Le Robert, p. 1095.

Voilà à titre indicatif quelques implicites culturels relatifs :

- Dans le proverbe « Jamais Breton ne fit trahison », le Breton n'a pas été choisi au hasard. Il fait référence au courage des Bretons qui est légendaire et un apprenant n'ayant pas de connaissances au niveau implicite de la culture française aurait du mal à y avoir accès.
- Dans le slogan publicitaire « L'éclat, c'est moi » des Bijoux Murat⁹³, nous trouvons une parodie d'une phrase attribuée à Louis XIV, ce qui serait difficilement perçu par un apprenant étranger.

d. Compétence phonologique qui concerne la connaissance de la *perception* et de la *production* mais aussi une *aptitude à percevoir et à produire les unités sonores de la langue, les traits phonétiques* qui distinguent les phonèmes, la composition phonétique des mots, la prosodie ou phonétique de la phrase.

e. Compétence orthographique qui suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante.

f. Compétence orthoépique qui concerne la capacité de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite.

Compétence Sociolinguistique

a. Marqueurs de relations sociales qui sont très différents selon les langues et les cultures et qui comprennent *l'usage et le choix des salutations, ceux des formes d'adresse et des exclamations et les conventions de prise de parole.*

Voilà à titre indicatif un implicite culturel relatif :

- En Grèce, quand on rencontre un ami, parfois on salue en disant « Γεια, τι έγινε; ». Cette phrase dont la traduction mot à mot en français serait « Salut,

⁹³ Beacco, J.C., Lieutaud, S., 1985, *Tours de France, Travaux pratiques de civilisation française*, Paris, Hachette, pp. 48-49.

qu'est-ce qui se passe ? » paraîtra étrange à un Français qui ne va pas comprendre son sens et qui cherchera à trouver « ce qui se passe ». Il s'agit d'une salutation grecque orale, appartenant au registre familier, correspondant à une salutation française de type tout à fait différent, telle que « Salut, ça va ?/ Comment vas-tu ? » et pour cela elle pourrait provoquer une mauvaise compréhension à un étranger qui n'a pas l'expérience du quotidien grec.

b. Règles de politesse qui varient d'une culture à l'autre et sont la source fréquente de malentendus.

c. Expressions de la sagesse populaire qui comprennent les proverbes, les expressions idiomatiques, les expressions familières, expressions de croyances, dictons au sujet du temps, attitudes, clichés et valeurs.

Voilà à titre indicatif un implicite relatif :

- Le proverbe « Femme et vin ont leur venin » signifie qu'à chaque bonne chose il y a un côté mauvais. Derrière cette signification se cache le rapport que les français entretiennent avec le vin qui est tellement bon et « attire » aussi que la femme ; cela n'est pas facilement accessible par un étranger, n'étant jamais entré en contact avec la culture et les habitudes des Français.

d. Différences de registre qui renvoient aux différences systématiques entre les variétés de langues utilisées dans des contextes différents.

e. Dialecte et accent qui concerne la capacité de reconnaître les marques linguistiques de la classe sociale, de l'origine régionale, de l'origine nationale et du groupe professionnel.

Voilà à titre indicatif un implicite relatif :

- La façon de parler de gens du nord et du sud de la Grèce présente des différences, ce qui existe aussi en France et ailleurs. Ce n'est pas que l'accent,

la prononciation ou le rythme qui diffère mais aussi la façon de s'exprimer (différentes formes dialectales) ou même de danser (par exemple, en Grèce continentale la façon de danser est plus lourde que celle des îles).

Compétences Pragmatiques

a. Compétence discursive qui concerne *la connaissance de l'organisation des phrases et la capacité à les maîtriser, la capacité de gérer et de structurer le discours, la capacité à structurer le plan du texte.*

b. Compétence fonctionnelle qui recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières et qui comprend les micro-fonctions et les macro-fonctions et les schémas d'interaction.

c. Compétence de conception schématique

Si nous admettons que la Pragmatique comme branche de la Linguistique «s'intéresse aux relations de signes avec leurs utilisateurs, à leur emploi et à leurs effets»⁹⁴, nous devons accepter que plus la compétence pragmatique de l'apprenant d'une langue étrangère se développe plus il comprend et il peut avoir accès aux implicites culturels de la langue-culture apprise.

Pour terminer, nous pouvons soutenir que de tout ce qui précède, il semble qu'une grande partie de compétences générales et compétences communicatives langagières puisse être touchée par l'implicite culturel ; c'est pourquoi nous considérons que l'implicite culturel présente un grand intérêt d'être exploité en classe de FLE.

⁹⁴ Maingueneau, D., 1996, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris Seuil, p.65.

4. Les catégories composant l'implicite culturel

Une fois l'implicite culturel délimité et les compétences qu'il met en œuvre analysées, nous voulons parler lors de ce sous-chapitre des catégories qui le composent, que nous présentons de la façon qui suit.

- Selon que l'implicite culturel se produit avec l'intention ou non du locuteur :

L'implicite culturel se distingue en implicite *conscient* ou *inconscient*, en d'autres termes « volontaire » ou « involontaire »⁹⁵. Quant à l'implicite conscient/volontaire, le locuteur veut laisser entendre quelque chose sans prendre en charge la responsabilité de l'avoir dit, « il se situe donc dans le non-dit, dans l'inasserté et bénéficie de ce fait de l'immunité conférée par son statut d'exterritorialité discursive »⁹⁶. L'implicite inconscient/involontaire est né spontanément et concerne plutôt l'« inconscient culturel »⁹⁷, à savoir les habitus construits dans une communauté socioculturelle donnée. Il est vrai que l'environnement socioculturel influence énormément les gens, et développe en eux des habitus. Les gens alors se comportent, agissent et communiquent à la façon de leur culture (reconnue et admise par la société dans laquelle ils vivent) et n'ont pas facilement conscience que leur façon de communiquer (très naturelle pour eux) n'est pas reconnue ni comprise par les individus d'une culture différente ; d'où la mauvaise compréhension qui arrive parfois dans la communication entre des gens des cultures différentes.

- Selon que l'implicite culturel se produit dans le langage verbal ou non-verbal :

Il peut se distinguer en *implicite verbal* (l'humour, etc.) ou *non-verbal* (posture, gestuelle, etc.). Nous pouvons dire que d'un côté, l'implicite culturel verbal

⁹⁵ Ducrot, O., 1991, *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann, pp. 13-14.

⁹⁶ Doudoulacaci, Ch., 1992, *L'implicite culturel dans les matériaux sociaux à l'usage des classes de français langue étrangère*, T.1, Thèse De Doctorat, p. 14.

⁹⁷ Bourdieu, P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, pp. 88-89.

s'inscrit aussi bien dans le code écrit que dans le code oral et peut être repéré dans la grammaire ou le lexique et d'autre côté, l'implicite culturel non-verbal s'inscrit dans le comportement. Il paraît que l'implicite culturel qui s'inscrit dans le non-verbal est plus inconscient que l'implicite verbal et cela parce qu'il comprend le silence et le comportement corporel (posture, façon de se tenir, etc.) mais aussi le para-verbal, à savoir tous les moyens naturels qui accompagnent et renforcent la parole (gestes, pauses, hésitations, etc.) qui, la plupart des fois, sont faits par les gens spontanément et inconsciemment.

- Selon que l'implicite culturel trouve ses origines dans la culture savante ou dans la culture quotidienne :

Il peut se distinguer en deux autres catégories. Nous dénommerons *implicite culturel savant* celui qui puise dans la culture savante/cultivée et *implicite culturel quotidien* celui qui puise dans la culture comportementale/quotidienne. Par exemple, les Français pour dire « non » ils font un mouvement horizontal de la tête, ce qui étonnerait un Grec qui a l'habitude de bouger la tête de bas en haut, pour refuser. Cela constitue évidemment un implicite culturel quotidien puisqu'il émane de la vie courante en France et on peut y avoir accès quand on vit le quotidien français. Par contre, le mot « bonnet » est susceptible de faire naître un implicite culturel savant, vu qu'il émane de la culture savante, historique faisant référence au « bonnet phrygien : bonnet rouge porté par les révolutionnaires de 1789 »⁹⁸.

Après avoir présenté les principales catégories qui composent l'implicite culturel nous continuerons, dans les sous-chapitres à venir, avec une étude plus minutieuse de l'implicite culturel au niveau du verbal ainsi qu'au niveau du non-verbal, éclairant de cette façon les deux domaines principaux qu'il concerne.

⁹⁸ Rey-Debove, J., Rey, A., 1993, *Le Nouveau Petit Robert*, Paris, Dictionnaires Le Robert, p. 1869.

5. L'implicite culturel dans le lexique et la grammaire.

Il arrive souvent que les apprenants de FLE même ceux qui maîtrisent la langue rencontrent des difficultés de compréhension quand ils se trouvent en milieu naturel de la langue apprise. Cela arrive parce que le verbal s'enrichit toujours d'informations culturelles, connues au sein d'une communauté linguistique et partagées par les individus ; ces informations sont souvent implicites, obscures et difficilement repérables pour quelqu'un venant de l'étranger.

Ayant à l'esprit cette vérité, nous souhaitons alors focaliser sur deux domaines, celui du lexique et de la grammaire que nous travaillons avec nos apprenants dès le début de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Etant donné que le verbal est constitué par des mots qui servent à transmettre des informations, nous allons focaliser sur le lexique, produit d'une certaine culture, dans l'intention de mettre l'accent sur sa particularité de contenir des implicites culturels.

Il est vrai que le lexique d'une langue constitue un lieu privilégié où nous pouvons repérer des traces de la culture du pays où la langue est parlée : « l'environnement, les pratiques sociales, les techniques, les institutions, les croyances d'une population ou d'une nation sont exprimées par des mots. La présence ou l'absence, la richesse ou la pauvreté de certains types de vocables reflètent les mœurs et la vision du monde d'un peuple »⁹⁹.

Plus précisément quand nous parlons de l'implicite dans le lexique, ce qui nous vient automatiquement à l'esprit c'est la notion de lexiculture, dont fait partie ce qu'on appelle « charge culturelle partagée » (CCP), étudiée par Robert Galisson, illustrant le contenu particulier surajouté implicitement au contenu ordinaire des mots,

⁹⁹ De Carlo, M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE, p. 101.

connu de tous les natifs, qui dans la plupart des cas, est différent d'une communauté linguistique à l'autre et constitue souvent une source de malentendu, d'échec de communication.

L'appellation C.C.P. est expliquée par le linguiste dans son article intitulé *La Pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique* : « elle a été choisie par le jeu de mots, construit à partir du sigle bien connu C.C.P. (Compte chèque postaux), lequel tient lieu de procédé économique et mnémotechnique pour retenir ce nom de baptême un peu encombrant. Charge renvoie à une idée de supplément, d'ajout au contenu du mot ; culturelle inscrit cette charge dans l'au-delà de la dénotation, dont traitent les dictionnaires de langue (cf. la dimension sémantique), c'est-à-dire dans une connotation singulière non prise en charge par le dictionnaire classique (c.f. la dimension pragmatique) ; partagée est le propre de la culture (toute culture est un produit communautaire) mais en l'occurrence ce partage est l'affaire du plus grand nombre des locuteurs qui se réclame dans cette communauté »¹⁰⁰.

Selon Galisson tous les mots sont culturels mais « certains sont plus culturels que d'autres parce qu'ils participent davantage au fonds de savoirs communs que tout natif maîtrise implicitement, qui gouverne ses attitudes et ses comportements, mais n'est inventorié nulle part »¹⁰¹.

Il est à souligner que le lexique d'une langue est un champ où se fixent non seulement des traits de la culture quotidienne mais aussi des traits de la culture cultivée. Ainsi, en Grèce, « Noël » évoque le fait d'orner le sapin ce qui, même s'il ne s'agit pas d'une tradition grecque, constitue une attitude partagée par la grande

¹⁰⁰ Galisson, R., octobre-décembre 1999, «La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique», *Etudes de Linguistique Appliquée*, no 116.

¹⁰¹ Galisson, R., 1984 octobre, «Pour un dictionnaire des mots de la culture populaire», *Le français dans le monde*, no 188, p. 60.

majorité du peuple grec et touche alors la culture quotidienne ; par contre, le nom propre grec « Λεωνίδας » (Léonidas) a une charge culturelle qui puise dans la culture cultivée puisqu'il appelle la figure héroïque de Léonidas, le roi de Sparte, qui avec sa garde personnelle (300 spartiates) a lutté courageusement contre les forces perses à Thermopyles.

Il est communément admis que dans une langue, il existe des mots qui sont socio-culturellement marqués dont l'aspect culturel est « opaque », inconnu pour l'étranger n'ayant pas pénétré à la culture du peuple qui la parle -que ce soit quotidienne ou cultivée- ; ces mots permettent à l'étranger « d'accéder, par fragments, à la culture de l'Autre, après avoir compris le sens et l'origine de ces mystérieuses caravanes de mots »¹⁰².

Nous commençons par explorer le champ du lexique si intéressant, en empruntant à Galisson¹⁰³ un exemple de mot à charge culturelle partagée : il s'agit du mot « Pintade » qui réfère à une volaille petite de tête qui ne couve pas ses œufs. En Côte d'Ivoire ce mot appelle « paresse » (parce qu'elle ne couve pas ses œufs) tandis qu'en France il mobilise l'idée de « borné, obtus » (parce qu'elle a une petite tête) ; nous remarquons donc que le même mot employé par les gens d'une culture différente évoque une autre réalité. Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, cela pourrait constituer aussi un aspect motivant si, en tant qu'enseignant, on arrive à faire persuader nos apprenants qu'une partie de nouveaux mots qu'ils apprennent ont leur propre histoire et leur propre valeur chez le peuple qui les utilise.

Postulant donc que des traits de la culture d'un peuple s'inscrivent dans le lexique d'une langue, nous voulons présenter ci-dessous et analyser les principales

¹⁰² Galisson, R., octobre-décembre 1999, «La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique», *Etudes de Linguistique Appliquée*, no 116, p. 478.

¹⁰³ Galisson, R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International, p.147.

catégories du lexique où les traces de la culture quotidienne ou cultivée d'une langue peuvent être repérées.

Les mots à charge culturelle partagée : Comme nous avons noté plus haut, ce sont les mots d'une langue qui en dehors de leur sens premier (dénotatif) possèdent un contenu second (connotatif), véhiculant des valeurs, attitudes ou comportements, communs et partagés par les individus d'une même société.

Plus précisément ces mots forment les catégories suivantes :

- Les mots dont la charge culturelle partagée est le résultat de l'association automatique d'un lieu à un produit spécifique :

Galisson fournit l'exemple du mot « moutarde » qui renvoie automatiquement pour les français à « la moutarde de Dijon » parce que « Dijon est célèbre pour sa moutarde »¹⁰⁴. D'autres exemples, tirés de la culture française et grecque sont présentés ci-dessous :

a. « Ntakos » (en grec on dit « ντάκος ») : c'est une sorte de salade d'origine crétoise que les gens de l'île ont l'habitude de manger dans leur vie quotidienne ; il évoque directement l'île de Crète.

b. « Raisin sec » de Corinthe (en grec on dit « κορινθιακή σταφίδα ») : il s'agit d'un raisin sec, produit à la région de Corinthe, très connu pour un grec pour qui le mot « raisin sec » appellera automatiquement celui de la ville de Corinthe, jugé comme le meilleur ; ce qui n'est pas le cas pour un étranger, privé de connaissances sur la culture et les produits grecs.

c. « Madeleines » de Commercy : c'est une spécialité alimentaire de la commune de Commercy en Lorraine, connue par les habitants de la région et sans

¹⁰⁴ *Ibid*, p. 137.

doute par d'autres français, mais sûrement pas par un étranger qui n'est jamais venu en France ou qui n'a jamais eu de contact avec les habitants de la région.

d. « Mastic naturel » de Chios (en grec on dit « μαστίχα Χίου ») : il s'agit de la variété « chia » qui est extraite par les arbres à mastic (en grec : μαστιχόδενδρα) de certains villages de Chios, en Grèce. Le mastic est utilisé comme matière première aux chewing-gums, à la pâtisserie, à la cosmétologie, etc. (en Grèce très connue est la chaîne de produits cosmétiques *Mastic Spa*) et l'île de Chios en est tellement réputée.

- Les mots dont la charge culturelle partagée est la coutume qu'ils suggèrent :

Ici, nous avons affaire à des fêtes, cérémonies et à tout ce qui relève d'attitudes, de rites, d'action et d'interaction parmi les individus d'une même communauté sociale. Nous empruntons de nouveau à Galisson un exemple illustratif, celui du mot « poisson »¹⁰⁵ ; selon le linguiste, il constitue un mot à CCP vu qu'il appelle chez la plupart des français natifs le poisson d'avril (à savoir les mystifications traditionnelles du 1^{er} avril) ou le poisson qu'on sert de préférence le vendredi pour faire maigre¹⁰⁶ (à savoir les prescriptions religieuses catholiques). Un étranger n'ayant pas l'expérience des coutumes françaises ne pourrait pas éventuellement saisir dans une phrase, le sens second véhiculé par ce mot.

Voilà quelques exemples supplémentaires :

a. Le mot « Πάσχα » en grec (Pâques en français) a une charge culturelle partagée (en fait, dans la plupart des fêtes on peut repérer des comportements propres à chaque peuple). Il évoque des coutumes traditionnelles comme celles qui suivent : offrir le cierge au filleul, faire cuire l'agneau à la broche, casser les œufs de Pâques, faire brûler Judas, etc., comportements que tous les natifs partagent et pratiquent lors

¹⁰⁵ Galisson, R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International, p. 119.

¹⁰⁶ Source: http://www.eleto.gr/download/Conferences/8th%20Conference/Papers/8th_09-19_DelakiAthina_Paper_V02.pdf (consulté le 19 mai 2019).

de cette fête. De même, nous pouvons prétendre que les coutumes ci-dessus appellent la fête de Pâques en Grèce.

b. La fête du 1^{er} mai en Grèce, évoque la tradition du peuple grec de pique-niquer à la campagne où on a l'habitude de faire la couronne de fleurs du premier mai. La même fête en France renvoie au muguet, symbolisant la saison de printemps puisqu'il fleurit quand vient le printemps.

- Les mots « dont la charge culturelle partagée est le produit de jugements tout faits véhiculés par des locutions figurées »¹⁰⁷ : Ici nous avons affaire à ce que Galisson a appelé « bestiaire culturel » et « inanimés culturels »¹⁰⁸. Le « bestiaire culturel » comprend les expressions qui « ont si bien pénétré la mémoire collective, qu'elles assignent irrévocablement à un grand nombre d'animaux les qualités ou les défauts que leur prête plus ou moins... justement la métaphore qui les sous-tend »¹⁰⁹. Les « inanimés culturels » concernent des objets ou des choses ayant « servi de point d'ancrage à des locutions figurées qui à leur tour créditent ces animaux ou ces objets de charges que tout natif mobilise au contact du mot qui réfère à l'objet ou à la chose »¹¹⁰.

En voici encore quelques exemples :

a. La tortue (en grec « χελώνα ») dans la société grecque symbolise la lenteur, d'où l'expression « lent comme une tortue » ; cependant dans d'autres pays il se peut que le même animal appelle une idée différente, ce qui montre que les mots véhiculant des implicites culturels peuvent faire l'objet d'un enseignement à visée interculturelle.

¹⁰⁷ Source : <http://alainindependant.canalblog.com/archives/2010/03/11/17158445.html> (consulté le 19 mai 2019).

¹⁰⁸ *Ibid*, pp. 135-136.

¹⁰⁹ Galisson R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International, p. 135.

¹¹⁰ *Ibid*, p. 136.

b. L'acier est connu pour sa dureté et le peuple grec devant le mot « dureté » pense à l'acier ; la même idée évoque entre autres le même matériel chez le peuple français.

À mentionner bien sûr qu'il n'existe pas de liste exhaustive de mots qui véhiculent des implicites culturels et qu'un grand nombre de mots peuvent acquérir de nouvelles valeurs ou renvoyer à de nouvelles représentations-comportements d'une communauté sociolinguistique puisque leur « contenu second » est celui que les individus de cette communauté inconsciemment y attachent.

Les **expressions de différents types**, telles que : Les **locutions figées**, formées à partir d'un groupe de mots ou d'une phrase complète dont la modification est impossible, véhiculent très souvent des implicites culturels.

a. La phrase « renvoyer aux calendes grecques » : les calendes étant un élément du calendrier romain qui n'existait pas chez les Grecs, l'expression signifie « renvoyer à une date qui n'arrivera jamais » (en grec on traduirait « παραπέμπω στο μήνα που δεν έχει Σάββατο ») ; nous comprenons comment cette locution figée pourrait être incompréhensible à un locuteur qui n'est membre de la société française et comment de cette phrase on peut extraire des éléments de la culture d'un peuple (en l'occurrence de ses racines latines), ce qui s'avère intéressant lors de l'apprentissage du FLE à visée interculturelle.

b. Un autre exemple peut être l'expression figée « il fait un froid de canard », utilisée couramment par les français ; elle signifie qu'il fait un très grand froid. Cette expression vient de la chasse au canard qui se pratique en automne mais aussi en hiver où le chasseur doit rester immobile dans le froid, attendant qu'une de ses victimes l'approche suffisamment pour pouvoir tirer.¹¹¹ Ainsi, pouvons-nous en distinguer un

¹¹¹ Source : <http://www.expressio.fr/expressions/un-froid-de-canard.php> (consulté le 19 mai 2019).

comportement propre aux français (celui du chasseur), dont « résultent » des spécialités telles que le magret, le foie gras ou le confit de canard qui figurent parmi les premières places du palmarès culinaire français.

Les **locutions figurées** sont celles qui sont propres à une langue et dont le sens n'est pas celui de leur signification. On les appelle également locutions **imaginées** parce qu'ils passent souvent par une image.

a. Ainsi, l'expression imagée « éclairer sa lanterne » qui a le sens figuré « donner les éléments nécessaires à la compréhension d'un fait » véhicule-t-elle aussi un implicite culturel. Elle fait allusion au singe de la fable de Florian intitulée « Le singe qui montre la lanterne magique » lequel, voulant étonner les autres animaux, a décidé de leur faire une projection de la lanterne magique mais au bon moment a tout simplement oublié d' « éclairer sa lanterne » et par conséquent les animaux n'ont rien compris de son appareil magique. Un locuteur étranger n'ayant pas l'expérience des interactions quotidiennes avec les individus-membres de la société française aurait des difficultés à accéder au sens figuré d'une telle expression.

Les **proverbes**, selon Augé¹¹², sont des expressions langagières populaires qui traduisent une vérité émise ou une observation de bon sens. Ils constituent des porteurs d'éléments culturels et se reflètent dans tout type de culture.

Ainsi, par exemple le proverbe « Il n'y a pas de roses sans épines » s'en prend-il implicitement à l'idée communément associée à la beauté et le proverbe « À la meilleure femme le meilleur vin » évoque implicitement le fait que le vin, un trait caractéristique de la culture française, est très respecté par les Français.

Les **citations** constituent des phrases célèbres prononcées par une personne au cours des siècles. En français comme en grec, plusieurs phrases de ce type, faisant

¹¹² Augé, M., 1994, *Le sens des autres*, Paris, Fayard, p. 52.

partie du patrimoine national, sont utilisées inconsciemment par les gens dans leur vie quotidienne.

En grec, une telle phrase serait la suivante : « Φωνή βοώντος εν τη ερήμω », prononcée par Jean Baptiste, signifiant en français « crier dans le désert (où personne ne puisse entendre) » ; cette expression est bien évidemment chargée d'un implicite culturel qui puise ses sources dans la religion chrétienne orthodoxe.

Une autre phrase célèbre, utilisée de nos jours, aussi bien en France qu'en Grèce est la suivante : « Le sort en est jeté » dont la traduction grecque est « Ο κύβος ερρίφθη ». Cette phrase qui renvoie à Jules César, se dit quand une décision est irrévocablement prise et contient un implicite culturel ayant ses origines à l'histoire de Rome antique et à la culture latine.

Les **dictons** constituent des énoncés littéraux, à sens générique et ne font pas référence à l'être humain. Ils sont des expressions de sagesse populaire et évidemment véhicules des implicites culturels, surtout des implicites qui concernent la vie quotidienne vu qu'ils se fondent à des observations empiriques et se réfèrent surtout à la nature, le temps, les saisons, etc.

a. Un exemple illustratif tiré de la culture française est le dicton qui suit : « Quand il pleut à Saint-Aubin, l'eau est plus chère que le vin ». Nous pouvons constater l'existence d'un implicite culturel très fort : la production des vins en France ainsi que la place importante que le vin occupe dans la vie des français.

b. De même le dicton : « Qui mange des crêpes quand la Chandeleur est arrivée, est sûr d'avoir argent toute l'année ». Nous comprenons qu'il est chargé d'un implicite culturel qui concerne la tradition de manger des crêpes à la Chandeleur et la croyance que faire sauter les crêpes à la Chandeleur assure un constat bonheur pour

toute l'année. Il évoque aussi l'idée que l'argent assure le bonheur, idée adoptée par la plupart des pays occidentaux.

c. Quant à la culture grecque, on peut citer le dicton « Τ'Αυγούστου νερό, αρρώστια στον ελιοκαρπό » dont la traduction mot à mot en français est « La pluie d'août, maladie au fruit de l'olivier ». Il fait implicitement référence à l'importance attribuée par les Grecs à cet arbre qui a marqué par sa présence non seulement le paysage grec mais aussi la vie quotidienne du peuple.

Les **mots-valises** sont des types particuliers de créations lexicales, produits d'une contraction de plusieurs mots en un seul, dont l'appellation est due à Lewis Carroll et provient du terme anglais « portemanteau words ». Plus précisément, il s'agit « des témoignages construits de faits sociaux avérés, des concentrés de culture quasi introuvables sur d'autres sites, des objets-mots aussi riches culturellement que les proverbes et où la culture occupe un large espace de contenu »¹¹³.

Nous trouvons des mots-valises créés par des écrivains au cours des siècles, dont nous citons certains à titre indicatif ci-dessous:

- a. « patrouillotisme » (patriotisme + patrouille + trouille) créé par A. Rimbaud.
- b. « nostalgérie » (nostalgie + Algérie) créé par Henri de Montherlant.
- c. « Sorbonagre » (Sorbonne + onagre) créé par Rabelais.
- d. « littératurer » (littérature + raturer) de Queneau.

Nous pouvons remarquer que ces mots suggèrent des éléments de culture qui ne sont pas difficiles à être interprétés par quelqu'un qui est façonné par la langue/culture française ; par exemple, le mot « nostalgérie » évoque implicitement la guerre en Algérie (1954-1962) qui a traumatisé durablement la société française¹¹⁴ et

¹¹³ Galisson, R., octobre-décembre 1999, «La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique», Etudes de Linguistique Appliquée, no 116, p. 482.

¹¹⁴ Source : http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/guerre_d_Alg%C3%A9rie/104808 (consulté le 19 mai 2019).

le mot « Sorbonagre » dénonce implicitement le savoir des sociétés nobles (dont une grande partie est issue de la Sorbonne), etc.

Nous pouvons également trouver des mots-valises qui puisent leur contenu sémantique dans la culture comportementale, tels que :

a. « franglais » (français+anglais), ayant la connotation négative que le français est dominé par l'anglais.

b. « midinette » (midi+dînette), connotant l'habitude répandue de réduire le déjeuner au minimum pour ménager le temps de la partie de lèche-vitrines ou du café pris au bistrot du coin.

c. « clavardage » (clavier+bavardage, le bruit que fait le clavier de l'ordinateur) connotant l'habitude de français de suivre la mode qui impose de chatter pour longtemps.

d. « greeklish » (de l'anglais : greek+english), connotant la présence et l'utilisation fréquentes surtout par les jeunes grecs de la langue anglaise au détriment du grec en Grèce.

e. « bronde » (brune+blonde) renvoyant à la nouvelle coloration cheveux, très en vogue à l'heure actuelle, qui mélange le brun aux racines et le blond sur les pointes.

En grec, nous avons l'exemple du mot « Ντερλικατέσεν », nom d'un restaurant situé dans une grande ville grecque. Ce mot provient du verbe argotique grec « ντερλικώνω » qui signifie « bouffer » et du mot « delicatessen » qui renvoie à un magasin d'alimentation fine ou un lieu de restauration et cache, dirions-nous, un implicite culturel, qui renvoie à l'habitude propre aux Grecs de faire souvent la bringue et de profiter de la vie.

Les **palimpsestes verbo-culturels** font aussi partie de la lexiculture. Le mot « palimpseste » (gratté de nouveau) provient du grec ancien « παλίμψηστος » et désigne « un parchemin dont la première écriture, grattée ou lavée, a fait place à un nouveau texte ».¹¹⁵ Les mots palimpsestes sont considérés comme révélateurs-actualisateurs de culture, puisqu'ils existent dans les discours ordinaires et mobilisent des représentations, des valeurs et des savoirs éminemment culturels.

Afin d'expliquer ces phénomènes linguistiques nous souhaitons nous rapporter à la définition de palimpsestes verbo-culturels donnée par Robert Galisson: « J'intitule donc palimpseste verbo-culturel un énoncé complet (auto-suffisant) ; ou un fragment d'énoncé suivi, qui fait surépaisseur, par rapport à l'énoncé complet ordinaire ou dans la linéarité de l'énoncé suivi. Cette surépaisseur (implicite) est le produit du chevauchement : d'un sous-énoncé lexicalisé et d'un sur-énoncé résultant de la déconstruction (délexicalisation) du sous-énoncé de base »¹¹⁶.

Un exemple représentatif est donné par le même linguiste : « Les laboureurs de l'amer », titre d'un article de journal qui fait allusion aux pêcheurs, mécontents du sort que la société leur réserve. Il est évident que ce titre mobilise comme sous-énoncé un fragment de culture savante (littéraire en l'occurrence), le titre du roman de Victor Hugo : *Les travailleurs de la mer*.

Les palimpsestes verbo-culturels sont repérables surtout dans les journaux, les publicités, les affiches, etc. et selon Galisson¹¹⁷, leur décodage met en œuvre des connaissances sur les types de culture qui suivent:

- La culture cultivée qui est légitimée par l'école et apprise explicitement et systématiquement.

¹¹⁵ Source : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/palimpseste/57417> (consulté le 11 mai 2019).

¹¹⁶ Galisson, R., 1995, «Les palimpsestes verbaux: des actualisateurs et révélateurs culturels remarquables pour public étrangers», *Etudes de Linguistique Appliquée*, no 97, Paris, Didier Eruditions, p. 105.

¹¹⁷ *Ibid*, p.112.

- La culture partagée qui est acquise implicitement et est nécessaire pour vivre, comprendre et se faire comprendre par les individus d'une communauté linguistique.
- La culture croisée (ou métissée : produit d'un « croisement ») qui peut aussi bien relever de l'école que de la société dans la mesure où celle-ci (la famille et les médias en particulier) joue aussi le rôle d'école particulier, donc de substitut ou de relais.

Voici quelques exemples de palimpsestes verbo-culturels :

a. L'expression « Au pays de Ségo-reine... » provient du titre d'un article, paru dans *La Libération* du 11 juillet 2006, et ironise sur la figure de Ségolène Royal, candidate socialiste pour l'élection présidentielle en France, en 2007. Ce palimpseste renvoie d'une part au roman « Alice au pays des merveilles », écrit par Lewis Carroll et publié en 1865 et de l'autre, au nom de famille « Royal » de la candidate socialiste.

b. L'expression « La Syrie, le pays du “Mal” ? », titre d'un article paru dans *La Libération* du 26 septembre 2013. Il est évident qu'il puise son titre dans le fameux recueil de poèmes de Charles Baudelaire intitulé *Les fleurs du Mal*. Le journaliste a substitué un nom commun à un autre (les fleurs, le pays) pour créer la nouvelle expression et exprimer la tristesse et le mal que cause la guerre en Syrie.¹¹⁸

c. L'expression en grec « Η στρίγγλα που έφαγε αρνάκι » : nom d'un restaurant traditionnel sur une île grecque. Il évoque la fameuse comédie de Shakespeare, « La Mégère apprivoisée », dont la traduction en grec est « Η στρίγγλα που έγινε αρνάκι ».

En plus, nous souhaitons nous référer à Szende mentionnant que « le lexique n'est pas que le mot mais aussi toutes les manières de parler au sein de chaque

¹¹⁸ Source: http://www.liberation.fr/monde/2013/09/26/la-syrie-le-pays-du-mal_934964 (consulté le 19 mai 2019).

communauté, la façon d'employer les mots pour manifester des situations ritualisées ou non de chaque culture ; il n'est pas vraiment figé mais façonné continuellement par les individus qui l'utilisent pour s'exprimer d'une façon ou autre »¹¹⁹.

Le fait qu'un peuple puisse posséder plusieurs mots pour exprimer une idée montre éventuellement l'importance qu'il donne à cette idée, ce qui révèle aussi un implicite culturel caché derrière le lexique. Par exemple, en Grèce on utilise plusieurs termes pour exprimer la direction des vents ; pour le vent N(Nord) on utilise les termes « Βόρειος », « Βοριάς » ou « Τραμουντάνα » (en français on utilise également le terme « tramontane ») , pour exprimer le vent SW (sud-ouest) on peut utiliser les termes « Νοτιοδυτικός », « Λίβας » ou « Γαρμπής », et pour la « brise marine », en grec « θαλάσσια αύρα », phénomène très fréquent en Grèce qui est entouré de mer, on utilise très souvent le terme « μπάτης » ; le fait qu'on possède tous ces mots n'est pas dû au hasard, puisque la Grèce est un pays méditerranéen ayant un grand nombre d'îles où il vente très souvent ; qui plus est, elle a, depuis l'Antiquité une tradition maritime très répandue.

De cette brève étude sur la lexiculture, nous pouvons conclure que le lexique d'une langue constitue un produit de la culture du peuple qui parle cette langue, mais aussi un champ riche en implicites culturels à explorer.

Somme toute, citons Galisson qui explique que : « les mots sont des lieux de pénétration privilégiés, où se fixent en priorité certaines formes de culture. Ainsi, la culture populaire, nécessairement répétitive pour être partagée par le plus grand nombre, enferme une grande partie des représentations et des valeurs qui l'expriment dans les unités préfabriquées que sont les mots ou les expressions figées, unités dites

¹¹⁹ Alao G., Medhat-Lecocq H., Yun-Roger S., Szende T., 2010, *Implicites, stéréotypes, imaginaires*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 195.

lexicales, qui constituent des réceptacles culturels plus économiques que les énoncés à construire. Certaines de ces unités mobilisent ou déclenchent de la sorte chez l'autochtone des savoirs ou des comportements adventices qui prennent souvent l'étranger au dépourvu, alors qu'il comprend, au premier degré, l'énoncé dans lequel sont incluses ces unités »¹²⁰.

Soutenant que le discours est chargé de culture à tous les niveaux, nous voulons continuer avec l'étude et l'analyse de l'implicite culturel au niveau de la grammaire ; la grammaire est un système qui concerne notre étude vu qu'il constitue l'ensemble de règles qui régissent le fonctionnement écrit et oral d'une langue et par là l'actualisation de chaque langue, à savoir les paroles de l'individu- membre d'une communauté socioculturelle.

Est-ce que la grammaire est aussi culturellement marquée ? Si oui, où pouvons-nous repérer des indices du culturel ?

La grammaire constitue un champ culturellement marqué, porteur des marqueurs culturels ; en effet, le phénomène des euphémismes, celui de la modalisation, le recours fréquent au passif et à la nominalisation, les nuances de sens cachées derrière certaines parties du discours, ainsi que l'emploi du conditionnel sont des phénomènes qui relèvent de la langue/culture française.

Tout d'abord, en ce qui concerne les **euphémismes** dans la langue française, ils constituent « une caractéristique des normes communicatives préférentielles dans la culture française où les stratégies de minimisation et d'évitement jouent un rôle considérable dans l'interaction pour préserver sa face et ne pas heurter celle d'autrui »¹²¹.

¹²⁰ Galisson, R., 1984 octobre, «Pour un dictionnaire des mots de la culture populaire», *Le français dans le monde*, no 188, p. 57.

¹²¹ De Salins, G.D., 1996, *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Hatier-Didier, p. 73.

Plus précisément, selon de Salins, il s'agit des figures de style qui ont comme but d'atténuer l'expression souvent négative d'une opinion, d'un sentiment ou d'un commentaire. A cette fin, on emploie souvent la forme négative, par exemple : « Ce n'est pas mauvais ! » ou « Il n'est pas antipathique », « Je ne suis pas mécontent de constater que... »¹²² ou on substitue un mot à un autre, comme par exemple « malentendant » au lieu de « sourd » ou « classes défavorisées » au lieu de « classes pauvres », « non-voyant » au lieu d' « aveugle » etc.

Les onomatopées des bandes dessinées sont également des euphémismes, bien que le recours aux signes iconiques puisse être considéré comme universel et tout simplement informatif.

La **modalisation** est un phénomène grammatical grâce auquel chaque locuteur peut marquer son propos d'une manière caractéristique ; elle implique la *présence* de tout locuteur dans ses paroles.

Plus précisément, elle concerne surtout l'emploi des verbes modaux (pouvoir, vouloir, devoir, etc.), d'adverbes (tels que peut-être, sans-doute, etc.), d'adjectifs (évaluatifs) ou de temps (futur, conditionnel) etc., par lesquels un locuteur manifeste le degré d'adhésion à son énoncé. Remarquons les énoncés suivants, empruntés à de Salins¹²³ :

Elle chante.

Elle ne chante pas, elle hurle.

Elle chante faux.

Elle chante mieux que Jean.

Elle ne sait pas chanter juste.

Elle ne devrait pas chanter, il faudrait qu'elle se taise définitivement.

¹²² *Ibid*, p. 73.

¹²³ *Ibid*, p. 194.

Nous pouvons entrevoir qu'il existe des marqueurs énonciatifs qui modalisent le procès selon le choix des locuteurs ; le processus donc de modalisation donne la possibilité à chaque locuteur de modifier sa phrase afin de manifester une attitude par rapport à ce qu'il dit.

Le **passif** cache également des traces d'implicite de la langue/culture française.

Dans la phrase : *Sophie a été conduite au bureau du directeur (par son secrétaire)*, on met en évidence le rôle de patient de l'action mais on « cache » l'agent qui est le responsable de l'action. Il est vrai que « l'intention du locuteur qui privilégie la voix passive consiste à mettre en focalisation des résultats, c'est-à-dire des faits observables. D'où la fréquence de cette tournure dans les écrits journalistiques qui recherchent avant tout une certaine objectivité »¹²⁴.

Selon De Salins¹²⁵ la langue/culture française, par jeu métaphorique autorise, subconsciemment, la confusion entre sujet grammatical (niveau grammatical) et rôles actanciels (agents et patients de l'action, niveau sémantique), ce qui pose évidemment des problèmes de sens aux apprenants étrangers qui sont habitués à une autre vision du monde. Un exemple, selon la linguiste, est la phrase : *La maison de Marie a brûlé* où on sous-entend que *Quelqu'un a mis le feu*, sans l'explicitier.

De surcroît, de Salins souligne que « la façon culturelle, dont une langue découpe le monde et l'explique, peut effacer la responsabilité des agents réels, qui eux peuvent n'être pas directement nommés »¹²⁶. La même linguiste donne un exemple représentatif : *En août 1998, Greenpeace dénonçait la présence d'algues, de coquillages et de poissons légèrement contaminés*¹²⁷ où nous pouvons constater

¹²⁴ *Ibid*, p. 238.

¹²⁵ *Ibid*, p. 238.

¹²⁶ *Ibid*, p. 240.

¹²⁷ *Ibid*, p. 240.

l'absence des véritables agents responsables, phénomène très fréquent dans la langue/culture française.

Pour finir notre brève référence au domaine de la passivité, citons quelques propos de de Salins, illustrant exactement l'existence de l'implicite dans le passif : « la voix passive n'est pas qu'une simple formule de transformation grammaticale. Elle véhicule du sens, elle répond à des intentions, à une volonté d'objectivité ou à une crainte de nommer directement les véritables responsables des verbes du **causer à autrui** »¹²⁸.

Une autre structure qui découle du passif est celle de la nominalisation où les noms, comme l'explique de Salins, « expriment bien une action, au même titre qu'un verbe »¹²⁹. Selon elle, la nominalisation peut avoir pour phrase de base une voix active ou une voix passive et constitue également une structure dans laquelle les intentions de communication peuvent être ambiguës.

Empruntons à De Salins¹³⁰ l'exemple de nominalisation suivant : *Réception du président américain*. Dans cette phrase, nous ne pouvons pas distinguer si le président est l'agent ou le bénéficiaire de l'action. Est-ce qu'il s'agit d'une réception donnée par le président américain ou d'une réception donnée en son honneur ? Il est clair que nous avons besoin du co(n)texte pour comprendre correctement le sens d'une telle phrase.

L'existence et surtout la tendance des français de recourir au **Conditionnel** ou au Subjonctif, modes qui expriment entre autres le possible ou l'incertain, témoignent aussi de l'implicite de la culture française. Plus précisément, le Conditionnel, employé souvent par les français dans leur langage quotidien, « permet de minimiser ou d'atténuer la force illocutoire d'une demande de service par exemple » faisant savoir à

¹²⁸ *Ibid*, p. 241.

¹²⁹ *Ibid*, p. 242.

¹³⁰ *Ibid*, p. 242.

autrui qu'on le considère avec respect (Conditionnel de politesse) ou parfois il sert à transmettre des informations qui ne sont pas vérifiées (Conditionnel journalistique)¹³¹. Nous comprenons donc comment il a une bonne place au monde de l'implicite...

De plus, la légère **nuance de sens** entre des adverbes tels que « très » et « trop » témoigne aussi de l'implicite dans la grammaire. Aussi, comme de Salins le souligne, « l'adverbe *toujours* semble plus neutre alors que l'adverbe *encore* présuppose un jugement implicite. Le contexte et l'intonation jouent certainement un rôle important dans l'interprétation de ces nuances liées à la présupposition et à l'implicite »¹³².

Terminons notre étude de l'implicite qui se niche dans la grammaire en se référant à Baliva, E. et Gennaro, D. qui remarquent entre autres que « les pronoms « on », « ils », « elles », « nous », « vous » ne sont plus simplement les marques des sujets ou des compléments mais ils se chargent de complicité ou de distance suivant les intentions de communication : ils servent à unir ou à éloigner, à regrouper ou à isoler, à être dans le vrai ou à rendre coupable, à introduire de manière objective ce qui est subjectif »¹³³.

Nous pouvons alors en conclure que l'implicite d'une langue/culture étrangère, en l'occurrence de la langue/culture française est d'une certaine façon présent dans divers aspects de la Grammaire et du Lexique, deux domaines enseignés dès le niveau débutant de l'enseignement/apprentissage du FLE ; par conséquent, l'enseignant du FLE doit en tenir compte et le valoriser, visant l'initiation des apprenants à son existence ainsi qu'à son interprétation dans la classe de FLE.

¹³¹ *Ibid*, p. 185.

¹³² *Ibid*, p. 74.

¹³³ Gennaro, D., Baliva, E., janvier-mars 1995, «Lexique et discrimination raciale : les termes de l'altérité», *Etudes de Linguistique Appliquée*, no 97, p. 85.

6. L'implicite dans le non-verbal.

Au sous-chapitre précédent nous avons fait allusion aux traces de l'implicite que nous pouvons repérer dans le langage verbal, mettant l'accent sur ses différents aspects au niveau du lexique et de la grammaire. Ici, nous traiterons l'implicite au niveau du non-verbal, puisque ce type de communication tient souvent une place assez importante dans l'interaction face à face des individus.

Ce qui distingue la communication non-verbale de la communication verbale est que la première ne passe pas par les signes linguistiques mais par « des signes corporels et visuels (l'apparence physique : par exemple la physionomie, la stature ... etc. ; les attitudes, les postures ; les regards, les mimiques, les gestes) »¹³⁴.

Outre le niveau du langage verbal donc, un autre niveau existe, celui du non-verbal qui insiste sur ce que font les gens mais qui communique du sens et se lie étroitement à ce qu'ils disent. Ainsi, chaque communauté socioculturelle possède-t-elle son propre code verbal qu'un individu provenant d'une autre langue/culture doit apprendre à décoder pour réussir à accéder à cette nouvelle réalité sociolinguistique. De même, il doit apprendre le code non-verbal afin de réussir à interpréter correctement les gestes et les autres signes non-verbaux que cette communauté utilise et enfin, communiquer efficacement dans des situations de communication authentiques.

Il est vrai que les gens dans leur quotidienneté recourent souvent dans le non-verbal en faisant des gestes consciemment ou inconsciemment, ce qui montre que la gestuelle apparaît dans plusieurs aspects du comportement humain. En effet, les gestes se lient au langage verbal d'un individu-membre d'une communauté sociale ou d'un groupe social à l'intérieur d'une communauté et ont diverses fonctions : ils peuvent

¹³⁴ Neveu, F., 2000, *Lexique des notions linguistiques*, Paris, Nathan, p.78.

accompagner ou substituer à la parole. Ils accompagnent la parole pour la renforcer, la rendre plus vivante et éventuellement pour faciliter la communication ou parfois pour lui donner un sens différent, mais ils servent aussi à expliquer mieux un fait ou à s'expliquer en tant que locuteur ; en d'autres termes ils sont omniprésents d'une façon ou d'une autre dans des manifestations diverses des individus et sont imprégnés de culture.

Mais plus précisément comment véhiculent-ils des implicites culturels ?

Pour pouvoir y répondre, nous devons reconnaître que le code non-verbal d'un peuple ou d'un groupe social à l'intérieur d'une communauté sociale donnée est compris et reconnu par les personnes issues de la même origine socioculturelle ou du même groupe social. Par conséquent, ce code a des significations cachées, différentes d'une culture à l'autre ou même à l'intérieur d'une même culture, ce qui montre que la gestualité véhicule des implicites culturels ou autrement dit que les implicites culturels « s'expriment » à travers la gestualité.

C'est exactement ce que soutiennent Calbris et Porcher en disant que « nos gestes font partie de notre capital culturel, en partie produit par notre capital social hérité, en partie acquis par nous. Les manières de se tenir, le maintien corporel, la posture, la démarche, le port (de tête) résultent en grande partie de l'héritage et dans le concret quotidien, ils constituent des signes, qui disent à la fois à quels groupes nous appartenons et ce qui nous distingue des autres... Pour identifier un geste et le comprendre, il faut identifier l'habitus dont il procède, c'est-à-dire les appartenances auxquelles il renvoie. Il n'y a pas de geste quelconque, réalité en soi, mais un produit culturel non aléatoire (qui se définit par son origine et par la situation) »¹³⁵.

¹³⁵ Calbris, G., Porcher, L., 1989, *Geste et communication*, Paris, Hatier, p. 31.

D'ailleurs, les gestes constituent un mode d'expression et puisque chaque personne se sent habilité à s'exprimer en fonction des règles, de positions et des priorités issues de sa culture, ses gestes seraient aussi imprégnés de cette culture.

En conséquence, il peut arriver qu'un geste véhicule ou non le même message d'une culture à l'autre. Un geste pratiqué très souvent dans notre pays peut avoir une signification tout à fait différente dans un autre pays, ce qui rendrait le domaine du gestuel un champ intéressant pour l'enseignement/apprentissage à visée interculturelle d'une langue étrangère et en l'occurrence du FLE.

Ainsi par exemple en Grèce, il y a un geste insultant, selon lequel la paume de main est ouverte vers l'extérieur ; ce geste entraîne des malentendus chez les étrangers parce qu'ils n'ont pas accès à sa signification, vu que pour eux ce geste est connu comme l'indication du nombre cinq. En outre, en Grèce, pour exprimer la négation, on fait un mouvement de la tête du bas en haut, ce qui désorienterait un Français qui a l'habitude d'exprimer la négation d'un mouvement horizontal de la tête, d'un côté vers l'autre.

En France aussi, il existe des gestes qui sont difficilement interprétés par les Grecs. Un exemple illustratif est le geste selon lequel le dos de la main passe rapidement sur la joue et le visage prend un air ennuyé (*il me rase*), qui signale qu'on est lassé d'une situation ou de quelqu'un (Image 1) ; un Grec aurait difficilement accès à la bonne interprétation de ce geste vu que celui-ci ne trouve pas de correspondance au code gestuel grec.

Pourtant, nous pouvons trouver des gestes et des significations communes à la langue/culture française et grecque. Par exemple, pour dire « Chut ! » aussi bien en Grèce qu'en France, on place l'index sur les lèvres (Image 2) et de cette façon on

demande silence ; ou encore pour dire « Félicitations ! », « Bravo » on lève le pouce (Image 3).



(Image 1)



(Image 2)

(Image 3)¹³⁶

Il est à noter que les gestes se lient étroitement à la langue et pour constater cela, il suffit de se rappeler que la langue elle-même est parfois chargée de références gestuelles, que ce soit à l'oral ou à l'écrit ; un exemple représentatif concernant la langue française sont les locutions imagées, qui contiennent des métaphores gestuelles, auxquelles nous nous sommes référée lors du sous-chapitre précédent.

Dans le cas des locutions imagées, même si on ne gesticule pas, en produisant une telle expression on évoque un geste, ce qui provoquerait des problèmes de compréhension chez les individus d'une langue/culture autre. Quand on dit par exemple en français « avoir une langue de vipère » qui signifie « être très médisant », on mobilise l'image de ce serpent très connu aussi bien en France qu'en Grèce, comme vénénéux. Pourtant, quelqu'un provenant d'une culture où le même serpent est considéré « sacré », ne pourrait pas accéder au sens correct de l'expression parce que l'image qu'il mobiliserait serait tout à fait différente.

Outre ce que nous venons de dire ci-dessus, l'existence ou non d'une forte gestuelle chez un peuple peut être considérée comme facteur indiquant le caractère

¹³⁶ Source : <http://www.french.hku.hk/dcmScreen/lang2043/gestes.htm> (consulté le 11 mai 2019).

extraverti ou introverti d'un peuple. De plus, certains gestes montrent l'appartenance à un niveau social ; par exemple, les individus qui font de mauvais gestes appartiennent, la plupart des fois, à des classes sociales défavorisées. En plus, on peut ou ne peut pas faire certains gestes dans certains endroits et circonstances ; il existe donc des acceptabilités sociales de réalisation des gestes. Un individu qui gesticule peut montrer non seulement son appartenance culturelle et son niveau social mais aussi son caractère ; en effet, nous remarquons souvent que des personnes très sociables lorsqu'elles s'expriment, font plus de gestes que celles qui sont timides.

De tout cela, nous pouvons donc soutenir que les gestes transmettent des messages divers et véhiculent des implicites culturels puisqu'ils sont des actes sociaux et culturels qui s'acquièrent à l'intérieur d'une communauté, se transmettent inconsciemment et font partie de l'habitus culturel d'un peuple.

D'autres domaines qui s'impliquent au non-verbal et qui méritent d'être référés dans ce travail sont l'espace qui « ne fait pas seulement communiquer, dans le sens élémentaire du terme mais *organise* presque toute la vie »¹³⁷, le temps, « ce langage sans paroles »¹³⁸ mais aussi les images, l'iconographie.

En ce qui concerne le concept du temps, nous dirions que le temps est un élément culturel, dont la puissance de communication est aussi forte que celle du langage. D'après l'anthropologue américain E. Hall il existe un « système-temps »¹³⁹ dans chaque pays auquel il faut avoir accès au fur et à mesure qu'on apprend une langue/culture étrangère.

Le temps organise la vie des hommes et est tributaire de leur façon de vivre ; par exemple, les grecs ont l'habitude de prendre leur repas après 14h tandis que les d'autres européens vers midi. Un dîner en Grèce se place vers 21h ce qui n'est pas le

¹³⁷ Hall, E., 1984, *Le langage silencieux*, Paris, Editions du Seuil, p. 13.

¹³⁸ *Ibid*, p. 47.

¹³⁹ *Ibid*, p. 22.

cas pour d'autres peuples : en Suisse, la cuisine du restaurant ferme à 22h et par là nous comprenons que les gens y sont habitués à dîner beaucoup plus tôt.

Pour se rendre compte de la dimension culturelle du temps, nous pouvons également penser à une réalité constatée par quiconque ayant l'expérience du vécu en Grèce et à l'étranger ; il arrive que les grecs, pas très connus pour leur ponctualité, font souvent poireauter quelqu'un avec qui ils ont rendez-vous ; cette attitude, pas si fréquente chez d'autres Européens, serait mal vue par les originaires du reste de l'Europe, qui se caractérisent plus ponctuels.

L'espace est également en relation avec la communication, et Hall illustre bien cette idée en disant que « l'homme utilise l'espace dans toutes les activités qu'il entreprend... L'espace est lié de manière subtile et varié au reste de la culture. Le rang social par exemple, est indiqué par la distance qui sépare dans les occasions solennelles l'invité du haut de la table. La voix se modifie en fonction de la distance (du murmure au cri) ; il existe des *lieux* par le travail, le jeu, l'éducation, la défense »¹⁴⁰.

Selon Hall, notre façon d'occuper l'espace lors d'une interaction est un des marqueurs de l'identité et des habitudes culturelles d'une personne. Ainsi, la distance qu'on garde lors d'une conversation ou encore l'éventuel changement de distance entre deux personnes en interaction font-ils partie du processus de la communication et reflètent des attitudes et des comportements que parfois les paroles cachent.

Plus précisément, d'après le fameux anthropologue¹⁴¹ la distance entretenue par deux personnes en interaction peut être de quatre types :

- distance *intime*, « la présence de l'autre s'impose et peut même devenir envahissante par son impact sur le système perceptif ».

¹⁴⁰ *Ibid*, p. 64.

¹⁴¹ Hall, E., 1971, *La dimension cachée*, Paris, éditions du Seuil, pp. 147-155.

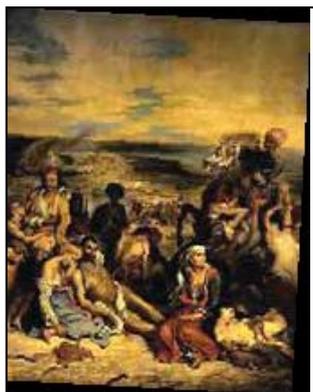
- distance *personnelle* « la distance fixe qui sépare les membres des espèces sans-contact ».
- distance *sociale* « les détails visuels intimes du visage ne sont plus perçus, et personne ne touche ou n'est supposé toucher autrui, sauf à accomplir un effort particulier ».
- distance *publique* « est située hors du cercle où l'individu est directement concerné ».

Les facteurs implicites qui peuvent faire différer la distance gardée lors d'une interaction sont multiples et entre autres, selon toujours Hall, nous pouvons mentionner l'image qu'on se fait de l'autre, les status et les sentiments des interactants ainsi que les activités concernées.

Avant de terminer cette brève étude sur le non-verbal nous voulons aussi mentionner que les images et en général l'iconographie sont riches en implicites. Une image a toujours un sens dénoté, explicite qui est à la portée de tout le monde mais très souvent véhicule un sens implicite, de nature culturelle.

Ci-dessous nous présentons un extrait du manuel¹⁴² *Action.fr-gr 1*, destiné à l'enseignement/apprentissage de français à la 1^{ère} classe du collège public grec où figurent les images suivantes et une petite explication pour chacune :

¹⁴² Giogia, M., Papoutsaki, I., *Action.fr-gr 1*, Livre de l'élève, Editions Livani.



Scène des massacres de Chio, 1824

C'est un tableau du peintre

Français Eugène Delacroix

(image 1)



C'est la déclaration universelle des droits

de l'homme et du citoyen de 1789

(image 2)

(Action.fr-gr 1, p.14)

Regardant ces images, quelqu'un qui connaît la langue/culture française peut facilement accéder à leur valeur culturelle implicite. Par exemple, de l'image qui présente une toile de Delacroix, émane la grande culture artistique (littérature, théâtre, peinture, etc.) de la France.

De la même manière, la deuxième image illustre le texte de la Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen de 1789, rédigé au début de la Révolution française pour affirmer les droits et les libertés dont doit disposer tout être humain dès sa naissance, consacrant ainsi solennellement la disparition des inégalités de l'Ancien régime. Nous ne pouvons comprendre le message de cette image ou l'importance de cette déclaration que si nous avons des connaissances au niveau de la culture historique de France.

Nous supposons alors que l'image, vecteur souvent des implicites culturels, puisse constituer un moyen privilégié à mettre en valeur lors de l'exploitation de l'implicite culturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE à visée interculturelle.

Pour conclure, souhaitant résumer les points les plus importants sur l'implicite au niveau du non-verbal, nous mettons l'accent sur les suivants :

- Le non-verbal même s'il ne passe pas par des signes linguistiques communique du sens et fait partie du comportement quotidien des individus. Il est donc imprégné de la culture au sein de laquelle chaque individu a grandi et évolué.
- L'implicite culturel se niche non seulement dans le code verbal mais aussi dans le code non-verbal puisque ce dernier constitue également une pratique sociale et est marqué par la culture de chaque personne ; par conséquent, il comprend des implicites culturels auxquels l'apprenant d'une langue/culture étrangère doit avoir accès afin de pouvoir « se débrouiller » dans des situations de communication authentiques.
- Le non-verbal, n'étant pas un langage universel, est riche en implicites culturels dont l'ignorance peut conduire à de fausses interprétations et par conséquent à des malentendus culturels.

7. Difficultés provoquées par l'implicite culturel.

Aux sous-chapitres précédents, nous avons vu que l'implicite culturel est omniprésent dans plusieurs aspects de la vie d'un individu ; il se trouve caché dans le code verbal et non-verbal, dans des manifestations de la culture quotidienne et cultivée. Il est d'une part évident pour les natifs et bien reconnu par eux mais de l'autre, opaque pour les étrangers et ignoré de leur part.

Lors de ce sous-chapitre, nous allons essayer de présenter les problèmes que l'implicite culturel provoque aux locuteurs étrangers et concernant notre travail, aux

apprenants d'une langue/culture étrangère, quand ces derniers se mettent en contact avec des locuteurs natifs de la langue/culture qu'ils apprennent.

Tout d'abord, il faut clarifier que l'implicite culturel pose des problèmes notamment aux personnes qui se trouvent dans une situation de communication exolingue, à savoir entre personnes de langue/culture différente pour lesquelles certains mots ou comportements appellent des représentations différentes, basées sur la culture maternelle de chacune.

Plus précisément, lors d'une interaction entre individus appartenant à des cultures différentes, l'information produite par quelqu'un passe par le filtre de sa propre culture tandis que l'autre qui reçoit cette information, l'interprète selon les règles et les valeurs socioculturelles de son propre pays. Si ces valeurs ou règles sont différentes de celles de l'individu qui a produit l'information, cette dernière ne sera pas transmise ni interprétée correctement.

Le processus complexe de l'interprétation est bien expliqué par la fameuse linguiste Kerbrat-Orecchioni, selon laquelle « le travail interprétatif consiste, en combinant les informations extraites de l'énoncé (compétence linguistique) et certaines informations dont on dispose « préalablement » (compétence encyclopédique), et de telle sorte que le résultat se conforme aux lois de discours (compétence rhétorico-pragmatique) et aux principes de la logique naturelle (compétence logique), à construire de l'énoncé une représentation sémantico-pragmatique cohérente et vraisemblable »¹⁴³. Au cas où ce processus ne serait pas mené à bien, c'est-à-dire au cas où nous aurions un double codage d'une même information, d'un message ou en général d'une réalité, des problèmes divers vont surgir, parmi lesquels l'incompréhension, la mauvaise interprétation et le malentendu.

¹⁴³ Kerbrat-Orecchioni, C., 1986, *L'implicite*, Coll. Linguistique, Paris, Armand Colin, p. 299.

Quels sont ces problèmes alors ?

En ce qui concerne l'incompréhension, nous dirions simplement que c'est le résultat de la non-réception d'une information, de l'échec total de l'effort interprétatif d'un individu. La mauvaise interprétation, comme d'ailleurs le terme lui-même le témoigne, c'est le résultat du décodage erroné du dit d'un locuteur par son interlocuteur, cause fréquente de création du « malentendu ».

Le malentendu se définit comme « une illusion (temporaire ou permanente, s'il n'est pas levé) de compréhension entre deux (ou plusieurs, le cas échéant) interlocuteurs »¹⁴⁴, se produit à cause d'une mauvaise interprétation, et crée une ambiance gênante entre les individus en contact. Plus précisément, nous pouvons distinguer deux types de malentendu : les malentendus linguistiques et les malentendus (inter)culturels. Les malentendus linguistiques ont rapport à la compétence linguistique mise en œuvre (de manière pas efficace évidemment) par un individu lors d'un message reçu pendant une situation de communication tandis que les malentendus (inter)culturels concernent plutôt la compétence sociolinguistique d'un individu. De Heredia distingue « les malentendus *de reconnaissance* qui reposent sur la mauvaise ou la fausse identification de formes (par exemple, les malentendus d'origine phonétique), des malentendus *mettant en jeu l'attribution des valeurs* divergentes à de formes ou *l'interprétation trop hâtivement univoque d'énoncés, d'intentions ou de situations* »¹⁴⁵.

Nous pourrions prétendre que ce ne sont que les malentendus (inter)culturels qui nous concernent lors de notre étude sur l'implicite culturel mais cela ne peut pas être vrai, vu que le domaine du linguistique et celui du culturel sont indissociables dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, nous pouvons

¹⁴⁴ De Heredia C., 1984 « Intercompréhension et malentendus. Étude d'interaction entre étrangers et autochtones », *Langue Française*, n°71, septembre, éd. Larousse, p. 50.

¹⁴⁵ *Ibid*, p. 52.

admettre que le malentendu provoqué par les différences culturelles pèse plus sur les locuteurs que le malentendu né, par exemple par une mauvaise prononciation ; cela arrive parce que le premier peut toucher la façon de penser et d'agir d'un individu, son idéologie, ses valeurs ou ses croyances, facteurs qui agissent sur son intégrité, sa personnalité.

Nous considérons donc que le malentendu de tout type, qui apparaît lors du « calcul interprétatif »¹⁴⁶ constitue un problème ayant ses racines à la non-conscience ou l'ignorance de l'implicite culturel et nous concerne dans son aspect aussi bien linguistique que culturel.

Il est à noter que lors d'une communication entre personnes de langue/culture différente, les problèmes d'intercompréhension se situent notamment au niveau des représentations de chaque locuteur qui sont différentes d'une culture à l'autre. Comme le dit Calliabetso-Coraca¹⁴⁷, l'apprenant d'une langue étrangère, lors de son effort d'interprétation du dit d'un locuteur natif crée un « système intermédiaire entre sa langue/culture maternelle et la langue/culture étrangère », appelé « interlangue », considérée comme responsable de divers problèmes d'intercompréhension.

Vu que les personnes ne partagent pas les mêmes habitudes communicatives ou attitudes ni les mêmes expériences vécues, les images qu'ils se font inconsciemment d'une parole ou d'une idée sont différentes, ce qui suscite le malentendu, qui paraît inconscient. C'est exactement ce que soutient Glissant en disant que « c'est dans ta langue que je te parle, mais c'est dans mon langage que je te comprends »¹⁴⁸ !

¹⁴⁶ Kerbrat-Orecchioni, C., 1986, *L'implicite*, Coll. Linguistique, Paris, Armand Colin.

¹⁴⁷ Calliabetso-Coraca, P., 1995, *Didactique des langues, de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, Eiffel, p. 135.

¹⁴⁸ Glissant, E., 1981, *Le discours antillais*, Paris, Seuil, p. 322.

Une fois donc le malentendu produit, les interlocuteurs doivent faire des efforts pour le réparer, via des clarifications et des explications supplémentaires. De Heredia mentionne que « la levée du malentendu est un enjeu communicationnel important »¹⁴⁹ ; en fait, c'est un processus qui devient plus difficile lorsqu'il faut réparer des malentendus qui mettent en jeu des valeurs socioculturelles ou des croyances et comportements socioculturellement marqués ; dans ce cas, plusieurs facteurs peuvent contribuer à la réparation du malentendu : tout d'abord une bonne volonté de coopération entre les interlocuteurs est nécessaire en plus du désir de relativisation de la culture maternelle. En outre, l'ouverture ou non de la part des interlocuteurs à de nouvelles connaissances et expériences à travers la parole ou le comportement de l'autre joue un rôle assez important et finalement la réalisation de tout effort possible serait exigée afin d'éviter un rejet entre les interlocuteurs ou une éventuelle rupture. Citons de Heredia qui fait allusion à certaines « conduites de type préventif », que les interlocuteurs doivent adopter « pour éviter les pièges du malentendu ou de l'incompréhension, parmi les quelles, nous relevons :

- les demandes directes de répétition, de reformulation ou d'éclaircissement,
- les demandes indirectes,
- les vérifications systématiques de la compréhension de la part de chaque interlocuteur »¹⁵⁰.

Tout ce processus se résume bien par le proverbe qui dit « Il vaut mieux prévenir que guérir » ; en effet, si l'on est conscient du fait que pendant une situation de communication avec un locuteur étranger, toute information est perçue à travers le « filtre » de la langue/culture maternelle, on réussit à relativiser sa propre culture afin

¹⁴⁹ De Heredia, C., 1984 « Intercompréhension et malentendus. Étude d'interaction entre étrangers et autochtones », in *Langue Française*, n°71, septembre, éd. Larousse, p. 50. [En ligne : https://www.persee.fr/doc/AsPDF/lfr_0023-8368_1986_num_71_1_6420.pdf].

¹⁵⁰ *Ibid*, p. 60.

d'anticiper les éventuels malentendus de tout type, respectant mutuellement les différences culturelles. Sinon, de mauvaises conséquences vont apparaître par la genèse du malentendu, telles que les stéréotypes ou les préjugés erronés, le négativisme vis-à-vis de la langue/culture étrangère ou même le rejet de l'autre et par conséquent l'échec de communication.

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage d'une langue/culture étrangère, l'objectif de prise de conscience de la part des apprenants, que chaque langue a son propre mode de perception et d'interprétation de la réalité et que les valeurs ou croyances de chaque communauté socioculturelle ne sont pas universelles, doit être visé dès le début de l'enseignement/apprentissage.

Ainsi, en tant qu'enseignante, adepte de l'approche interculturelle lors de l'enseignement/apprentissage du FLE, devons-nous sensibiliser et initier nos apprenants à la culture étrangère, mais aussi les entraîner à anticiper et à éviter les éventuels malentendus. Evidemment il est impossible de prévoir et faire apprendre aux apprenants d'une langue étrangère l'ensemble de situations pouvant naître des malentendus culturels ; pourtant, il est possible de les préparer, en les sensibilisant aux différences culturelles et à la relativisation de leur propre culture, à prévoir et anticiper les interprétations erronées, évitant ainsi les conséquences négatives.

Pour clore ce sous-chapitre, nous souhaitons résumer ce que nous venons de dire, mettant l'accent sur le fait que lors d'une communication avec un locuteur natif, l'apprenant d'une langue/culture étrangère, conscient de sa propre identité doit prendre distance par rapport à ses propres modèles et essayer de découvrir les références de l'autre, venir à sa place pour pouvoir interpréter correctement sa parole ou son comportement et le comprendre.

L'apprentissage d'une langue étrangère, d'ailleurs, n'est pas que l'acquisition d'un système linguistique mais aussi le développement d'un mode d'expression, la relativisation de la culture d'origine, la compréhension d'une nouvelle réalité sociale, et l'appropriation des attitudes et des savoir-faire que les membres de la communauté de la langue apprise partagent. Nous considérons enfin qu'à travers la mise en valeur de l'implicite culturel lors de l'enseignement/apprentissage de FLE à visée interculturelle, nous pourrions faire apprendre aux élèves à accepter des comportements et des manières de vivre autres que les leurs, et de cette façon à faire face à des situations embarrassantes et à des malentendus lors du contact avec des locuteurs natifs de la langue/culture qu'ils sont en train d'apprendre. Comme le soutient De Carlo, le processus éducatif, lors d'une approche interculturelle, consiste à « sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps être prêt à se faire transformer graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres »¹⁵¹.

Conclusion (Chapitre 1)

Pendant la communication, les apprenants d'une langue étrangère témoignent d'un manque de connaissances au niveau de la culture du peuple de langue apprise. Ils affrontent des difficultés à comprendre et interpréter correctement des comportements, attitudes, croyances, représentations de la société étrangère, surtout quand ceux-ci n'ont aucune correspondance dans leur propre culture. Les natifs *acquièrent* leur culture partagée, par contre les étrangers sont obligés d'*apprendre* la culture partagée du peuple qui parle la langue apprise. Or, la culture n'est pas toujours explicite et c'est exactement cette caractéristique qui provoque des problèmes chez les

¹⁵¹ De Carlo, M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE, p. 119.

individus qui apprennent une langue/culture étrangère sans avoir l'expérience du vécu au pays de la langue apprise ou celle du contact avec des locuteurs natifs.

L'implicite culturel, concept qui a intéressé plusieurs linguistes et anthropologues, caché aussi bien au niveau culturel qu'au niveau linguistique d'une langue/culture, touche entre autres, ce qu'on appelle la culture cachée, à savoir, les croyances, les comportements et les pratiques culturelles adoptées par un peuple, et peut concerner une grande partie des compétences générales et communicatives langagières, visées lors de l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous soutenons donc qu'il peut s'avérer un moyen dont l'enseignant peut profiter afin de sensibiliser les apprenants aux différences culturelles et notamment les amener à développer des compétences et des savoir-faire qui permettent l'approche et la compréhension de la culture-cible ; cet objectif visé doit aller de pair avec celui de la valorisation de la langue maternelle des apprenants, des attitudes et valeurs adoptées par eux au sein de leur société d'origine. Nous rejoignons alors l'idée de De Carlo selon laquelle « le point de départ doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère »¹⁵².

L'enseignant du FLE par conséquent doit fournir aux apprenants les moyens linguistiques et pragmatiques mais surtout il doit les former à savoir développer un sentiment de relativité de leur propre culture pour qu'ils puissent entrer en contact « paisiblement » avec la culture de l'Autre, en l'occurrence avec la culture de la société française, connaître et « reconnaître » une nouvelle réalité sans-doute

¹⁵² De Carlo, M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE, p. 44.

différente de la leur et de cette façon réussir à éviter les malentendus, lors des situations de communication avec des locuteurs natifs.

Chapitre 2 Le champ de l'interculturel

Introduction

Ce chapitre porte sur les notions de la culture et de l'interculturel. Dans une première section, nous étudions la notion de culture à travers les différents domaines qu'elle touche et nous mettons l'accent sur son caractère partagé et ses aspects implicites.

Dans une deuxième section, nous retraçons le champ de l'interculturel, axe central de notre recherche et nous tentons de conceptualiser cette notion multidimensionnelle. Pour cela, nous évoquons certains travaux de recherche et des théories développés autour de la communication interculturelle.

Dans une troisième section, nous décrivons le contexte de l'interculturel développé autour de l'Education tout en précisant que dans la présente recherche, la notion de l'interculturel est perçue comme l'ensemble de processus qui, lors de l'enseignement/apprentissage du FLE, visent à établir des relations entre des personnes issues de langues/cultures différentes à travers la mise en rapport et la comparaison de leurs langues/cultures dans le but de se connaître, se comprendre, s'enrichir et se respecter mutuellement. Plus précisément, nous traitons de l'objet d'étude de l'interculturel au sein de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et des compétences visées.

Dans une quatrième section, nous décrivons la compétence interculturelle et analysons les composantes qui la forment et nous présentons quelques supports qui privilégient la mise en place d'un enseignement à visée interculturelle. Finalement, nous faisons le lien entre la situation socio-économique de la Grèce actuelle et la nécessité de la mise en place d'un enseignement à visée interculturelle.

1. Culture-interculturel : conceptualisation.

Depuis longtemps on soutient qu'une maîtrise de la grammaire et du lexique ne signifie pas une communication réussie. Or, ces dernières années on est persuadé que le développement d'une compétence de communication n'est non plus suffisant.

L'objectif de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère outre le développement d'une compétence de communication en langue étrangère de la part des apprenants doit surtout être le développement d'une capacité de leur part d'agir comme « acteurs sociaux », mettant en œuvre « les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés »¹⁵³ dans le but de communiquer et interagir. La communication d'ailleurs, entre personnes des langues/cultures différentes n'est pas qu'un simple échange d'informations. C'est beaucoup plus que ça : c'est une interaction, un enrichissement mutuel, une intercompréhension non seulement des paroles mais des comportements, des valeurs, des us et des coutumes, bref d'un mode de vie, tout ce que vise l'enseignement/apprentissage interculturel.

1.1. Définition de la notion de « culture ».

Afin de traiter le concept de l'interculturel, qui nous intéresse pour notre travail de thèse, il serait utile d'introduire d'abord la notion de « culture » qui se lie étroitement aussi bien à l'interculturel qu'à l'implicite culturel et se référer au débat qu'elle a entraîné.

Le concept de « culture » est polysémique. Au sens propre « culture » signifie « l'action de cultiver la terre » ; au sens figuré, il touche deux niveaux : celui des connaissances (savoirs de tout type) et celui des attitudes, des comportements humains. De Carlo¹⁵⁴ met l'accent sur deux caractéristiques de la culture : celle de la pluralité vu qu'on peut parler de la culture d'une personne, d'un groupe de personnes

¹⁵³ Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, p. 15. [<https://rm.coe.int/16802fc3a8>].

¹⁵⁴ De Carlo, M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE, p. 34.

ou de tout un peuple ; et celle de la complexité, puisqu'elle est tributaire de chaque communauté socioculturelle et elle atteint plusieurs champs, tels que l'Anthropologie, la Sociologie, la Psychologie, etc.

Du côté anthropologique, le Britannique Tylor, dès 1871, fournit la première définition du concept de la « culture » selon laquelle, elle renvoie à « un ensemble complexe incluant la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les mœurs et toute capacité et habitude acquises par l'Homme comme membre d'une société »¹⁵⁵. Cette définition très descriptive, donnée par Tylor dans une perspective universaliste, implique tous les traits humains, transmis socialement et mentalement, excluant tout ce qui a rapport avec la nature, se rapprochant d'une définition philosophique de la « culture ». Tylor considère que ce sont ces traits qui différencient une culture d'une autre et leur développement témoigne le différent degré d'avancement d'une culture ou d'une autre.

A l'encontre de la conception universaliste de la culture par Tylor, au début du XXème siècle, Boas le fondateur de l'Anthropologie Culturelle, considère que la culture est le produit de l'histoire d'une société (l'histoire étant déterminée par l'environnement de chaque société mais aussi par ses contacts avec les sociétés avoisinantes) et qu'on ne peut pas caractériser certaines cultures plus développées que d'autres. Boas se déclare défenseur du relativisme culturel selon lequel les croyances et les activités mentales de l'individu sont relatives à la culture à laquelle il appartient.

Cette conception particulariste et relativiste de la culture a donné naissance, au milieu du XXème siècle à l'école culturaliste américaine, défendant le fondement culturel de la personnalité dont les principaux représentants sont Ralph Linton, Margaret Mead et Ruth Benedict. Selon la conception de l'école culturaliste

¹⁵⁵ Tylor, cité in De Carlo, M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE, p. 34.

américaine, la culture tout comme la personnalité est un continuum qui change sans cesse, et qui comme telle, se développe, constitue un nouveau modèle de réponse et élimine tout ancien selon ses propres processus¹⁵⁶. Ainsi, Linton propose-t-il la définition suivante pour la « culture » : « Une culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée »¹⁵⁷. Selon lui, elle constitue un héritage social transmis à l'enfant, ayant pour fonction d'adapter l'individu à la société et celle-ci à son environnement.

Le débat autour de la culture n'ayant pas fin, est focalisé par la suite, sur la distinction entre « culture » et « société » qui a préoccupé le courant des Structuralistes dans les années '50. Leur conception de la culture est fondée sur la thèse de Lévi-Strauss, selon lequel au sein d'une société, les individus communiquent au moyen de symboles et de signes, d'où la spécificité des sociétés humaines et la « dimension symbolique de la vie sociale ». Selon Lévi-Strauss, toutes les cultures ont certains traits communs (par exemple, le mariage, la religion, etc.), appelés « invariants culturels », qui subissent pourtant des variations d'une culture à l'autre, entraînant les « singularités culturelles ». On doit dépasser les singularités pour découvrir les lois universelles qui régissent les sociétés, appelées « lois d'ordre ». Les Structuralistes mettent l'accent sur la structure sociale et soutiennent que son analyse témoigne la manière dont les individus produisent et sont les produits de leur contexte culturel. La culture est considérée comme secondaire par rapport à la société.

Autour de la problématique sur le concept de la « culture », nous voulons nous référer aussi à Durkheim, le père de la Sociologie française qui a vécu à la fin du XIXème siècle. Selon lui, les phénomènes sociaux résultent de causes extérieures qui

¹⁵⁶ Linton, R., 1945, *Le fondement culturel de la personnalité*, coll. Sciences de l'Education, Paris, Bordas, p. 113 [<http://www.anthropomada.com/bibliotheque/Ralph-LINTON.pdf>].

¹⁵⁷ *Ibid*, p. 59.

s'imposent aux individus et influencent leurs actions. C'est ce qu'on appelle le « déterminisme » ou « holisme ». Plus précisément, la culture concerne toute activité humaine, qu'elle soit cognitive, affective ou conative et elle est considérée comme les « manières de penser, de sentir et d'agir, extérieures à l'individu ». Le fait social exerce une contrainte absolue ou forte sur les actions individuelles. Par conséquent, les comportements individuels sont socialement déterminés et les actes d'un individu ne s'expliquent que si l'on étudie la société dans laquelle il appartient et les normes sociales que cette dernière lui impose. Or, les éléments de la société, les faits sociaux sont incorporés et appropriés par les individus de leur propre façon. Ce qui est intéressant, c'est que selon Durkheim l'homme est un « être social »¹⁵⁸, à savoir un produit de la société dans laquelle il est élevé et grandit. La société prime l'individu, indiquant une réalité qui est produite quand les individus agissent l'un sur l'autre et qui ne s'explique que par les moyens qui lui sont propres. Cela a conduit Durkheim au développement de sa théorie de « conscience collective » qui s'exprime par les faits sociaux et qui est faite de représentations collectives, de valeurs et de sentiments communs à tous les membres d'une société. Ce caractère collectif de la culture est aussi mis en avant au XX^{ème} siècle par le sociologue Pierre Bourdieu¹⁵⁹, qui met l'accent sur l'« habitus », le capital social qui renvoie aux biens symboliques dont dispose chacun d'entre nous et plus précisément concerne l'ensemble de connaissances et des savoir-faire dont on dispose, dans tous les domaines, même si pour certains d'entre eux, on ne sait pas qu'on en dispose.

A l'opposé de Durkheim, le sociologue allemand, Max Weber, soutient que l'action sociale est le résultat des décisions prises par les individus, chaque individu donnant un sens à son action. Ainsi, les phénomènes collectifs peuvent-ils être décrits

¹⁵⁸Source:<http://www.urbanlab.org/articles/religion/Durkheim%201912%20-%20formes%20elementaires%20de%20la%20vie%20religieuse%20III.pdf> (consulté le 20 mars).

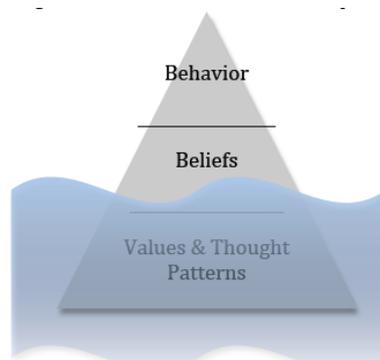
¹⁵⁹ Bourdieu, P., 1979, *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

et expliqués à partir des propriétés, des actions des individus et de leurs interactions mutuelles. Son optique paraît individualiste puisqu'il fait partir de l'individu pour comprendre et expliquer la société.

Outre les théories déjà présentées, il mérite de mettre aussi l'accent sur certaines théories postérieures à celles présentées ci-dessus :

Le modèle de l'Iceberg :

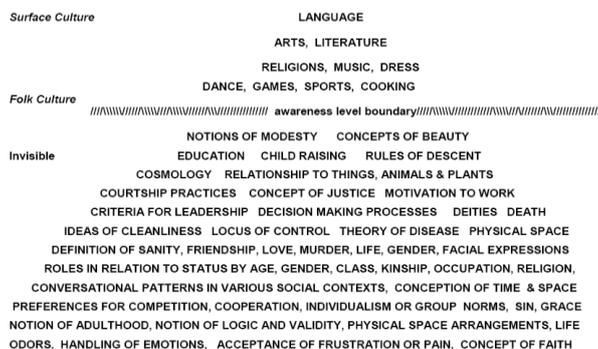
En 1976, E. Hall développe le fameux modèle de l'Iceberg, mettant l'accent sur les aspects cachés de la culture. Selon ce modèle, la « culture » se présente sous la forme d'un iceberg. La plus grande partie de l'iceberg est sous la surface de l'eau, invisible, tandis que la partie visible est toute petite. La partie visible est composée des aspects culturels, tels que l'architecture, les arts, la cuisine, la musique, la langue, bref les comportements explicites tandis que la partie immergée de l'iceberg est composée des éléments culturels implicites, tels que les croyances, les valeurs, les normes, les hypothèses fondamentales concernant l'espace, le temps, etc. qui sont plus difficilement repérables. Ce modèle rend clair que les aspects visibles d'une culture ne constituent pas du tout la totalité de cette culture. Sa finalité consiste « d'illustrer les différents composants de la culture en mettant en évidence le fait que certaines d'entre elles sont visibles, tandis que d'autres sont cachées et donc difficiles à découvrir »¹⁶⁰.



Source: *Beyond Culture* (1976), Edward T. Hall

¹⁶⁰ Source : https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667985/2_concepts.pdf/276827db-1ed3-411a-9f59-53abc46c6f2c (consulté le 11 mai 2019).

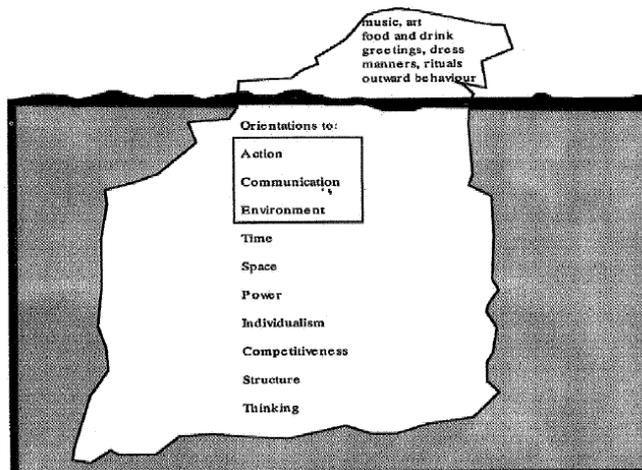
D'autres scientifiques ont également soutenu que la culture peut être représentée sous forme d'un iceberg. En 1986, Gary Weaver utilise l'image de l'iceberg pour montrer les différents niveaux de la culture et les éléments culturels qui influencent nos interactions:



Source: <http://www.aacu.org/meetings/hips/documents/Beyondthetipoftheiceberg.pdf>,

consulté le 11 mai 2019.

Plus tard, dans les années '90, Brake et une équipe de consultants américains en management, proposent une autre division de l'iceberg et mettent l'accent sur les éléments les plus puissants de la culture qui sont ceux, qui se situent sous la surface des interactions quotidiennes, et par rapport à l'iceberg sous la surface de l'eau. Voilà la représentation schématique du modèle de l'iceberg proposé:



Le modèle de l'iceberg représenté par Brake.

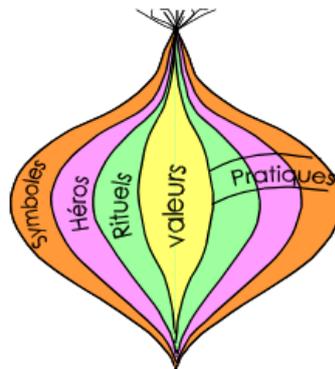
Source : [http://www.pictlp.eu/download/fr/teaching-material/3_Introduction-a-la-theorie-de-liceberg_le-modele-](http://www.pictlp.eu/download/fr/teaching-material/3_Introduction-a-la-theorie-de-liceberg_le-modele-culturel-de-liceberg.pdf)

culturel-de-liceberg.pdf, consulté le 11 mai 2019

Un intérêt particulier présentent aussi les théories sur la « culture » qui la considèrent composée de différentes couches.

Une telle théorie est le célèbre **modèle de l'oignon** :

Dans les années '90, Geert Hofstede, spécialiste en Psychologie Sociale a élaboré le célèbre « modèle de l'oignon », voulant mettre l'accent sur les différents niveaux de manifestation d'une culture.



La culture représentée par Hofstede

Source : <http://asp.revues.org/docannexe/image/979/img-3.png>

Dans la couche intérieure, au cœur de l'oignon, Hofstede situe les valeurs d'une culture, les traits invisibles, implicites. Par ce modèle, il présente en fait les différences culturelles qui se manifestent au travers de quatre éléments : les symboles (mots, objets, dessins, etc.), les héros (qu'ils soient vivants, morts, imaginaires ou réels, ils possèdent des caractéristiques appréciées et servent de modèles de comportement), les rituels (tels que les salutations, les formules de politesse, les cérémonies, etc., à savoir des activités collectives jugées très essentielles au sein

d'une culture) et les valeurs (sont au cœur d'une culture, acquises, marquent définitivement les individus)¹⁶¹.

D'après le psychologue la « culture »¹⁶² est « ce que permet à un groupe de fonctionner en douceur » et présente de différents niveaux¹⁶³ :

- Le niveau de nations (National level) : les cultures nationales, celles qui caractérisent les pays, sont différentes au niveau des valeurs qui sont inconscientes et restent inaltérables. Au cours des années et avec le changement des circonstances, ce ne sont que les pratiques, manifestées par les héros, les symboles ou les rituels qui changent et non pas les valeurs véhiculées par une nation et son peuple.
- Le niveau d'organisations (Organizational level): ce sont les cultures différentes au niveau des organisations, au sein d'une même nation ou des nations différentes. Ce type de culture est enraciné aux pratiques et non aux valeurs et pour cela on peut facilement se l'approprier.
- Le niveau d'occupations (Occupational level): toute sorte d'occupation (par exemple, le champ d'infirmier ou de TIC) demande un certain degré de programmation mentale. Ce type de culture partage et a en commun les pratiques (symboles, héros, rituels) avec la culture d'organisations mais parfois elle garde stable les valeurs et les convictions comme c'est le cas d'une culture nationale. Pour cela, ce niveau de culture se situe entre la culture de nations et celle d'organisations.

¹⁶¹ Source : Hofstede, G., 1994, *Vivre dans un monde multiculturel*, Les Editions d'organisation, Paris. [http://www.cnam.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHER=1295877018033].

¹⁶² Source: <https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/6d-model-of-national-culture/> (consulté le 20 mai 2019).

¹⁶³Source: http://www.cnam.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHER=1295877018033 (consulté le 20 mai 2019).

- Le niveau du genre (Gender level): les différences au niveau de deux genres sont tellement grandes qu'elles peuvent être décrites en termes de différences culturelles. Hommes et femmes, même s'ils peuvent pratiquer parfois les mêmes travaux, n'auront jamais les mêmes symboles, héros ou rituels. Pour Hofstede, dans une société, le degré de différenciation au niveau du genre dépend beaucoup de la culture nationale.

Nous comprenons que pour Hofstede la culture joue un rôle définitif chez l'individu parce qu'elle influence tous les aspects de sa vie, son comportement et sa façon de vivre mais aussi ses croyances et ses valeurs internes. Plus concrètement, il la considère comme une « programmation mentale »¹⁶⁴, c'est-à-dire un conditionnement généralement inconscient qui trouve son origine dans les divers environnements sociaux rencontrés au cours d'une vie (famille, quartier, école, groupe de jeunes, lieu de travail et milieu de vie) et qui distingue les membres d'une culture par rapport à une autre. Chaque culture fonctionne selon ses propres valeurs, modes de pensée et ses membres se comportent selon les règles appropriées dans une situation donnée.

Par conséquent, d'après Hofstede, les gens de différentes cultures réagissent de façon différente à des situations similaires, ce qui est fort important à connaître lors du contact entre personnes provenant de cultures différentes, afin d'éviter des malentendus.

Une théorie sur le concept de « culture » qui rassemble à celle de Hofstede est celle développée par F. Trompenaars qui considère que la culture présente trois couches :

¹⁶⁴ Bollinger, D., Hofstede, G., 1987, *Les différences culturelles dans le management : comment chaque pays gère-t-il ses hommes ?*, Paris, Éd. D'organisation, p. 27.

- La couche extérieure/superficielle, qui comprend les traits culturels observables, tels que la langue, l'alimentation, les monuments, l'art, la mode.
- La couche intermédiaire, qui comprend les normes et les valeurs d'un groupe socioculturel.
- La couche implicite, le « cœur », qui constitue le sens implicite qu'une communauté socioculturelle attribue aux traits culturels de deux autres couches. Cette couche comprend tout ce qui est inconscient, développé comme une réponse naturelle à la quotidienneté d'un peuple, que Trompenaars appelle « basic assumptions »¹⁶⁵.

Les interactions sociales prennent leur signification à partir de ces différentes couches qui composent la culture. Dans la théorie de Trompenaars, l'accent est mis sur les « basic assumptions » qui définissent les gens et les amènent à comprendre et interpréter le monde différemment. Selon lui, la culture est plutôt inconsciente¹⁶⁶, ce qui rappelle beaucoup le modèle de l'iceberg selon lequel la plus grande partie de la culture est sous la surface de l'eau, implicite.

A noter aussi que F. Trompenaars considère que la culture présente également de différents niveaux, tels que la culture nationale ou régionale, la culture organisationnelle et la culture professionnelle, mettant pourtant en avant par ses travaux, les différences culturelles qui existent au niveau national.

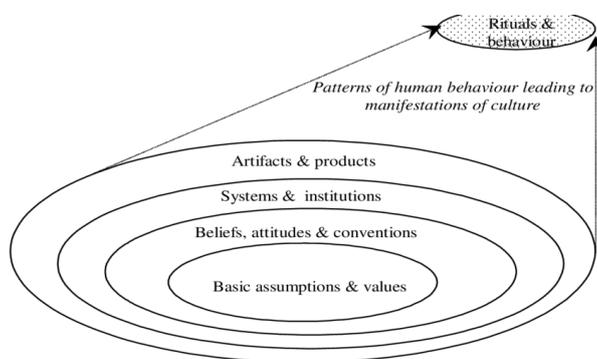
Il en résulte donc que si l'on étudie la culture on peut comprendre les différences qui amènent les membres d'une société ou d'un groupe social à penser, se comporter et agir différemment. Et pour qu'on puisse apprendre une culture étrangère, on doit essayer de la découvrir couche par couche, commençant par la couche

¹⁶⁵Trompenaars, F., Hampden-Turner, C., 1998, *Riding the waves of culture*, London, Nicholas Brealey Publishing, p. 23. (fr. « hypothèses de base », notre traduction).

¹⁶⁶ *Ibid*, p. 24.

superficielle, à laquelle on peut plus facilement avoir accès pour réussir enfin à toucher le « cœur », la culture implicite, disons-nous, d'un peuple.

Plus récemment, Spencer-Oatey, psychologue et linguiste, définit la culture comme « a fuzzy set of basic assumptions and values, orientations to life, beliefs, policies, procedures and behavioural conventions that are shared by a group of people, and that influence (but do not determine) each member's behaviour and his/her interpretations of the 'meaning' of other people's behavior »¹⁶⁷. Elle met ainsi l'accent sur la manifestation de la culture à différents niveaux de profondeur et présente une adaptation du modèle de l'oignon que nous pouvons voir dans le schéma qui suit:



The onion ring model of culture, Spencer-Oatey, H.

Source: https://www.researchgate.net/figure/The-layer-model-of-culture-Spencer-Oatey-2000_fig2_324217826 (consulté le 11 mai 2019).

Le sociologue et philosophe français J. Demorgon présente également une conception intéressante de la « culture ». Contrairement aux derniers scientifiques auxquels nous venons de se référer, Demorgon considère que la culture est indépendante de la nation et qu'elle concerne essentiellement l'orientation (donnée par la famille, les amis, l'entourage affectif et professionnel) que partagent les groupes d'individus. Il la définit comme « un système qui nous fournit des

¹⁶⁷ Spencer-Oatey, H., 2008, *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory*. 2nd edition. London, Continuum, p. 3. (fr.« Une culture est un ensemble diffus de suppositions de base et de valeurs, de croyances et d'attitudes partagées par un groupe de personnes et qui exerce son influence sur le comportement de chaque membre et sur les interprétations que chaque membre fait des significations du comportement des autres », notre traduction).

orientations et nous aide à nous adapter correctement aux situations dans lesquelles nous n'avons pas de réaction instinctive ou biologiquement prédéterminée »¹⁶⁸.

Alors que Demorgon met l'accent sur les « orientations culturelles » Camilleri, spécialiste en Psychologie Culturelle, souligne le terme de « significations » et définit la « culture » comme « un ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques »¹⁶⁹.

Si nous passons au domaine de la Didactique, qui concerne d'ailleurs notre travail de thèse, nous pouvons citer plusieurs spécialistes qui ont tenté de fournir de nombreuses définitions du concept en question.

Signalons d'abord Galisson¹⁷⁰ qui fait la distinction entre la culture savante (le « cultivé ») qui comprend les connaissances littéraires, historiques, artistiques, etc. qui sont le produit d'un enseignement et la culture comportementale (le « culturel ») qui concerne la culture quotidienne qu'on acquiert au fur et à mesure qu'on vit et évolue au sein d'une communauté sociale.

Porcher définit la « culture » comme « un ensemble de pratiques communes, de manière de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances

¹⁶⁸ https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667985/2_concepts.pdf/276827db-1ed3-411a-9f59-53abc46c6f2c, p. 26. (consulté le 11 mai 2019).

¹⁶⁹ Camilleri, C., 1989, « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir » p. 27 in Camilleri, C., Cohen-Emerique (dir.), 1989, M., *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, pp. 21-73.

¹⁷⁰ Galisson, R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International, p. 114

des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité »¹⁷¹.

Assez près de cette conception, Lussier (2006 :6) explique de façon plus simple que « la culture c'est l'air que nous respirons, ce sont les activités quotidiennes que nous partageons, les signes d'identité que nous reconnaissons chez des individus appartenant à un même groupe, à une même société »¹⁷².

Selon Abdallah-Preteceille¹⁷³ la « culture » est « le résultat d'une activité sociale et langagière. C'est le lieu de mise en scène de soi et des autres ». Byram de sa part, la voit comme « un système de croyances, de valeurs, de significations ... un savoir partagé et négocié par des individus, qui leur appartient à tous et n'est particulier à aucun d'entre eux »¹⁷⁴.

Selon notre propre vision sur ce concept, nous disons simplement que la « culture » est perçue comme un ensemble de savoirs et de comportements partagés par la plupart des individus d'une société donnée, la langue y comprise, puisqu'elle est façonnée par cette société et évolue avec elle. Une partie de ces savoirs paraît plutôt explicite et une autre plutôt implicite : la partie la plus explicite de cet ensemble de savoirs concerne sûrement la langue mais aussi les éléments de la culture « savante » (culture littéraire, artistique, historique, etc.) sans exclure que certains d'entre eux peuvent se caractériser comme implicites et par conséquent difficilement repérables par un étranger ; la partie la plus implicite concerne les éléments de la culture « quotidienne », tels que les manières de vivre et agir, les us et les coutumes, les habitudes quotidiennes, etc.

¹⁷¹ Porcher, L., 1995, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette, p. 55.

¹⁷² Source : <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/tsaknaki.pdf> (consulté le 12 mai 2019).

¹⁷³ Abdallah-Preteceille, M., 1996, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF, p. 61.

¹⁷⁴ Byram, M., 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Didier Erudition, pp. 112-113.

Pour faire un bref récapitulatif des points les plus importants que nous souhaitons retenir par rapport au concept de « culture » nous dirions que:

- Le concept de « culture » touche plusieurs domaines différents (Sociologie, Psychologie, Anthropologie, Education, domaine professionnel, etc.) et peut être défini à travers des visions différentes.
- La « culture » est un phénomène fondamental qui « s'impose » aux individus puisqu'elle traverse toutes les dimensions de leur quotidien et toute leur vie consciemment ou inconsciemment.
- La culture apparaît comme une construction sociale, englobant les savoirs (la langue y comprise), les croyances, les arts, les us et les coutumes, les comportements, les façons de vivre, les valeurs et toute capacité et habitude acquises par l'individu en tant que membre d'une communauté socioculturelle.
- La culture a un caractère collectif, trouve ses racines à l'histoire d'un peuple, d'une société et évolue, change sans cesse grâce aux interactions des membres d'une communauté socioculturelle.
- En ce qui concerne les cultures différentes, ce qui change parfois, ce ne sont pas vraiment les éléments culturels, en tant que tels, mais plutôt l'interprétation, la signification ou la valeur que chaque société leur attribue.
- La culture a divers aspects. Certains sont visibles puisque explicites mais d'autres ne le sont pas. Ces derniers, les implicites sont souvent ceux qui s'acquièrent inconsciemment, en constituent la plus grande partie et sont plus difficiles à découvrir. Vu que chaque culture suit l'évolution de l'humanité, les éléments explicites suivent les premiers cette évolution alors que les éléments implicites, plus difficilement touchés sont plus lentement changés et évolués. En tout cas, l'enseignant d'une langue étrangère doit viser, entre autres, la

sensibilisation des apprenants sur les implicites de la langue/culture enseignée afin qu'ils puissent y avoir accès et communiquer efficacement lors d'une rencontre avec un locuteur natif.

1.2. Interculturel : bref historique et conceptualisation d'une notion « multidimensionnelle ».

Personne ne s'en doute plus que la culture va de pair avec la langue et quand on enseigne une langue étrangère, on enseigne à la fois des éléments culturels et même des valeurs culturelles du peuple qui parle la langue enseignée. Nous rejoignons Fragoudaki (1987), citée par Guinou¹⁷⁵ selon laquelle « pour comprendre tout message, il faut connaître la réalité sociale dans laquelle le message est produit » et pour y arriver, lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la meilleure façon est de mettre en œuvre un enseignement/apprentissage à visée interculturelle, valorisant les différentes cultures au sein d'une classe de langue étrangère.

Mais, quand et comment le concept de l'interculturel a été mis en lumière ?

Faisons un bref historique du terme ! L'interculturel s'est apparu aux Etats-Unis, dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle, peu après la 2^{ème} Guerre Mondiale. C'était en 1947 à Pittsburgh où a été créé le Service de Formation des diplomates (Foreign Service Institute), chargé de former les diplomates américains, qui devaient séjourner pour longtemps dans d'autres pays, à la connaissance des langues et cultures étrangères. Ce type de formation a conduit aussi à la création des « ateliers de communication interculturelle », pour permettre une meilleure adaptation des étudiants étrangers à l'Université¹⁷⁶.

¹⁷⁵ Guinou, H., 2002a, *Education interculturelle et enseignement du FLE, Description de la culture et de ses rapports avec le langage dans l'optique de la didactique des langues*, Patras, EAP, p. 80.

¹⁷⁶ Jacques Demorgon, « L'interculturel entre réception et invention. Contextes, médias, concepts », *Questions de communication* [En ligne], 4 | 2003, mis en ligne le 08 octobre 2015, consulté

Vite, la communication interculturelle est devenue une discipline spécifique qui a bénéficié d'un terrain favorable aux Etats-Unis. En effet, des revues lui ont été consacrées à l'époque et lui ont donné une extension internationale. En 1974, la Société pour l'Education, la formation et la recherche interculturelles (SIETAR) a été fondée dans le but de développer l'interculturel, et tout un réseau international a été créé, de l'Amérique (Etats-Unis, Canada, Mexique) jusqu'en Europe et en Asie (Japon, Indonésie)¹⁷⁷ ce qui prouverait que la complexité de l'interculturel était plutôt une affaire du monde entier.

Afin de tracer le champ de l'interculturel nous voulons commencer par les travaux pionniers de l'anthropologue E. Hall qui, dès les années '60, s'intéresse aux relations interculturelles. Plus précisément, ce chercheur américain, se sentant mécontent du comportement des diplomates et commerciaux des Etats-Unis lors de leurs séjours à l'étranger, centre ses longues recherches sur l'étude de la diversité culturelle. Plus précisément, il considère et soutient que les différences entre les cultures se situent au niveau de trois dimensions « cachées »:

- L'espace : selon lui, la territorialité, à savoir l'organisation d'un espace physique et la distance qu'on garde par rapport aux autres sont des facteurs qui diffèrent d'une culture à l'autre et peuvent être une source de malentendus interculturels.
- Le temps : selon lui, le temps est foncièrement culturel puisqu'il est conçu de façon différente pour chaque culture et on peut en distinguer des catégories différentes qui influent sur la vie de l'homme; le temps biologique, individuel, physique, métaphysique, etc. Selon Hall, il existe des cultures à systèmes

le 23 mai 2019 [URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/4538> ; DOI : 10.4000/questionsdecommunication.4538].

¹⁷⁷ Source : <http://questionsdecommunication.revues.org/4538?lang=en>, (consulté le 11 mai 2019).

« monochrones », caractérisées comme plus organisées, où le temps est maîtrisé et « on n'a à faire qu'une chose à la fois » et des cultures à systèmes « polychrones » où d'habitude, on fait plusieurs choses à la fois et « l'accent est mis sur l'engagement des individus et l'accomplissement du contrat, plutôt que sur l'adhésion à un horaire préétabli »¹⁷⁸.

- Le contexte de la communication : selon Hall, il existe des cultures de contexte riche/élevé et des cultures de contexte faible. Les communautés socioculturelles de contexte élevé (tel est le cas de japonais, des arabes) sont celles où les individus ont l'habitude de ne produire que peu d'informations étant donné qu'ils en possèdent déjà l'essentiel. Par contre, les communautés socioculturelles à contexte faible sont celles où les individus ont besoin de tout dire et entendre de façon explicite (tel est le cas de suisses, allemands, etc.).

Dans les années '70, dans un esprit pareil, Geert Hofstede, lance une enquête sur les valeurs de managers dans des pays différents et établit une relation entre cultures nationales et pratiques de management. Après plusieurs années de recherches au domaine de l'entreprise, il arrive à constater que les différences sur le comportement de la communication sont dues à la culture de chaque individu et plus précisément elles sont liées à l'une ou l'autre de cinq dimensions¹⁷⁹ suivantes :

- La distance du pouvoir : concerne le degré d'acceptation, de la part d'une société, de la hiérarchie au sein d'une organisation ou d'une institution. Ainsi, Hofstede estime-t-il que « people in societies exhibiting a large degree of power distance accept a hierarchical order in which everybody has a place and which needs no further justification. In societies with low power distance,

¹⁷⁸ Hall, E., 1984, *Le langage silencieux*, Paris, Editions du Seuil, p. 21.

¹⁷⁹ Source : <https://www.hofstede-insights.com/models/national-culture/> (consulté le 11 mai 2019).

people strive to equalise the distribution of power and demand justification for inequalities of power »¹⁸⁰.

- L'évitement de l'incertitude : indique dans quel degré une société se sent menacée par l'incertitude et l'ambiguïté et essaye de les éviter au moyen de règles et de mesures de sécurité. Hofstede estime que « dans une société à fort contrôle de l'incertitude, les gens ont peur du changement. Contrairement à cela, dans une culture à faible contrôle de l'incertitude les gens n'ont pas peur de l'avenir inconnu. Ils tolèrent l'incertitude et prennent chaque jour comme il vient. De plus, une culture à faible contrôle de l'incertitude se caractérise par une grande tolérance, car les gens ne se sentent pas menacés par les opinions et personnes différentes. Ils acceptent les avis opposés et considèrent les conflits comme enrichissants »¹⁸¹.
- L'individualisme ou le collectivisme : indique si une société est composée des individus sans lien entre eux ou des individus dont les relations interpersonnelles sont fondées sur l'échange réciproque, donnant de l'importance aux normes sociales dans le comportement. Hofstede explique bien la différence entre sociétés collectivistes et individualistes, par ces termes: «A society's position on this dimension is reflected in whether people's self-image is defined in terms of "I" or "we" »¹⁸².
- La masculinité ou la féminité : indique dans quelle mesure le sexe détermine les rôles des hommes et des femmes. La masculinité représente une société

¹⁸⁰ *fr.* « Les individus-membres d'une société au sein de laquelle la distance hiérarchique est élevée acceptent l'ordre hiérarchique établi et leur place au sein de cette hiérarchie sans remettre celle-ci en question. Par contre, dans les sociétés dont la distance hiérarchique est faible les individus essayent d'égaliser la distribution du pouvoir et s'interrogent sur ces inégalités de pouvoir » (notre traduction).

¹⁸¹ Source : <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/romanistik/sprx/frz/pers/moureaux/proj/seminar/g1g2-travail/G1-G2-3/g2-Hofstede> (consulté le 4 juillet 2019).

¹⁸² *fr.* « La place d'une société à cette dimension se reflète selon que l'image de soi de ses individus-membres se définit en termes du « moi » ou du « nous » (notre traduction) ».

compétitive, ayant préférence aux récompenses matérielles tandis que la féminité représente une société plus coopérative se souciant des qualités de vie.

- L'orientation temporelle : indique dans quelle mesure une société, lors de ses décisions, prend en compte de la tradition et des événements du passé ou seulement de faits du présent et de ce qui est jugé souhaitable pour le futur.

Dans les années '90, divers spécialistes étudient les situations de contact entre personnes provenant des cultures différentes. Plus précisément, Milton Bennett, chercheur américain en communication interculturelle, s'intéresse aux attitudes envers la différence culturelle, et soutient que le développement d'une sensibilité interculturelle signifie « apprendre à reconnaître et à gérer les différences fondamentales concernant la perception du monde par les cultures »¹⁸³. Considérant que « la clé du développement de la sensibilité et des aptitudes nécessaires à la communication interculturelle réside d'abord dans la vision (perception) que chacun entretient face aux différences culturelles »¹⁸⁴, il élabore un modèle, appelé « Modèle de développement de la sensibilité interculturelle » (1986) où il définit la sensibilité interculturelle en termes de différents stades de développement personnel, commençant par ceux qui se caractérisent comme ethnocentriques et en allant vers ceux qui se caractérisent comme ethnorelatifs.

Les différents stades, au nombre de six, sont dignes d'intérêt parce qu'ils constituent les étapes d'augmentation de sensibilité d'un individu confronté à la différence.

¹⁸³ Source : https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667985/2_concepts.pdf/276827db-1ed3-411a-9f59-53abc46c6f2c, p. 28 (consulté le 11 mai 2019).

¹⁸⁴ Bennett, M., J., 1986, « A developmental Approach to Training for intercultural Sensitivity », *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, vol. 10, n2, New York.

Les trois premiers stades sont caractérisés comme ethnocentriques puisque l'individu met au centre de sa perception sa propre réalité culturelle. Pendant ces stades l'individu, au début, ignore qu'il existe une culture différente, après il s'en rend compte mais se sentant menacé, la considère inférieure à la sienne, et puis pour s'apaiser, il met en avant les similitudes culturelles, banalisant les différences. Ces stades sont les suivants :

- Le déni /la dénégation: il représente le plus bas degré d'ouverture face aux différences culturelles où la réalité vécue par un individu est considérée comme universelle.
- La défense : pendant ce stade un individu commence à ressentir une culture différente comme une menace et essaye de la combattre élaborant de stéréotypes négatifs ou tout simplement en la considérant comme inférieure à la sienne.
- La minimisation : c'est le dernier stade de positions de fermeture face à la différence culturelle. L'individu à ce stade, cherchant la « paix » perçoit les différences comme étant superficielles et met l'accent sur les similitudes culturelles.

Les trois derniers stades sont caractérisés comme ethnorelatifs. En effet, durant ces stades l'individu d'abord accepte la différente culture ou les différences culturelles, puis il essaye de s'y adapter pour enfin pouvoir s'intégrer à une nouvelle réalité, se montrant capable de redéfinir sans cesse sa propre identité en termes d'expériences vécues. Il s'agit des stades suivants :

- L'acceptation : l'individu accepte enfin la dite différence culturelle et considère que sa propre vision du monde n'est pas figée mais qu'elle peut

s'enrichir des éléments (valeurs, croyances, comportements, etc.) d'une autre culture.

- L'adaptation : l'individu comprend une culture différente et peut agir de façon adéquate. Durant ce stade on peut parler d'une forme de décentration que Bennett a nommée « empathie », définie comme « la capacité d'expérimenter une situation différente de celles impliquées par nos propres antécédents culturels. Elle consiste à tenter de comprendre l'autre en adoptant sa perspective »¹⁸⁵.
- L'intégration : elle constitue le dernier stade d'ouverture face aux différences culturelles où l'individu est capable de redéfinir sans cesse sa propre identité en termes d'expériences vécues et de fonctionner au sein de différentes visions du monde.

La théorie de Bennett s'avère très intéressante car elle suggère le but de l'enseignement/apprentissage à visée interculturelle : devenir capable de s'ouvrir à l'autre et sans niant sa propre identité, faire de la « différence » une partie du « même ».

Une autre théorie qui mérite d'être signalée est la « Théorie de l'anxiété et de l'incertitude », développée par Gudykunst W. et Kim Y., deux scientifiques, spécialistes en communication. Par leur théorie, ils postulent que la capacité de l'individu de gérer son anxiété et son incertitude influence fortement sa capacité de communiquer efficacement avec les autres.

Plus précisément, Gudykunst W. et Kim Y. (1992) se centrent sur le processus de la communication interculturelle et soutiennent que les rencontres avec des étrangers provoquent un niveau d'incertitude plus élevée que la moyenne.

¹⁸⁵ Source: https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667985/2_concepts.pdf/276827db-1ed3-411a-9f59-53abc46c6f2c, p. 31 (consulté le 11 mai 2019).

Deux types d'incertitude peuvent être distingués selon Gudykunst, l'incertitude « prévisionnelle », renvoyant à la difficulté de l'individu de prévoir, et l'incertitude « explicative » qui renvoie à la difficulté de l'individu d'interpréter son interlocuteur¹⁸⁶. N'importe quel type d'incertitude peut provoquer de l'anxiété à un niveau élevé ou non. Pour cela, l'incertitude et l'anxiété sont deux facteurs interdépendants, qui jouent un rôle définitif dans la communication. Ainsi, selon leur théorie, la communication, que ce soit interculturelle ou non, s'avère-t-elle efficace seulement si l'intercompréhension maximale est atteinte avec un niveau minimal (non pas nul) d'anxiété et d'imprévisibilité¹⁸⁷.

Les situations de contact entre personnes provenant des cultures différentes ont été également étudiées par J. Demorgon, vers la fin du XX^{ème} siècle. Selon lui, « le comportement adopté dans toute situation est presque toujours un mélange entre la répétition d'un ensemble d'actes appris, appropriés et culturellement orientés d'une part, et l'ajustement prudent à la situation donnée d'autre part »¹⁸⁸.

Plus précisément, Demorgon soutient qu'on ne peut interpréter et comprendre les comportements culturels différents que si l'on met en œuvre « un processus d'analyse et de synthèse faisant intervenir, séparément ou conjointement, cinq ensembles »¹⁸⁹ :

- Les grandes problématiques adaptatives : elles sont les produits d'une construction mentale des expériences sur le très long terme historique et sont

¹⁸⁶Frame, A., 2008, *Repenser l'interculturel en communication : Performance culturelle et construction des identités au sein d'une association européenne*, Thèse de Doctorat sous la direction de J-J Bouteau, Université de Bourgogne.

¹⁸⁷Gudykunst, W., Kim, Y., 1992, *Communicating with Strangers: An approach to Intercultural Communication*, New York: Mc Graw Hill, p. 112.

¹⁸⁸Source : https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667985/2_concepts.pdf/276827db-1ed3-411a-9f59-53abc46c6f2c, p. 26 (consulté le 11 mai 2019).

¹⁸⁹Demorgon, J., Lipiansky, E.M., 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz, p.86.

constituées par des orientations opposées qu'on doit composer. Ces problématiques sont présentes dans les ensembles qui suivent.

- Les grands moments et courants culturels historiques (communautaire, royal/impérial, national/marchand, informationnel/ mondial).
- Le champ de grands secteurs d'activités : religieux, politique, économique, informationnel.
- Les sociétés singulières des pays qui « se construisent entre tel et tel grand moment sociétal, telle ou telle dynamique intersectorielle »¹⁹⁰.
- Les situations concrètes, posant des problèmes à partir desquels sont produits quotidiennement les conduites et les communications des acteurs. Elles se renouvellent de façon imprévisible et pour cela les acteurs doivent être à même d'observer ce qui est nouveau et de changer, s'adapter culturellement.

Ce qui est intéressant c'est que selon Demorgon, si l'on comprend les « genèses culturelles » ci-dessus, on pourra « redonner aux conduites culturelles les significations qui nous échappent et améliorer, en aval, nos communications interculturelles »¹⁹¹.

Il est aussi à mentionner que d'après Demorgon et Molz (1996), les individus en situation interculturelle, se trouvent confrontés à des normes différentes. Pour s'y adapter, ils sont obligés d'élargir leurs comportements et leurs habitudes de manière à englober les différentes cultures. Ainsi, la relation interculturelle est-elle le résultat d'une « adaptation » de l'individu à une nouvelle réalité. Cette « adaptation », concept important pour leur théorie, présente deux facettes : d'une part, il y a l'« assimilation » qui « désigne le processus selon lequel l'individu adapte une

¹⁹⁰ *Ibid*, p. 87.

¹⁹¹ *Ibid*, p. 87.

nouvelle vision du monde à sa propre réalité»¹⁹² et d'autre part, il y a l'« accommodation » qui désigne le processus selon lequel les structures du cerveau d'un individu se modifient en fonction des informations reçues d'une nouvelle réalité. Cette sorte de passage d'interculturel interne (vécu en nous-mêmes) à l'interculturel externe (en interaction avec l'autre) constitue, pour les deux scientifiques, le noyau des relations interculturelles.

Dans les années '90, le sociologue G. Verbunt étudie le champ du travail social et insiste sur l'importance de la formation interculturelle à ce domaine. Plus concrètement, il constate que dans le domaine du travail social, les situations interculturelles entre travailleurs sociaux et clients (ces derniers étant migrants, la plupart des fois) sont fréquentes et délicates, en raison des différences de perception entre ces deux groupes d'individus. Pour cette raison, il estime que ces différences méritent d'être analysées et le processus de compréhension de ce qui se passe chez l'un et chez l'autre mérite d'être explicité.

Plus précisément, étudiant le rapport de ces deux groupes de gens qui se mettent quotidiennement en interaction au sein des services du travail social, il met l'accent sur le fait que lors d'une telle situation de communication, pour que les interactants réussissent à se faire comprendre, il faut avant tout que chacun d'eux puisse bien connaître soi-même et sa propre culture. Verbunt souligne donc, que « s'il existe un problème créé par la différence culturelle, c'est chez-nous et en nous qu'il faut en chercher la cause, et non chez l'autre. Quant à nous, nous partons plutôt du fait que s'il y a un problème, c'est au niveau de la relation et de la communication qu'il se pose, et que la connaissance des codes de pensée et de comportement de l'autre peut

¹⁹² Source : https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667985/2_concepts.pdf/276827db-1ed3-411a-9f59-53abc46c6f2c

améliorer cette relation »¹⁹³. Puis, chacun doit s'efforcer pour transformer ses représentations sociales afin d'entrer dans une démarche interculturelle ; la meilleure façon ainsi, de réussir à rendre plus facile le travail des individus au secteur social est la formation à l'interculturel.

Depuis longtemps, les travaux de Hall et puis ceux de Hofstede ont introduit la problématique de l'interculturel au domaine des affaires, mettant en évidence l'impact des cultures des pays sur le management des entreprises.

Ces dernières décennies, en raison de la mondialisation de marchés économiques, les entreprises, en raison des fusions et de la création des filiales à l'étranger, rassemblent des travailleurs provenant des cultures différentes, ayant de mentalités de travail différentes, qui doivent coopérer et s'avérer efficaces. La difficulté de gérer les différences culturelles au sein des entreprises mais aussi les obstacles rencontrés lors de la coopération entre des sociétés étrangères ou entre les entreprises et leurs filiales étrangères, ont fait créer le concept du « management interculturel » qui est défini comme « le management dont le but est d'améliorer les interactions entre les porteurs de cultures différentes, au sein d'une organisation afin de minimiser les conséquences négatives des différences pour la bonne marche de l'entreprise et de bénéficier de ressources potentielles qu'offre chaque culture »¹⁹⁴.

Plusieurs scientifiques, tels que Trompenaars F., (*L'entreprise multiculturelle*, 2003), Hampden-Turner C., (*Managing people across cultures*, 2004, *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in business*, 1997), Schneider S.C. et Barsoux J.L. (*Managing Across Cultures*, 2002) Chevrier S. (*Le management interculturel*, 2003) se sont intéressés par cette dimension de l'interculturel.

¹⁹³ Verbunt, G., 1999, « Le problème des migrants et la formation des travailleurs sociaux » in Demorgon, J., Lipiansky, M., (dir.), 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz, p. 41.

¹⁹⁴Source : <https://www.glossaire-international.com/pages/tous-les-termes/management-interculturel.html> (consulté le 11 mai 2019).

Nous souhaitons alors se référer à Fons Trompenaars, spécialiste en matière de management interculturel, qui a étudié l'impact des différences de culture nationale sur les pratiques de management. Il soutient en fait que sept dimensions culturelles influencent aussi bien le style de management des entreprises que toute l'organisation d'une communauté socioculturelle. Ces dimensions¹⁹⁵ sont les suivantes :

- L'universalisme ou le particularisme : les cultures universalistes respectent beaucoup les règles, et les suivent sans aucune exception. «Une décision peut s'appliquer à tout problème quels que soient la situation ou le contexte ». Les cultures particularistes se basent plutôt sur les relations humaines en faveur desquelles, elles peuvent s'écarter d'une règle déjà établie.
- L'individualisme ou le collectivisme : au sein des cultures individualistes, on prend la décision tout seul tandis qu'au sein des cultures collectivistes, c'est le groupe qui coopère, décide et partage le succès ou l'échec.
- L'objectivité ou la subjectivité : les cultures objectives sont celles qui se caractérisent comme introverties. Les gens n'expriment pas explicitement leurs sentiments ou pensées, surtout dans l'environnement de travail. Par contre, les cultures affectives sont celles qui sont extraverties. Les individus n'hésitent pas à exprimer ouvertement leurs pensées et émotions, ce qui pourrait constituer une source de malentendu.
- Le caractère limité ou diffus : cette dimension désigne surtout si les membres d'une culture séparent clairement leur vie professionnelle de leur vie privée. Une culture limitée fait facilement cette séparation contrairement à une culture diffuse qui mélange ces deux domaines de vie.

¹⁹⁵ Source : <http://www.ipeut.com/management/management-interculturel/323/les-sept-dimensions-de-f-tromp73778.php> (consulté le 11 mai 2019).

- Le statut attribué ou le statut acquis : les cultures de statut attribué croient que le statut d'un individu se lie à des facteurs tels que l'origine, le sexe, l'âge, la famille, l'éducation ou la profession) contrairement aux cultures de statut acquis qui pensent que le statut d'un individu se lie à l'utilisation de ses connaissances et ses capacités.
- Le temps séquentiel ou le temps synchrone : cette dimension concerne la différente perception du temps par les cultures. Les cultures séquentielles insistent sur l'organisation du temps et sont très ponctuelles. Les cultures synchrones considèrent qu'il faut « adapter » le temps selon les situations et l'accomplissement des activités de la part des individus ne se fait pas toujours au temps prévu.
- La volonté de contrôler la nature ou le refus : Cette dimension concerne le rapport à l'environnement. Certaines cultures cherchent à influencer sur la nature et les individus ont souvent tendance à se comporter de façon dominante vis-à-vis des autres, avec lesquels ils vivent ou collaborent. Par contre, d'autres cultures respectent les lois de la nature et cherchent à vivre en harmonie avec.

Analysant les sept dimensions définies par Trompenaars, nous constatons des points communs avec la théorie de Hofstede et celle de Hall. Le temps « séquentiel » ou « synchrone » rappelle beaucoup les systèmes de temps « monochrones » et « polychrones » définis par Hall et la distinction entre culture individualiste et collectiviste renvoie aussi à la même dimension culturelle définie par Hofstede.

Or, la théorie de Trompenaars présente un intérêt particulier parce qu'elle met en valeur l'influence de la nature et surtout du rapport des gens avec l'environnement, à l'organisation d'une société et au comportement des individus. La façon de « dialoguer » avec la nature constitue donc un facteur de diversité culturelle, et cela

est très important, d'autant plus de nos jours où l'homme a tellement évolué qu'il a presque oublié qu'il fait partie de la nature.

Après avoir évoqué plusieurs travaux de recherche et théories développées principalement aux Etats-Unis, autour de la communication interculturelle et du contact de gens provenant de cultures différentes, nous pouvons sans aucun doute, soutenir que l'interculturel est un concept multidimensionnel qui a concerné plusieurs domaines différents, tels que la politique et le monde diplomatique, les sciences de la communication, la migration, le travail social, le monde des affaires, etc.

Alors qu'aux Etats-Unis, les approches de l'interculturel se limitent au domaine de la communication et celui de management, en Europe, l'interculturel apparaît, étant plutôt lié au domaine de l'Education. Vu que notre approche de l'interculturel, durant ce travail de thèse touche l'enseignement, il serait très utile de découvrir le contexte de l'interculturel développé autour des problèmes éducatifs et de l'enseignement, en Europe et surtout en France.

Contrairement aux chercheurs américains, les chercheurs francophones au domaine de l'interculturel, ont étudié la question de la diversité socioculturelle apportée surtout par les migrations et l'ont orientée vers l'éducation, favorisant le développement de ce qu'on appelle aujourd'hui « Education Interculturelle ».

Au sein de la recherche interculturelle francophone, le débat autour de l'interculturel, provoqué en raison de la coexistence des communautés socioculturelles différentes, vivant dans un même espace social, a commencé avec les travaux menés dans le contexte de l'Office franco-allemand de la Jeunesse (OFA) créé en 1963. L'OFA visait le rapprochement entre jeunes français et allemands et ses travaux occupent une place importante, apportant une contextualisation politique et historique des relations interculturelles.

En Allemagne aussi, dès les années '80, on parlait de la « germanistique interculturelle » (Interkulturelle Germanistik) qui constitue une orientation de la discipline « Allemand Langue Etrangère ». Elle est définie comme « discipline qui rend compte de la diversité herméneutique de l'intérêt global des cultures germanophones et qui refuse de hiérarchiser les différentes variantes culturelles des perspectives sur la littérature allemande ou de les considérer comme handicap ; mais, elle les reconnaît en tant que source pour arriver à une meilleure compréhension des textes grâce aux perspectives multiples »¹⁹⁶. L'approche de la germanistique interculturelle a fortement contribué à l'intégration de la réflexion sur la dimension interculturelle, au sein de la philologie allemande.

A l'époque, il y avait aussi la section allemande de Society for Intercultural Education, Training and Research (SIETAR), fondée en 1982, réunissant des Universitaires et praticiens qui s'intéressaient au transfert des résultats de recherche dans la pratique de l'économie internationale, entre autres secteurs, pour développer et améliorer des programmes de formation interculturelle. La section française (SIETAR France) constitue également un institut connu, une organisation des professionnels de l'interculturel, travaillant depuis longtemps dans divers domaines, tels que les affaires, la fonction publique, la migration, le travail social, l'éducation, l'enseignement des langues, etc., visant entre autres la sensibilisation à l'influence de la culture sur les domaines ci-dessus, le développement de la communication au-delà des différences et la résolution des conflits interculturels.

Plus précisément, en France, le terme « interculturel » s'est vu naître dans les années '70 où l'état, en raison de l'afflux d'immigrés, devait faire face aux problèmes éducatifs propres aux enfants d'origine étrangère. A cette époque là, certains se sont

¹⁹⁶ Vatter, C., 2003 « La recherche interculturelle. État des lieux en Allemagne », *Questions de communication*, T4, 2003, 27-41. [<http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/4527>].

persuadés qu'il fallait valoriser les cultures des immigrés, les mettre en contact avec la culture des autochtones pour faciliter leur intégration et en même temps inciter les indigènes, conscients de leur identité, à s'ouvrir aux autres, aux étrangers, nouvellement arrivés en France.

Face à ce défi alors, le concept de l'« interculturel » a été fondé, ayant un sens radicalement différent de celui du « multiculturel ». L'interculturel « suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels »¹⁹⁷ alors que le « multiculturel » renvoie à un nombre de cultures qui coexistent sans échange mutuel, ni interaction. « L'état de simple existence de cultures différentes en un même groupe définit, seulement, on le sait, le "pluri-culturel" ou "multi-culturel" ... Pour s'élever à l'interculturel, il faut viser à construire entre elles une relation convenablement régulée permettant d'accéder à un nouveau plan : celui d'une formation unitaire harmonieuse transcendant leurs différences sans les évacuer ».¹⁹⁸

Plus précisément, la pédagogie de l'interculturel se soucie de former et éduquer tous les apprenants et pour cela, elle s'est adressée aux élèves immigrés en même temps qu'aux autres élèves, qui avaient eux-aussi à gagner par ce processus.

Petit à petit, grâce à ses principes fondateurs et aux idées qu'il véhicule, vers le milieu de la décennie 1980, le concept de l'interculturel est passé au domaine de la Didactique des langues étrangères et préoccupe jusqu'à l'heure actuelle linguistes, didacticiens, enseignants et tous ceux qui se mêlent, de manière directe ou indirecte, au processus d'enseignement/apprentissage d'une langue/culture étrangère; on s'est rendu compte en fait, que la classe de langue étrangère doit constituer le lieu non

¹⁹⁷ Cuq, J.P., (dir.) 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE, p. 136.

¹⁹⁸ Camilleri, C., 1989, « La communication dans la perspective interculturelle », in Camilleri, C., Cohen-Emérique, (dir.), 1989, M., *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, p. 389.

seulement de connaissance d'une nouvelle langue et culture mais surtout celui de mise en contact et de rapprochement de deux mondes jusqu'alors inconnus.

Au sein de l'Education donc, qu'est-ce que le terme « interculturel » désigne-t-il exactement?

Etymologiquement, le terme « interculturel » se compose du préfixe « inter- » et du mot « culturel ». Selon J.P. Cuq, linguiste et spécialiste au domaine de la Didactique du français langue étrangère et seconde, le préfixe « inter » constitue « la première partie de termes désignant un lien entre entités de même nature »¹⁹⁹, donc le mot « interculturel » désigne simplement « le lien entre les cultures ». Unesco définit l'interculturalité comme « l'existence et l'interaction équitable de diverses cultures ainsi que la possibilité de générer des expressions culturelles partagées par le dialogue et le respect mutuel »²⁰⁰.

Charaudeau de sa part trouve que l'interculturel est le « produit de mentalités d'une communauté socioculturelle, mentalités qui s'expriment dans les pratiques sociales des différents groupes qui composent cette communauté... L'interculturel est par excellence le domaine où se joue la quête de l'identité, puisqu'on ne peut regarder l'autre, sans se regarder soi-même, mais aussi le domaine de surgissement des discours de représentation sur l'autre et sur soi, discours qui finissent le plus souvent par la création de préjugés ou même de stéréotypes »²⁰¹.

E.M. Lipiansky (1991) met au centre du concept de l'interculturel son aspect social et le définit comme: « un processus interactif d'assimilation et de

¹⁹⁹ Cuq, J.P., (sous la dir.) 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE, p. 134.

²⁰⁰ Unesco, 2005, *Convention de l'UNESCO sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*, Paris, Unesco, p. 6. [http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html].

²⁰¹ Charaudeau, P., 1990, « L'interculturel entre mythe et réalité », *Le français dans le monde*, no 230, Paris, Hachette, p. 51.

différenciation, où la définition de soi interfère constamment avec la définition de l'autre »²⁰².

Il est vrai que le concept de l'interculturel a préoccupé plusieurs spécialistes en sciences du langage et de l'éducation, qui ont tenté de l'éclairer.

A titre d'exemple, nous pouvons citer les auteurs suivants :

L'interculturel constitue une « option en pédagogie (et ailleurs) » qui « instaure et alimente sans cesse les circulations entre les cultures, les échanges, les passerelles, les connexions, les partages. S'enrichir de ses différences, parce que fondamentalement nous sommes identiques, telle est la philosophie de l'hypothèse interculturelle. Mettre en commun sans renoncer à sa singularité, exploiter à l'optimum la diversité, faire que l'hétérogénéité constitue une valorisation réciproque ».

Abdallah-Preteille (1996:19)

« L'Approche Interculturelle reconnaît l'importance de la langue/culture source dans l'accès à la langue/culture cible ».

Galisson (1994 :19)

L'interculturel « se définirait comme un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines ».

De Carlo (1998 :40)

« L'approche interculturelle n'est pas foncièrement différente de l'approche communicative. Elle contribue plutôt à créer une vision plus globale de la « compétence de communication ». En allant au-delà des aspects fonctionnels ou pragmatiques de l'usage de la langue, l'interculturel nous fait prendre conscience que l'apprentissage d'une langue peut jouer un rôle important dans sa capacité à

²⁰² Lipiansky, 1991, cité in Camilleri C., Vinsonneau, G., 1996, *Psychologie et culture: concepts et méthodes*, Paris, A.Colin, p. 2.

s'entendre avec les autres. Elle contribue à faire comprendre et apprécier à l'apprenant d'autres cultures en même temps que la sienne ».

Nikou (1999 :139)

« L'interculturel est par excellence le champ de rencontre de l'identité atomisée et de l'identité collective, voire de l'altérité ».

Calliabetso-Coraca (1995 :264)

Si nous remarquons les définitions précédentes, nous constatons que la plupart des fois, l'interculturel se présente comme une option, nous dirions une vision ; en effet, dans l'enseignement/apprentissage du FLE, l'« interculturel » est considéré comme une approche, une démarche et donc désigne une manière de procéder visant «le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture »²⁰³.

Galisson²⁰⁴, lors de ses travaux, se réfère aux objectifs de l'Approche Interculturelle, présentés brièvement ci-dessous :

- Relativiser le système culturel-source d'un individu.
- Mettre en rapport deux cultures, socialiser.
- Développer une tolérance de la compréhension.
- Mieux connaître l'autre et mieux se connaître soi-même par le contact et la mise en relation de différentes cultures.

Or, quant à notre étude, nous souhaitons insister aussi sur deux points en ce qui concerne le concept de l'interculturel:

²⁰³ Source : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, p.9 (consulté le 12 mai 2019).

²⁰⁴ Galisson, R., avril-juin 1994, «D'hier à demain, l'interculturel à l'école», Etudes de Linguistique Appliquée, no 94, p. 22.

En premier lieu, nous voulons rendre clair que dans le cadre de notre travail de thèse, le terme « interculturel » est perçu comme l'ensemble de processus qui, lors de l'enseignement/apprentissage du FLE, visent à établir des relations entre des personnes de langues/cultures différentes, à travers la mise en rapport et la comparaison de langues/cultures sources et langues/cultures-cibles, dans le but de se connaître, se comprendre, s'enrichir et se respecter mutuellement.

En second lieu, nous souhaitons aussi accentuer et présenter les aspects différents de l'interculturel, très essentiels lors du processus éducatif, qui le délimitent, le caractérisent et en révèlent la dynamique :

- Aspect Social : l'« interculturel » dans un sens social signifie communiquer avec un représentant d'une culture différente de la sienne, s'ouvrir à l'Autre, connaître sa propre identité et celle de l'Autre et enfin apprendre à vivre avec l'Autre.
- Aspect Culturel : l'« interculturel » sous cet aspect signifie établir des liens, mettre en contact deux langues/cultures différentes qui s'enrichissent mutuellement.
- Aspect Psychologique : l'« interculturel » sous cet aspect signifie se rendre compte de différentes attitudes ou des traits de sa propre personnalité qui empêchent d'accepter et reconnaître l'autre dans sa différence, et y pallier. En plus, il s'agit de pouvoir maîtriser les éventuels conflits lors du contact avec un représentant d'une autre culture, gérer et éviter les malentendus.
- Aspect Humaniste : l'« interculturel » sous l'aspect humaniste vise à former des individus, sujets à la fois universels et singuliers, capables de vivre l'expérience de l'altérité, sans subir ce qu'on nomme « choc culturel », à savoir une expérience traumatisante lors d'une situation de communication

avec un locuteur d'une autre langue/culture. De cette façon, formé à la tolérance et au respect de l'Autre, on peut partir de ses propres représentations ou stéréotypes, connaître et « reconnaître » l'Autre à travers soi-même.

Nous pouvons alors prétendre que grâce à l'enseignement/apprentissage d'une langue/étrangère à visée interculturelle, on façonne ou mieux on forme un individu ayant des qualités aussi bien au niveau social et culturel qu'au niveau psychologique et humaniste ; plus précisément, à ce but, l'enseignant d'une langue étrangère adopte une démarche interculturelle et fixe des objectifs qui se développent autour de deux axes, celui de la prise de conscience interculturelle et celui de la médiation interculturelle, s'analysant en six compétences²⁰⁵ (savoirs, savoir-être, savoir-apprendre, savoir-comprendre, savoir-faire et savoir-s'engager), que nous présentons et analysons de manière détaillée plus loin dans ce chapitre.

Pour conclure donc ce sous-chapitre, mettons l'accent sur les points les plus importants de notre analyse du concept de l'interculturel:

- La question de l'interculturel focalise sur le « processus de communication entre des personnes issues de langues/cultures différentes ou de groupes socioculturels différents à l'intérieur d'une même culture ». Elle s'intéresse surtout à ce qu'on appelle « diversité culturelle » à tout niveau.
- L'interculturel, terme difficile à cerner, constitue un concept multidimensionnel puisqu'il touche des domaines différents, tels que la politique, la diplomatie, la communication, l'Anthropologie, la Sociologie, le Management, l'Education, etc. La formation à l'interculturel donc, paraît préparer l'individu, ayant aujourd'hui accès à plus de situations de

²⁰⁵ Androulakis, G., 2002, *Education Interculturelle et Enseignement du FLE*, Unité 3, Patras, EAP, p. 49.

communication qu'auparavant, à s'ouvrir au monde contemporain très complexe et exigeant.

- Dans tout domaine, l'« interculturel » semble désigner un processus, un échange, un lien, une intercompréhension ou, en termes de Demorgon et Molz une « adaptation », comme résultat d'un contact. Cela constitue d'ailleurs un de ses grands atouts qui le rendent essentiel et important au domaine de l'enseignement d'une langue étrangère.
- A notre ère qui est marquée par la mondialisation, où « l'hétérogénéité est la norme de toute société »²⁰⁶, l'« interculturel » constitue une option très utile dans plusieurs domaines. En classe de FLE, on parle surtout de l'hétérogénéité socioculturelle puisqu'il s'agit de l'« affrontement » de deux cultures véhiculées par deux langues différentes, celles de langue/culture-cible et celle de langue/culture-source; cependant, au fur et à mesure qu'on forme nos apprenants au respect de l'Autre et à la tolérance vis-à-vis des individus provenant des cultures différentes de la leur, il est normal que cette nouvelle attitude adoptée de leur part, agisse positivement à la façon de traiter toute sorte de différences (que ce soit au niveau social, économique, professionnel ou même à celui d'apparence physique, etc.), ce qui est intéressant.
- L'« interculturel » dans l'enseignement d'une langue étrangère, doit être considéré comme une démarche, une approche; il constitue donc un choix à faire pour l'enseignant.
- L'enseignement à visée interculturelle met en valeur les différences culturelles des individus. Seulement si les individus-porteurs de langues/cultures étrangères ou membres de groupes socioculturels différents, peuvent concilier

²⁰⁶ Meunier, O., 2007, *Approches interculturelles en éducation*, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, p. 9.

ces différences, ils seront capables de créer des relations véritables et de profiter d'un apprentissage réciproque ; et les apprenants d'une langue étrangère doivent en avoir conscience.

- A travers l'approche interculturelle, on met en valeur les dimensions cachées d'une langue/culture, à savoir les implicites culturels qui jouent un rôle-clé pour la bonne compréhension lors des situations de communication avec des locuteurs natifs.

Lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, cette langue doit être enseignée et apprise comme un moyen de communication mais aussi comme un moyen d'expression en soi, de rencontre avec l'autre, d'enrichissement mutuel. A cet esprit, apprendre une langue étrangère, signifie se mettre en contact paisiblement avec des individus-membres d'une communauté socioculturelle étrangère, marqués par l'empreinte de leur propre culture, s'éloigner des éventuels stéréotypes, échanger, comprendre et se faire comprendre.

Finalement, avant de passer, au cours des sous-chapitres suivants, à une analyse de l'objet d'étude de l'interculturel au sein de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et des compétences visées, nous souhaitons citer Le Breton²⁰⁷ qui décrit l'« interculturel » en termes de compétences générales qui ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières : « L'interculturel est un savoir-être à partir duquel on découvre la bonne manière d'utiliser le « savoir », et l'on invente, au fil des situations, le « savoir-faire » adéquat ».

²⁰⁷ Le Breton cité par Camillleri, C., 1989, « La communication dans la perspective interculturelle », p. 392 in Camillleri, C., Cohen-Emérique, (dir.), 1989, M., *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan.

2. L'objet d'étude de l'interculturel au sein de l'Education.

Comme nous avons dit lors du sous-chapitre précédent, enseigner une langue étrangère, c'est développer à l'apprenant une compétence de communication en langue étrangère et une compétence culturelle qui lui permettront d'interagir avec un locuteur étranger, de comprendre et se faire comprendre.

Selon Szende « la compétence culturelle constitue une des composantes essentielles de la compétence communicative de l'apprenant »²⁰⁸ mais toute seule n'est pas suffisante puisqu'elle vise la description et la simple explication des faits culturels, portant un regard surtout descriptif à l'enseignement de la culture ; cette faiblesse est palliée par la compétence interculturelle qui vient la compléter, visant bien sûr la connaissance des éléments culturels mais surtout la mise en place de la part de l'apprenant d'un processus d'identification de soi et d'interaction, d'un échange entre la langue/culture source et la langue/culture cible. Nous rejoignons Zarate qui lors de ses recherches soutient que « ce qui importe pédagogiquement dans l'interculturel, c'est sa dimension dynamique, son caractère mouvant par définition, les interrogations auxquelles il ouvre soi-même. Sans paradoxe, une compétence interculturelle n'est qu'un aspect d'une compétence culturelle proprement dite »²⁰⁹.

L'importance du processus d'échange et d'interaction que prône l'approche interculturelle, visant la sensibilisation et l'adaptation de l'apprenant à une réalité différente de la sienne, paraît indéniable.

A cet esprit, Galisson fait le raisonnement suivant : « Je fais état du choc des cultures et non du choc des langues, parce que l'observation des faits montre que la langue est un obstacle beaucoup moins insurmontable que la culture à l'acceptation de l'autre. On ne devient pas raciste parce que la langue de l'étranger est différente de la

²⁰⁸ Szende, T. & Máté, G. (dir.), 2003, *Frontières et passages*, Actes du colloque français-hongrois sur la traduction. Bern: Peter Lang, pp. 259-260.

²⁰⁹ Zarate, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

nôtre, on devient raciste parce que sa culture nous choque, que sa façon d'être et de faire nous agresse dans nos attitudes et nos comportements propres »²¹⁰.

En Grèce plus de vingt ans plus tard, ces propos du grand linguiste sont d'une grande actualité vu que l'existence des classes hétérogènes-multiculturelles devient de plus en plus forte et la création des liens entre des cultures différentes n'est plus un choix mais une nécessité.

Nos premières réflexions sur l'interculturel en Education donnent lieu à des questions, telles que « Quel est l'objet d'étude de l'interculturel ? » et « Quels sont les principes de l'approche interculturelle ? », qui intéressent d'ailleurs notre problématique de recherche.

Commençons alors par aborder la question concernant l'objet d'étude de l'interculturel. Abdallah-Preteille soutient que « l'éducation interculturelle relève d'un apprentissage à être, et plus précisément à être sur les plans social et relationnel »²¹¹. Notre point de vue rejoint le sien puisque nous jugeons que l'interculturel s'intéresse avant tout et surtout à l'apprenant comme individu social et vise à faire développer chez lui ce qu'on appelle une « personnalité interculturelle, formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses, qui constitue en soi un but éducatif important »²¹².

Le même point de vue est adopté par Abdallah-Preteille (2008) mentionnant que « la culture n'est pas le reflet d'une réalité objective mais le résultat d'une activité langagière et sociale. Les cultures n'existent pas en dehors des individus qui les portent et les actualisent, ni surtout en dehors des discours et des propos tenus sur elles. L'accent porté sur la culture proprement dite devrait plutôt être porté sur les

²¹⁰ Galisson, R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International, p. 113.

²¹¹ Abdallah-Preteille, M., 1989, « L'école face au défi pluraliste », p. 241 in Camilleri, C., Cohen-Emérique, (dir.), 1989, M., *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan.

²¹² Source : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> , p. 85(consulté le 11 mai 2019).

sujets eux-mêmes, c'est-à-dire sur l'altérité. En focalisant l'analyse et l'action sur la culture, on occulte paradoxalement le rapport à autrui »²¹³.

Guinou (2002) met l'accent sur le fait que « l'enseignant doit faire développer chez l'apprenant une compétence à lire la réalité sociale et à anticiper sur le fonctionnement d'une communauté sociale »²¹⁴. La socialisation de l'apprenant, d'ailleurs, constitue un but éducatif dès l'enseignement primaire et ses bienfaits peuvent se résumer dans les propos suivants: « Socialiser l'enfant c'est lui donner les outils de repérage, c'est lui apprendre à se reconnaître, à reconnaître autrui dans un processus d'échange identitaire, c'est lui apprendre à surmonter les divergences, les contradictions, à maîtriser les conflits relationnels, c'est lui permettre de se situer dans un réseau mobile et en perpétuelle mutation »²¹⁵ ; nous dirions donc que c'est lui faire développer tout ce qu'en partie vise l'approche interculturelle.

L'interculturel, en plus, étudie et est fort intéressé par l'interaction entre des individus-membres des communautés socioculturelles différentes ou des groupes sociaux différents et vise les échanges, les comparaisons fructueuses, les intercommunications. Kofidou s'intéressant au domaine de l'éducation, se réfère à l'objet d'étude de l'interculturel et met l'accent sur le fait que « l'éducation interculturelle favorise chez les élèves un développement de capacités et de compétences en matière d'identité culturelle, mais aussi des relations interculturelles avec d'autres personnes ou d'autres communautés, tout en préservant une cohérence dans la pluralité de leurs interactions »²¹⁶.

²¹³ Source : <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf> (consulté le 11 mai 2019).

²¹⁴ Guinou, H., 2002a, *Education interculturelle et enseignement du FLE, Description de la culture et de ses rapports avec le langage dans l'optique de la didactique des langues*, Patras, EAP, p. 123.

²¹⁵ Abdallah-Pretceille, M., 1989, « L'école face au défi pluraliste » in Camilleri, C., Cohen-Emérique, (dir.), 1989, M., *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, p. 241.

²¹⁶ Source: http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_2010_572-726.pdf (consulté le 11 mai 2019).

Ainsi, aurions-nous pu dire que l'objet d'étude de l'interculturel c'est, grosso modo, la communication interculturelle, à savoir la communication entre des interlocuteurs porteurs des cultures différentes, véhiculant des croyances, valeurs, manières de penser et d'agir différents.

Or, il ne se limite pas seulement à la mise en relation de deux personnes issues des cultures différentes. Comme le soutient Blanchet d'un point de vue sociolinguistique, il touche la capacité de chaque personne à la relation altéraitrice car toute relation altéraitrice est une relation de type interculturel. Personne ne nie que l'interaction, le croisement est central dans les relations interculturelles mais une dimension forte est aussi la rencontre de l'autre, celle de l'altérité. L'essentiel donc d'une approche interculturelle n'est pas de stocker des informations culturelles d'une langue/culture autre mais de doter les apprenants d'outils qui vont leur permettre de réguler la relation altéraitrice (dans toute relation, il y a toujours de l'altérité) quand il y a prise de conscience que cette altérité va créer des problèmes interprétatifs du comportement verbal ou non-verbal des personnes en situation.

Etant donné que nous optons pour la visée interculturelle tout au long de ce travail de thèse, nous voulons tracer clairement le champ de l'interculturel et plus précisément, présenter et analyser brièvement les principes autour desquels se développe l'éducation interculturelle. Il s'agit alors de :

- Former à la diversité : l'approche interculturelle vise à munir les apprenants des savoirs et savoir-faire qui vont leur permettre de communiquer dans un climat d'harmonie avec un locuteur d'une langue/culture étrangère. Plus précisément, on veut que l'apprenant prenne conscience du concept d' « altérité culturelle », et comme le note Byram « savoir dans quelle mesure nous nous ressemblons et dans quelle

mesure nous différons les uns des autres »²¹⁷. L'éducation interculturelle prône une pédagogie de l'altérité visant l'ouverture à la diversité de tout type, que ce soit linguistique, socioculturelle, etc. Pour citer Abdallah-Preteille « ce qui compte ce sont moins les connaissances que l'expérience de l'altérité qui s'appuie inéluctablement sur l'éthique »²¹⁸. Si l'Autre est au cœur de la communication, la notion prioritaire n'est pas celle de culture mais celle de l'Altérité. L'apprentissage des langues étrangères est le lieu par excellence (ou en fait, devrait être le lieu) de l'apprentissage de l'altérité²¹⁹.

- Former à la décentration : l'approche interculturelle, à travers la mise en contact de la langue/culture source et de la langue/culture cible vise la sensibilisation, la familiarisation des apprenants à d'autres perceptions du monde et la prise de conscience de la non-universalité de leur système culturel-source. Ce processus est désigné par le terme « décentration », défini par Camilleri comme « la prise de conscience de la déconstruction des attitudes et autres éléments de la personnalité qui empêchent de prendre en compte l'autre dans sa différence. C'est évidemment le premier palier à atteindre pour la sensibilisation à l'interculturel »²²⁰.

- Former à l'égalité : l'approche interculturelle vise à ce que les apprenants prennent conscience qu'on est tous égaux même si on n'est pas porteur de mêmes valeurs, croyances ou comportements. On est tous des êtres humains, faisant partie d'un univers commun. Comme le CECRL (2001) le souligne, « la connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions

²¹⁷ Byram, M., 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Didier Erudition, p. 84.

²¹⁸ Source : <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf>, p. 53 (consulté le 11 mai 2019).

²¹⁹ <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf>, p. 56 (consulté le 22 mai 2019).

²²⁰ Camilleri, C. 1989, « La communication dans la perspective interculturelle » in Camilleri, C., Cohen-Emérique, (dir.), 1989, M., *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, p. 393.

ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont essentielles à la communication interculturelle »²²¹ ; même si elles sont propres à une culture donnée, elles renvoient à des constantes universelles. Nous considérons donc très important le fait qu'au moyen de l'enseignement/apprentissage d'une langue/culture étrangère à visée interculturelle, les jeunes ont l'occasion de prendre vite conscience de cette réalité.

- Former au respect de soi et de l'autre : Cuq soutient que « l'interculturel repose sur le principe fondamental que les cultures sont égales en dignité et que, sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles dans le respect mutuel »²²². Chaque individu existe dans et par sa relation à l'autre et chacun se diffère de l'autre par son appartenance culturelle, son niveau social mais aussi ses traits physiques et psychiques. La démarche interculturelle incite l'apprenant à redéfinir le moi et à essayer de venir à la place de l'autre, à travers le contact de sa langue/culture maternelle avec la langue/culture étrangère. Elle lui permet de partir de ses propres représentations, connaître et reconnaître l'autre au moyen du respect mutuel.

- Former à l'interaction : l'interaction est la clef de voûte de l'enseignement/apprentissage à visée interculturelle. A mentionner qu'il s'agit de l'interaction - mise en comparaison de la langue/culture source et de la langue/culture cible et par extension de l'interaction- communication de l'apprenant d'une langue étrangère avec un locuteur natif de la langue qu'il apprend, but primordial de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Zarate se réfère à ce principe de l'interculturel en disant qu' « il s'agit moins d'apprendre la culture de l'autre que d'apprendre la relation à l'autre dans son universalité et sa singularité »²²³. Nous

²²¹ Source: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, p. 16 (consulté le 11 mai 2019).

²²² Cuq, J.P., (sous la dir.) 2003, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE, p. 137.

²²³ Abdallah-Preteille M., 1986, *Vers une pédagogie interculturelle*, INRP, Paris, p. 55.

pouvons supposer alors que l'apprenant qui est formé à « établir des ponts » avec des locuteurs étrangers, à établir des relations avec des individus « autres », que ce soit au niveau linguistique, social ou culturel, aboutisse à élargir ses horizons, à avoir un esprit ouvert et aller au-delà du « moi », vers la rencontre de l' « autre ».

- Former au relativisme : tout le monde n'est pas exactement comme on le voit ! Le pays où l'on naît, la communauté au sein de laquelle on grandit et évolue, adoptant ses us et ses coutumes, ne constituent qu'un microcosme, parfois tout à fait inconnu pour quelqu'un qui vient d'un autre coin du monde. L'approche interculturelle vise à éduquer l'apprenant à la relativisation de la langue/culture étrangère et par extension de la « différence » dans son sens plus large. Plus concrètement, à travers la démarche interculturelle, on ne cherche pas que l'apprenant nie à son identité ou à sa culture maternelle; on veut au contraire, qu'il soit conscient de la singularité de sa langue/culture maternelle et qu'il arrive à relativiser son propre système culturel ou linguistique pour s'ouvrir à l'autre, échanger et s'enrichir de ce contact.

- Former à l'éloignement des stéréotypes vis-à-vis d'une langue/culture étrangère : l'approche interculturelle, à travers le respect du « différent » et la mise en valeur des ressemblances, vise à faire éloigner l'apprenant des éventuels stéréotypes ou préjugés « qui constituent un obstacle à l'accès des connaissances »²²⁴. Comment arrive-t-on à atteindre cet objectif? Tout d'abord, on vise la prise de conscience de la part de l'apprenant de ses représentations et de la non-universalité de sa propre langue/culture et puis on essaye de reconstruire les représentations de l'apprenant vis-à-vis de la culture étrangère. La notion de « représentation », issue de la Psychologie Sociale, définie par Moore comme: « une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments

²²⁴ Porcher, L., 1986, *La civilisation*, CLE International, p. 80.

dont on n'a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait un sens »²²⁵ paraît aussi importante pour notre travail de thèse et pour cela elle sera traitée lors du chapitre suivant.

- Former à la prise de conscience de l'implicite : la démarche interculturelle fait de la classe le lieu privilégié pour l'interaction des cultures différentes. Le processus de l'échange et de la mise en parallèle de la culture source des apprenants et de la culture cible dévoile des différences et des ressemblances au niveau de simples traits culturels ou linguistiques mais notamment au niveau des systèmes de valeurs, attitudes, comportements, etc. Ces derniers forment ce qu'on appelle la « culture invisible » qui « intervient constamment dans les échanges et constitue un élément central dans la production et l'interprétation des énoncés »²²⁶. Pendant l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence du FLE, les ressemblances sont mises en valeur puisqu'elles servent à stimuler l'intérêt des apprenants, à établir des ponts entre les deux langues/cultures et des connexions entre leurs représentants. Les différences entre les deux langues/cultures sont aussi « rentables » puisque leur prise de conscience et la familiarisation de la part des apprenants, leur donnent accès au « culturel », la culture quotidienne, avec ses codes secrets et ses implicites, et les munissent de l'expérience exigée pour éviter un éventuel choc culturel. Abdallah-Preteille met l'accent sur le fait que « la compétence interculturelle s'appuie sur une mise en perspective d'une relation intersubjective, elle renvoie à une culture en acte et non à une définition culturelle »²²⁷. En effet, la comparaison et la mise en valeur du « même » et du « différent »

²²⁵ Moore, D., (dir.), 2013, *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, p. 10.

²²⁶ Porcher, L., 1996, « Cultures Invisibles », *Le Français dans le monde-recherches et applications*, p.126-129.

²²⁷ Source: <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-preteille.pdf>, p. 56 (consulté le 11 mai 2019).

pendant un cours de langue étrangère à visée interculturelle demandera l'explicitation et la clarification des éléments d'une langue/culture qui ont l'habitude de rester implicites ; pour cela l'approche interculturelle se présente comme la meilleure démarche adoptée afin de mettre en lumière l'implicite culturel et inciter l'apprenant à le décoder.

En guise de conclusion de ce sous-chapitre, nous souhaitons mettre l'accent sur le fait que « la langue ne constitue pas seulement un système linguistique mais aussi une pratique sociale complexe par laquelle les locuteurs construisent leurs identités »²²⁸ et évoluent. Pour cela, nous jugeons que l'approche interculturelle, démontrant que « la différence n'exclut pas la similitude »²²⁹ qui, par contre, peut s'avérer un facteur enrichissant dans la construction d'une identité interculturelle, se présente comme une nécessité que tout enseignant du FLE doit prendre en compte. Pourtant, l'adoption de l'approche interculturelle si prometteuse, n'est en aucun cas un processus simple et facile puisqu'elle demande une formation spécifique et une bonne préparation de la part de l'enseignant d'une langue étrangère, dont les expériences interculturelles et la familiarisation avec la culture étrangère ne sont pas toujours données.

3. La compétence interculturelle et ses composantes.

Comme nous avons expliqué dans les sous-chapitres précédents, à travers l'enseignement/apprentissage du FLE, on se soucie de préparer l'apprenant à des interactions avec des individus, provenant d'une langue/culture étrangère, et le rendre conscient de l'existence d'autres groupes socioculturels, porteurs des valeurs,

²²⁸Dagenais, D., Beynon, J., Toohey, K., Norton, B., 2008, « Langue et identité. Les discours des apprenants, des parents et des enseignants », p. 301 in Zarate G., Lévy D., Kramsch C., 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 301-305.

²²⁹ Source : <http://www.minkowska.com/content/les-th%C3%A9ories-de-la-communication-la-communication-interculturelle> (consulté le 22 mai 2019).

habitudes, mentalités et croyances différentes. Pour cela, on vise le développement de la part de l'apprenant d'une compétence interculturelle qui vient compléter et, osons-nous dire, perfectionner sa compétence communicative, l'aider à prendre conscience de sa propre identité et de celle d'autrui, à percevoir les éléments culturels de la langue/culture étrangère pour communiquer et enfin interagir de manière réussie avec un locuteur, provenant d'une autre culture.

Une fois la notion de l'« interculturel » conceptualisée lors du sous-chapitre précédent, nous jugeons pertinent de traiter celle de « compétence interculturelle » et analyser ses composantes-compétences partielles sous forme de six savoirs à faire développer par l'enseignement/apprentissage du FLE. Mais, avant de présenter et analyser la notion de « compétence interculturelle », il nous paraît indispensable de traiter brièvement le concept de « compétence ».

3.1. Le concept de « compétence ».

Ça fait plusieurs années que la notion de « compétence » a remporté sur le « savoir ». Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, on ne met plus l'accent sur de simples savoirs stériles mais surtout sur un certain nombre de compétences et d'habiletés qui visent à rendre les apprenants capables d'échanger, d'interagir paisiblement avec des représentants d'une autre langue/culture, bref, de « se débrouiller » lors d'une situation de communication en contexte socioculturel différent de le leur.

C'est dans les années '60 où Noam Chomsky introduit la notion de « compétence » pour désigner « les connaissances intuitives des règles grammaticales

sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes »²³⁰.

Plus précisément, selon le grand linguiste la « compétence » renvoie au savoir linguistique implicite des êtres humains, à la connaissance innée du système d'une langue que possède tout sujet parlant cette langue, et s'oppose à la « performance » qui constitue son actualisation, son usage dans des situations de communication spécifiques, « la mise en œuvre et le résultat concret en situation de production ou d'expression de la compétence »²³¹. Elle est en fait identifiée à une grammaire intériorisée qui permet à chaque personne de créer un ensemble de phrases.

Dès lors, le concept de « compétence » a pris des significations diverses. Selon Barrett, Byram, Lazar et al. la compétence est « une combinaison d'attitudes, de connaissances, de compréhension et de “ facultés ” qui sous-tend l'action dans certaines situations. (...) La Compétence est donc la capacité de bien réagir aux tâches, difficultés ou défis, qui peuvent se présenter à une personne individuellement ou en groupe dans certaines situations. La rencontre interculturelle est un exemple d'une telle situation »²³².

Perrenoud (1997), cité par Henriette (2005) définit la compétence comme « la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation »²³³.

Selon Jacques Leplat, cité par Henriette (2005), une compétence « possède un double caractère opératoire et finalisé et sa forme est toujours contingente. Elle est :

- apprise : on ne naît pas compétent, on le devient par construction personnelle et sociale.

²³⁰ Cuq, J.P., (sous la dir.) 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE, p. 48.

²³¹ *Ibid*, p. 192.

²³² Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoint-Gaillard, P., Philippou, S., 2013, *Développer la compétence interculturelle en éducation*, Conseil de l'Europe, p. 7.

²³³ Henriette, M., R., octobre 2005, « Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle », *Revue internationale sur le travail et la société*, vol.3, n.2, p. 676.

- structurée : les différents éléments qui la constituent, se combinent, interagissent et la construisent.
- une notion abstraite et hypothétique : elle est par nature inobservable. Seuls le comportement et les résultats sont observables »²³⁴.

Le Boterf²³⁵, spécialiste en Sciences Humaines et en Lettres, qui s'est occupé de la notion de « compétence » au domaine du travail, mentionne que « l'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier, est révélatrice du " passage " à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. (...) La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du " savoir mobiliser ". Pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il y ait mise en jeu d'un répertoire de ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles...)». Selon lui, la compétence n'est pas un état mais un processus. Comme il explique, « l'opérateur compétent est celui qui est capable de mobiliser, de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux. Cette alchimie reste encore largement une *terra incognita* ».

Selon le CECR, « les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir »²³⁶.

Nous pouvons donc remarquer que des définitions précédentes du concept de compétence, excepté celle de Chomsky (l'identifiant à la grammaire intériorisée),

²³⁴ *Ibid*, p. 676.

²³⁵ Le Boterf, G., 1994, *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'organisation, p. 43.

²³⁶ <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, p. 15, (consulté le 11 mai 2019).

émerge son caractère actionnel, le fait qu'elle est mise en œuvre pour accomplir une action, que ce soit de nature intellectuelle ou pratique.

Mais, les compétences en langue/culture étrangère se développent-elles de la même façon qu'en langue/culture maternelle ?

Selon Zarate en culture maternelle, « les procédures d'acquisition de la compétence culturelle ne sont jamais vécues comme un choix entre plusieurs possibles, entraînant l'élaboration d'une vision du monde arbitraire »²³⁷. Cela signifie que chaque individu développe des compétences en langue/culture maternelle et acquiert les connaissances du « monde » où il vit implicitement, à travers l'expérience, sans en avoir vraiment conscience.

Cependant, comme le souligne Zarate, la compétence culturelle d'un étranger se diffère beaucoup de celle d'un natif. La compétence culturelle du natif est située socialement ; par contre, l'apprenant étranger « n'aborde pas l'apprentissage vierge de tout savoir culturel »²³⁸. En fait, disposant d'outils conceptuels puisés dans son système culturel d'origine et véhiculant un « savoir antérieur » à son arrivée dans la culture étrangère, il « doit évaluer son système de références par rapport aux systèmes en usage » dans la culture étrangère, et « se déterminer par rapport à ceux-ci »²³⁹. Cela signifie que pour le natif tout va de soi alors que pour l'étranger tout demande d'une forte volonté et d'un effort personnel. Plus précisément, selon la didacticienne « l'approche d'une culture étrangère sollicite une démarche de connaissance dont on ne peut sous-estimer la complexité : remise en cause des savoirs présentés et reçus comme définitifs dans la culture maternelle, communication fondée sur des références aussi bien implicites qu'explicites, apprentissage de la relativité »²⁴⁰. Il en résulte

²³⁷ Zarate, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, p. 24.

²³⁸ *Ibid*, p. 24.

²³⁹ *Ibid*, p. 31.

²⁴⁰ *Ibid*, p. 12.

donc que l'apprenant étranger ne peut pas avoir une compétence culturelle identique à celle du natif.

3.2. Délimitation de la notion de « compétence interculturelle ».

En tant qu'enseignant du FLE, on ne peut et sans doute, on ne veut pas faire de l'apprenant du FLE un locuteur-acteur compétent au même degré que le natif ; or, à travers l'enseignement/apprentissage du FLE, on peut lui faire développer une compétence interculturelle qui va le rendre capable de communiquer et interagir de manière efficace avec un locuteur, provenant d'une langue/culture étrangère, tout en ayant conscience de sa propre identité et de celle de l'autre.

Alors, une question que nous nous posons est la suivante : Qu'entendons-nous exactement par « compétence interculturelle » ?

Nous pourrions dire que la compétence interculturelle est supplémentaire à la compétence culturelle vu que cette dernière vise l'enseignement des connaissances culturelles stériles alors que la compétence interculturelle concerne, entre autres, l'usage de ces connaissances lors d'une interaction interculturelle, dans le but d'une communication efficace. En réalité, le développement d'une compétence interculturelle est un processus dynamique plus complexe et plus exigeant que celui d'une compétence culturelle. Elle s'actualise en mobilisant diverses capacités de manière intégrée²⁴¹, des compétences partielles que nous jugeons pertinent d'analyser dans la suite de ce sous-chapitre. Comme le mentionne Abdallah-Preteille²⁴², son développement n'implique pas une simple connaissance descriptive des cultures ou une simple connaissance des faits de civilisation, «mais une maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociologique, psychologique...et culturelle)».

²⁴¹Bellier, S., 1998, *Le savoir-être dans l'entreprise : utilité en gestion des ressources humaines*, Paris, Vuibert.

²⁴²Abdallah-Preteille, M., 1996, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF, p. 29.

Ces dernières années, la mobilité internationale et la mondialisation rendent très fréquents les contacts interculturels, ce qui pose divers défis à des domaines multiples, tels que l'Education, le travail, etc. Plusieurs auteurs donc, spécialistes du langage et non seulement, se sont intéressés à la notion de « compétence interculturelle » et ont essayé de la cerner.

Henriette fournit une définition claire et illustrative de la notion de « compétence interculturelle ». Elle la considère comme « la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence ».²⁴³ Nous pouvons en distinguer un aspect « pragmatique » de la compétence interculturelle, puisqu'elle est mise en œuvre pour « se débrouiller » lors d'une rencontre et d'une interaction avec un individu de langue/culture étrangère.

Hofstede (1994), considère que la compétence interculturelle est celle qui aide l'individu en interaction interculturelle, à passer du choc culturel (stade où les différences culturelles entre les individus entraînent insécurité et malaise), à l'acculturation (stade où la confiance en soi et la relation à l'autre sont restaurées) et enfin à la stabilité (stade où l'individu, ayant confiance en soi accepte et reconnaît Autrui dans sa différence).

Bennett (1999) définit la compétence interculturelle comme « la capacité d'interpréter les actes de communication intentionnels (paroles, signes, gestes) et inconscients (langage du corps) et les coutumes d'une personne issue d'une culture différente de la nôtre. L'accent est mis sur l'empathie et la communication »²⁴⁴. Selon lui, un individu est compétent interculturellement, s'il réussit à passer par

²⁴³Henriette, M., R., octobre 2005, « Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle », Revue internationale sur le travail et la société, vol.3, n.2, p. 682.

²⁴⁴Source:<https://books.google.gr/books?id=o78pDwAAQBAJ&pg=PT177&lpg=PT177&dq#v=onepage&q&f=false> (consulté le 11 mai 2019).

l' « ethnocentrisme » à l' « ethnorelativisme », tout en étant capable d'apprendre à reconnaître et à gérer les différences fondamentales concernant la perception du monde par les cultures.

Vu qu'au centre de notre travail de recherche est le champ de l'enseignement/apprentissage du FLE, il nous semble plus intéressant de recourir aux définitions de la compétence interculturelle, issues du domaine de l'éducation.

Il est vrai qu'un grand nombre d'éminents spécialistes du langage, ont essayé de délimiter la notion de compétence interculturelle ; pour cela nous souhaitons présenter et analyser certaines de leurs réflexions.

En 1986, Porcher définit la compétence interculturelle comme « la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale, et par conséquent d'anticiper dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir) pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation »²⁴⁵.

Par sa définition, il nous donne en fait une dimension principale de la compétence interculturelle, celle qui implique la capacité de se comporter et d'interagir de manière adaptée dans une situation de communication interculturelle afin d'éviter des éventuels malentendus. Il fait aussi allusion implicitement à la conception de « culture » de Pierre Bourdieu, selon lequel chaque peuple ou groupe socioculturel a une capacité à « faire des distinctions », des classements. D'après le sociologue, les individus et par extension les différentes cultures se distinguent par ces classements ; en ce sens, nous dirions que la compétence interculturelle, permet à l'individu de partir de ses propres classements, de se décentrer et s'ouvrir à Autrui.

²⁴⁵ Porcher, L., 1986, *La civilisation*, CLE International, p. 96.

Un peu plus tard, Coste met l'accent sur certaines compétences partielles qui s'articulent pour former la compétence interculturelle. Plus précisément, il soutient que la compétence interculturelle est « un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être qui par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de se faire et de faire-faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé »²⁴⁶. Nous pouvons en distinguer ici d'autres dimensions importantes de la démarche interculturelle : la connaissance et la prise de conscience de différentes facettes d'une langue/culture autre que la sienne, l'abandon des attitudes ethnocentriques envers Autrui et l'adoption des conceptions ethnorelativistes, l'ouverture à l'autre ainsi que l'actualisation de diverses capacités afin de se comporter de manière convenable dans un contexte culturel autre que le sien, agir et interagir, bref, vivre paisiblement avec Autrui; tout cela n'étant que certains aspects de la compétence interculturelle, témoignent cependant le processus complexe, dynamique et prometteur de son développement.

Byram laisse entendre que la compétence interculturelle a des implications morales. Considérant que l'approche interculturelle vise à formaliser l'éthique de la rencontre entre personnes qui proviennent de langues/cultures différentes, il définit la compétence interculturelle comme la capacité « de penser et agir d'une façon moralement souhaitable »²⁴⁷. Dans cet esprit, lors du développement d'une compétence interculturelle il faut mettre en avant les normes et les valeurs véhiculées par une communauté socioculturelle.

²⁴⁶ Coste D, Moore D., Zarate G., 1998, «Compétence plurilingue et pluriculturelle», *Le français dans le monde*, no spécial, Recherches et applications, p. 8.

²⁴⁷ Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H., Zarate G., 2010, coord. par Byram, M., *La Compétence Interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 10.

Selon Beacco, Byram, Cavalli, Coste et al. la compétence interculturelle désigne la capacité qui « permet de mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu »²⁴⁸. Ici, il faut insister sur certains mots clés, tels que « altérité », « liens cognitifs et affectifs », « médiateur », « questionner » qui illustrent le caractère particulier de la compétence interculturelle.

En effet, le développement d'une compétence interculturelle, un grand pas, disons-nous, vers l'acceptation de l'altérité par le développement personnel, n'est pas seulement un processus cognitif mais touche également l'affectivité de l'individu et par-là, sans doute, sa motivation, et cette dimension est fort essentielle. Il demande la contestation des acquis, le respect de la personnalité individuelle de chacun, l'implication personnelle des individus et surtout l'ouverture à l'Autre en tant que personne et non seulement à sa culture. La compétence interculturelle se situe, ainsi, « au-delà de la rencontre et du dialogue (...), comme un processus qui mène à la responsabilisation et l'autonomisation des apprenants »²⁴⁹.

Simeonidou-Christidou (2008) considère que la compétence interculturelle « se voit strictement liée à la compétence plurilingue/pluriculturelle »²⁵⁰, cette dernière étant définie dans le CECR comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède à des

²⁴⁸ Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Gouillet F., et Panthier J., 2010, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, p.6 [En ligne : www.coe.int/lang/fr].

²⁴⁹ Source :

https://www.academia.edu/36140085/La_formation_interculturelle_des_futurs_enseignants_des_langues_dans_un_milieu_multilingue, p. 129 (consulté le 11 mai).

²⁵⁰ Source : <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/simeonidou-christidou.pdf>, p.489 (consulté le 12 mai 2019).

degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures »²⁵¹. La compétence plurilingue et pluriculturelle apparaît en fait comme une compétence globale qui englobe des compétences partielles, vu qu'il ne s'agit pas de prouver du même niveau de compétence dans toutes les langues. On peut parler d'une transversalité des compétences, du moment où la compétence dans une langue peut servir pour l'apprentissage d'une autre langue. Or, ce qui est le plus intéressant, c'est le fait que la compétence plurilingue et pluriculturelle permet de se projeter dans l'avenir et qu'elle est toujours susceptible de se développer ; et, c'est exactement cette dynamique qui la rend originale et la rapproche de la compétence interculturelle.

Une autre définition de la compétence interculturelle qui suscite notre attention est celle de Barrett, Byram, Lazar et al. (2013) ; pour eux, la compétence interculturelle paraît comme « une aptitude essentielle que chaque individu doit acquérir pour pouvoir participer au dialogue interculturel. (...) Cette compétence ne s'acquiert pas automatiquement mais demande à être apprise, pratiquée et entretenue tout au long de la vie »²⁵². Plus précisément Barrett, Byram, Lazar et al. notent que la compétence interculturelle désigne un « ensemble d'attitudes, de connaissances, de compréhension et de facultés qui sous-tend l'action et permet à une personne, individuellement ou en groupe :

- de comprendre et de respecter des personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes,
- de réagir de façon appropriée efficace et respectueuse dans l'interaction et la communication avec ces personnes,
- d'entretenir des relations positives et constructives avec ces personnes,

²⁵¹ Source : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 11 mai).

²⁵² Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P., Philippou, S., 2013, *Développer la compétence interculturelle en éducation*, Conseil de l'Europe, p. 3.

- de s'appréhender soi-même et ses propres références culturelles à travers la rencontre avec l'altérité culturelle.

Dans ce contexte, le terme « respectueux » signifie que l'on traite son interlocuteur avec égards et appréciation, le terme « approprié » que toutes les personnes concernées apprécient semblablement que l'interaction répond à leurs attentes en termes de normes culturelles, et le terme « efficace », que ces personnes sont en mesure d'atteindre, au moins en partie, les objectifs qu'elles poursuivent dans l'interaction »²⁵³.

Cette dernière définition de la compétence interculturelle s'avère fort intéressante parce qu'elle introduit la problématique sur l'existence ou non d'une compétence interculturelle parfaite et le vrai sens que cette dernière aurait.

Alors, est-ce qu'il est vraiment possible et utile de former des locuteurs d'une compétence interculturelle impeccable ?

Notre opinion rejoint celle de Dervin (2004), spécialiste au domaine des langues et de l'Education Interculturelle, soulignant que « la compétence interculturelle n'est jamais fixée, c'est un apprentissage à vie. Par conséquent, les objectifs d'apprentissage qui sont fixés (ou que l'on se fixe) consciemment ou inconsciemment sont révisés tous le temps, toute notre vie. Il serait ridicule de penser ou d'affirmer à un moment de sa vie, ça y est, je suis compétent à 100% »²⁵⁴.

En tant qu'enseignant du FLE donc, il serait illusoire de demander de nos apprenants de développer, au bout de deux ou trois années scolaires, une compétence interculturelle parfaite ou terminée, vu que cela demande un long parcours, un « apprentissage à vie », en termes de Dervin. Pourtant, cela ne constitue pas un « handicap » puisque, comme d'ailleurs le note Byram, Gribkova et Starkey, (2002)

²⁵³ *Ibid*, p. 7.

²⁵⁴ Source : <http://users.utu.fi/freder/mob.pdf> (consulté le 12 mai 2019).

« ce parachèvement ou cette perfection ne sont pas absolument nécessaires pour devenir un bon « locuteur interculturel » pour les raisons suivantes :

- il n'est pas possible de savoir par anticipation toutes les connaissances nécessaires à une interaction avec des personnes appartenant à d'autres cultures.
- les valeurs et les identités sociales de chaque individu se développent sans cesse, car il acquiert de nouvelles identités et de nouvelles valeurs tout au long de sa vie au fur et à mesure qu'il adhère à de nouveaux groupes sociaux »²⁵⁵.

Nous comprenons donc que le parcours pour l'acquisition d'une compétence interculturelle n'est ni facile ni rapide ; en effet, le développement d'une compétence interculturelle n'est pas une affaire simple et d'après Gertsen²⁵⁶, résulte de l'interaction entre :

- une dimension cognitive (tout ce qui a affaire à la connaissance sur la culture-source ou culture-cible),
- une dimension comportementale (tout ce qui a affaire à la façon de se comporter, aux attitudes, etc.),
- une dimension communicative (ce qui a affaire au verbal et non-verbal),
- une dimension affective (tout ce qui se rattache à la sensibilité vis-à-vis de l'autre culture et, dirait-on, l'empathie).

De toutes ces définitions, il en résulte que la compétence interculturelle concerne la mise en œuvre des connaissances d'un individu et de ses capacités requises à travers l'action dans le but de communiquer, c'est-à-dire entrer en contact avec Autrui, s'ouvrir à l'autre en tant que personne et non seulement à sa culture,

²⁵⁵ Byram, M., Gribkova, B., et Starkey, H., 2002, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 12.

²⁵⁶ Gertsen, M. C., 1992, «Intercultural competence and expatriates», *International Journal of Human Resource Management* vol.3, no 3, pp. 341-362.

comprendre et se faire comprendre évitant les malentendus, dans un climat de redéfinition de soi et de respect mutuel.

Un aspect important de la compétence interculturelle que nous voulons souligner est celui qui favorise l'ouverture de l'individu à l'autre, l'étranger en tant que personne.

Cette dimension mérite notre attention parce qu'elle envisage l'individu pas tellement comme représentant d'une langue/culture mais surtout comme une personne entière ! En effet, chaque individu, se trouvant dans une situation de communication interculturelle, n'est pas que le représentant de sa culture d'origine ; même façonné par son environnement socioculturel, familial, scolaire, etc., il constitue avant tout une personne à part. Nous supposons donc que plus on s'ouvre à l'autre en tant que personne plus on a des chances à s'ouvrir aussi à sa culture et surtout reconnaître la différence de sa culture. Plus cette ouverture devient une expérience-rencontre interpersonnelle positive, fondée sur le respect et l'intercompréhension plus les interactants sont disponibles à des nouvelles rencontres semblables et plus ils deviennent réceptifs et positifs à des éventuelles mutations et des transformations ayant lieu dans un contexte plus large, tel que leur communauté socioculturelle. Si enfin, on envisage l'apprentissage à l'école comme un processus important de socialisation, cet aspect de l'interculturel doit absolument intéresser chaque enseignant.

3.3. Les composantes de la compétence interculturelle.

Lors des sous-chapitres précédents, nous avons soutenu que l'implicite culturel peut être valorisée dans l'enseignement/apprentissage du FLE à travers une approche interculturelle. Selon les auteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, l'implicite paraît être lié à l'interculturel ; parmi les compétences et

les caractéristiques de l'apprenant dont l'enseignant doit tenir compte quand il analyse la difficulté potentielle d'une tâche donnée pour un apprenant particulier, au niveau des « aptitudes » figurent les « capacités interculturelles » parmi lesquelles « l'aptitude à affronter l'implicite du discours des locuteurs natifs »²⁵⁷.

En fait, « les aptitudes et savoir-faire interculturels » font partie des Compétences Générales de l'homme, ces dernières étant des facettes de la Compétence à communiquer, et contribuent d'une façon ou autre, à la capacité de communiquer de l'homme. Plus précisément « les aptitudes et savoir-faire interculturels » comprennent :

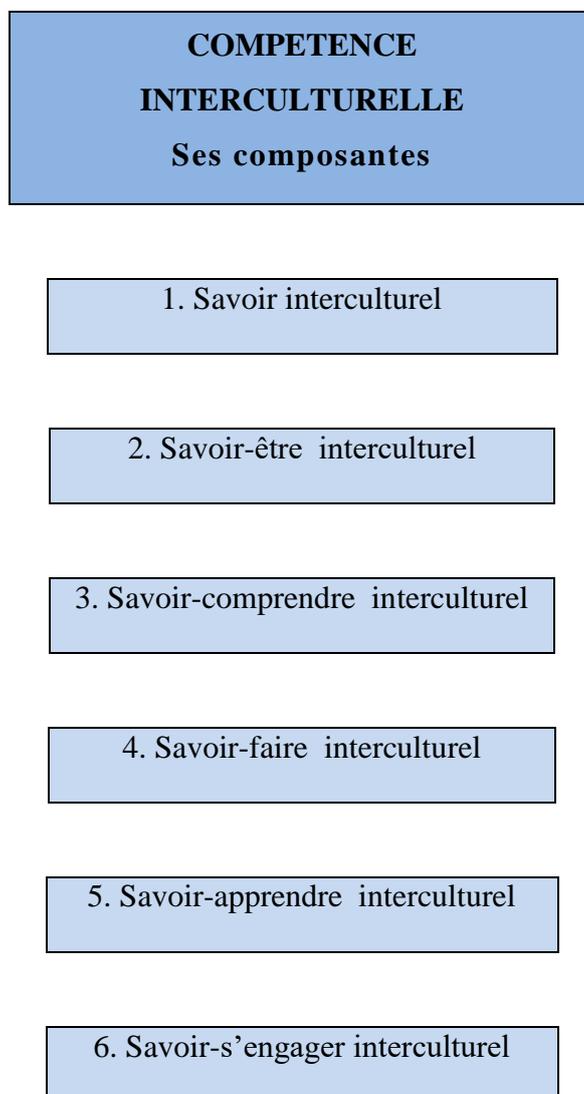
- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère,
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture,
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels,
- la capacité d'aller au-delà de relations superficielles stéréotypées »²⁵⁸.

Les capacités ci-dessus sont à un esprit pareil, disons-nous, que celles que l'enseignant du FLE pourrait faire développer chez les apprenants, par la mise en valeur de l'implicite culturel. Pour cela, nous supposons facilement que lors de l'enseignement/apprentissage du FLE mettant en valeur l'implicite culturel, l'approche interculturelle, mettant en avant la compétence interculturelle, s'avère la plus convenable à adopter.

²⁵⁷ Source : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, p. 123 (consulté le 12 mai 2019).

²⁵⁸ *Ibid*, p. 84.

Souhaitant expliciter et préciser la « Compétence Interculturelle », nous présenterons et analyserons les composantes qui la forment, telles qu'elles sont définies par Byram, Gribkova et Starkey²⁵⁹. Ce sont les suivantes :



Ainsi, afin de donner la base sur laquelle nous allons planifier quelques activités communicatives à visée interculturelle centrées sur l'implicite culturel, nous voulons présenter une définition et une analyse plus détaillée pour chacune de ces

²⁵⁹ Byram, M., Gribkova, B., et Starkey, H., 2002, Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, Strasbourg, Conseil de l'Europe, pp. 12-15.

composantes, citant quelques objectifs généraux et spécifiques associés, empruntés à Androulakis²⁶⁰ :

1. Le savoir interculturel ou autrement, la connaissance du fonctionnement d'autres groupes sociaux et identités, est défini comme « le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère »²⁶¹. Il nous rappelle en fait la composante « référentielle » de Moirand²⁶² qui concerne la connaissance des objets du monde et de leurs relations et nous semble le plus facile à transmettre aux apprenants lors de l'enseignement/apprentissage du FLE. Si l'on veut donc développer chez les apprenants du FLE un « savoir » interculturel, on doit viser la connaissance et la prise de conscience de différentes facettes de la langue/culture française ainsi que des logiques qui y sont cachées, dans un esprit comparatif, mettant en relation la langue/culture source et la langue/culture cible.

Quelques objectifs généraux qui y sont attachés, sont présentés ci-dessous, à titre indicatif. Il s'agit d' :

- Appréhender des références :
 - au niveau de l'identité nationale et culturelle
 - associées à l'espace national et à la diversité sociale
 - associées aux influences étrangères
 - associées au fonctionnement des institutions, à la diffusion des informations et de la création artistique et culturelle.

²⁶⁰ Androulakis, G., 2002, *Education Interculturelle et Enseignement du FLE*, Unité 3, Patras, EAP, pp. 55-119 & Androulakis, G., 2002, *Education Interculturelle et Enseignement du FLE*, Unité 4, Patras, EAP, pp. 27-90.

²⁶¹ Androulakis, G., 2002, *Education Interculturelle et Enseignement du FLE*, Unité 3, Patras, EAP, p. 117.

²⁶² Moirand, S., 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, p. 20.

Concernant les objectifs spécifiques qui y sont attachés, il peut s'agir d' :

- Acquérir et prendre conscience des références :
 - à la mémoire nationale et régionale de la communauté étudiée (emblèmes, lieux de mémoire, repères événementiels, auto-hétérostéréotypes nationaux, aux conditions historiques de transformation des systèmes de valeurs.
 - à l'évolution des lieux de socialisation, des valeurs familiales, des rôles sexuels, des tabous, en particulier les pratiques concernant l'alimentation, l'hygiène, et plus largement au rapport au corps.
 - à l'espace nationale de la culture étudiée et à son homogénéité : indices de ressemblances et d'unité qui traversent cet espace, repères géographiques utilisés par la communauté dans la perception de son espace.
 - à l'espace national de la culture étudiée et à sa diversité : différentes catégories descriptives et distinctives en usage (régions historiques, découpages administratifs...), variations sociolinguistiques régionales.
 - au poids et à la tradition des minorités dans la communauté nationale ; facteurs nationaux de transformation sociale ; critères permettant d'identifier différentes classes sociales.
 - associées au fonctionnement des institutions dans leurs incidences quotidiennes : relation entre individu et Etat, entre individu et structures sociales locales, régionales ou nationales.
 - associées au champ des médias (presse écrite, orale, audiovisuelle) diffusés à la communauté du/des pays étudié(s) ou au-delà des frontières.

- associées au champ de la création et de la production littéraire, artistique et plus largement culturelle, destinée à seule la communauté du/des pays étudié(s) ou au-delà des frontières.

2. Le savoir-être interculturel ou autrement dit « points vue et approches interculturels »²⁶³ est défini comme « la capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité, et aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère, appuyée sur des attitudes et perceptions ethnorelativistes »²⁶⁴.

A mentionner que le savoir-être n'est pas limité au sein d'une langue/culture mais il peut être transféré également dans d'autres langues/cultures ; par exemple si l'on réussit à faire développer chez les apprenants du FLE une attitude d'ouverture et de tolérance face à la langue/culture française, cela peut aussi influencer leur attitude vis-à-vis d'une autre langue/culture.

Ainsi, des notions telles que l'ouverture, la xénophilie, la relativisation des positions ethnocentriques, font appel aux attitudes-clés à travailler lors de l'enseignement/apprentissage du FLE, si l'on vise un « savoir-être » interculturel.

Voilà à titre indicatif quelques objectifs généraux qui y sont attachés :

- Développer une attitude d'ouverture et d'intérêt à l'égard des personnes, des sociétés et des cultures étrangères.
- Développer une aptitude à relativiser son propre point de vue et son propre système de valeurs culturelles.
- Développer la capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle, telle que la relation touristique, ou la relation scolaire classique.

²⁶³ Byram, M., Gribkova, B., et Starkey, H., 2002, Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 13.

²⁶⁴ Androulakis, G., 2002, *Education Interculturelle et Enseignement du FLE*, Unité 3, Patras, EAP, p. 56.

Concernant les objectifs spécifiques qui sont relatifs, il s'agit d' :

- acquérir une disponibilité pour le contact non conflictuel avec l'autre.
- savoir identifier et utiliser plusieurs stratégies de contacts avec un étranger.
- savoir repérer les manifestations d'un comportement xénophobe.
- savoir repérer les effets ethnocentriques dans un document provenant de la culture de l'apprenant.
- identifier des tabous culturels (alimentaires, vestimentaires, comportements, amoureux...)

3. Le savoir-apprendre interculturel est défini comme « l'aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un système instrumental permettant l'approche, la découverte et l'exploration d'éléments inconnus d'une culture avec laquelle on est familiarisé ou non »²⁶⁵.

Si l'on veut faire développer un « savoir-apprendre » interculturel chez l'apprenant du FLE, on doit viser ses capacités de découverte, à savoir l'acquisition de nouvelles connaissances sur la culture étrangère, la découverte de la langue/culture cible par l'implication personnelle de l'apprenant. L'apprenant doit être à même d'utiliser des méthodes qui lui permettent d'évaluer et de réadapter, selon le cas, ses manières de faire.

Voilà à titre indicatif quelques objectifs généraux associés :

- Découvrir et tirer parti des :
 - situations de mobilité géographique.
 - informations sous forme graphique, visuelle et audiovisuelle.
 - messages de la communication non verbale propres à une culture.

Concernant les objectifs spécifiques qui y sont associés, il s'agit d' :

²⁶⁵ Androulakis, G., 2002, *Education Interculturelle et Enseignement du FLE*, Unité 3, Patras, EAP, p. 88.

- Elaborer les mécanismes et les instruments de découverte pour :
 - repérer les institutions concernées par le passage d'une frontière et leurs fonctions.
 - savoir utiliser à l'étranger les lieux de contacts avec sa communauté nationale (ambassade, consultants, instituts, entreprises...).
 - savoir mettre en relation des contraintes d'espace et de temps.
 - savoir repérer des situations d'initiation (arrivée d'un nouveau vent, accession à un nouveau rang), des rites de passage (religieux, corporatifs, scolaires), et leurs enjeux.
 - décoder et explorer des informations représentées sous forme visuelle et audiovisuelle (par exemple, graphique : plans, graphiques, cartes, diagrammes, etc.).
 - décoder et explorer le paralangage (sigles, logos...), la kinésique et la proxémique propres à une culture.

4. Le savoir-comprendre interculturel est défini comme « l'aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétatif qui met à jour des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues, appartenant à une langue et à une culture avec lesquelles on est familiarisé ou non »²⁶⁶.

Afin de faire développer chez l'apprenant du FLE un « savoir-comprendre » interculturel, on doit viser la connaissance de sa part, des aspects d'une culture et la prise de conscience des divergences intraculturelles, à travers une comparaison entre la culture source et la culture cible.

Quant aux objectifs généraux qui sont attachés au savoir-comprendre interculturel, voilà quelques-uns, à titre indicatif :

²⁶⁶ Androulakis, G., 2002, *Education Interculturelle et Enseignement du FLE*, Unité 4, Patras, EAP, p. 24.

- Maîtriser des catégories descriptives propres à la mise en relation des cultures maternelle et étrangère.
- Maîtriser l'interprétation d'un aspect nouveau dans une langue et une culture connues.
- Maîtriser l'interprétation dans un contexte linguistiquement et culturellement proche.
- Maîtriser l'interprétation dans un contexte linguistiquement et culturellement éloigné.
- Maîtriser l'interprétation d'une référence en la contextualisant dans la culture étudiée et en la comparant avec sa/ses propre(s) culture(s).

Quelques objectifs spécifiques qui sont associés aux objectifs généraux ci-dessus, sont les suivants :

- Maîtriser de catégories descriptives propres à la mise en relation de cultures différentes telles que : analyse, généralisation, comparaison (savoir repérer des réseaux connotatifs différents sur des réalités apparemment proches).
- Interpréter des documents authentiques : savoir utiliser des procédures de compréhension globale de textes écrits, oraux.
- Interpréter des situations en interaction : savoir utiliser un éventail de critères pour reconnaître la proximité et la distance culturelle.
- Savoir repérer les références partagées et leur impact dans la société étudiée sur le plan de l'appartenance à une génération (par exemple, musiques bénéficiant d'une diffusion internationale) mais aussi les références historiques, religieuses, socioéconomiques communes.
- Savoir repérer les marques d'appartenance à un milieu socioprofessionnel (par exemple, dans le commerce, entreprises multinationales).

- Savoir repérer une allusion ou des connotations différentes qui y sont attachées dans sa propre culture et dans la culture étrangère.
- Savoir dater un document, repérer un élément périmé, des anachronismes.
- Maîtriser les écarts interprétatifs entre les deux systèmes culturels : lecture de marques de stéréotypie, de l'officialité, des effets de dérision, d'humour.
- Savoir mesurer la représentativité d'une situation particulière.

5. Le savoir-faire interculturel est défini comme « la capacité à intégrer savoir-être, savoir-apprendre, savoirs, savoir-comprendre dans des situations spécifiques où des contacts biculturels s'établissent (c'est-à-dire entre la culture de l'apprenant et la culture étudiée) et à bénéficier de cette intégration pour se comporter de manière adaptée dans le contexte de la culture étudiée »²⁶⁷. Il s'agit d'une capacité de traiter des informations selon le contexte donné, d'agir et interagir dans des situations de communication qui ne sont pas toujours prévisibles.

Il est à mentionner que le développement d'un « savoir-faire » interculturel chez l'apprenant, qui « dicte », dirions-nous, le comportement approprié selon les rites et les normes d'une langue/culture donnée présuppose le contact personnel et demande le passage de l'« interculturel en représentation » à « l'interculturel en action »²⁶⁸. Cependant, il est évident qu'un bon savoir-faire dans une langue/culture donnée ne garantit guère un niveau de savoir-faire semblable dans une autre langue/culture.

Citons à titre indicatif quelques objectifs généraux qui y sont associés :

²⁶⁷ Androulakis, G., 2002, *Education Interculturelle et Enseignement du FLE*, Unité 4, Patras, EAP, p. 59.

²⁶⁸ Galisson, R., avril-juin 1994, «D'hier à demain, l'interculturel à l'école», *Etudes de Linguistique Appliquée*, no 94, pp. 15-26.

- Savoir mobiliser sur le champ des connaissances, compétences et attitudes acquises durant les situations d'apprentissage scolaire en fonction des contraintes interculturelles propres aux situations non scolaires.
- Savoir prendre en compte des relations spécifiques qui lient les identités culturelles de l'apprenant et celles de ses interlocuteurs, membres d'une société donnée, et qui déterminent leurs comportements respectifs.
- Savoir mettre en relation les représentations présentes dans la culture de l'apprenant et l'identité culturelle véhiculée par les interlocuteurs de la langue cible dans un contexte géopolitique et dans le cadre des relations internationales.

Quelques objectifs spécifiques qui correspondent aux objectifs généraux ci-dessus, sont les suivants :

- Savoir utiliser les différentes sources d'information sur le contexte étranger disponibles dans le pays de l'apprenant.
- Savoir se ménager un contact personnel avec un ou plusieurs membres de la communauté étrangère et le gérer dans la durée.
- Savoir repérer des situations où des représentations conflictuelles sont en jeu et en connaître les thèmes porteurs de conflits entre les deux communautés culturelles.
- Savoir construire un système explicatif sur un fait de sa propre culture adapté à son interlocuteur étranger.
- Savoir construire un système explicatif sur un fait de la culture étrangère adapté aux connaissances du natif de son propre pays.

- Savoir maîtriser l'usage de références géographiques, historiques, économiques, politiques propres à la culture étrangère qui sont les plus fréquentes dans la relation entre les deux communautés.

6. Le savoir-s'engager interculturel est défini comme « la capacité à tenir le rôle de médiateur entre deux cultures et aptitude à se mobiliser pour défendre des causes universelles et humanistes »²⁶⁹.

Selon Androulakis, si l'on veut faire développer chez l'apprenant du FLE un « savoir-s'engager » interculturel, on doit grosso modo, l'inviter à identifier des problèmes, en chercher les causes et agir pour trouver des solutions ; Il s'agit, en d'autres termes, de donner conscience à l'apprenant de sa responsabilité vis-à-vis des conflits interculturels.

Voilà à titre indicatif, quelques objectifs généraux qui y sont associés :

- Savoir jouer le rôle de médiateur interculturel entre sa culture d'appartenance et la culture étrangère apprise, y compris dans des situations à caractère conflictuel.
- Savoir de responsabiliser et participer à des actions locales, nationales et internationales pour la défense des causes universelles et humanistes.

Quant aux objectifs spécifiques, correspondant aux objectifs généraux précédents, il s'agit de :

- Savoir identifier les zones conflictuelles entre deux cultures.
- Savoir agir en médiateur lorsque des comportements et des convictions contradictoires sont en présence, résoudre des conflits ou faire admettre le caractère insoluble de certains conflits.

²⁶⁹ Androulakis, G., 2002, *Education Interculturelle et Enseignement du FLE*, Unité 4, Patras, EAP, p. 89.

- Savoir prendre conscience de grandes questions universelles (pauvreté, droits de l'homme, xénophilie, écologie).

Etudiant les composantes de la compétence interculturelle, nous nous rendons compte que son développement demande de la part de l'apprenant, l'assimilation ou mieux la connaissance et la prise de conscience des éléments d'une langue/culture étrangère mais avant tout demande une implication personnelle, une capacité de décentration, d'observation, d'analyse fructueuse et de comparaison entre le « propre » et l' « inconnu », dans un esprit de tolérance, d'égalité et d'enrichissement mutuel.

Pour récapituler donc les points les plus importants sur la compétence interculturelle, nous mettons l'accent sur le fait qu'un individu est jugé interculturellement compétent s'il :

- se montre favorable à s'impliquer personnellement pour découvrir des éléments d'une langue/culture étrangère. (savoir-apprendre)
- possède des connaissances au niveau du fonctionnement des groupes socioculturels différents ou d'une culture étrangère, acquises à travers une comparaison avec sa propre culture. (savoir, savoir-comprendre)
- est ouvert vis-à-vis d'une autre personne et en général de l'inconnu et s'il est capable de relativiser son point de vue et ses pré-requis. (savoir-être)
- est capable de se comporter de façon convenable dans une situation de communication avec un locuteur, provenant d'une autre langue/culture. (savoir-faire)
- est conscient de grands problèmes humanitaires et prêt à agir pour trouver des solutions. (savoir-s'engager)

En guise de conclusion de ce sous-chapitre, nous souhaitons souligner les points essentiels de notre analyse du concept de « compétence interculturelle » :

- Par « compétence » on entend la capacité efficace d'agir et de réagir lors d'une situation, résultat d'une mobilisation des connaissances, des habiletés ou d'autres ressources de l'individu.
- La compétence interculturelle est la capacité d'actualiser les savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, savoir-comprendre ou savoir-s'engager interculturels afin d'entrer en contact et communiquer avec un locuteur-représentant d'une autre culture ou d'un autre groupe socioculturel.
- L'acquisition d'une compétence interculturelle demande l'implication personnelle de l'individu, son ouverture à l'autre en tant que personne et non seulement à sa culture. Son développement constitue un processus « interminable », un apprentissage à vie ; or, la classe de langue étrangère paraît être le meilleur endroit pour jeter les fondements d'une formation ou mieux d'une « culture de l'interculturel », d'un vouloir-communiquer et vivre-ensemble entre personnes et groupes socioculturels aux identités différentes.
- L'implicite culturel, caché au langage verbal ou non-verbal, « important pour une démarche d'objectivation de l'apprentissage culturel »²⁷⁰, se montrerait favorable pour être exploité en classe de FLE, visant le développement de la part des apprenants d'une compétence interculturelle.

²⁷⁰Zarate, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, p. 16.

4. La communication interculturelle et l'enseignement des langues/cultures étrangères.

Il est évident que le développement d'une compétence interculturelle doit être privilégié lors de l'enseignement/apprentissage du FLE. Abdallah-Preteceille le souligne, d'ailleurs, soutenant que « parmi les nombreux domaines d'application de l'interculturel (politique, commercial, économique), le domaine pédagogique constituera le lieu essentiel de cette tentative d'élaboration d'un discours interculturel... »²⁷¹.

Après avoir exposé en quoi consiste la Compétence Interculturelle et ses compétences partielles, nous souhaitons nous référer brièvement aux moyens que l'enseignant d'une langue étrangère pourrait utiliser pour la promouvoir. Sans que la liste soit exhaustive, voilà quelques supports qui privilégient la mise en place d'un enseignement/apprentissage à visée interculturelle :

Les documents authentiques

Ce sont les documents qui ne sont pas conçus à des fins didactiques et qui sont massivement distribués dans la société, tels que le menu d'un restaurant, une publicité, un billet de train ou d'avion, des timbres, un emploi du temps scolaire, un programme de cinéma, etc. Selon De Carlo, ils se prêtent à un enseignement à visée interculturelle puisqu'ils peuvent amener l'élève à une réflexion lui permettant « d'une part de comprendre et d'interpréter la société étrangère et de l'autre de relativiser son propre système de références »²⁷².

La littérature, les poèmes

²⁷¹ Abdallah-Preteceille M., 1986, Vers une pédagogie interculturelle, INRP, Paris, p.15.

²⁷² De Carlo, M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE, p. 58.

Porcher et Abdallah-Preteuille, cités par De Carlo²⁷³, considèrent la littérature comme « un lieu emblématique de l'interculturel ». En effet, « les textes littéraires peuvent représenter des situations conflictuelles, contradictoires, inattendues qui se prêtent donc à des lectures multiples »²⁷⁴ et par conséquent mobiliser de différents points de vue. Les apprenants « peuvent les lire, les apprécier, en discuter, les illustrer et les raconter ; ils peuvent même-avec un peu d'imagination et un brin de talent d'écriture créative-les réécrire de leur point de vue. Cela permet à l'apprenant de faire connaissance avec des personnages qu'il n'a jamais rencontrés et de découvrir des vies qu'il n'a jamais imaginées »²⁷⁵.

Le lexique

Il représente sans aucun doute « un lieu privilégié de culture dans la langue »²⁷⁶ et pour cela il se prête à un enseignement/apprentissage à visée interculturelle.

L'internet

L'internet et les outils en ligne favorisent le développement de la compétence interculturelle des apprenants puisque leur utilisation peut encourager leur désir de découvrir l'altérité et sans aucun doute développer leur capacité d'apprendre à apprendre.

Les activités communicatives à visée interculturelle, telles que :

- Les jeux de rôle et les simulations : ces activités invitent les apprenants à jouer des rôles, pour agir de manière différente de leurs habitudes et normes. De cette manière, ils peuvent résoudre un problème, se prêter à un exercice ou débattre d'un thème en groupe, tout en respectant les normes de leur nouvelle

²⁷³ *Ibid*, p. 64.

²⁷⁴ *Idid*, p. 64.

²⁷⁵ Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoint-Gaillard, P., Philippou, S., 2013, *Développer la compétence interculturelle en éducation*, Conseil de l'Europe, p. 24.

²⁷⁶ De Carlo, M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE, p. 101.

identité. C'est le cas de ce qu'on appelle « interculturel en représentation » ; les apprenants participent dans une situation de communication, s'y impliquent personnellement, s'ouvrent, sans avoir le peur d'une expérience traumatisante. L'avantage de ces deux méthodes est le fait qu'elles aident les apprenants à prendre conscience de leur propre identité et de la vision qu'ils ont des pays étrangers. Elles paraissent également très intéressantes vu qu'elles servent « à « bousculer » les idées toutes faites et les connaissances de base que les apprenants ont au sujet de pays et de cultures étrangers »²⁷⁷. Cependant, dans une perspective actionnelle, il faut s'interroger si ces activités sont suffisantes ; « pour enseigner une langue, il faut envisager toute une série d'occasions où l'acteur/apprenant puisse réaliser une action avec les autres à finalité collective. L'objectif de l'enseignement/apprentissage scolaire est de former des individus autonomes, mais aussi des citoyens créatifs, responsables, actifs et solidaires. Dans le contexte scolaire, les pratiques interculturelles sont souvent limitées, en raison des contraintes du système éducatif, aux échanges scolaires. Or il peut y avoir des expériences interculturelles en dehors de l'école, dans sa ville, dans son quartier. Il convient donc également d'envisager des expériences interculturelles interdisciplinaires et extrascolaires »²⁷⁸.

- Des activités qui en général traitent des thématiques ayant affaire avec des connaissances, règles, manières de faire, postures culturelles et points de vue, propres à un peuple donné ; en d'autres termes tout ce que touche l'implicite culturel, déjà analysé dans le chapitre précédent.

²⁷⁷ Byram, M., Gribkova, B., et Starkey, H., 2002, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 17.

²⁷⁸ Source : http://www.franparler-oif.org/images/stories/dossiers/interculturel_former.htm (consulté le 22 mai 2019).

- Des activités qui visent à sensibiliser à des points de vue différents permettant à l'apprenant de développer ses facultés d'observation, d'interprétation et de décentration ainsi que son ouverture et sa faculté de non-jugement²⁷⁹. Telles sont les suivantes :

-Description en mots ou en images d'un événement, d'une action, d'une attitude ou d'un phénomène suivie de la description de l'image du même événement vu par d'autres personnes sous un autre angle.

-Narration ou construction de récits par les apprenants : Raconter une histoire-réelle ou imaginaire-fait appel à l'aptitude à raconter du point de vue d'un protagoniste et en faisant abstraction de son propre point de vue. Il s'agit d'un exercice qui aide l'apprenant à prendre ses distances par rapport à ses propres valeurs, normes et convictions et à ce qu'il prend habituellement pour acquis, et à expliciter des choses qui autrement seraient passées sous silence.

-Création d'images/images fixes en cours : Lors de ce type d'activité, l'enseignant « encourage l'apprenant à se servir de son corps et de celui des autres pour créer une image fixe d'un groupe de personnes qu'il a vu ou de créer un personnage nouveau (réel ou imaginaire), avec plusieurs personnes. »

L'intérêt de cette activité réside dans ceci : si l'image qu'ils doivent recréer renvoie à des éléments culturels, « les apprenants ont besoin de bonnes connaissances pour prendre des postures ou utiliser un langage non verbal culturellement adaptés à l'époque, à la structure et au contexte de l'événement récréé »²⁸⁰.

Comme nous avons mentionné plus haut, nous n'avons pas voulu faire une liste exhaustive des moyens qui servent à promouvoir la dimension interculturelle en

²⁷⁹ Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoint-Gaillard, P., Philippou, S., 2013, *Développer la compétence interculturelle en éducation*, Conseil de l'Europe, p. 21.

²⁸⁰ *Ibid*, p. 26.

classe de FLE et cela parce que nous sommes fort persuadée que ce qui compte le plus, ce n'est pas tellement le support didactique ; c'est plutôt la démarche, l'approche que l'enseignant du FLE choisit à adopter pour valoriser la dimension interculturelle pendant son cours.

Cette approche connue depuis longtemps comme « Approche Interculturelle » constitue en gros la démarche d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère qui a un double objectif ultime, la prise de conscience interculturelle et la médiation interculturelle. La prise de conscience interculturelle renvoie au passage d'une personne attachée à son propre système linguistique et culturel à une personne ouverte à des langues/cultures étrangères et capable de devenir acteur potentiel dans de nouveaux contextes. La médiation interculturelle concerne la capacité de l'individu à intervenir pour l'interprétation et/ou la négociation des zones conflictuelles dans les relations entre deux cultures ; l'individu-médiateur interculturel « n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct »²⁸¹.

De surcroît, l'approche interculturelle, est centrée non seulement sur les savoirs linguistiques et culturels mais notamment sur le savoir-comprendre et le savoir-faire mais encore plus sur le savoir-être, développé lors d'une interaction avec un représentant d'une culture étrangère, ayant comme but d'élargir les horizons des élèves et les préparer à devenir des futurs-citoyens actifs d'un monde qui évolue sans cesse, conscients de leur identité mais prêts à relativiser leur point de vue et se lancer à de nouveaux défis. Comme le dit Duquenne : « se décentrer par rapport à soi-même pour mieux se tourner vers l'autre est une démarche interculturelle essentielle. Elle

²⁸¹ Source : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, p. 71.

doit prendre la forme d'un processus réciproque et de co-inclusion visant à produire un monde commun »²⁸².

Lors de ce sous-chapitre, nous voulons aussi se référer à la nécessité d'adoption d'une pédagogie de l'interculturel en Grèce du XXIème siècle.

D'éminents scientifiques soutiennent que ces dernières années « nous voyons se multiplier les préjugés, la discrimination, et les discours de haine et gagner en puissance les partis politiques porteurs d'idées extrémistes. Ces problèmes sont liés à l'existence d'inégalités sociales, économiques et politiques et à l'incompréhension entre des groupes de personnes caractérisés par des références et origines culturelles différentes »²⁸³. Le besoin donc d'une intercompréhension et de développement d'une compétence interculturelle afin de faire face aux problèmes des sociétés actuelles est plus que demandé.

Mais quelle est la situation existante en Grèce ?

Ces dernières années, en fait, en Grèce, on vit dans une société multiculturelle, caractérisée par la présence forte des immigrés, situation qui se reflète bien entendu au milieu scolaire ; les classes deviennent de plus en plus hétérogènes avec des élèves ayant de différences au niveau de connaissances, au niveau d'origine socioculturelle, à celui de représentations et de mentalités, bref au niveau de manières de vivre et d'agir. L'enseignement des langues étrangères et en l'occurrence du FLE doit donc s'adapter à cette réalité.

En plus, d'un côté le développement énormément rapide de la technologie rend très facile le contact avec l'étranger et de l'autre la mondialisation tend à affaiblir tout ce qui caractérise l'identité de chaque peuple.

²⁸²Duquenne, G., janvier-février 2014, « Quelle pratique de l'interculturel dans les écoles ? Entre textes officiels et réalité du terrain », Signes de temps, Pax Christi Wallonie-Bruxelles, p.4.

²⁸³Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P., Philippou, S., 2013, Développer la compétence interculturelle en éducation, Conseil de l'Europe, p. 2.

A mentionner aussi que depuis 2010 la Grèce est confrontée à une crise économique qui évidemment est devenue aussi une crise sociale ; le peuple grec se trouve devant des problèmes graves, tels que la grosse réduction des revenus, des séries de licenciements au domaine public, le taux très élevé de chômage (selon ELSTAT, l'Institut National des Statistiques Grec, en novembre 2014, le taux du chômage chez les jeunes de 15 jusqu'à 24 ans a atteint 61,4% et chez les 25-34 ans, il a atteint 35,8% ²⁸⁴) et pour y échapper plusieurs grecs sont partis à l'étranger pour étudier ou trouver un travail valorisé.

La situation décrite ci-dessus, nous paraît-il, rend urgente la mise en place d'une pédagogie de l'interculturel, mettant en valeur ses propres façons de penser et de vivre mais aussi celles de l'Autre, dans un esprit de tolérance, d'égalité et de respect mutuel.

D'ailleurs, selon Abdallah-Preteceille, citée par De Carlo²⁸⁵, l'interculturel est une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle. En plus, comme le soulignent Barrett, Byram, Lazar et al. « l'éducation interculturelle non seulement prépare les jeunes au marché du travail, mais favorise également leur développement personnel et leur apporte une large base de connaissance. Les écoles sont des vecteurs importants pour préparer les jeunes à leur vie de citoyens actifs. Elles doivent d'une part les guider et les aider à acquérir les outils et à développer des attitudes nécessaires à la vie en société, sous tous ses aspects, ou leur proposer des stratégies afin d'acquérir ces outils et d'autre part les aider à comprendre et à maîtriser les valeurs sur lesquelles la vie démocratique repose en introduisant le respect des droits de l'homme comme

²⁸⁴Source: <http://gr.euronews.com/2014/02/13/ellada-neo-rekor-anergias-neoi-61-elliniki-statistiki-ypiresia/> (consulté le 12 mai 2015).

²⁸⁵ De Carlo, M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE, p. 40.

fondement de la gestion de la diversité et en stimulant l'ouverture aux autres cultures
 »²⁸⁶.

Alors, tout enseignant d'une langue/culture étrangère, vu que l'apprenant n'a pas l'occasion d'un contact direct avec la nouvelle langue/culture, doit jouer le rôle du médiateur entre les deux cultures et notamment doit doter les apprenants d'une capacité à reconnaître et « accepter » une nouvelle réalité socioculturelle mais notamment une capacité à reconnaître et respecter l'autrui en tant que personne, s'éloignant d'éventuels stéréotypes et malentendus.

En guise de conclusion de ce sous-chapitre, nous voulons mettre l'accent sur les points les plus importants :

- A l'époque actuelle, l'explosion du multimédia (tout le monde peut diffuser et recevoir n'importe quelle information), la mondialisation, la crise économique (qui accroît d'une part les tensions xénophobes et de l'autre l'immigration), le monde inégalement développé (on parle des pays du sud de l'Europe et de ceux du Nord) augmentent la nécessité d'ouvrir un débat et bousculer les idées reçues pour établir et maintenir des relations interculturelles pacifiques.
- Pour le développement d'une compétence interculturelle lors de l'enseignement/apprentissage du FLE, il faut opter pour des méthodes et des techniques d'enseignement qui encouragent les apprenants à participer activement à la découverte, la remise en question, la réflexion, l'ouverture, la coopération, etc.
- L'enseignement/apprentissage du FLE veut répondre à l'un des objectifs majeurs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui est de « favoriser une communication internationale efficace qui respecte les

²⁸⁶ Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P., Philippou, S., 2013, *Développer la compétence interculturelle en éducation*, Conseil de l'Europe, p. 32.

identités et la diversité culturelle »²⁸⁷; il nous paraît que l'adoption d'une approche interculturelle, stimulant l'échange, la décentration, l'intercompréhension et le respect de la « différence » peut servir très bien à ce but.

Conclusion (Chapitre 2)

A l'ère de mondialisation et du flux croissant des populations qui entraînent le besoin d'adaptation rapide des individus à des environnements nouveaux, l'interculturel ne constitue plus un sujet « à la mode » mais une nécessité. Concept multidimensionnel, il est omniprésent dans plusieurs domaines, celui de l'Education y compris, et cela n'est pas sans raison ! Au sein de l'enseignement/apprentissage du FLE, le besoin du développement synchrone de la compétence linguistique et de la compétence interculturelle est incontestable ; or, depuis déjà des années, l'accent est mis sur le développement de la compétence interculturelle existante derrière chaque interaction langagière.

L'interculturel, au sein de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère renvoie plutôt à une démarche, une approche défendant certains principes et constitue un choix à faire pour l'enseignant. Plus précisément, la démarche interculturelle en classe de FLE prône l'échange entre les différentes cultures, l'égalité, le respect de soi et de l'autre, l'observation et la décentration dans le but de former chez l'individu une personnalité interculturelle mais surtout elle met l'accent sur des savoirs interpersonnels, tels que l'aptitude à interagir avec une autre personne, l'ouverture d'une personne à l'autre, la sensibilité à autrui ; pour cela, nous soutenons

²⁸⁷ Source : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, p. 11 (consulté le 12 mai 2019).

que la compétence interculturelle favorise aussi le développement personnel de l'individu.

Selon Denis « le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... »²⁸⁸.

Cela peut être réussi à travers la mise en place d'un enseignement à visée interculturelle, qui encourage l'apprenant à s'impliquer dans le processus d'apprentissage, à être vigilant, à comparer pour comprendre et se faire comprendre, bref, à développer une compétence interculturelle qui lui permettrait d'accéder aux dimensions cachées d'une langue/culture, aux implicites culturels. Ce processus touche au plus profond de chaque individu (valeurs, croyances, habitudes, comportements, etc.) et lui permet de dépasser des éventuels stéréotypes, les « représentations partagées » qui selon Boyer « sont autant d'images du réel collectif, images les plus souvent réductrices et donc déformantes mais indispensables à la communauté, qui fournissent à ses membres autant (ou presque) de prêt-à-connaître/penser/dire qu'il en est besoin pour le confort (tout relatif bien entendu) de leurs actes de communication »²⁸⁹.

En conclusion donc de ce chapitre, nous soulignons que le développement d'une compétence interculturelle est un processus pas facile à atteindre et demande un apprentissage à vie ; chaque enseignant du FLE doit en tenir compte et surtout doit rendre ses apprenants conscients que l'apprentissage interculturel est un voyage et pas une destination.

²⁸⁸ Denis Myriam, 2000, « Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue », *Dialogues et cultures*, no 44, p.62.

²⁸⁹ Boyer, H., 2001, « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère », *Etudes de Linguistique Appliquée*, no 123-124, pp. 333-340, Paris, Didier.

Chapitre 3. Les «Représentations sociales» : des formes de savoirs fondées sur le non-dit

Introduction

Le présent chapitre est consacré à une brève étude de la notion de représentations sociales, perçues comme des formes de savoir fondées sur le non-dit. Dans une première section, nous étudions les représentations à travers les différentes disciplines qu'elles touchent. Dans une deuxième section, nous soulignons leur rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ainsi que l'importance de leur prise en compte lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence du FLE. Dans la troisième et dernière section, nous tentons de mettre en avant une corrélation entre l'implicite culturel et les représentations sociales, repérée au niveau du contexte autour duquel ils se développent, au niveau du mode de leur circulation et transmission et à celui des avantages de leur prise en compte lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue/culture étrangère.

1. Représentation sociale : aspects théoriques de la notion.

Après avoir analysé le concept de l'implicite culturel et celui de l'interculturel - les deux grands axes autour desquels ce travail de thèse se réalise - nous voulons consacrer ce troisième chapitre à une brève étude de la notion de « représentations sociales » ; ces dernières semblent tenir une bonne place au monde de l'implicite, influencer le comportement et en général la communication en langue maternelle ou étrangère et jouer un rôle nullement négligeable lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

1.1. La représentation sociale : un concept pluridisciplinaire.

La notion de représentation ayant reçu des significations diverses selon le contexte scientifique à partir duquel elle a été étudiée, peut se caractériser comme pluridisciplinaire et occupe une position centrale dans les sciences humaines.

Emile Durkheim (1858-1917), le sociologue français, soutenant que le social a une primauté sur l'individuel, a développé la théorie de « conscience collective » à laquelle nous nous sommes référée brièvement dans le chapitre précédent. Selon lui, la conscience collective est faite de représentations collectives, de valeurs, de croyances et de sentiments communs à tous les membres d'une même société, tout cela étant en rapport étroit avec les comportements de ces derniers.

C'était Durkheim le premier à introduire, en 1895, le concept de représentation, le définissant par une double séparation : les « représentations collectives » et les « représentations individuelles ». Les « représentations collectives » sont celles qui « ajoutent à ce que peut nous apprendre notre expérience personnelle, tout ce que la collectivité a accumulé de sagesse et de science au cours des siècles »²⁹⁰. Elles sont, en fait, élaborées au cours des interactions sociales et donnent aux choses leur valeur et leur signification ; pour cela, elles sont durables, perdurent à travers les générations et dominent les représentations individuelles. Ces dernières sont propres à chaque individu, reflètent la conscience personnelle, ne sont pas stables et font l'objet des variations considérables.

Dans le domaine de l'anthropologie, au milieu du XXème siècle, Lévi-Strauss (1955) et Marcel Mauss (1947) ont voulu mettre en relation les représentations individuelles avec celles de la société. Après avoir donc étudié des sociétés dites « primitives », ils ont postulé que les représentations collectives sont des faits

²⁹⁰ Durkheim, E., 2003, 5ème éd., *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF, p. 622.

culturels mais dépendent du comportement individuel. Comme le dit Lévi-Strauss, il s'agit « des systèmes objectivés d'idées » qui se créent et se maintiennent grâce à l'action des structures psychiques individuelles²⁹¹.

C'est plus tard, en 1961, que le psychosociologue Serge Moscovici dans sa thèse de doctorat, intitulée *La Psychanalyse, son image et son public*, a développé la théorie des « représentations sociales », étant inspiré de celle des « représentations collectives » de Durkheim. Selon lui, pour qu'on comprenne le monde qui nous environne, on a besoin de cadres de référence et de normes sociales. Sous cette optique donc, les représentations sociales concernent des éléments de la conscience sociale extérieure aux individus mais qui s'imposent à eux ; elles sont nées de l'interaction individuelle et collective. Selon Moscovici comportent trois dimensions : l'attitude (qui concerne le positionnement positif ou négatif par rapport à l'objet de la représentation), l'information (qui concerne les connaissances sur l'objet de la représentation et leur organisation) et le champ de la représentation (qui concerne sa structure interne, le contenu de la représentation, constitué d'éléments cognitifs et affectifs).

Il est important de souligner aussi qu'une représentation est toujours la représentation d'un objet, de quelque chose pour quelqu'un. Lors de son élaboration, Moscovici insiste sur deux processus qui interviennent : celui de l'« objectivation » et celui de l'« ancrage ». Par objectivation, il désigne le passage d'un concept abstrait à un contenu, une structure qui soit compréhensible pour l'individu. Ioannitou (2007) note que « ce processus fait que l'individu privilégie certaines informations au détriment des autres »²⁹². Par ancrage, il désigne le

²⁹¹ Roussiau, N., Bonardi, C., 2001, *Les représentations sociales. Etats des lieux et perspectives*, Sprimont-Belgique, Editions Mardaga, pp. 59-60.

²⁹² Ioannitou, G., 2007, *Politiques linguistiques des familles en Grèce : croyances et actions parentales*, Thèse de Doctorat, Paris III-Sorbonne Nouvelle, p. 32.

processus d'intégration de ce contenu dans le système de valeurs de l'individu, dans sa propre réalité connue et familière.

Moscovici (1976) cité par Semin G.R.²⁹³ souligne aussi que « les représentations sociales sont des entités presque tangibles. Elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien. La plupart des rapports sociaux noués, des objets produits ou consommés, des communications échangées en sont imprégnés ». De cette façon, disons-nous, chaque communauté sociolinguistique ou chaque groupe social adopte sa propre vision du monde qui lui sert de guide pour agir et interpréter toute réalité.

Au même domaine, celui de la Psychologie Sociale, suite aux travaux de Moscovici, Denise Jodelet met également l'accent sur l'importance du concept de représentation sociale et la définit comme « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »²⁹⁴. Elle souligne surtout que les représentations sociales sont créées dans l'interaction sociale et sont transmissibles puisque partagées.

De même, Jean-Claude Abric à son tour, traite de la notion de représentation sociale et mentionne qu'elle est « constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné. Cet ensemble d'éléments est organisé et structuré »²⁹⁵. Il s'interroge en fait sur le contenu et notamment sur la structure des représentations sociales et réussit à développer la théorie du Noyau Central, que nous décrivons sur le sous-chapitre suivant.

²⁹³ Semin, G.R., 1989, « Prototypes et représentations sociales » in Jodelet, D. (dir), 1989, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p. 261.

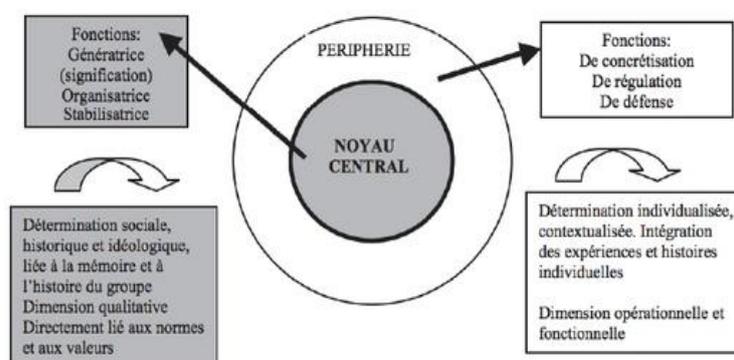
²⁹⁴ Jodelet, D. (dir), 1989, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p. 53.

²⁹⁵ Abric, J.C., 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, p. 25.

1.2 La structure et les fonctions des représentations sociales.

Comme nous venons de mentionner, Jean-Claude Abric, étant intéressée par la structure des représentations sociales, a mis l'accent sur le fait qu'elles sont structurées autour des noyaux et d'éléments périphériques.

Selon sa théorie, celle du « Noyau Central », une représentation est constituée de deux éléments : le noyau et les éléments périphériques. Cela est bien illustré par le schéma qui suit :



(Source : <http://psycho-cat.over-blog.com/py0012x-psychologie-sociale-1.html>, consulté le 13 mai 2019)

Le noyau central d'une représentation est son « élément fondamental car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation »²⁹⁶ ; en effet, il a deux fonctions : une « fonction génératrice » puisqu'il donne la signification aux éléments de la représentation et une « fonction organisatrice » puisqu'il stabilise et unifie la représentation. C'est l'élément le plus stable de la représentation parce qu'il résiste au changement et il est déterminé par la nature de l'objet représenté mais surtout par la relation que le sujet entretient avec l'objet. Abric dit à propos que « sa détermination est essentiellement sociale, liée aux conditions historiques, sociologiques et idéologiques »²⁹⁷.

²⁹⁶ Abric, J.C., 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, p. 28.

²⁹⁷ *Ibid*, p. 36.

Les éléments périphériques de la représentation s'organisent autour de la représentation et concernent des informations retenues à propos de l'objet de la représentation, des stéréotypes, des croyances, etc. Selon Abric, il s'agit de « l'essentiel du contenu de la représentation, sa partie la plus accessible, mais aussi la plus vivante et la plus concrète, (...) l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation »²⁹⁸. Ils assurent aussi trois fonctions :

- La fonction de « concrétisation » : ces éléments dépendent dans un grand degré du contexte et rendent la représentation compréhensible et interprétable pour l'individu.
- La fonction de « régulation » : les éléments périphériques, mouvants et variables aident à adapter la représentation aux évolutions du contexte.
- La fonction de « défense » : ces éléments « protègent » et réussissent à garder le noyau central stable, en supportant les nouvelles interprétations et les nouveaux éléments.

Il en résulte donc que les deux composantes d'une représentation, le noyau central et les éléments périphériques, l'une complétant l'autre, sont comme une entité.

Jodelet, à son tour estime, que les caractéristiques les plus importants d'une représentation sociale sont les suivants :

- Une représentation sociale est toujours la représentation de quelque chose (que ce soit un objet, une personne, un événement matériel, psychique ou social, une idée, etc.) et de quelqu'un. Jodelet²⁹⁹ mentionne qu'elle « correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet » autrement dit, au processus par lequel s'établit leur relation.

²⁹⁸ *Ibid*, pp. 32-33.

²⁹⁹ Jodelet, D. (dir), 1989, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p. 54.

- Une représentation sociale joue avec son objet un rôle de « symbolisation » et d' « interprétation ». En effet, elle remplace l'objet et l'interprète en lui conférant des significations.
- Une représentation, étant une « modélisation » de l'objet - qui est lisible de façon directe ou indirecte dans divers supports linguistiques, comportementaux ou matériels - constitue une forme de savoir.
- Une représentation a un impact au niveau de l'expérience pratique de l'individu, puisqu'elle influence ses comportements ou comme le note Jodelet, elle « sert à agir sur le monde et autrui »³⁰⁰.

L'importance du rôle des représentations dans la construction et la reconstruction du réel, c'est-à-dire dans la compréhension de la dynamique des liens sociaux et des pratiques sociales, s'explique bien à travers les quatre fonctions auxquelles elles répondent, selon Abric³⁰¹:

- Fonctions de savoir : grâce aux représentations, l'individu acquiert et assimile des connaissances, des « savoirs naïfs »³⁰² qui le rendent capable de décoder, d'expliquer la réalité et bien sûr de communiquer avec autrui. Comme le dit Flament « c'est un ensemble organisé de cognitions relatives à un objet, partagées par les membres d'une population homogène par rapport à cet objet »³⁰³.
- Fonctions identitaires : les représentations mettent en relation l'individuel et le collectif. Un ensemble d'individus partagent les mêmes idées, valeurs, etc., ce qui renforce leur lien social et les unit sous la même identité sociale.

³⁰⁰ *Ibid*, p. 61.

³⁰¹ Abric, J.C., (dir.) 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, pp. 21-24

³⁰² *Ibid*, p. 21.

³⁰³ Flament, C., 1994, « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales » in Abric, J.C., 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, p. 47.

- Fonctions d'orientations : Les représentations « guident les comportements et les pratiques »³⁰⁴, mais aussi les points de vue, les croyances, les manières de faire et contribuent à ce que les gens communiquent et agissent.
- Fonctions justificatrices : les représentations sociales justifient les prises de position et les comportements et sont à l'origine des pratiques sociales.

1.3. Les représentations stéréotypées.

Comme nous avons vu lors du sous-chapitre précédent, chaque individu perçoit toute réalité à laquelle il se trouve confronté, à travers le filtre de ses propres représentations sociales, qu'il développe en tant que membre d'une communauté sociolinguistique.

Or, il existe un type de représentation sociale spécifique, ayant ses propres caractéristiques précis, qu'on appelle « stéréotype », terme utilisé fréquemment dans le registre courant et auquel on voudrait se référer ci-dessous.

Le mot « stéréotype » est d'origine grecque. Il est composé de deux mots grecs : « stéréos » qui signifie « dur, solide » en français et « typos » qui signifie « empreinte » en français. C'est un terme qui est issu du domaine de la typographie où il désignait l'impression qui était obtenue avec une plaque d'imprimerie et qui pouvait être rapidement reproduite en grand nombre.

Depuis le début du XX^{ème} siècle, ce terme est employé au sens figuré pour renvoyer à une forme de représentation relativement figée et réductrice d'une réalité. Ainsi, a-t-il fait l'objet d'étude de différents champs, tels que les sciences sociales, celles de la Psychologie, de l'Education, etc.

Walter Lippmann, sociologue et publiciste américain a été le premier à introduire le concept de stéréotype. D'après lui, l'homme, pour qu'il puisse faire face

³⁰⁴ Abric, J.C., (dir.) 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, p. 22.

à de nouvelles informations qu'il reçoit, filtre une partie de celles-ci et les utilise à travers des codes et des généralisations. Dans cet esprit donc, les stéréotypes « are simplified pictures in our heads of people and events in the world »³⁰⁵.

Ruth Amossy³⁰⁶, spécialiste d'analyse de discours et de rhétorique, qui s'est beaucoup intéressée à la question du stéréotype, le nomme « le prêt-à-porter de l'esprit (...) qui consiste à ramener le singulier à une catégorie générale dotée d'attributs fixes (la Femme, le Noir, le Bourgeois) » et qui se produit par quelqu'un dans le but de rendre familier l'inconnu.

Au champ de l'Education, Zarate étudie le concept du stéréotype mettant en doute la validité des informations qu'il produit. Elle mentionne que le stéréotype concerne « un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe, dans son aspect physique et mental et dans son comportement » et insiste sur le fait que cet ensemble de traits « s'éloigne de la réalité, en la restreignant, en la tronquant et en la déformant »³⁰⁷.

J.-P. Cuq dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* définit à son tour le stéréotype comme « une représentation clichée d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à une idée toute faite »³⁰⁸.

Or, les stéréotypes ont aussi une valeur cognitive qui est soulignée par Beacco. Plus précisément, le linguiste et didacticien les caractérise comme des « descriptions condensées non falsifiables et d'emploi universel », « des représentations stéréotypées qui constituent une forme non problématique de la

³⁰⁵ Lippmann, W., 1922, *Public Opinion*, New York, Penguin Books, réimp. Pelican Books, 1946, p. 3. (fr. « sont des images simplifiées dans nos têtes de personnes et d'événements dans le monde entier », notre traduction).

³⁰⁶ Amossy, R., 1991, *Les idées reçues*, Paris, Nathan, pp. 9-10.

³⁰⁷ Zarate, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, p. 63.

³⁰⁸ Cuq, J.P., (sous la dir.) 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE, p. 224.

connaissance »³⁰⁹ ; ces propos manifestent, pouvons-nous dire, son intention de « déculpabiliser » les stéréotypes concernant les caractéristiques de déformation, d'altération de la réalité qui leur sont attribuées, en dévoilant leur caractère bénéfique.

Amossy note à propos que « dans le domaine des rapports sociaux, le stéréotype s'avère cependant indispensable à la vie communautaire »³¹⁰ puisqu'il témoigne de la solidarité d'une société et qu'il assure sa cohésion. Citons Lippmann qui met l'accent sur l'importance du rôle des stéréotypes pour l'individu en société : « les systèmes de stéréotypes peuvent être le fondement de notre tradition personnelle, les défenses de notre position en société. Ils constituent un tableau ordonné, plus ou moins consistant, du monde auquel nos habitudes, nos goûts, nos capacités, nos comforts et nos espoirs se sont ajustés. Peut-être, n'offrent-ils pas un tableau complet du monde, mais ils composent celui d'un monde possible auquel nous sommes adaptés. Là les personnes et les objets ont une place bien à eux et font des choses prévisibles. Là nous nous sentons chez-nous (...). Là nous trouvons le charme du familier du normal ... »³¹¹.

A mentionner que le stéréotype se distingue d'une représentation sociale par le fait qu'il concerne une image fixe et rigide, difficile à faire évoluer ; or, il la rejoint en tant que représentation qui conditionne nos comportements, ayant ses racines dans le savoir commun, le collectif.

Deux formes de stéréotypes peuvent être distinguées : d'une part ce sont les représentations fixes, clichées, développées par un individu ou un groupe d'individus vis-à-vis d'une communauté sociolinguistique étrangère (qu'on appelle « hétéro-stéréotypes ») ; de l'autre, ce sont les représentations ou les idées fixes, figées qu'un

³⁰⁹ Beacco, J.C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langues : des mots au discours*, Paris, Hachette, p. 119.

³¹⁰ Amossy, R., 1991, *Les idées reçues*, Paris, Nathan, p. 36.

³¹¹ Lippmann, W., 1922, *Public Opinion*, New York, Penguin Books, réimp. Pelican Books, 1946, p. 71.

individu a de sa propre culture et du peuple de son pays (qu'on appelle « auto-stéréotypes »).

Ci-dessous, nous voulons résumer les traits caractéristiques les plus importants du stéréotype:

- La simplification : selon Zarate³¹² le stéréotype « a tendance à simplifier la réalité », ce qui rend la compréhension plus difficile, compliquée et n'offre aucune clarification. Il s'agit d'un jugement rapide, le plus souvent non-valide qui s'éloigne de la réalité objective, en la déformant.
- La généralisation : le stéréotype tend également « à englober toutes les unités de la catégorie qu'il prétend cerner en quelques traits »³¹³. Ainsi, par exemple, devant l'image stéréotypée des Français chauvinistes, on va tomber dans le piège de qualifier un Français ou une Française (dont on vient de faire la connaissance et on n'a aucune information sur lui/elle) de chauviniste, sans examiner si en effet cette caractérisation correspond à la réalité. On attribue donc les caractéristiques fixes d'un ensemble au singulier, sans aucun esprit critique.
- La rigidité : ici nous avons affaire au caractère fixe, stable du stéréotype qui ne se prête pas au changement ni à l'évolution. Zarate illustre bien cela, en soulignant que : « dans le domaine du stéréotype, la nuance n'a pas de place. Ce qui est juste pour le groupe l'est ipso facto pour l'individu, pour tous les membres de ce groupe »³¹⁴.

Il est à noter aussi qu'un stéréotype ne porte pas toujours un jugement négatif. En revanche, il peut avoir une connotation positive ou négative. Par exemple, quand nous disons que « les Anglais sont ponctuels » nous leur attribuons une caractéristique

³¹² Zarate, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, p. 63.

³¹³ *Ibid*, p. 63.

³¹⁴ *Ibid*, p. 64.

positive ; or, nous pouvons dire que « les Anglais deviennent très souvent ivres », leur donnant ainsi un attribut négatif.

Selon Beacco « l'étranger est un des objets qui donne le plus fréquemment matière à stéréotypes »³¹⁵. Nous dirions aussi que le stéréotype est en relation avec le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue/étrangère ; en effet, la première idée qui vient à l'esprit d'un apprenant-débutant d'une langue/culture étrangère est la plupart des fois stéréotypée et risque de s'avérer un obstacle à l'apprentissage de la nouvelle langue/culture, en termes de Porcher « un véritable obstacle à l'accès des connaissances »³¹⁶.

Un des objectifs de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est de combattre les stéréotypes des apprenants, censés marquer les différences socioculturelles et par conséquent, nourrir des sentiments de discrimination, voire du racisme.

Porcher note que « puisqu'au départ les étudiants ont déjà une représentation à priori de la France et de sa civilisation, que l'étude de cette dernière les motive dans leur apprentissage, on pourra s'intéresser aux stéréotypes en début de cursus »³¹⁷; nous pouvons donc, dès le début de l'apprentissage, toucher aussi bien les hétéro-stéréotypes que les auto-stéréotypes afin d'amener les apprenants à réfléchir aussi bien sur leur propre culture que sur la culture étrangère.

De cette façon, à travers le différent, ils auront la possibilité de (ré) découvrir aussi leur propre identité. D'ailleurs, Byram, Gribkova et Starkey précisent que l'enseignement à visée interculturelle « vise à faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels, capables de s'engager dans un cadre complexe et un

³¹⁵ Beacco, J.C ., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langues : des mots au discours*, Paris, Hachette, p. 119.

³¹⁶ Porcher, L., 1986, *La civilisation*, CLE International, p. 80.

³¹⁷ *Ibid*, p. 62.

contexte d'identités multiples, et d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité »³¹⁸.

Dans cet esprit, les apprenants deviennent capables de reconnaître les images stéréotypées et se rendre compte qu'elles constituent une vision orientée et très restrictive de l'autre. Ils sont invités à faire preuve d'un esprit critique et mettre en doute les stéréotypes à tout niveau. Portant, ainsi, un nouveau regard aussi bien sur eux-mêmes que sur la langue/culture étrangère, ils réussiront « à aller au-delà de relations stéréotypées »³¹⁹, bref les dépasser.

En guise de conclusion de ce chapitre, mettons l'accent sur les points les plus importants de notre analyse du concept de « représentations » :

- Les représentations sont des connaissances socialement élaborées, une sorte de code commun qui permet à un groupe social d'interpréter des conduites, des comportements, des pratiques sociales et d'appréhender sa réalité commune mais aussi tout autre.
- La représentation est toujours une relation entre un sujet social et un objet social. Elle a un aspect collectif et individuel en même temps; elle oriente les actions, elle n'est pas statique mais se transforme et évolue.
- Les représentations se fondent implicitement et marquent l'identité d'un individu ou d'un groupe d'individus.
- Les représentations constituent des outils de compréhension et d'interprétation du monde qui nous entoure.
- Le stéréotype constitue une sorte de représentation figée, réductrice d'une réalité.

³¹⁸Byram, M., Gribkova, B., et Starkey, H., 2002, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 9.

³¹⁹ *Ibid*, p. 44.

2. Le concept de « représentation » au champ de l'Éducation.

Outre les champs de l'Anthropologie, de la Psychologie Sociale et de la Sociologie, la notion de représentation a préoccupé aussi des chercheurs en Sciences de l'Éducation. Voyons ci-dessous comment les représentations sont envisagées au domaine de la didactique des langues étrangères et en l'occurrence du FLE.

2.1. *Les représentations sociales et la didactique des langues étrangères.*

Dès la fin des années '80, Lipianski et Ladmiral se réfèrent à la présence forte des représentations dans le langage et par extension la langue, mentionnant à propos que « les représentations et les valeurs à travers lesquelles une société construit sa vision du monde et son identité résident essentiellement dans le langage »³²⁰. Lors du sous-chapitre précédent, nous avons vu que les représentations s'élaborent dans et par la communication quotidienne des individus, par conséquent, elles sont en relation avec la langue, moyen par excellence de communication humaine.

La notion de représentation étant en relation avec la didactique des langues étrangères, un grand nombre de scientifiques, spécialistes du domaine, insistent sur l'importance de leur prise en compte lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Jean-Pierre Cuq, didacticien, remarque que « la didactique des langues-cultures et la didactique du FLE en particulier, n'ont pas manqué de déceler l'importance de la prise en compte des représentations dans l'observation des situations d'enseignement-apprentissage »³²¹. L'apprenant d'une langue étrangère, membre de la communauté sociolinguistique où il est né, n'est pas vierge de tout savoir ; bien au contraire, il a ses propres représentations de la langue qu'il apprend et

³²⁰ Lipianski, E.,M., Ladmiral, J.,R., 1989, *La communication Interculturelle*, Paris, Armand Colin, p. 95.

³²¹ Cuq, J.P., (sous la dir.) 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE, p. 215.

du peuple qui la parle, qui sont souvent stéréotypées et qui lui servent de point de départ pour son apprentissage de la langue/culture étrangère. Sur ce point, nous rejoignons Zarate mentionnant que « tout élève débutant dispose, avant même le premier cours, de références sur la culture étrangère enseignée ou, si celle-ci n'est que très faiblement présente dans son environnement culturel, de références sur l'étranger de façon large »³²².

Castellotti et Moore (2002), spécialistes en didactique des langues, accentuent le fait que « la notion de représentation est aujourd'hui de plus en plus présente dans le champ ayant pour objet l'étude des langues, leur appropriation et leur transmission. Les stratégies et les procédures développées et mises en œuvre afin d'apprendre et utiliser les langues sont influencées par la représentation des locuteurs sur cette langue, ses normes, ses caractéristiques ou son statut en comparaison aux autres. Les recherches notamment en milieu scolaire lient depuis longtemps, les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues et à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage »³²³.

Candelier³²⁴ note qu'« en didactique d'une langue étrangère, les représentations sociales des langues entrent dans des réseaux explicatifs et permettent d'interpréter les pratiques et les comportements sociaux à l'égard des langues », ce qui constitue aussi un aspect crucial ; en fait, en tant qu'enseignant d'une langue étrangère, nous souhaitons entre autres aider les apprenants à percevoir et interpréter les éléments culturels de la langue/culture étrangère, s'ouvrir à Autrui et communiquer efficacement dans un contexte de situation authentique ; les représentations pourraient être mises en valeur à ce but, en classe de langue.

³²² Zarate, G., 1995, *Représentations de l'étranger en didactique des langues*, Paris, Didier, p. 75.

³²³ Source : <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>, p. 7, (consulté le 12 mai 2019).

³²⁴ Candelier, M., 1997, « Catégoriser les représentations » in Candelier M., Zarate G., 1997, *Les Représentations en didactique des langues et cultures. Notion en question*, n°2, p.43-65.

Evidemment, l'enseignant peut se baser sur les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue/culture étrangère ou même du monde en général, afin de guider ces derniers à la connaissance de cette nouvelle langue/culture et leur ouvrir « astucieusement » la porte pour de nouvelles expériences.

Etant alors convaincue que la langue parlée et écrite est un vecteur des représentations sociales, nous souhaitons examiner sur le sous-chapitre qui suit le rôle apparemment intéressant des représentations dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

2.2 Le rôle des représentations dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Selon Jodelet « les représentations sociales existent dans les structures formelles syntaxiques des langues parlées et écrites, aussi bien que dans l'organisation sémantique de leurs lexiques »³²⁵ ; elles « interviennent » ainsi à l'interprétation d'une chose ou des aspects d'une réalité, sont véhiculées aussi bien par les mots que par les gestes et leurs traces peuvent être repérés dans les pratiques quotidiennes et bien sûr dans le discours.

Lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, outre le développement d'une compétence de communication de la part de l'apprenant, nous visons à ce qu'il se familiarise avec d'autres visions du monde, qu'il prenne conscience de la non-universalité de sa langue/culture maternelle et qu'il développe un esprit d'ouverture et de tolérance vis-à-vis d'Autrui. Lors de ce processus qui n'est nullement simple, les représentations sociales de l'apprenant constituent ses guides interprétatifs devant la nouvelle réalité à laquelle il se confronte, celle de la langue/culture enseignée.

³²⁵ Jodelet, D.,(dir), 1989, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p. 151.

Zarate³²⁶ mentionne à propos que « l'apprenant est un acteur social, déjà socialisé dans une culture donnée et c'est à travers les représentations qui y ont été construites qu'il lira la réalité étrangère ». Elle continue, soulignant que « le désir explicite de communiquer avec l'autre, la bonne volonté ne garantissent nullement la maîtrise du passage d'un système de valeur à l'autre », laissant entendre que le développement de la part de l'apprenant d'une compétence socioculturelle qui touche le niveau des valeurs, des attitudes, des croyances d'une langue/culture étrangère exige un travail plus profond.

Or, il paraît que la mise en valeur des représentations sociales favorise l'éducation au niveau de la relation avec autrui par le biais de la langue/culture source et cible, ce qui est important si l'on pense que l'enseignement d'une langue étrangère à visée interculturelle vise aussi l'ouverture de l'apprenant en tant que personne. De plus, elle présente l'avantage d'introduire le "social" en classe de langue, ce qui s'avère aussi crucial puisque la langue constitue le moyen de communication, d'expression d'une société donnée ainsi que le reflet de sa culture.

Buchart, à son tour, établit une liaison entre l'enseignement des langues étrangères et les représentations sociales, mentionnant que « l'enseignement des langues portent en soi des implications culturelles fortes. L'approche d'une langue et d'une culture par son apprentissage peut modifier, invalider ou consolider des représentations que l'on a intériorisées comme étant une réalité »³²⁷. Les représentations, donc, sont susceptibles d'établir un pont entre les différentes langues/cultures et au moins, à ce but elles peuvent être valorisées lors de l'enseignement d'une langue étrangère.

³²⁶ Zarate, G., 1995, *Représentations de l'étranger en didactique des langues*, Paris, Didier, p. 98.

³²⁷ Buchart, M., « Dimensions culturelles dans l'enseignement du FLE en Finlande » in Alao, G., Szende, T., et al. 2010, *Implicites, Stéréotypes, imaginaires*, Editions des archives contemporaines, p.97.

D'ailleurs, lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à visée interculturelle, en l'occurrence du FLE, les représentations sociales développées au sein de la communauté sociolinguistique cible doivent être prises en compte, car très souvent elles diffèrent de celles qui sont développées au sein de la communauté source de l'apprenant ; ainsi, constituent-elles un champ propice pour la mise en valeur de l'autre, notamment pour un travail de mise en rapport de deux langues/cultures, de relativisation du système culturel source de l'apprenant et de sensibilisation avec une autre vision du monde, objectifs majeurs de l'Approche Interculturelle.

Nikou, spécialiste au domaine de l'éducation interculturelle, dévoile encore un avantage que présente la prise en compte des représentations des apprenants en classe de langue étrangère, soulignant que « le point de départ de la démarche interculturelle sont les représentations des apprenants, leurs propres stéréotypes, ce qui leur permet de se sentir plus rassurés moins angoissés. Même un apprenant faible en langue et qui ne participe pas en cours peut être encouragé à prendre la parole »³²⁸.

Finalement, sur ce point nous voulons citer Beacco³²⁹ mentionnant que « la démarche interculturelle cherche à conduire de représentations premières à des représentations “travaillées”, passées par l'observation, l'analyse, l'objectivation et la prise de conscience », et rappeler que la classe de langue est un lieu privilégié pour la mise en contact des cultures différentes et pour l'enrichissement culturel de l'apprenant.

³²⁸ Nikou, T., 2002, *L'interculturel : une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université Montpellier 3, p. 222.

³²⁹ Beacco, J.C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langues : des mots au discours*, Paris, Hachette, p. 123.

2.3. Représentation sociale - Implicite culturel : quelle corrélation ?

De tout ce qui précède, il paraît que le concept de représentation sociale et celui de l'implicite culturel présentent des points communs que nous souhaitons décrire et expliquer ci-dessous :

Aussi bien les représentations que les implicites culturels naissent et se développent à un contexte pareil, à savoir le monde implicite d'une communauté sociolinguistique donnée dont portent l'empreinte. Comme nous avons déjà vu lors du premier chapitre de cette partie, l'implicite culturel apparaît très souvent lors des échanges quotidiens, au sein d'une société et se développe dans une réalité et une logique acceptée et reconnue par l'ensemble de ses membres. De même, les représentations sociales sont acquises implicitement, la plupart des fois à travers l'expérience, et sont socioculturellement marquées, puisque réalisées au sein d'une communauté sociolinguistique ou d'un groupe social. Tous deux constituent donc le résultat d'un consensus établi au sein d'une communauté sociolinguistique ou d'un groupe social à l'intérieur d'une communauté.

De surcroît, les implicites culturels sous leurs différents aspects, que ce soit au niveau du langage verbal ou non-verbal reflètent les représentations des objets du monde, tel qu'il est perçu par les membres d'une société entière ou d'un groupe social à l'intérieur d'une société et concernent donc tout ce qui relève de la culture d'un peuple ou d'un groupe social, les « habitus », en termes de Bourdieu, construits au sein d'une société.

Il mérite de souligner également que l'existence de l'implicite culturel d'une langue/culture se trouve justifiée par les représentations que partagent les individus issus de cette langue/culture. En effet, le fonctionnement de l'implicite se base sur le fait que les individus-membres d'une communauté sociolinguistique donnée ont les

mêmes images du monde qui les entoure et partagent les mêmes convictions, systèmes de valeurs, manières de faire, etc. ; d'où le rapport mutuel entre l'implicite culturel et les représentations sociales.

Aussi, pouvons-nous remarquer une similitude entre le mode de circulation des représentations, à savoir la façon dont elles naissent, se développent et se transmettent et celui des implicites culturels. Ici, nous insistons sur le fait qu'il s'agit d'une sorte de connaissances acquises en immersion ; plus précisément, ils naissent, se développent et agissent de manière inconsciente à l'intérieur d'une société, sont transmis souvent de génération en génération et sont partagées parmi les individus-membres de cette société.

En plus, la connaissance aussi bien des représentations sociales que celle des implicites culturels a des effets positifs à la communication interculturelle. Plus précisément, tous les deux constituent, disons-nous, une sorte de connaissance-clé à la compréhension d'une langue/culture étrangère, étant donné qu'ils favorisent l'interprétation des comportements, des pratiques propres aux individus-membres d'une même société. Sur ce point, nous rejoignons Zarate, selon laquelle l'implicite culturel est interprétable grâce au fait que les gens « adhèrent à des représentations du monde et à des intérêts communs »³³⁰. Son ignorance aussi bien que celle des représentations sociales peut provoquer des malentendus ou de l'incompréhension parmi les gens de langues/cultures différentes ; en revanche, sa prise en compte donnera à ces derniers le bagage culturel nécessaire à mieux comprendre les particularités de la nouvelle langue/culture et à se mettre paisiblement en contact avec Autrui.

³³⁰ Zarate, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, p.16.

Finalement, nous voulons mentionner qu'un travail au niveau des représentations sociales réussit à dépasser le niveau cognitif et touche celui du non-dit, là où « règne » l'implicite culturel, et vice-versa. D'un point de vue pratique, d'un côté la connaissance des représentations développées au sein d'une communauté sociolinguistique favoriserait l'accès aux implicites culturels de cette langue/culture et de l'autre, un travail sur les implicites culturels d'une langue/culture pourrait toucher le niveau des représentations sociales d'une personne vis-à-vis de la langue/culture étrangère.

Somme toute, pour les raisons mentionnées ci-dessus, nous concluons à l'existence d'un rapport mutuel entre l'implicite culturel et les représentations sociales.

Conclusion (Chapitre 3)

Pour conclure ce chapitre, nous faisons un bref récapitulatif des points les plus importants que nous souhaitons retenir par rapport au concept de représentations au domaine de l'Education :

- Les représentations sociales résident dans le langage. Elles s'élaborent dans la communication quotidienne des individus et donc sont en relation avec la langue, que ce soit écrite ou orale.
- Les représentations sociales ont fait l'objet d'étude de plusieurs chercheurs en Sciences de l'Education qui ont souligné la nécessité de leur prise en compte et de leur valorisation pendant l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.
- Les représentations sociales peuvent être valorisées lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à visée interculturelle

puisque leur exploitation favorise la mise en rapport de deux langues/cultures et la sensibilisation avec une autre vision du monde.

- La prise en considération des représentations sociales de la communauté indigène d'une langue/culture étrangère favoriserait l'accès aux implicites culturels de cette langue/culture étrangère.
- Il existe un rapport mutuel entre l'implicite culturel et les représentations sociales, repéré au niveau du contexte autour duquel ils se développent, au niveau du mode de leur circulation et transmission et à celui des avantages que leur prise en compte présente.

Conclusion (2^{ème} partie)

Dans la deuxième partie de notre thèse, nous avons développé le cadre théorique de ce travail de recherche, précisant le sens donné aux concepts qui sont en lien avec notre problématique. En guise de conclusion, nous voulons résumer les éléments les plus essentiels que nous retenons pour la suite de notre thèse:

- La langue est indissociablement liée à la culture qu'elle est censée véhiculer. Or, la culture n'est pas toujours explicite ; bien des spécialistes issus des domaines différents, tels que l'Education (Galisson, Porcher, Byram, etc.), la Sociologie, l'Anthropologie etc. ont souligné le caractère partagé de la notion de « culture » et ses aspects implicites qui nous intéressent lors de ce travail de recherche.
- Les individus-membres d'une même communauté sociolinguistique possèdent des connaissances implicites qu'ils mettent en œuvre pour interpréter et comprendre les comportements et les actions de la vie quotidienne.

- L'implicite culturel est un concept qui a intéressé plusieurs spécialistes du langage mais aussi des anthropologues et sociologues. Il fait partie intégrante du langage, constituant son côté non-transparent qui se livre à des sens multiples, dépendant de la situation de communication. Plus précisément, pour ce qui est de notre recherche, il renvoie à tout ce qui de manière verbale ou non-verbale permet, fait dysfonctionner ou bloque la communication au cours d'une interaction langagière.
- L'implicite culturel, caché aussi bien au niveau culturel qu'au niveau linguistique se lie étroitement au côté culturel d'une langue/culture puisqu'il est présent dans les relations sociales des individus-membres et en général dans plusieurs domaines de la langue/culture exprimée : au langage verbal et non-verbal (aux expressions figées et celles de sagesse populaire, aux titres de presse, aux publicités, aux gestes, etc.) et en général, dans des énoncés divers oraux ou écrits dont l'interprétation exige une sorte de raisonnement qui dépend d'un contexte socioculturel donné.
- L'existence de l'implicite culturel se trouve justifiée par les « habitus »³³¹ construits dans une communauté sociolinguistique, par les représentations que partage un peuple donné. Ce qui semble évident pour les membres d'une même communauté sociolinguistique ne l'est pas pour l'étranger. Même si ce dernier parle la langue étrangère, il obéit aux normes culturelles et communicatives de sa propre langue/culture. Or, il faut souligner que l'implicite culturel ne marque pas les différences entre deux ou plusieurs pays mais aussi celles qui peuvent naître dans les différentes micro-cultures (dans les termes de Bourdieu) à l'intérieur d'un même pays.

³³¹ Bourdieu, P., 1979, *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

- L'interculturel est une notion multidimensionnelle qui a concerné plusieurs domaines différents (la Politique, la Diplomatie, les Sciences de la Communication, le Management, etc.). Lors de la présente recherche notre approche de l'interculturel touche l'enseignement d'une langue/culture étrangère, en l'occurrence du FLE. Dans cet esprit, il est considéré comme une démarche qui « vise le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture »³³².
- La compétence culturelle constitue « une des composantes essentielles de la compétence communicative de l'apprenant »³³³ mais toute seule n'est pas suffisante puisqu'elle vise la description et la simple explication des faits culturels, portant un regard surtout descriptif à l'enseignement de la culture. Cette faiblesse est palliée par la compétence interculturelle qui vise le développement chez l'apprenant d'un ensemble de connaissances, capacités et valeurs qui sont nécessaires à une interaction, une mise en relation entre personnes issues de langues/cultures différentes. Or, il faut également retenir que l'interculturel touche en plus la capacité de chaque personne à la relation alteritaire car sous l'optique de Blanchet, toute relation alteritaire est une relation de type interculturel.
- La compétence interculturelle est considérée comme la capacité d'actualiser les « savoir », « savoir-faire », « savoir-être », « savoir-apprendre », « savoir-comprendre » ou « savoir-s'engager » interculturels afin d'entrer en contact et communiquer avec un locuteur-représentant d'une autre culture ou d'un autre

³³² Source : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> p.9 (consulté le 10 juillet 2019).

³³³ Szende, T. & Máté, G. (dir.), 2003, *Frontières et passages*, Actes du colloque français-hongrois sur la traduction. Bern: Peter Lang, pp. 259-260.

groupe socioculturel. Les six composantes-compétences partielles qui, selon Byram, Gribkova et Starkey³³⁴ forment la compétence interculturelle, servent de base pour la conception des activités centrées sur l'implicite culturel lors de la partie pratique de notre travail de recherche.

- L'implicite culturel constitue ce facteur dont l'ignorance au cours d'une situation de communication interculturelle peut entraîner un certain nombre de dangers, tels que le malentendu, la mauvaise compréhension ou l'échec total de la communication. Par conséquent, dans le contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'accès aux implicites culturels de la langue enseignée constitue une sorte de connaissance-clé de cette langue/culture, donne le bagage nécessaire à communiquer de manière réussie et à se mettre en contact avec Autrui évitant d'éventuels malentendus, bref comprendre et se faire comprendre dans un climat de tolérance et de respect mutuel.
- L'implicite culturel peut concerner une grande partie des compétences générales et communicatives langagières, visées lors de l'enseignement/apprentissage du FLE. Selon les auteurs du CECR, il paraît être lié à l'interculturel ; en effet, parmi les compétences et les caractéristiques de l'apprenant dont l'enseignant doit tenir compte quand il analyse la difficulté potentielle d'une tâche donnée pour un apprenant particulier, au niveau des « attitudes » figurent les « capacités interculturelles » parmi lesquelles « l'aptitude à affronter l'implicite du discours des locuteurs natifs ».

Somme toute, nous considérons que l'implicite culturel mérite d'être mis en valeur par l'enseignant de FLE afin que ce dernier réussisse à sensibiliser ses

³³⁴ Byram, M., Gribkova, B. et Starkey, H., 2002, Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, Strasbourg, Conseil de l'Europe, pp. 12-15.

apprenants aux différences culturelles et notamment les amener à développer des compétences et des savoir-faire qui leur permettent de communiquer et interagir avec Autrui de manière réussie.

Or, cela nous conduit à nous interroger sur les représentations des enseignants de FLE en Grèce, vis-à-vis de l'implicite culturel ainsi que de la mise en valeur de l'interculturel.

Comment les enseignants perçoivent-ils l'implicite culturel et l'enseignement de l'interculturel ? Quelles sont leurs représentations concernant les démarches qui favorisent la mise en valeur de l'implicite culturel et celle de l'interculturel ?

Ces dernières questions nous servent de transition vers la troisième partie de ce travail de thèse, consacrée à la formulation de nos hypothèses de départ, à la méthodologie adoptée et la description de la recherche effectuée.

Troisième Partie:
Cadre Méthodologique

Chapitre 1 Questionnement initial et hypothèses

Une fois notre cadre théorique présenté, nous voulons dans ce chapitre formuler les questions de recherche auxquelles nous tentons de répondre à partir de ce travail de thèse et émettre nos hypothèses de départ.

1. Problématiser les questions de recherche.

Notre propre expérience personnelle d'un séjour en France, il y a quelques années, en tant qu'étudiante en langue et littérature française et en plus, notre expérience professionnelle en tant qu'enseignante du FLE nous ont amenée à définir l'objet de notre recherche : l'étude du rôle et de la place de l'implicite culturel en lien avec l'interculturel et le culturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE au collège public en Grèce.

A cette fin, nous nous sommes efforcée de connaître les conceptions que se font les enseignants de FLE qui travaillent dans l'enseignement secondaire public hellénique, vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et vis-à-vis de la manière de mettre en valeur l'implicite culturel et l'interculturel dans leurs classes de FLE.

La notion de l'implicite culturel, que signifie-t-elle pour les enseignants de FLE? Quelles sont leurs représentations vis-à-vis de la manière de mettre en valeur l'implicite culturel lors de l'enseignement de FLE ? Les enseignants exploitent-ils l'implicite culturel dans leurs classes de FLE au collège public hellénique ? Que pensent-ils qu'ils font afin de faire développer la compétence interculturelle de leurs élèves ?

Telles sont les questions de recherche auxquelles nous avons tenté de répondre en nous lançant dans le présent travail de recherche et qui nous ont conduite à émettre nos hypothèses de départ, présentées dans le sous-chapitre suivant.

2. Les hypothèses de la recherche.

Lors de la préparation de notre recherche de terrain, la formulation de nos hypothèses de recherche a été d'une importance majeure et a fait partie intégrante de notre travail de thèse.

Selon Madeleine Grawitz³³⁵ une hypothèse est « une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits significatifs ». En termes simples, une hypothèse est une réponse provisoire à la problématique posée par le chercheur ; et c'est cette réponse provisoire qui sera corroborée ou réfutée, lors de la réalisation du travail de terrain.

Avant donc de décrire la méthodologie de notre recherche, nous voulons présenter nos hypothèses de départ :

Hypothèse 1 : Selon les représentations des enseignants de FLE, les activités de classe portant sur l'implicite culturel favorisent l'enseignement/apprentissage du FLE à visée interculturelle.

Plus précisément, selon cette hypothèse, on considère que :

- la mise en valeur de l'implicite culturel contribue, par la mise en relation de la langue/culture-source et de la langue/culture-cible, à la connaissance et la compréhension de l'Autre, du différent.
- la mise en parallèle de la langue/culture-source et de la langue/culture-cible dévoile des ressemblances et des différences au niveau des systèmes de valeurs, des attitudes et comportements, bref des éléments implicites d'une langue/culture.
- la familiarisation des apprenants avec les éléments implicites de la langue/culture étrangère les forme à l'« altérité », à la prise de conscience de

³³⁵ Grawitz, M., 1990, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, p.443, citée par Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Bruxelles, de Boeck, p.163.

la non-universalité de leur système culturel source, au moyen du respect mutuel.

Hypothèse 2 : Selon les représentations des enseignants de FLE, les activités de classe portant sur l'implicite culturel favorisent le développement des Compétences Générales et celui des Compétences Communicatives Langagières.

Plus précisément, selon cette hypothèse une grande partie :

- de Compétences Générales (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, savoir-comprendre, savoir-s'engager) et
- de Compétences Communicatives Langagières (compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques), peut être touchée par la mise en valeur de l'implicite culturel en classe de FLE.

Hypothèse 3 : L'implicite culturel renvoie, selon les représentations des enseignantes, aux éléments culturels propres à une langue/culture.

Plus précisément, selon cette hypothèse, les implicites culturels, aux yeux des enseignants du FLE, s'identifient souvent aux éléments culturels propres à une langue/culture.

- *H.3.1. : La mise en œuvre de l'implicite culturel est souvent confondue, dans les représentations des enseignants, avec la mise en œuvre de la démarche interculturelle, ce qui entraîne, selon les enseignants, l'enseignement des éléments culturels.*

Nous supposons aussi que les enseignants du FLE identifient souvent l'exploitation de l'implicite culturel à l'enseignement de l'interculturel.

Chapitre 2. La méthodologie de la recherche

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons la méthodologie employée pour la mise en œuvre de notre recherche. Dans une première section, nous établissons la nécessité de la recherche ; dans une deuxième section, nous présentons les aspects théoriques de la recherche qualitative et plus précisément ceux de la recherche par entretiens et ceux de l'observation qui constituent les deux modes de recueil des données que nous avons choisis pour effectuer la présente recherche.

1. Nécessité de l'enquête de terrain-Motivation de la recherche.

Tout au long de la partie théorique de ce travail de thèse, nous avons mis l'accent sur l'intérêt que présenterait la mise en valeur de l'implicite culturel lors du processus de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le secondaire.

Plus précisément, nous avons vu que l'implicite culturel, présent dans la culture comportementale et savante, est caché dans le langage verbal et non-verbal et peut se lier aux Compétences Générales et Compétences Communicatives Langagières que l'enseignant doit faire développer chez les apprenants de FLE.

Ainsi, sommes-nous persuadée que l'implicite culturel constituerait un moyen à la disposition, d'une manière ou d'une autre, de chaque enseignant de FLE pour qu'il puisse développer chez les apprenants de FLE une compétence de communiquer et interagir dans des situations réelles de communication, les sensibiliser et les familiariser à la connaissance et la compréhension de l'autre, les amener finalement à se rendre compte de la diversité socioculturelle entre différents pays mais aussi celle qui existe à l'intérieur de leur pays.

Or, le bien-fondé de nos réflexions de départ peut être prouvé uniquement d'une façon empirique, via le « travail de terrain ». Van Den Maren³³⁶ accentue le fait que « la recherche en sciences humaines ne peut pas se contenter d'observer de l'extérieur la conduite des acteurs, car elle perdrait ce qui fait le propre du sujet humain : la réflexivité dans un système d'échanges symboliques. Cette pensée qui se pense dans une action investie de significations ne peut être atteinte que si le chercheur obtient la complicité des acteurs. En sciences humaines, le chercheur seul ne peut rien. Ce sont les acteurs qui lui livrent sa matière première ».

Souhaitant donc porter notre propre regard sur l'objet d'étude en question, nous avons mis en œuvre une recherche de terrain qui constitue la partie pratique de ce travail de thèse.

Plus concrètement, dans le cadre de notre travail de terrain, nous avons mené une série d'entretiens auprès des enseignants de FLE en deux temps et nous avons planifié une séance d'enseignement centrée sur la mise en valeur de l'implicite culturel qui a été mise en place par les enseignants et observée par nous-même en tant qu'observatrice non-participante. Un tel travail de terrain, jugeons-nous, s'avère nécessaire pour la découverte de l'image que les enseignants de FLE se font de l'implicite culturel et de l'interculturel mais aussi de la manière de les mettre en valeur ou non dans leurs classes. En outre, il paraît essentiel pour la collecte des informations sur l'appréciation générale des enseignants qui ont animé la séance expérimentale vis-à-vis des activités mises en œuvre et de leur apport aux élèves de FLE.

³³⁶ Van Der Maren, J-M., 1996, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, de boeck, Bruxelles, p. 7.

2. La recherche qualitative.

Selon Dépelteau la réalisation d'une recherche exige entre autres « l'utilisation d'un mode d'investigation de la réalité »³³⁷ que nous appelons aussi méthode ou technique de recherche ou de collecte des données.

Avant de discuter dans le chapitre à suivre de notre propre méthode de recherche de terrain, nous souhaitons consacrer ce chapitre pour présenter quelques aspects théoriques de la recherche qualitative et plus précisément de l'enquête par entretiens ainsi que de l'observation de classe, modes de collecte des données qui ont constitué d'ailleurs notre propre choix.

2.1 La recherche par entretiens - Aspects théoriques.

La recherche qualitative est en général considérée comme une méthode de recueil des données « séduisantes », censées permettre « des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local »³³⁸. Elle présente l'avantage de se concentrer « sur des événements qui surviennent naturellement et des événements ordinaires qui surviennent dans des contextes naturels, afin de pouvoir saisir ce qui se passe *au quotidien, dans la vie réelle* ».

Une technique de recherche qualitative très répandue est l'enquête par entretiens, méthode qui a suscité l'intérêt d'éminents spécialistes du domaine de la recherche scientifique, tels que Van den Maren (2004), Dépelteau (2003), Blanchet (1992), Gotman (1992), de Singly (2012), Miles (2003), Huberman (2003), etc.

L'« entrevue de recherche », terme utilisé par Dépelteau³³⁹ pour désigner l'enquête par entretiens, est définie comme « une rencontre interpersonnelle, où un

³³⁷ Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, de boeck, p. 243.

³³⁸ Miles, M. B., Huberman, A., M., 2003, *Analyse des données qualitatives*, 2ème édition, Bruxelles, De Boeck, p.27.

³³⁹ Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, De Boeck, p. 316.

enquêteur interroge un enquêté afin de recueillir des informations sur des concepts, des dimensions et des indicateurs, pour corroborer ou falsifier une hypothèse de recherche ».

En mots simples, l'enquête par entretiens constitue un mode de collecte des informations qui se réalise dans une relation en tête à tête entre le chercheur-interviewer et la personne interrogée-interviewée, mettant en valeur la communication directe et l'interaction entre eux.

Van den Maren note que la recherche par entretiens « tente de se rapprocher au plus du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation »³⁴⁰, soulignant ainsi l'opportunité de sa mise en pratique en Sciences de l'Éducation. Il insiste en plus, sur le fait qu'elle « fournit des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles »³⁴¹, laissant à entendre qu'une certaine densité et profondeur caractérisent l'enquête par entretiens.

L'enquête par entretiens présente également l'avantage de mettre en valeur la spontanéité de la parole, provoquant un discours aussi bien objectif que profond, portant des pensées même inconscientes. Plus précisément, c'est Dépelteau qui insiste sur la profondeur des paroles de l'interviewé signalant que l'entretien permet au chercheur de « découvrir le sens et les finalités que des acteurs associent à leur situation ou à leurs actions »³⁴². Blanchet et Gotman de leur côté, mettent l'accent sur

³⁴⁰ Van Der Maren, J.-M., 1996, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, De Boeck, Bruxelles, p. 103.

³⁴¹ *Ibid.*, p. 312.

³⁴² Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, De Boeck, p. 334.

l'objectivation des propos de la personne interviewée qui « ne livre pas un discours déjà constitué, mais le construit en parlant »³⁴³.

Il est à mentionner que l'entretien de recherche présente de différents statuts et types que chaque chercheur est toujours invité à choisir en fonction des objectifs et des besoins de la recherche qualitative.

En ce qui concerne les différents statuts, nous distinguons l'entretien exploratoire, l'entretien principal et l'entretien à usage complémentaire. Blanchet et Gotman notent que l'entretien exploratoire vise à « compléter les pistes de travail suggérées par les lectures préalables et de mettre en lumière les aspects du phénomène auxquels le chercheur ne peut penser spontanément »³⁴⁴, ce qui le rend donc convenable en début d'un travail de recherche.

L'enquête par entretien à usage complémentaire est celle qui se réalise parallèlement, avant ou après d'autres modes de collecte des données, tels que l'enquête par questionnaire. Blanchet et Gotman mentionnent à propos de ce type d'enquête que « soit elle enrichit la compréhension des données, soit elle les complète, ou bien encore elle contribue à leur construction et à leur interprétation »³⁴⁵.

L'entretien ayant un statut principal constitue le mode de collecte principal des informations recherchées sur l'objet d'étude en question, et « suppose que les hypothèses aient été dégagées et agencées en présuppositions explicatives. Dans ce cas, le plan de l'entretien, lui-même structuré, sera élaboré pour que les données produites puissent être confrontées aux hypothèses »³⁴⁶.

³⁴³ Blanchet, A., Gotman, A., 2013, *L'enquête et ses méthodes - L'entretien*, Paris, Armand Colin, p. 26.

³⁴⁴ Blanchet, A., Gotman, A., 2013, *L'enquête et ses méthodes - L'entretien*, Paris, Armand Colin, p. 39.

³⁴⁵ *Ibid*, p. 43.

³⁴⁶ *Ibid*, p. 41.

Quant aux types de l'entretien, ceux-ci varient en fonction du caractère plus ou moins directif du mode d'intervention du chercheur-interviewer. Fenneteau note que les « entretiens individuels se différencient principalement en fonction du comportement de l'interviewer et du degré de directivité de ses interventions »³⁴⁷. Ainsi, pouvons-nous distinguer trois types d'entretiens : les entretiens non-directifs, semi-directifs et directifs.

Il est à signaler que les entretiens non-directifs se caractérisent par le fait que le chercheur-interviewer ne dirige pas l'entretien et son interlocuteur se sent totalement libre de parler du sujet en question.

En revanche, lors des entretiens directifs, l'interview est tout à fait guidée par le chercheur-interviewer qui est le maître du jeu au sens strict. C'est lui qui définit les thèmes à aborder, ne laisse aucune place à l'expression libre de l'interviewé et pose les questions à l'interviewé, dans un ordre prédéfini qui doit être respecté tout au long de l'interview.

L'entretien semi-directif, n'est ni ouvert, ni fermé ; selon Ghiglione et Matalon³⁴⁸ l'avantage de ce type d'entretien est le fait qu'il permet au chercheur-interviewer d'accéder rapidement à des thématiques précises, tout en laissant une certaine liberté et expression à l'interviewé. Plus précisément, en s'appuyant sur un guide d'entretien déjà préparé en fonction des objectifs et des hypothèses de la recherche, l'interviewer laisse parler l'interviewé de manière à exploiter les thèmes prédéfinis dans son guide d'entretien, quel qu'en soit l'ordre, et répondre aux objectifs fixés.

³⁴⁷ Fenneteau, H., 2015, *L'enquête : entretien et questionnaire*, 3^{ème} édition, Paris, Dunod, p. 9.

³⁴⁸ Ghiglione R., Matalon, B., 1998, *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*, Paris, Armand Colin.

2.2 L'observation comme méthode de recherche - Aspects théoriques.

Une autre technique de recherche qualitative répandue en sciences humaines et sociales est celle de l'observation.

Comme J-P Cuq le signale, il s'agit d'« une technique de recherche développée par les sciences expérimentales, de type psychologique, anthropologique ou social, pour démontrer et étayer la pertinence de leurs travaux »³⁴⁹.

François Dépelteau³⁵⁰, spécialiste en science politique qui s'est beaucoup intéressé à la méthodologie de la recherche, met l'accent sur le fait que « l'observation se déroule dans le milieu naturel et non dans un laboratoire. En recourant à ce mode d'investigation du réel, le chercheur observe donc l'individu ou le groupe en pleine action, dans son milieu naturel ».

L'observation de classe, selon Papadopoulou, est définie comme « l'acquisition et le recensement systématiques des éléments isolés ou des aspects de l'enseignement ainsi que leur traitement particulier »³⁵¹.

A mentionner qu'il existe différents types et procédures d'observation que le chercheur-observateur choisit selon les besoins et les objectifs de la recherche effectuée.

Dépelteau distingue l'observation faite selon une démarche inductive de l'observation faite selon une démarche hypothético-déductive. Lors d'une observation de type inductif, le chercheur « doit commencer son enquête par une observation systématique du terrain choisi - il doit tout noter. Puis, au fur et à mesure que des phénomènes récurrents ou marquants forcent l'entrée de son esprit, il restreint la

³⁴⁹ Cuq, J.P., (sous la dir.) 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE, p. 181.

³⁵⁰ Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, De Boeck, p. 336.

³⁵¹ Papadopoulou, V. (Παπαδοπούλου Β.), 2015, *Παρατήρηση διδασκαλίας, Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*, Β' Έκδοση, Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις ΑΕ, Θεσσαλονίκη, p. 38.

portée et l'étendue de ses observations qui sont de plus en plus centrées autour de quelques thèmes révélés par le phénomène lui-même »³⁵².

Par contre, une observation hypothético-déductive « est centrée autour de quelques thèmes ; que ces thèmes découlent du cadre théorique opérationnalisé défini par le chercheur au temps de conjectures ; et qu'en procédant de la sorte le chercheur-observateur ne veut pas tout voir (...) il oriente son observation vers la récolte de données qui lui permettront de corroborer ou de réfuter son hypothèse de recherche »³⁵³.

De surcroît, nous pouvons distinguer l'observation participante de l'observation non-participante. Durant l'observation participante « le chercheur participe au phénomène observé (...) il veut le comprendre de l'intérieur en vivant pendant un temps plus ou moins long avec les individus dont il veut comprendre le comportement »³⁵⁴.

Lors d'une observation non-participante, le chercheur-observateur garde une certaine distance, ne participe point aux faits observés et se contente de garder des notes ou enregistrer ce qui se passe ; pour cette raison, ce type d'observation est censé recueillir des données plus objectives.

La méthode d'observation peut également être caractérisée comme structurée ou non structurée en fonction de l'utilisation ou non d'une grille d'observation.

Selon de Ketele, une grille d'observation est « un système d'observation : systématique, attributive, allospective (pour observer les autres), visant à recueillir des faits et non des représentations, menée par un ou plusieurs observateurs indépendants

³⁵² Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, De Boeck, p. 345.

³⁵³ *Ibid*, pp. 347-348.

³⁵⁴ *Ibid*, p. 342.

et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des *attributs* à observer sont déterminées le plus rigoureusement possible »³⁵⁵.

Des scientifiques insistent aussi sur les avantages que présente l'adoption de la méthode d'observation lors d'une recherche scientifique. Plus précisément, Van den Maren souligne que la méthode d'observation « peut être utilisée par plusieurs observateurs, ou par le même observateur dans plusieurs situations, et cela de manière systématique, ce qui permet de garantir la valeur des faits rapportés »³⁵⁶.

Selon Dépelteau, lors d'une observation scientifique « les résultats de la recherche sont valables car le chercheur a vu de ses propres yeux ce qu'il décrit et explique »³⁵⁷.

Arborio et Fournier³⁵⁸ de leur côté soulignent que lors d'une observation « on s'intéresse à des situations sociales circonscrites, examinées de façon intensive avec l'intention d'établir des faits de pratique, de saisir le contexte contraignant dans lequel ils se développent, de prendre en compte le travail verbal des acteurs pour s'en rendre maîtres. Cela conduit à restituer les logiques d'acteurs, à rendre à leurs comportements leur cohérence, à révéler le rapport au monde que chacun manifeste à travers les pratiques observables ».

³⁵⁵ De Ketele, J-M, 1987, *Méthodologie de l'observation*, Bruxelles, De Boeck, p. 127.

³⁵⁶ Van den Maren, J-M., 1996, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, de boeck, Bruxelles, p. 296.

³⁵⁷ Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, De Boeck, p. 338.

³⁵⁸ Arborio, A.-M., Fournier, M., 2012, *L'enquête et ses méthodes : L'observation directe*, Armand Colin, pp. 9-10.

Chapitre 3. La description de notre recherche

Introduction

Après avoir présenté brièvement, dans le chapitre précédent quelques principaux aspects théoriques de la recherche qualitative, dans ce chapitre, nous souhaitons traiter de notre propre démarche méthodologique sur le terrain de recherche.

Nous exposons d'abord les trois phases autour desquelles se construit cette recherche, en explicitant les objectifs qui y sont visés. Ensuite, nous traitons la question de l'échantillon de notre recherche. En plus, nous justifions nos choix au niveau des modes de recueil des données, nous décrivons de façon détaillée comment nous nous sommes organisée lors de toutes les phases de la recherche de terrain et nous nous référons aux difficultés rencontrées tout au long notre travail de terrain. Puis, nous commentons l'orientation des guides d'entretien dont nous nous sommes servis lors des entretiens du début et lors des entretiens finaux et nous expliquons aussi comment nous avons procédé pour élaborer la grille d'observation des enseignantes et celle des élèves. Finalement, nous expliquons la manière dont nous avons procédé pour la conception et la planification de la séance expérimentale centrée sur la mise en valeur de l'implicite culturel.

1. Présentation générale - Objectifs de la recherche.

Lors de ce sous-chapitre, nous voulons introduire dans ses grandes lignes la recherche de terrain que nous avons conduite et notamment déterminer et présenter ses objectifs.

Lors du processus d'enseignement/apprentissage du FLE, l'enseignant vise à transmettre aussi bien des savoirs que des savoir-faire aux apprenants du FLE et faire développer leurs compétences communicatives pour que ces derniers soient à même de communiquer et avant tout agir dans des situations réelles de communication avec des personnes d'une langue/culture étrangère évitant d'éventuels malentendus.

L'implicite culturel a-t-il vraiment une place lors de ce processus ? Le professeur de FLE dans le secondaire, via son enseignement permet-il aux apprenants, d'accéder aux implicites culturels de la langue/culture enseignée ou d'une autre ? Favorise-t-il un travail sur l'interculturel ? Si oui, comment ? Somme toute, quelles sont les conceptions et les prises de position des enseignants vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de la mise en valeur de l'implicite culturel et de l'interculturel en classe de FLE ?

La recherche des réponses précises à des questions telles que les précédentes, a constitué une source importante de motivation à la planification et la mise en œuvre de notre travail de recherche dont l'objectif général est de découvrir et mieux faire connaître le rôle et la place de l'implicite culturel en lien avec l'interculturel et le culturel dans la classe de FLE, au sein de l'enseignement public hellénique.

A signaler que notre recherche de terrain, comme nous avons déjà annoncé, a été conduite auprès des enseignants de FLE, nommés dans le secondaire public grec. Ceux-ci nous ont communiqué leurs représentations vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion mais aussi vis-à-vis de la manière de mettre en valeur l'implicite culturel et l'interculturel dans leurs classes de FLE et ont animé la séance expérimentale centrée sur l'implicite culturel que nous avons planifiée.

Plus précisément, nous voulons mentionner que la présente recherche a été progressivement construite autour de trois phases :

1^{ère} phase : les entretiens du début. Notre entrée sur le terrain prend la forme des entretiens réalisés auprès des enseignants de FLE nommés dans le secondaire public grec pour lesquels nous nous sommes fixés les objectifs suivants :

- mettre en évidence les conceptions que les enseignants du secondaire public grec se font de l'implicite culturel et de sa mise en valeur tout en précisant leurs démarches de classe et examiner s'ils reconnaissent son efficacité lors de l'enseignement/apprentissage du FLE.
- révéler les éventuels obstacles à l'exploitation des implicites culturels lors de l'enseignement/apprentissage du FLE au collège grec, d'après l'expérience des enseignants.
- déterminer le comportement des enseignants face à l'interculturel en classe de FLE. Nous nous intéressons en fait à ce qu'ils font pour promouvoir la dimension interculturelle en classe de FLE, à leurs pratiques (quotidiennes ou non) et leurs outils qui favorisent l'enseignement interculturel en classe de FLE.

2^{ème} phase : l'expérience didactique - l'observation. Tout en prenant en considération les résultats tirés de l'analyse des données issues des entretiens du début, nous avons construit une séance d'enseignement centrée sur la mise en valeur de l'implicite culturel que les enseignants ont mise en œuvre dans leurs classes de FLE où nous avons assisté en tant qu'observatrice non-participante. Les objectifs que nous nous sommes fixés lors de cette phase de la recherche sont les suivants :

- remédier aux pratiques limitées et aux représentations fautives des enseignants de FLE vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de la manière de le mettre en valeur en classe de FLE.

- tenter de montrer ce qu'est un implicite culturel, où on le rencontre dans l'interaction et comment il peut être source ou non de malentendu.
- tenter de montrer comment les implicites culturels peuvent être valorisés lors de l'enseignement de FLE au sein du collège public hellénique.

3^{ème} phase : les entretiens finaux. Lors de cette dernière phase de notre travail de terrain, nous avons à nouveau réalisé des entretiens auprès des enseignants qui ont animé la séance expérimentale. Les objectifs délimités au cours de ces entretiens se présentent ci-après :

- examiner si l'image limitée des enseignants vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de la manière de le mettre en valeur a été modifiée, enrichie.
- connaître l'appréciation des enseignants vis-à-vis de la réalisation des activités planifiées et savoir si la séance mise en œuvre répond à leurs attentes concernant l'enseignement du FLE dans le secondaire public hellénique.

2. Choix et justification du corpus empirique.

2.1 Critères de choix de l'échantillon.

Une fois que les objectifs lors des différentes phases de cette recherche ont été précisés, nous souhaitons traiter la question de la population d'étude et de l'échantillon de recherche ; ce dernier constitue une partie de la population concernée puisqu'il est impossible pratiquement, d'atteindre sa totalité.

Afin d'étudier le rôle et la place de l'implicite culturel en lien avec l'interculturel au sein de la classe de FLE dans l'enseignement secondaire hellénique, nous visions un groupe, censé être à la meilleure place pour y répondre ; bref, nous avons choisi l'enseignant de FLE actif, travaillant dans le secondaire public, que nous avons considéré comme une personne-clé qui est à même de donner un aperçu de la

valorisation de l'implicite culturel et de l'interculturel en classe de FLE et surtout répondre à nos questions de recherche.

Plus précisément, notre choix a été orienté par le fait que l'enseignant du FLE constitue « un des partenaires, impliqués dans l'organisation de l'apprentissage des langues »³⁵⁹ et joue un rôle prépondérant dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. En effet, c'est lui qui :

- organise les contenus d'apprentissage, choisit et fournit aux apprenants les tâches à réaliser.
- adapte le contenu de cours de FLE en fonction des objectifs d'apprentissage et des besoins langagiers des apprenants.
- est coordinateur de cours, guide, médiateur, facilitateur, animateur mais aussi évaluateur.
- constitue le vecteur de la langue/culture étrangère ; aux yeux de ses apprenants, il représente la langue/culture enseignée. Or, il doit, d'une part bien « gérer » les représentations éventuelles des apprenants, leurs points de vue et croyances, et de l'autre, réussir à les mettre en valeur afin de rendre les apprenants capables de communiquer avec Autrui, s'ouvrir au différent et l'accepter.

A travers donc la recherche effectuée, d'une part, via les entretiens du début nous tentons de mettre en lumière les représentations des enseignants de FLE vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de la mise en valeur de l'implicite culturel et de l'interculturel dans leurs classes de FLE ; de l'autre, à travers l'expérience didactique, à savoir la séance planifiée et mise en œuvre, nous tentons de montrer aux enseignants participants ce qu'est l'implicite culturel, où on le rencontre dans

³⁵⁹ Source : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, p. 5 (consulté le 13 mai 2019).

l'interaction et comment il peut être exploité en classe de FLE. Nous visons également à déceler les possibilités et les limites de l'exploitation de l'implicite culturel en classe de FLE et s'apercevoir enfin, via les entretiens finaux si les enseignants ont enrichi leurs représentations initiales et se montrent en faveur ou non de son exploitation en classe de FLE dans le collège public hellénique.

2.2. La taille de l'échantillon.

Après avoir défini notre population cible, sur laquelle nous souhaitons collecter les informations dont nous avons besoin pour atteindre nos objectifs de recherche, il fallait régler la question essentielle du nombre d'enseignants à inclure dans notre recherche de terrain.

Il est vrai que la réalisation de notre recherche auprès de l'ensemble des enseignants du FLE, nommés dans le secondaire public serait idéale mais pratiquement impossible. Par conséquent, nous devons, dès la première phase de notre recherche de terrain, sélectionner une partie de cet ensemble et constituer notre échantillon sur lequel porterait effectivement notre recherche.

Vu que nous avons décidé de conduire une recherche qualitative à travers des entretiens approfondis, ciblés au sujet de notre étude et des observations de la séance planifiée et mise en œuvre, il ne fallait pas nécessairement qu'ils soient nombreux. Comme le signalent Blanchet et Gotman³⁶⁰, lors d'une recherche qualitative, « le corpus nécessaire à la réalisation d'une enquête par entretien est, de manière générale, de taille plus réduite que celui d'une enquête par questionnaire, dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence. Une seule information donnée par l'entretien

³⁶⁰ Blanchet, A., Gotman, A., 2013, *L'enquête et ses méthodes - L'entretien*, Paris, Armand Colin, p. 50.

peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des questionnaires ».

En effet, lors d'une recherche comme la nôtre, jugée « herméneutique » en termes de Dépelteau³⁶¹, nous visons à obtenir des informations plus fiables puisqu'étudiées en profondeur, qui ne gagnent pas en nombre mais en rigueur et importance vu qu'elles reposent sur l'expérience des interviewés.

Ayant conscience de cela, nous avons constitué notre échantillon de type raisonné (ce qui veut dire que son choix n'est pas dû au hasard mais à un raisonnement fait d'avance), selon un procédé non-statistique, qui comprend 11 enseignants qui ont pris part aux entretiens du début.

A noter que lors de la première phase de notre recherche, nous avons arrêté d'accroître la taille de notre échantillon quand nous avons constaté que les derniers entretiens n'apportaient plus de nouvelles informations à propos du sujet traité ; nous avons appliqué ainsi, le « critère de saturation », cette dernière censée être atteinte lorsque « le chercheur se rend compte qu'il a réponse aux questions posées initialement et aux autres soulevées par le terrain, lorsqu'il connaît à l'avance les réponses de ses interlocuteurs »³⁶².

Concernant les critères de choix de l'échantillon - assurant, au moins jusqu'à un certain degré, sa représentativité aussi - nous avons pris en considération les paramètres suivants :

- Le fait d'être enseignant en activité du secteur public, ayant un poste dans un collège public grec.

³⁶¹ Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, de boeck, p. 223.

³⁶² Deslauriers, J-P, 1991, *Recherche qualitative. Guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill Editeurs, p. 84.

- L'emplacement géographique du poste de travail des enseignants. Nous avons visé des enseignants qui ont des postes dans des collèges publics de la région de l'Attique. Plus précisément, nous avons opté pour des enseignants de FLE travaillant à Athènes, mais aussi au Pirée, au sud et au nord de la région afin d'atteindre un maximum de diversification. Nous avons réussi donc à inclure dans notre recherche aussi bien des enseignants dont les collèges sont situés dans des quartiers privilégiés que ceux dont les écoles sont situées dans des quartiers plus défavorisés, de sorte que leurs représentations puissent diverger.
- L'expérience professionnelle des enseignants. Evitant les enseignants nouvellement nommés, nous avons opté pour des enseignants expérimentés à l'enseignement du FLE, que ce soit au domaine public ou privé.
- L'empressement des enseignants de participer à notre recherche. Etant persuadés qu'un entretien avec des enseignants de FLE constitue une confession de leur part - puisqu'ils sont invités à confier leurs propres pratiques quotidiennes d'enseignement, leurs préoccupations éventuelles, les obstacles rencontrés lors du processus de l'enseignement, etc. - le choix des enseignants interrogés a été dicté aussi par leur intérêt, leur motivation, bref, leur volonté de nous communiquer leurs expériences de classe par le biais d'un tel entretien.

2.3. Profil - descriptif de notre échantillon de recherche.

Il est à mentionner que notre échantillon se compose de femmes - enseignantes qui sont, toutes, d'origine grecque sauf une qui est d'origine brésilienne mais elle vit en Grèce depuis plus de 20 ans. De surcroît, il est évident que toutes sont titulaires d'un diplôme universitaire d'études de langue française délivré par une Université en Grèce ou à l'étranger et la plupart d'entre elles ont suivi soit des études

postuniversitaires (DEA/Master) soit des stages de formation en France, ce qui montre qu'elles ont l'expérience vécue d'un pays étranger.

Ci-dessous, deux tableaux présentent de manière synoptique les informations concernant les interviewés de notre recherche. Le tableau 1 présente les informations qui concernent des données personnelles des enseignantes ainsi que les informations qui ont rapport au niveau de leurs études et leur expérience à l'enseignement du français comme langue étrangère. Le tableau 2 fournit des informations sur les collèges auxquels les enseignantes enseignent le FLE, ainsi que l'année de leur nomination à l'enseignement secondaire public.

Tableau 1 : Profil des enseignants participant aux entretiens

ENSEIGNANT	SEXE	AGE	ETUDES UNIVERSITAIRES	ETUDES POST-U.	EXPERIENCE GENERALE A L'ENSEIGNEMENT DU FLE
I.C.	F	55 ans	Licence en Lettres-à l'Etranger	DEA-France	35 ans
F.A.	F	54 ans	Diplôme d'Etudes de langue française-Grèce	DEA-France	25 ans
K.A.	F	60 ans	Diplôme d'Etudes de langue française-Grèce	DEA-France	30 ans
M.M.	F	47 ans	Diplôme d'Etudes de langue française-Grèce	MASTER-Grèce	20 ans
M.I.	F	54 ans	Diplôme d'Etudes de langue française-Grèce	Stage d'un an-France	25 ans
N.M.	F	54 ans	Diplôme d'Etudes de langue française-Grèce, Maitrise (1 année)-France	DEA-France	30 ans
OIO	F	52 ans	Diplôme d'Etudes de langue française-Grèce	Stage-France	28 ans

D.V.	F	56 ans	Diplôme d'Etudes de langue française-Grèce, Maitrise (1 année)-France	Stage-France	37 ans
G.E	F	54 ans	Diplôme d'Etudes de langue française-Grèce, Maitrise (1 année)-France	—	30 ans
F.V.	F	56 ans	Diplôme d'Etudes de langue française-Grèce	DEA-France	32 ans
TZI.	F	54 ans	Diplôme d'Etudes de langue française-Grèce	DEA-France	18 ans

Tableau 2 : Descriptif du statut professionnel des enseignants interviewés

ENSEIGNANT	COLLÈGE	CLASSES	VILLE	ANNÉE DE NOMINATION AU SECONDAIRE PUBLIC
I.C.	1 ^{er} de Kifissia, 8 ^{ème} de Marousi, 1 ^{er} de Pefki	Toutes les 3 classes	Banlieues nord d'Athènes	2008
F.A.	8 ^{ème} collège du Pirée	Toutes les 3 classes	Maniatika, Le Pirée	1995
K.A.	10 ^{ème} collège de Kallithéa	Toutes les 3 classes	Kallithéa	1995
M.M.	1 ^{er} collège de Pefki	Toutes les 3 classes	Pefki	2008
M.I.	3 ^{ème} collège du Pirée	Toutes les 3 classes	Maniatika, Le Pirée	1993
N.M.	9 ^{ème} collège de Kallithéa	Toutes les 3 classes	Kallithéa	1997
OIO	9 ^{ème} collège du Pirée	Toutes les 3 classes	Castella, Le Pirée	1997

D.V.	4 ^{ème} collège de Vyronas	Toutes les 3 classes	Vyronas, Athènes	1993
G.E.	4 ^{ème} collège du Pirée	Toutes les 3 classes	Tabouria, Le Pirée	1995
F.V.	1 ^{er} collège de Nea Philadelphia	Toutes les 3 classes	N. Philadelphia, Athènes	1997
TZI	Ionidios et Zanneio	3 ^{ème} classe	Le Pirée- au centre-ville	1996

3. Choix de la méthode qualitative.

3.1. *La recherche par entretiens, l'expérience didactique, l'observation : justification de nos choix.*

Dans ce chapitre, nous souhaitons présenter les méthodes de recueil de notre corpus de recherche. Plus concrètement nous voulons d'abord expliquer notre choix, ensuite décrire comment nous avons procédé lors de l'organisation et de la réalisation des entretiens du début, lors des entretiens finaux, mais aussi lors de la mise en œuvre de l'expérience didactique et de l'observation de la séance d'enseignement centrée sur la mise en valeur de l'implicite culturel. Finalement, nous signalons quelques difficultés que nous avons rencontrées lors de tout ce processus.

3.1.1. *Justification du choix de la recherche par entretiens.*

Dans le but de découvrir si et comment l'implicite culturel et l'interculturel sont favorisés au sein de la classe de FLE dans le secondaire public hellénique, nous avons décidé d'adopter une méthode de recherche qualitative.

Plus précisément, nous avons, avant tout, opté pour une enquête par entretiens parce que nous l'avons considérée comme susceptible de révéler les représentations des enseignantes vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de la manière

dont elles traitent, sans doute, l'implicite culturel et l'interculturel en classe de FLE dans le secondaire. Nous considérons en fait que cette méthode de recueil de données est la plus appropriée à notre recherche vu qu'elle peut aussi mieux nous renseigner sur les prises de position des enseignants vis-à-vis des avantages et des inconvénients de l'exploitation de l'implicite culturel et de l'interculturel, en classe de FLE dans le secondaire aussi bien avant qu'après l'expérience didactique.

Tout d'abord, nous voulons signaler que les entretiens que nous avons effectués (les entretiens du début ainsi que les entretiens finaux) peuvent être caractérisés comme des entretiens à usage principal, vu qu'ils constituent le mode principal de collecte des informations pertinentes, censées pouvoir valider nos hypothèses de recherche et qu'ils fourniront des données déterminantes pour que nous puissions mener à bout notre recherche.

Parmi les différents types d'entretiens individuels, nous avons préféré de mener des entretiens individuels semi-directifs parce que nous souhaitons d'une part «diriger» nous-même l'interview en tête à tête dans un cadre bien défini mais de l'autre laisser place à l'expression libre des enseignantes-interviewées afin que ces dernières répondent de manière relativement libre aux questions posées et partagent librement leurs propres expériences à propos de l'enseignement de l'interculturel et de la mise en valeur de l'implicite culturel en classe de FLE.

Plus précisément, dès la première phase de notre travail de terrain nous avons choisi d'entreprendre l'enquête par entretiens parce que nous considérons que cette méthode va nous permettre une analyse réfléchie du sens des représentations, des comportements, des points de vue des enseignantes par rapport à la mise en valeur de l'implicite culturel et de l'interculturel en classe de FLE, qu'un questionnaire ne réussirait jamais à faire.

De fait, notre objectif est de recevoir des témoignages originaux qui nous permettront d'approfondir sur notre objet d'étude. Plus concrètement, via les entretiens effectués avant et après l'expérience didactique, d'une part nous cherchons à interpréter les propos et les réactions des interviewées vis-à-vis de l'implicite culturel afin de comprendre leurs représentations et comportements vis-à-vis de l'exploitation de l'implicite culturel et de la valorisation de l'interculturel dans leurs classe de FLE ; d'autre part, nous voulons examiner si les enseignantes, après avoir participé à l'expérience didactique, ont modifié leurs représentations initiales vis-à-vis de l'implicite culturel et de la manière de le mettre en valeur dans la classe de FLE au collège public hellénique. Reprenons sur ce point Miles et Huberman³⁶³, selon lesquels l'entretien fournit « des données qui produisent des descriptions denses et pénétrantes, nichées dans un contexte réel et qui ont une résonance de vérité ».

Ayant conscience de ne pas pouvoir restituer complètement le sens du discours des interviewées, nous souhaitons rendre clair que notre choix de cette méthode de recueil des données a été orienté aussi par notre volonté de dévoiler les pratiques de classe, extérioriser au moins les perceptions, les prises de position ou même les sensations que les expériences de classe, en rapport avec l'implicite culturel et l'interculturel, laissent chez les enseignantes-interviewées.

En effet, ce sont ces expériences acquises lors du quotidien en classe de FLE, censées constituer des informations précieuses pour l'atteinte de nos objectifs de recherche, que nous visons dévoiler en mettant en évidence leurs faits particuliers ; et l'entretien s'avère la meilleure méthode à ce but puisqu'il « va à la recherche des

³⁶³ Miles, M. B., Huberman, A. M., 2003, *Analyse des données qualitatives*, 2ème édition, Bruxelles, De Boeck, p. 27.

questions des acteurs eux-mêmes et fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan »³⁶⁴.

De surcroît, l'entretien étant « un instrument privilégié pour la compréhension des comportements »³⁶⁵, une raison supplémentaire qui nous a poussés à adopter cette méthode constitue le fait que notre objectif était de recevoir des avis bien réfléchis de la part des enseignantes, de saisir le sens de leur discours, interpréter leur raisonnement, justifier leurs comportements, bref aller au-delà du déclaratif. En effet, recevant de la part des interviewées un discours aussi spontané que possible, nous parvenons à collecter des données originales et donc intéressantes, sur les représentations qu'elles se font de l'implicite culturel en tant que notion ainsi que de leur manière d'aborder ou non l'implicite culturel et l'interculturel en classe de FLE dans le secondaire.

L'enquête par entretiens, aussi, fait produire un discours, ce dernier étant le prolongement d'une expérience ; en effet, nous optons pour cette méthode puisque, lors des entretiens finaux, nous visons à ce que les enseignantes-animatrices de la séance planifiée, nous communiquent leur appréciation vis-à-vis des activités mises en œuvre et décrivent les moments importants pendant le déroulement de la séance expérimentale. Via ces entretiens nous cherchons aussi à découvrir si, grâce à l'expérience didactique, les enseignantes ont enfin assimilé une manière de « toucher » l'implicite culturel dans leurs classes de FLE et finalement se montrent favorables ou non à son exploitation.

³⁶⁴ Blanchet, A., Gotman, A., 2013, *L'enquête et ses méthodes - L'entretien*, Paris, Armand Colin, p. 20.

³⁶⁵ De Singly, F., 2012, *L'enquête et ses méthodes-Le questionnaire*, Paris, Armand Colin, p. 17.

Nous rejoignons sur ce point Blanchet et Gotman³⁶⁶, selon lesquels la méthode des entretiens s'avère convenable quand il s'agit d' « analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs. Elle aura pour spécificité de rapporter les idées à l'expérience du sujet ».

A ajouter d'ailleurs que par le biais de ces entretiens qui ne guident pas, au sens stricte du terme, le discours des interviewées, nous envisageons de mettre en lumière les préoccupations, les inquiétudes et éventuellement recevoir les suggestions des enseignantes-interviewées par rapport à notre objet d'étude, qui ne peuvent se manifester que lors d'une interaction-discussion détendue quoique finalisée. En effet, lors d'un entretien semi-directif réalisé en face à face, grâce à l'interaction nouée entre l'interviewer et l'interviewé, les questions/thèmes à traiter se déploient petit à petit et elles donnent également lieu à de nouvelles idées/thèmes qui ne seraient pas touchées au cas d'une interview strictement guidée ou d'un questionnaire.

Pour finir, il va de soi que la complexité du processus d'enseignement, qui ne nous autoriserait pas d'utiliser une méthode quantitative imposant des limites aux réponses des interviewées, rend effectivement l'enquête par entretiens adéquate pour l'analyse approfondie et la compréhension du processus d'enseignement/apprentissage du FLE dans le secondaire public.

3.1.2 Justification du choix de l'expérience didactique et de la méthode d'observation.

Comme nous l'avons déjà annoncé, les entretiens semi-directifs ne sont pas l'unique mode de collecte des données pour la réalisation de la présente recherche. Notre terrain de recherche ainsi que les objectifs que nous nous sommes fixés lors de

³⁶⁶ Blanchet, A., Gotman, A., 2013, *L'enquête et ses méthodes - L'entretien*, Paris, Armand Colin, p. 24.

ce travail de thèse nous amènent à faire aussi appel à deux autres méthodes de collecte des données, celle d'expérience didactique et celle d'observation.

Vu les résultats obtenus du traitement des données issues des entretiens du début, nous avons jugé nécessaire d'avoir recours à la méthode d'expérience didactique. Plus précisément, à travers cette méthode, nous invitons les enseignantes à assumer un rôle actif en animant, auprès de leurs élèves de FLE, une séance expérimentale, centrée sur l'implicite culturel que nous avons planifiée, présentée de manière détaillée plus loin dans ce chapitre.

Nous considérons que cette méthode est opportune et rigoureuse parce que nous voulons conduire les enseignantes à se rendre compte de ce qu'est l'implicite culturel, notion jusqu'alors mal comprise ainsi que les familiariser, par la pratique, avec la manière dont elles peuvent mettre en valeur un tel sujet dans la classe de FLE.

Quant à l'observation, tout en étant consciente que dans une telle procédure, les sujets observés ont tendance à modifier leur comportement, cette méthode de recueil des données nous semble pertinente dans notre cas, vu qu'elle donne accès à une réalité vécue et non pas une représentation de celle-ci. Comme le souligne Dépelteau, l'observation « n'est pas un mode d'investigation de perceptions de phénomènes comme l'entrevue. Elle est directe : le regard du chercheur porte sur les phénomènes eux-mêmes et non sur les perceptions de phénomènes par des enquêtés »³⁶⁷.

De surcroît, l'observation est une méthode qui permet de recueillir des données sur les comportements aussi bien verbaux que non-verbaux des sujets observés. Selon J-P Cuq, « l'observation de classe peut être limitée soit aux manières

³⁶⁷ Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, de boeck, p. 336.

d'être et de faire de l'enseignant, soit aux manières d'être et de faire des apprenants, mais peut également porter sur les interactions entre enseignant et enseignés »³⁶⁸.

Dans le cadre de notre recherche, les sujets observés sont avant tout les enseignantes - animatrices de la séance expérimentale mais aussi leurs élèves qui prennent parti à l'expérience didactique. Plus précisément, lors de notre travail de terrain, l'adoption de la méthode d'observation nous donne l'occasion d'accéder directement au déroulement de la séance expérimentale pour étudier avant tout les comportements des enseignantes et leur façon de gérer le cours planifié mais aussi les comportements des élèves et les effets des tâches proposées sur eux.

A travers l'observation de la séance expérimentale, nous nous efforçons d'examiner si les enseignantes n'ayant pas l'expérience du traitement de l'implicite culturel dans leur classe de FLE, après avoir étudié la fiche pédagogique de la séance proposée que nous avons construite, ont réussi à se faire une image claire de ce que c'est l'implicite culturel et ont pu gérer et mettre en œuvre un cours centré sur ce sujet. Ont-elles finalement répondu aux besoins d'une telle séance ? Comment elles ont vécu ce cours expérimental ?

De ce fait, l'observation des enseignantes prend en compte les questions précédentes et plus précisément vise à étudier le comportement des enseignantes au cours des différentes étapes de la séance ainsi que leur façon de gérer la séance planifiée.

Or, nous avons tout intérêt à observer et étudier en même temps que les enseignantes le comportement des élèves participants ainsi que les effets de la réalisation des activités sur eux. Les enseignantes, à travers ce cours, réussissent-elles à ce que leurs élèves y participent et se motivent ? Les élèves ont-ils pu finalement

³⁶⁸ Cuq, J.P., (sous la dir.) 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE, p. 181.

prendre conscience de l'existence de l'implicite culturel et s'appropriier les objectifs fixés lors de la planification de la séance expérimentale ?

Bien sûr, le facteur de notre propre subjectivité en tant qu'observatrice étant inéluctablement présent, nous avons essayé de nous prémunir en étant aussi objective que possible. Pour cette raison, en plus, l'observation est complétée par la mise en œuvre des entretiens semi-directifs à la fin de chaque séance (les entretiens finaux) auprès des enseignantes-animatrices dont les représentations du cours peuvent nous donner un autre point de vue qui pourrait enrichir et rendre notre analyse plus objective. D'ailleurs, c'est à travers les entretiens finaux que nous cherchons à examiner si finalement la valeur de l'expérience didactique a été reconnue par les enseignantes ; donc, les résultats de l'analyse de nos observations sont complétés par ceux qui sont issus des entretiens finaux. Comme le signale Van Den Maren « la technique de vérification de la fidélité repose sur la possibilité de répéter l'observation du même trait ou sur la possibilité d'obtenir la même observation du même événement de plusieurs points de vue différents »³⁶⁹.

Il est à mentionner que parmi les différentes procédures d'observation nous optons pour une observation directe non-participante selon laquelle en tant qu'observatrice nous sommes présente pendant la séance expérimentale mais en même temps nous gardons une certaine distance, nous n'intervenons pas lors de la réalisation des activités proposées, seulement nous prenons des notes descriptives sans fournir des interprétations, ces dernières faisant l'objet de l'analyse des données qui se fait ultérieurement. De plus, nous avons choisi d'enregistrer le cours sur magnétophone numérique afin de remédier aux limites de la mémoire et pouvoir ainsi

³⁶⁹ Van Der Maren, J-M., 1996, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, de boeck, Bruxelles, p. 113.

être la plus exhaustive possible en complétant nos notes après la fin de chaque séance expérimentale.

Finalement, signalons aussi que cette observation peut être caractérisée comme structurée puisque nous avons pour support une grille d'observation, désignant les comportements qu'il nous semble intéressant d'observer.

3.2. L'organisation de la présente recherche.

Sur ce point, nous voulons décrire la manière dont nous nous sommes organisée pour conduire notre recherche de terrain, se référer au temps et à la façon de procéder.

Comme nous avons déjà annoncé, nous nous sommes lancée dans la recherche à partir des entretiens semi-directifs auprès des enseignantes de FLE ; ce sont ceux que nous avons nommé «entretiens du début » pour les distinguer des entretiens qui ont succédé à l'expérience didactique, ces derniers étant nommés « entretiens finaux ».

Plus précisément, lors de la première phase de notre recherche, dans le but de collecter des informations intéressantes dont l'analyse peut répondre à nos objectifs de recherche, nous avons réalisé 11 entretiens en tête à tête avec des enseignantes du FLE dont la durée était comprise entre 25 minutes et 50 minutes. A noter que tous les entretiens réalisés ont été enregistrés sur un magnétophone, effectuant des enregistrements sur format MP3, pouvant ainsi être connecté à l'ordinateur et ils ont produit environ 350 minutes d'enregistrement sonore. Par la suite, ils ont été réécoutés et retranscrits intégralement, y compris les rires, les hésitations et les pauses. Concernant l'enregistrement, il est à mentionner que nous avons informé d'avance toutes nos interviewées de l'utilisation du magnétophone lors des entretiens

et nous les avons assurées de l'anonymat de leurs propos qui ne serviront qu'à des fins d'analyse pour le présent travail de thèse.

Voyons ci-dessous de manière plus détaillée, comment nous avons procédé lors de la conduite des entretiens du début.

Tout d'abord, dès notre premier contact avec les interviewées, nous avons annoncé, à chacune séparément, qu'elle prendrait part à un entretien de recherche, réalisé dans le cadre de notre travail de thèse. Vu que toutes les enseignantes voulaient absolument avoir d'avance plus d'informations à propos du sujet sur lequel porterait l'entretien, nous leur avons expliqué, de manière assez générale et sans entrer dans les détails, qu'il concernait le rôle et la place de l'implicite culturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le secondaire en Grèce.

Ensuite, souhaitant obtenir des informations personnelles générales concernant les enseignantes participant aux entretiens menés, nous avons préparé un bref questionnaire introductif pour collecter des données à propos du niveau d'études des enseignantes-interviewées, de leur expérience à l'enseignement du FLE, et des établissements scolaires où elles enseignent le français. Nous avons envoyé ce questionnaire avant l'interview à chaque enseignante de façon électronique et cela pour que nous ne perdions pas de temps lors de la réalisation de l'interview en face à face.

Puis, nous avons fixé un rendez-vous avec chacune des enseignantes choisies pour participer à notre recherche et les entretiens du début ont eu lieu du 15 janvier au 19 avril 2015 dans des endroits différents à la convenance des enseignantes qui ont eu la gentillesse et la volonté d'y participer. Pour la réalisation des entretiens, nous cherchions en fait, des endroits calmes pour que le discours des interviewées puisse être enregistré. Un grand nombre d'enseignantes ont voulu, pour cette raison, nous

accueillir chez-elles pour la réalisation de l'interview ; avec les autres, nous nous sommes fixé des rendez-vous dans des cafés variés, ceux-ci la plupart du temps près du quartier où elles habitaient ou au centre d'Athènes.

Nous dirions que les interactions avec les enseignantes se sont déroulées en général dans une très bonne ambiance. Il est vrai qu'au début des entretiens, certaines interviewées avaient l'air stressé mais au fur et à mesure que la discussion avançait elles devenaient plus décontractées et ouvertes. Certaines d'elles nous demandaient si elles répondaient correctement à nos questions tandis que nous, nous les assurions qu'il n'existe pas de réponses correctes ou fausses et que ce sont leurs points de vue, leurs représentations vis-à-vis de l'exploitation de l'implicite culturel en classe de FLE qui importent.

Etant consciente du rôle majeur du chercheur lors d'une recherche de terrain, en tant qu'intervieweuse, nous avons essayé de créer un climat chaleureux de confiance lors des interviews afin que les enseignantes-interviewées se sentent à l'aise pour parler ouvertement, nous transmettre leurs représentations vis-à-vis de notre objet de recherche, raconter leurs expériences des classes où elles enseignent le français. Nous avons essayé en fait de gérer notre stress, d'être agréable et neutre, à la fois ouverte et discrète, surtout pour ne pas influencer, dans la mesure du possible, les interviewées.

Ayant en main notre guide d'entretien, notre boussole pour orienter chaque enseignante sur les thèmes prédéfinis, nous nous sommes lancée dans chaque interview en posant les questions ouvertes déjà préparées qui jouaient le rôle des stimuli pour les enseignantes. Il va de soi que les questions posées étaient ciblées sur nos hypothèses de recherche et notre objet d'étude pour que nous puissions ensuite accéder plus facilement à l'analyse du contenu des entretiens. Les enseignantes ainsi,

étaient invitées à y répondre librement, dans leurs propres mots, afin de développer leurs points de vue et laisser bien entendre ce qu'elles pensaient.

Or, lors du déroulement des entretiens, tout en gardant notre esprit critique face aux paroles des interviewées, dans de nombreux cas, nous avons dû reformuler ou demander aux enseignantes d'éclaircir et justifier leurs propos par des exemples et dans d'autres cas, nous avons dû compléter par des questions fermées pour fournir des précisions et recentrer la discussion sur les thèmes qui nous intéressent. Il est à noter que quelques enseignantes n'étaient pas au courant de la terminologie utilisée ce qui leur posait des problèmes à la compréhension de nos questions ; par exemple, elles avaient du mal à comprendre des termes, tels que « conscience interculturelle », « compétences générales », « compétences communicatives langagières », « représentations », etc.

Dans ce cas, nous y avons remédié et alimenté l'échange, en essayant d'être plus explicative et mettant en valeur les relances, constituant « toute intervention de l'interviewer qui est une paraphrase ou un commentaire de l'énoncé précédent de l'interviewé »³⁷⁰ que nous avons déjà préparées dans notre guide d'entretien.

Une fois les entretiens du début mis en œuvre et par la suite retranscrits intégralement, nous avons procédé à leur traitement via l'analyse de contenu. Or, les résultats tirés, qui sont présentés dans la quatrième partie de ce travail de thèse, ont fait surtout preuve d'une image limitée et erronée des enseignantes vis-à-vis de l'implicite culturel et de la manière de le mettre en valeur.

A ce moment-là nous avons donc jugé pertinent de mettre en œuvre une expérience didactique. En fait, nous avons voulu y remédier en planifiant nous-même une séance d'enseignement, centrée sur l'implicite culturel et proposant aux

³⁷⁰ Blanchet, A., Gotman, A., 2013, *L'enquête et ses méthodes - L'entretien*, Paris, Armand Colin, p. 62.

enseignantes de la mettre en place dans leurs classes. Nous avons en même temps considéré nécessaire la réalisation des entretiens auprès des enseignantes-animatrices après la fin du cours expérimental afin d'examiner si, grâce à l'expérience didactique, leurs représentations ont été modifiées, sinon enrichies, mais aussi avoir une rétroaction de leur part sur certains aspects de la séance planifiée qui nous intéressent. Ainsi, sommes-nous passée à la deuxième et troisième phase de notre travail de terrain ; celle de l'expérience didactique-mise en œuvre de la séance planifiée et de l'observation de classe, suivie des entretiens finaux.

Tout d'abord, tenant compte de nos objectifs de recherche, nous nous sommes mise à la construction de la séance expérimentale et l'élaboration des grilles d'observation qui sont traitées en détail dans des sous-chapitres suivants. Ensuite, nous avons préparé le guide d'entretien dont nous aurions besoin pour conduire les entretiens finaux auprès des enseignantes-animatrices. Puis, nous avons de nouveau pris contact avec les enseignantes-interviewées et nous leur avons expliqué, sans pour autant entrer dans les détails et essayant de ne pas les mettre mal à l'aise, que nos résultats de l'analyse des données issues des entretiens mis en œuvre ont montré que la plupart des enseignantes n'ont pas d'image claire vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion, en réalité ne privilégient pas son exploitation dans leurs classes et que pour cela nous avons prévu de préparer une séance d'enseignement centrée sur l'implicite culturel. Nous les avons donc invitées à mettre en œuvre dans leurs classes de FLE les activités que nous avons planifiées et de nous permettre d'y être présente en tant qu'observatrice non-participante.

Finalement, l'expérience didactique a été réalisée par quatre enseignantes qui ont mis en œuvre les activités planifiées auprès de cinq groupes d'élèves au total. En fait, parmi l'ensemble des enseignantes-interviewées lors des entretiens du début,

certaines ont refusé de participer à cette deuxième phase de notre travail parce qu'elles avaient le sentiment qu'une expérience didactique au sein de leurs écoles ne serait pas bien accueillie par leurs directeurs. Une parmi elles, était, entre-temps, partie en retraite alors qu'une autre a annulé à la dernière minute pour des raisons de santé personnelle.

Voyons alors comment nous nous sommes organisée lors de la réalisation de la deuxième phase de notre travail de terrain.

Avant la mise en œuvre des activités planifiées, nous avons fixé un rendez-vous avec chacune des enseignantes dans des endroits calmes de leur choix, afin de leur procurer la fiche pédagogique destinée aux enseignantes ainsi que les deux fiches de travail destinées aux élèves qui constituent d'ailleurs les supports du cours expérimental. Tout en ayant à l'esprit que la plupart du temps la réalité de la classe échappe à ce qui est prévu, nous jugions crucial que les enseignantes aient le temps d'étudier la fiche pédagogique avant de mettre en œuvre la séance expérimentale, pour qu'elles puissent assimiler les objectifs fixés, étudier les contenus, se rendre compte de la succession des différentes étapes prévues et de la manière dont il fallait intervenir lors du cours expérimental.

Il est à mentionner que les enseignantes, bien avant que nous nous fixions la date de la mise en œuvre de la séance, ont dû obtenir l'accord de leurs directeurs aussi bien pour la mise en place de la séance expérimentale que pour notre présence dans la classe en tant qu'observatrice non-participante car notre préoccupation commune était de ne pas perturber la vie scolaire.

L'expérience didactique donc, suivie des entretiens finaux auprès des enseignantes-animatrices s'est déroulée sur une durée de 3 mois. Plus précisément, elle a eu lieu du 20 février au 12 mai 2017 dans trois collèges situés au Pirée et un

collège situé à Kallithéa, auprès des élèves scolarisés en deuxième et troisième classe du collège, âgés de 13 à 15 ans.

Toutes les séances mises en œuvre par les enseignantes ont été enregistrées sous forme audio, sur un magnétophone effectuant des enregistrements sur format MP3, pouvant ainsi être connecté à l'ordinateur. De cette façon, nous avons eu la possibilité de les réécouter intégralement et compléter nos notes d'observation.

Nous pouvons dire que les séances réalisées par les enseignantes se sont déroulées dans une très bonne ambiance. Dès notre arrivée aux écoles, vu que la disposition classique de la classe ne facilite pas la collaboration des élèves et le travail en groupes, notre préoccupation avec chaque enseignante, était la transformation de la classe avant l'entrée des élèves de telle façon qu'elle facilite le travail en équipes.

Dans la plupart des cas, les enseignantes avaient déjà annoncé à leurs élèves qu'ils prendraient part à une recherche de thèse, donc ils étaient préparés pour notre présence. Sinon, elles consacraient les premières minutes du cours pour nous présenter aux élèves et justifier notre entrée dans leur classe.

Or, il faut avouer qu'au début de la séance quelques enseignantes avaient l'air un peu stressé mais au fur et à mesure que le temps passait toutes devenaient plus détendues. En effet, certaines parmi elles, pendant le cours nous demandaient soit de confirmer ce qu'elles expliquaient à ce moment-là soit d'ajouter quelque chose s'il y avait besoin. Nous, étant consciente de notre rôle en tant qu'observatrice non-participante, nous essayions discrètement de ne pas intervenir et les assurions que tout allait bien car notre objectif était d'observer et de comprendre et non de participer.

De fait, en tant qu'observatrice de la séance et tout en étant consciente que la présence d'une tierce personne lors d'un cours ne passe pas inaperçue, nous étions assise dans un coin de la classe qui, dans la plupart des cas, était indiqué par les

enseignantes. Ayant nos grilles d'observation sous les yeux, nous étions attentive et essayions d'observer aussi bien le comportement des enseignantes-animatrices et leur façon de gérer le cours que le comportement des élèves et les effets des activités planifiées sur eux. En plus, nous prenions des notes sur les conditions précises dans lesquelles se déroulait chaque fois la séance planifiée, les phénomènes prévus mais aussi les éventuels imprévus.

Comme nous avons déjà signalé, les entretiens finaux qui constituent la troisième phase de notre travail de terrain, ont suivi la séance expérimentale.

Plus exactement, avec certaines enseignantes, nous avons profité d'un vide dans leur emploi du temps après la fin de la séance expérimentale ou d'une récréation pour mener les entretiens finaux en tête à tête dans une salle de classe ; avec les autres, nous nous sommes fixé de nouveau un rendez-vous dans un endroit calme de leur choix afin de les mettre en œuvre. Ainsi, dans le premier cas avons-nous bénéficié d'un discours produit « à chaud » de la part des enseignantes quoique bref parfois, à cause de la pression du temps et du fait qu'elles étaient dans leur milieu de travail ; dans le second, le premier enthousiasme de participation passé, les enseignantes-animatrices ont pu, sans doute, être plus objectives et se sont exprimées librement sans être pressées par le temps.

Il est à mentionner que les entretiens finaux se sont déroulés dans une ambiance amicale et détendue. En effet, il nous paraît que le contact tout au long de notre travail de terrain et surtout notre collaboration avec les enseignantes pour qu'elles mènent à bien l'expérience didactique les a rendues plus décontractées et ouvertes envers nous lors de cette dernière phase du travail de terrain.

Comme pour les entretiens du début, nous avons conduit ces entretiens en nous servant d'un guide d'entretien afin d'orienter chaque enseignante sur les trois

thèmes que nous avons prédéfinis. Il est bien entendu que les questions posées étaient formulés en fonction des objectifs fixés lors de cette phase de notre recherche pour que nous puissions par la suite accéder à l'analyse du contenu des entretiens. De plus, nous avons essayé de ne pas influencer, dans la mesure du possible, les interviewées et de les faire se sentir à l'aise.

Les enseignantes donc, étaient invitées à répondre avec leurs propres mots, afin de nous communiquer leurs représentations vis-à-vis de la manière d'exploiter l'implicite culturel, de l'apport des activités mises en œuvre, des points forts et faibles mais aussi vis-à-vis du processus de la séance mis en œuvre en entier.

3.3 Les difficultés rencontrées lors de notre travail.

Il est important de signaler que lors d'un travail de terrain, au niveau pratique, chaque chercheur, inévitablement, se trouve en face des difficultés particulières avant ou pendant la réalisation de son enquête de terrain.

Nous aussi, au cours de notre recherche de terrain, nous avons dû effectivement, surmonter certains obstacles que nous souhaitons décrire ci-dessous.

Premièrement, une difficulté rencontrée lors de la première phase de notre recherche, a été de trouver des enseignants qui soient positifs à la réalisation d'un entretien en tête à tête. Plus précisément, pour choisir des enseignants pour participer à notre enquête, nous nous sommes adressée à des collègues durant un séminaire de formation, organisé en septembre 2014 par l'Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire, dont nous avons suivi les travaux. Pendant les 4 jours du séminaire qui a eu lieu à l'Institut Français d'Athènes, nous nous sommes mise en contact avec un grand nombre d'enseignantes que nous avons essayé de sélectionner selon les critères décrits plus haut et nous osons avouer qu'il y en avait beaucoup qui

ont refusé d'y participer soit par indifférence ou ennui soit parce qu'elles n'étaient pas familiarisées avec un tel processus.

Deuxièmement, une autre entrave a été constituée par le fait qu'en tant qu'enseignante, tout au long de la première phase de notre recherche de terrain, nous étions en poste sur une île grecque des Cyclades et que nous ne pouvions nous trouver en Attique (le lieu de la réalisation des entretiens auprès des enseignantes) que pendant le weekend, si bien sûr, les conditions météorologiques le permettaient. Une difficulté donc, a été de réussir à fixer les rendez-vous durant le weekend ou pendant les vacances scolaires (où la plupart des enseignants consacrent leur temps libre à se reposer et se trouver en famille) avec chaque enseignante sélectionnée, afin de se rencontrer et faire l'entretien. Un grand nombre d'enseignantes proposaient un rendez-vous dans la semaine à leur école, ce qui était impossible pour nous. Notons également le fait que certaines enseignantes avaient un emploi du temps assez chargé si bien que plusieurs efforts de rencontre pendant le weekend de notre part n'ont pas porté leur fruit ; cela a aussi constitué, estimons-nous, une entrave à l'avancement plus rapide de notre recherche de terrain.

Finalement, lors de la réalisation de deux dernières phases de notre travail de terrain, un obstacle que nous avons rencontré a été de trouver un nombre suffisant d'enseignantes pour y participer. Il faut préciser que nous ne pouvions nous adresser qu'aux enseignantes déjà interviewées lors des entretiens du début ; celles donc qui ont eu intérêt à y participer et « vivre » l'expérience didactique devaient réaliser toute une série d'actions avant la séance expérimentale : arranger d'abord un rendez-vous avec nous, se procurer et étudier la fiche pédagogique de la séance expérimentale, demander l'autorisation de leurs directeurs, reformuler leur propre emploi du temps et parfois celui de leur classe afin de pouvoir mettre en place la séance planifiée et par la

suite passer les entretiens finaux, jugés comme source essentielle d'informations pour l'accomplissement de notre travail de recherche. Tout ce travail donc qu'elles devaient mener à bien a constitué, jugeons-nous, un facteur d'empêchement et de découragement à une plus grande participation de la part des enseignantes lors de deux dernières phases de notre travail de terrain.

4. Elaboration-explication du guide des entretiens du début et celui des entretiens finaux.

Selon Tessier³⁷¹ le guide de l'entretien constitue « un aide-mémoire » ayant « la forme d'un document écrit, permettant d'évoquer des points-clés avec l'interviewé et comportant soit des questions précises, soit les thèmes à aborder, avec des sous-thèmes et des référents bien déterminés ».

Comme nous avons déjà mentionné, dans le cadre de notre travail de terrain, lors des entretiens semi-directifs que nous avons conduits, nous avons essayé de centrer le discours des enseignants sur des questions-thématiques qui nous intéressent et qui étaient, pour des raisons pratiques, clairement notées sur les guides d'entretien dont nous nous sommes servie.

Plus précisément, nous voulons mentionner que pour l'élaboration de nos guides d'entretien, nous avons utilisé un vocabulaire tout à fait adapté à notre travail et relativement familier aux interviewées. Nous avons opté pour des questions précises et relativement ouvertes, afin d'offrir aux enseignantes la possibilité de développer librement leurs points de vue ; or, avant tout nous avons voulu élaborer nos questions en fonction des hypothèses de recherche émises et des objectifs à atteindre, afin de faciliter l'exploitation des données par la suite. Correspondant aux

³⁷¹ Tessier, G., 1993, *Pratiques de recherche en Sciences de l'Education*, Rennes, PUR, p. 113.

grands axes de notre travail de recherche, ces questions ont été évidemment complétées par leurs relances, tellement nécessaires lors du déroulement des entretiens étant donné qu'elles servent de précisions et d'éclaircissements aux interviewées en cas de blocage ou de mauvaise compréhension d'une question.

Lors de ce chapitre, il nous semble donc important de commenter l'orientation de nos guides d'entretien (voir Annexe 1, p.4 et Annexe 2, p.8) qui nous ont « accompagné » tout au long de la réalisation des entretiens avec les enseignantes. Nous souhaitons notamment se référer à leur ciblage et déterminer la façon dont se croisent les données à travers les différentes questions.

4.1 Le guide des entretiens du début.

Lors de l'élaboration du guide des entretiens du début (v. Annexe 1, p.4), nous avons essayé d'y inclure les axes principaux autour desquels tourne aussi bien l'ensemble de notre travail de recherche que notre enquête par entretiens.

Notre travail de thèse étant axé sur l'implicite culturel et l'enseignement interculturel, ces deux axes principaux, analysés d'ailleurs lors de la deuxième partie du présent travail, ont constitué les thématiques majeures à explorer via les entretiens du début et ont été ciblés par conséquent dans notre guide des entretiens du début.

Plus concrètement, essayant d'aller du général au particulier dans un ordre logique et cohérent, la première question de notre guide ouvre, disons-nous, les entretiens du début, visant l'axe central de notre travail de thèse, à savoir l'implicite culturel et cherchant à découvrir le déjà connu, les connaissances préalables ou mieux les représentations des enseignantes-interviewées à propos de l'implicite culturel. Elle vise l'hypothèse 3 selon laquelle l'implicite culturel, dans les représentations des enseignantes, est souvent confondu avec les éléments culturels d'une langue/culture.

La deuxième question est ciblée sur deux axes en même temps, à savoir l'implicite culturel et l'interculturel. Elle cherche à dévoiler si les enseignantes mettent en valeur dans leurs classes l'implicite culturel et à extérioriser en plus les possibilités et les limites d'exploitation de l'implicite culturel en classe du FLE, d'après leurs expériences. Elle vise à mettre à l'épreuve l'hypothèse n° 3 qui concerne l'identification de l'implicite culturel avec des éléments culturels propres à une langue/culture.

La troisième question qui est élaborée dans notre guide d'entretiens, vise l'axe qui porte sur l'enseignement interculturel. Elle correspond à l'hypothèse n° 1 selon laquelle les activités de classe portant sur l'implicite culturel favorisent l'enseignement/apprentissage du FLE à visée interculturelle.

La quatrième question, ciblée sur l'axe de l'implicite culturel, est moins ouverte que les précédentes puisqu'elle implique des sous-questions concernant les différentes compétences à faire développer lors de l'enseignement/apprentissage du FLE ; elle correspond, en fait, à l'hypothèse n° 2 selon laquelle un travail sur le développement des compétences générales et celui des compétences langagières est possible via l'exploitation de l'implicite culturel.

La cinquième question cible à la fois l'axe de l'interculturel et celui de l'implicite culturel et vise l'hypothèse n° 1 selon laquelle d'après les représentations des enseignantes-interviewées, l'exploitation de l'implicite culturel permet un travail au niveau de l'interculturel.

Finalement, la sixième question vise la sous-hypothèse n°3.1 selon laquelle l'enseignement de l'implicite culturel est même confondu avec l'enseignement de l'interculturel.

4.2. Le guide des entretiens finaux.

Lors de la construction du guide des entretiens finaux (v. Annexe 2, p. 8), nous devions tenir compte des objectifs fixés lors de deux dernières phases de notre travail de terrain mais aussi du fait que les enseignantes-interviewées avaient déjà vécu l'expérience didactique.

Par conséquent, les thématiques générales autour desquelles nous avons construit le guide des entretiens finaux concernent les représentations des enseignantes vis-à-vis du processus de la mise en œuvre de la séance expérimentale, des points forts et faibles des activités planifiées ainsi que leurs représentations vis-à-vis de l'apport des activités mises en œuvre à leurs élèves.

Plus précisément, étant consciente du rôle majeur que joue, pour l'enseignant de FLE, l'apport d'une activité à ses élèves, les cinq premières questions sont centrées sur l'image que se font les enseignantes vis-à-vis des effets des activités mises en œuvre sur les apprenants de FLE. Il est à mentionner que la troisième question est moins ouverte que les autres parce qu'elle implique des sous-questions concernant les différents objectifs fixés pour les élèves. Les cinq premières questions visent en fait l'objectif selon lequel à travers la séance expérimentale, nous tentons de montrer ce que c'est un implicite culturel, où on le rencontre dans l'interaction et comment il peut être source ou non de malentendu.

Les trois questions suivantes visent à nous faire découvrir l'appréciation des enseignantes vis-à-vis de la réalisation des activités planifiées et mises en œuvre, révéler les avantages mais aussi les inconvénients d'une séance centrée sur l'implicite culturel, selon toujours leurs représentations.

La neuvième question vise l'objectif selon lequel à travers la mise en place de la séance expérimentale nous tentons de remédier aux pratiques limitées et aux

représentations fautives des enseignantes vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de la manière de le mettre en valeur en classe de FLE.

La dixième question vise à nous révéler l'appréciation des enseignantes vis-à-vis de la réalisation des activités planifiées.

La onzième question est centrée sur l'objectif selon lequel à travers la séance expérimentale, nous tentons de montrer aux enseignantes comment les implicites culturels peuvent être valorisés lors de l'enseignement de FLE au sein du collège public hellénique. En plus, elle vise à nous faire découvrir si les activités planifiées répondent à leurs attentes concernant l'enseignement de FLE dans le secondaire public hellénique.

La douzième question vise à nous révéler des éventuelles suggestions des enseignantes susceptibles d'enrichir, sinon améliorer notre fiche pédagogique centrée sur la mise en valeur de l'implicite culturel.

La dernière question qui clôt l'entretien, étant totalement ouverte, invite les enseignantes à ajouter quelque chose que nous n'avons pas évoqué lors des questions précédentes.

5. Construction des grilles d'observation pour les enseignantes et les élèves.

Selon Dépelteau³⁷², lors d'une démarche d'observation « une fois la question de départ posée, le chercheur doit d'abord choisir une grille d'observation. Cette grille orientera les yeux du chercheur. Elle est l'équivalent de la grille des questions pour l'entrevue. Elle centre le mode d'investigation sur certains aspects de la réalité ».

³⁷² Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, De Boeck, p. 351.

En tant qu'observatrice de la séance expérimentale donc il fallait utiliser un instrument qui nous permettrait de mieux mesurer et organiser notre observation en fonction de nos objectifs de recherche, tel qu'une grille d'observation.

Or, vu que les objectifs que nous avons fixés et qui sont en rapport avec notre problématique de recherche concernent les enseignantes de FLE mais que les activités planifiées visent à développer des compétences chez les élèves de classes participant à la séance expérimentale, nous avons jugé plus pertinent de préparer deux grilles d'observation: une grille pour les enseignantes-animatrices (v. Annexe 4, p.12) et une pour les élèves (v. Annexe 5, p.17). Ces grilles ont été fondées empiriquement et plus concrètement, pour leur construction nous avons pris en compte les différents aspects à observer, les thèmes sur lesquels nous voulons focaliser l'attention tout au long du déroulement de la séance expérimentale, que nous présentons ci-dessous:

Thèmes à aborder - Points repères pour l'observation

Concernant l'enseignante :

a. Comportement

- Elle met en place la séance planifiée avec aisance, facilité ou elle manifeste une certaine insécurité, hésitation ?
- Présente-t-elle clairement les tâches aux élèves ?
- Semble-t-elle affronter des difficultés lors de la mise en œuvre de l'activité proposée ? Si oui, où se situent ces difficultés ?
- Quelles sont ses réactions vis-à-vis des questions des élèves ? Peut-elle clarifier des points qui provoquent une mauvaise compréhension ?

b. Gestion du cours

- Le déroulement de la séance a été correctement géré par l'enseignante ?
- A-t-elle respecté les consignes ?

- Y a-t-il des changements par rapport à ce qui était prévu dans la planification de la séance ?
- Le temps lui a-t-il été suffisant pour la mise en œuvre des tâches prévues dans la planification ?
- Met-elle l'accent sur le fait que pendant une situation de communication entre deux personnes d'origine socioculturelle, les informations sont perçues par le filtre de la langue/culture maternelle ?
- Facilite-t-elle le travail et l'appropriation des objectifs de la part des apprenants ? Se montre-t-elle capable de répondre aux questions des élèves, combler d'éventuels lacunes ?

Concernant les élèves :

a. Comportement

- Quelles sont leurs réactions lors de différentes étapes du déroulement de la séance?
- Manifestent-ils une volonté d'écoute, de participation ? Leur participation peut se caractériser comme forte, faible...?
- S'impliquent-ils dans les tâches proposés ? Passivité ou activité manifestée?
- Deviennent-ils motivés au fur et à mesure que le cours avance?
- Quel est le climat général de la classe?

b. Les « effets » des tâches proposées sur élèves

- Les tâches, ont-elles stimulé l'intérêt des élèves ? S'engagent-ils dans les tâches proposées ?
- Quelle étape du déroulement de la séance paraît être le plus intéressant pour eux ?

- Les réponses des élèves aux fiches de travail sont convenables ? Quelles sont les tâches qui leur posent les plus de problèmes ?
- Les élèves, ont-ils posé des questions lors de l'exécution des différentes tâches ? Sur quoi ces questions portent-elles ?
- Les élèves montrent-ils qu'ils ont compris ce qu'on leur demande à travers les tâches proposées ?
- Ont-ils des difficultés d'entreprendre les tâches proposées ? Demandent-ils souvent l'aide de l'enseignante pour accomplir la tâche ? Si oui, où se situent ces difficultés ?
- Dans quelle mesure semblent-ils s'appropriier les objectifs fixés et la démarche utilisée ?
- Semblent-ils se rendre compte que l'ignorance d'un implicite culturel peut provoquer un malentendu lors d'une situation de communication authentique ?
- Semblent-ils prendre conscience de l'existence et du fonctionnement de l'implicite culturel qui apparaît lors d'une interaction dans un contexte précis ?
Oui ou non ? Lors de quelle étape et de quelle façon cela se manifeste ?

Notre observation est donc orientée vers le recueil de réponses à ces questions qui sont en relation avec les objectifs délimités lors de cette phase de la recherche menée.

6. La séance d'enseignement centrée sur la mise en valeur de l'implicite culturel.

La construction d'une séance d'enseignement centrée sur l'implicite culturel et l'observation de sa mise en œuvre par les enseignantes constituent la deuxième phase de notre travail de terrain.

Notre motif principal pour la conception et la planification des activités centrées sur l'implicite culturel est le fait que les résultats tirés de l'analyse des données recueillies par les entretiens du début auprès des enseignantes de FLE ont montré qu'elles ont une image limitée ou mieux erronée vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de sa mise en valeur en classe de FLE et en plus qu'elles apparaissent hésitantes même par rapport à la possibilité de l'exploitation d'un tel sujet dans la classe de FLE.

Or, postulant tout au long de ce travail de thèse que l'exploitation de l'implicite culturel mérite et peut être introduite en classe de langue/culture étrangère, en l'occurrence de FLE, la planification d'une séance à ce but et sa mise en œuvre ensuite par les enseignantes de FLE suivie d'une observation de classe par nous-même et des entretiens auprès d'elles, nous permettrait de recueillir des données ou mieux des faits empiriques susceptibles de répondre à nos objectifs de recherche.

6.1. La conception et la planification des activités centrées sur l'implicite culturel.

Lors de ce sous-chapitre, nous voulons présenter d'une part notre première source d'inspiration pour la fiche pédagogique de la séance expérimentale que nous avons construite et de l'autre expliquer comment nous avons procédé pour la conception des activités centrées sur l'implicite culturel.

Pour la conception de la fiche pédagogique centrée sur la mise en valeur de l'implicite culturel, nous nous sommes inspirée de la « démarche d'initiation culturelle », décrite par Zarate³⁷³.

³⁷³ Zarate, G., « Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère », *Le Français dans le Monde*, no 181, nov.- déc.1983, pp.34-39.

Selon cette spécialiste en didactique de langues et de cultures, chaque enseignant de FLE, lors de son cours, doit « mettre en scène »³⁷⁴ cette démarche qui consiste à:

- identifier les implicites culturels qui se rattachent à une situation de communication donnée,
- caractériser l'origine ou l'appartenance sociale des individus qui s'y reconnaissent,
- reconstituer les implicites culturels,
- déterminer les points qui provoquent des difficultés d'interprétation lors d'une situation de communication exolingue,
- construire un ensemble explicatif visant à sensibiliser l'individu vis-à-vis de la naissance des implicites culturels, du sens implicite qu'un mot ou une phrase peut acquérir lors d'une interaction.

Nous voulons aussi signaler que la planification de la séance expérimentale répond aux principes de la pédagogie différenciée et interculturelle, à savoir au besoin de stimuler l'intérêt des apprenants, se centrer sur leurs besoins particuliers, favoriser l'interaction et le travail en groupes, développer la créativité des apprenants et enfin, les orienter vers la pensée et la conception interculturelle de deux langues/cultures.

La fiche pédagogique entière et détaillée étant disponible dans les annexes du présent travail (v. Annexe 6, p.20), nous jugeons ici pertinent de présenter et d'expliquer dans les grandes lignes, comment nous avons procédé pour la conception et la planification des activités centrées sur l'implicite culturel.

Tout d'abord, il faut rendre clair que nous avons voulu préparer, élaborer une fiche pédagogique de façon claire et détaillée pour que les enseignantes-animatrices

³⁷⁴ *Ibid*, p.39.

de la séance expérimentale, n'ayant pas l'expérience de l'exploitation de l'implicite culturel dans leur classe de FLE, puissent être à même de comprendre les consignes qui y sont données, suivre la succession de différentes étapes envisagées et gérer le déroulement du cours expérimental dans leur propre classe de FLE.

Ayant à l'esprit les objectifs que cette séance vise à atteindre et qui sont présentés dans le sous-chapitre suivant, nous avons décidé de baser les activités proposées sur des expressions françaises-items susceptibles de faire apparaître des implicites culturels quand elles sont produites lors d'une interaction.

Etant nous-même enseignante de FLE dans l'enseignement public hellénique et par conséquent consciente du niveau de langue française relativement bas des élèves du collège qui la choisissent comme deuxième langue étrangère, nous nous sommes souciée d'anticiper les difficultés et les obstacles que ces derniers pourraient rencontrer lors du traitement d'un sujet, tel que l'implicite culturel. Pour cette raison, d'une part nous avons fait le choix des expressions françaises-items (Un de ces quatre· Elle l'a retourné comme une crêpe· Il a un poil dans la main) qui contiennent des mots simples pour que les élèves puissent facilement avoir accès au moins à leur sens littéral et qu'ils ne soient pas démotivés avant même de travailler sur leur sens implicite ; de l'autre, nous avons prévu de fabriquer nous-même deux dialogues simples qui contiennent les deux de trois expressions-items (Une de ces quatre· Elle l'a retourné comme une crêpe) pour qu'ils soient facilement accessibles aux élèves. Aussi, en ce qui concerne la troisième expression (Il a un poil dans la main) avons-nous choisi un document authentique et plus précisément un extrait, tiré de la Bande Dessinée intitulée « Astérix le Gaulois » qui, quoique plus exigeant, pourrait susciter plus la motivation des élèves - adolescents et répondre à l'hétérogénéité éventuelle du niveau de langue des élèves au sein d'une même classe.

Sur ce point, nous voulons signaler que lors de la planification d'une séance centrée sur l'implicite culturel, nous considérons que les apprenants doivent, avant tout, « affronter », entrer en contact avec un implicite culturel qui naît lors d'une situation de communication réelle. En l'occurrence, nous choisissons donc de les faire entrer en contact avec les implicites culturels qui naissent lors de la production des phrases-items en situation de communication réelle. Pour cela, une fiche de travail (Fiches de travail 1, voir Annexe 7, p.31) est distribuée à chaque groupe d'élèves où une phrase-item fait partie d'un dialogue, elle est donc « contextualisée ». Les élèves sont invités à « découvrir » les sens implicite que la phrase en question acquiert lors de la situation de communication donnée et de fournir son équivalent en grec (s'il existe); cela donne à l'enseignante l'occasion de constater ce que les élèves comprennent et s'il y a une mauvaise compréhension du sens de l'expression-item donnée.

Puis, chaque groupe d'élèves est invité à présenter oralement ses réponses dans la classe. L'enseignante écoute, si nécessaire corrige et donne des explications supplémentaires au niveau du sens implicite et de l'emploi des phrases-items lors d'une interaction en situation de communication authentique. Il est important ici d'explicitier l'implicite culturel qui apparaît lors de l'actualisation de chaque phrase-item de manière à ce que tous les élèves s'en rendent compte.

Ensuite, nous jugeons crucial de faire comprendre aux élèves la distinction entre le sens littéral d'un mot ou d'une phrase et la valeur implicite que ceux-ci peuvent acquérir en tant que produits de la relation que les locuteurs-membres d'une même communauté sociolinguistique établissent avec eux à travers l'emploi qu'ils en font. Pour cette raison, les élèves sont invités à penser dans la langue/culture grecque à un mot, une expression ou un geste qu'un étranger n'ayant pas l'expérience du vécu

quotidien en Grèce ne pourrait pas comprendre lors d'une situation de communication. Ici en plus, nous nous intéressons à sensibiliser les élèves vis-à-vis de l'arbitraire du système de référence maternel, de leur donner l'occasion de s'apercevoir du mécanisme de la subjectivité culturelle de toute langue afin de ne pas culpabiliser la langue/culture étrangère. Ainsi, une discussion avec l'ensemble de la classe se propose-t-elle veillant à la sensibilisation des élèves vis-à-vis de l'apparition des implicites culturels dans toute langue/culture et des difficultés d'interprétation que celle-ci pourrait provoquer lors d'une interaction entre individus issus de langues/cultures différentes ou encore de groupes socioculturels différents au sein d'une même culture.

Finalement, chaque groupe d'élève doit reconstituer l'implicite culturel « caché » derrière la phrase-item qui lui est donnée au début du cours. A ce but, la Fiche de Travail 2 (v. Annexe 8, p.37) est distribuée aux groupes d'élèves, selon laquelle ils doivent créer eux-mêmes une situation de communication convenable à la phrase-item qui leur a été donnée et créer un court dialogue qui doit nécessairement la comprendre. De cette façon, nous réussissons également à créer une situation de réinvestissement permettant aux élèves de mettre eux-mêmes en contexte les phrases données de manière à faire apparaître les implicites culturels déjà identifiés et interprétés lors des étapes antérieures de la séance.

6.2. Les objectifs de la construction de la séance expérimentale centrée sur l'implicite culturel.

Lors de ce sous-chapitre, nous souhaitons présenter les objectifs de la séance expérimentale en trois catégories :

- a. Les objectifs de la construction de la séance expérimentale par rapport à notre problématique de recherche.

b. Les objectifs de la construction de la séance expérimentale pour les enseignantes-animatrices.

c. Les objectifs et les compétences visés pour la mise en valeur de l'implicite culturel en classe de FLE dans le collège public hellénique.

a. Présentons ci-dessous les objectifs que nous nous sommes fixés pour la planification et la mise en place de la séance expérimentale centrée sur l'implicite culturel et qui sont en rapport avec notre problématique de recherche. Ce sont les suivants :

- Tenter de montrer comment les implicites culturels peuvent être valorisés lors de l'enseignement de FLE au sein du collège public hellénique.
- Tenter de montrer ce que c'est un IC, où on le rencontre dans l'interaction et comment il peut être source ou non de malentendu.
- Remédier aux pratiques limitées et aux représentations la plupart des fois fautives des enseignantes de FLE vis-à-vis de la valorisation de l'implicite culturel au sein du collège public hellénique.

b. Quant à la construction de la séance expérimentale et surtout l'élaboration de la fiche pédagogique (v. Annexes) en ce qui concerne les enseignantes-animatrices, nous voulons signaler que celle-ci entend répondre à deux objectifs, lors de la présente recherche de terrain:

En premier lieu, la fiche pédagogique est une occasion pour elles de connaître ce que c'est que l'implicite culturel. En d'autres termes, via la fiche pédagogique nous voulons rendre clair, communiquer avant tout aux enseignantes ce que c'est l'implicite culturel, leur faire connaître cette notion, jusqu'alors « mal connue » de leur part. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous nous sommes souciee de leur donner la planification de la séance pour l'étudier avant la mise en œuvre.

En second lieu, via cette fiche nous voulons faire préparer, aux enseignantes participantes, un cours centré sur l'implicite culturel. Nous visons à leur donner un aperçu de différents objectifs à atteindre et des compétences en rapport avec l'implicite culturel à faire développer chez les apprenants de FLE bref, intervenir et présenter de manière détaillée comment l'implicite culturel peut être mis en valeur en classe de FLE.

c. Présentons maintenant les objectifs fixés et les compétences que la séance expérimentale en question, à travers les activités planifiées, vise à faire développer chez les apprenants de FLE.

En ce qui concerne les compétences visées, il s'agit de faire développer un savoir interculturel, un savoir-faire interculturel et un savoir-comprendre interculturel³⁷⁵.

Quant aux différents objectifs que cette séance vise à atteindre, il s'agit :

- des objectifs communicatifs, tels que les suivants : prendre conscience de l'existence et du fonctionnement des implicites culturels lors d'une situation de communication· apprendre à s'exprimer et à communiquer avec les implicites culturels· apprendre à anticiper et à éviter les éventuels malentendus dus à l'apparition des implicites culturels pendant une situation de communication· créer un dialogue à partir d'une phrase, optant pour une situation de communication adéquate.
- des objectifs interculturels, tels que les suivants : se rendre compte de la signification littérale mais surtout de la valeur implicite qu'acquiert un mot ou une expression prononcés, lors d'une situation de communication, par les individus-membres d'une communauté sociolinguistique autre que la sienne·

³⁷⁵ Androulakis, G., 2002, *La compétence de communication interculturelle en classe de FLE*, Patras, Un.3, Université Ouverte Hellénique, p. 49.

se rendre compte du fait que pendant une situation de communication toute information est perçue à travers le « filtre » de la langue/culture maternelle· susciter la curiosité des apprenants vis-à-vis de la langue/culture française· relativiser son propre système culturel et linguistique par la connaissance d'un système étranger, en l'occurrence la langue et la culture française.

- des objectifs linguistiques, tels que le suivant : enrichir son vocabulaire avec des phrases courantes de la langue française.

Conclusion (Chapitre 3)

Dans cette recherche nous avons adopté une méthodologie de type qualitatif. Plus précisément, ce travail de recherche a été construit autour de trois phases consécutives: les entretiens du début, l'expérience didactique - l'observation des enseignantes et de leurs élèves, les entretiens finaux auprès des enseignantes-animatrices de la séance expérimentale.

Nous avons choisi d'entreprendre une recherche par entretiens individuels semi-directifs parce que cette méthode nous permet d'une part, de dévoiler les représentations des enseignantes vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de la manière de mettre en valeur l'implicite culturel et l'interculturel en classe de FLE (en ce qui concerne les entretiens du début) et d'autre part, d'examiner si les enseignantes, après avoir mis en œuvre la séance expérimentale, ont pu enrichir, modifier leurs représentations initiales et si elles se montrent enfin en faveur ou non de l'exploitation de l'implicite culturel en classe de FLE au sein du collège public hellénique (en ce qui concerne les entretiens finaux).

Lors de la mise en place de la séance expérimentale, nous avons opté pour une observation directe, structurée et non-participante de la séance expérimentale mise en

place par les enseignantes, vu que cette méthode nous permet d'accéder à une réalité vécue à savoir la mise en œuvre de la séance planifiée et non pas à une représentation de celle-ci. A travers donc l'observation nous cherchons à étudier d'une part, le comportement des enseignantes au cours des différentes étapes de la séance et leur façon de gérer la séance planifiée et de l'autre, le comportement des élèves participants et les effets de la réalisation des activités planifiées sur eux.

En combinant, enfin, différents modes de collecte des données, nous souhaitons bénéficier d'une triangulation des données et valider ainsi, jusqu'à un certain degré, leur fiabilité.

Chapitre 4. Méthode d'analyse des données issues de la recherche qualitative

Introduction

Lors du présent chapitre nous souhaitons présenter la méthode d'analyse des données collectées lors des entretiens et des observations de la séance expérimentale et expliquer nos choix articulant les objectifs fixés aux principes qui guident cette méthode. En premier lieu, nous explicitons les étapes que nous avons suivies pour l'analyse des données issues des entretiens semi-directifs auprès des enseignantes de FLE et en second lieu, nous décrivons celles que nous avons suivies pour l'analyse des données issues des observations des enseignantes et de leurs élèves.

1. Les entretiens semi-directifs.

En général, pour une analyse des données recueillies lors des entretiens, la méthode la plus répandue est celle de l'analyse de contenu. Elle constitue « une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis »³⁷⁶.

Plus précisément, lors d'une démarche hypothético-déductive qui est la nôtre, l'analyse des données collectées concerne leur organisation et leur étude détaillée pour aboutir à des « trouvailles » qui puissent répondre aux objectifs de recherche et surtout corroborer ou non les hypothèses de recherche émises. Selon Dépelteau³⁷⁷ lors de cette démarche « il suffit de porter son attention sur les concepts, dimensions et

³⁷⁶ L'Ecuyer, R., « L'analyse de contenu : notion et étapes » dans Deslauriers, J-P. (sous la direction de), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1988, p. 50, cité par Dépelteau, F., *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, de Boeck, 2010, p. 295.

³⁷⁷ Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, De Boeck, p. 361.

indicateurs afin de voir si les relations ou les liens prédits par l'hypothèse se manifestent comme il a été prévu ».

Ainsi, lors du présent travail, dans le but de dégager le sens des entretiens réalisés auprès des enseignantes de FLE et de produire des résultats pouvant corroborer ou non nos hypothèses de recherche, a-t-il fallu « exploiter » ou mieux analyser les données issues de tous ces entretiens réalisés aussi bien au début qu'à la fin de notre travail de terrain.

Etant consciente du fait que le choix de la méthode d'analyse des données est tributaire de celle de collecte des données et puisqu'en l'occurrence, l'objet de l'analyse concerne les propos des interviewées transposés en texte verbal, parmi les différentes méthodes d'analyse, nous avons jugé que l'analyse de contenu sémantique s'avère la plus convenable. Nous rejoignons, sur ce point, Blanchet et Gotman³⁷⁸ signalant que c'est « une méthode qui s'effectue sur le corpus, c'est-à-dire l'ensemble des discours produits par les interviewés et les interviewés, retranscrits de manière littérale ».

Il est à mentionner que cette méthode d'analyse des données nous donne la possibilité d'analyser le « contenu manifeste » mais aussi les « contenus latents »³⁷⁹ d'un document ou d'un message, ce qui est essentiel si nous voulons atteindre un haut degré de pertinence et d'exhaustivité lors du traitement de nos données. En effet, lors de notre travail, il est de première importance d'adopter une méthode qui nous permettrait une analyse de premier niveau, visant à comprendre ce qu'a ouvertement dit chaque enseignante-interviewée mais aussi une lecture au deuxième niveau qui

³⁷⁸ Blanchet, A., Gotman, A., 2013, *L'enquête et ses méthodes - L'entretien*, Paris, Armand Colin, p. 89.

³⁷⁹ L'Écuyer, R., « L'analyse de contenu : notion et étapes », in Deslauriers, J.P., (dir.) 1987, *Les méthodes de la recherche qualitative*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, p. 53, cité par Dépelteau, 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, de boeck, p. 297.

cherche le sens implicite, caché derrière le sens manifeste des propos des interviewées.

Plus concrètement, lors des entretiens du début nous avons opté pour l'analyse de contenu dans le but d'étudier en profondeur les comportements des enseignantes vis-à-vis de l'implicite culturel, de l'interculturel et de leur mise en valeur, établir une représentation la plus objective possible du lien de l'implicite culturel et de l'enseignement/apprentissage du FLE, mais aussi dévoiler les éventuelles démarches de classe ainsi que les entraves lors de son exploitation.

Lors des entretiens finaux, via l'analyse de contenu nous essayons de dévoiler l'image des enseignantes vis-à-vis du processus de la mise en œuvre de la séance expérimentale et de l'apport des activités proposées sur leurs élèves. Plus précisément, en tirant des propos transcrits des enseignantes-interviewées des significations et des intentions aussi bien manifestes qu'implicites nous cherchons avant tout à examiner si leurs représentations initiales concernant l'implicite culturel en tant que notion et la manière de le mettre en valeur ont évolué, ont été enrichies.

Parmi les différents types d'analyse de contenu, à savoir l'analyse « entretien par entretien », l'« analyse thématique » et l'« analyse formalisée »³⁸⁰ nous avons opté pour une analyse thématique des propos transcrits qui consiste au repérage des thèmes communs et transversaux à tous les documents transcrits. En effet, nous avons jugé ce type d'analyse le plus propice pour mettre à l'épreuve nos hypothèses présentées sous forme des thèmes dans le but de découvrir les représentations initiales des enseignantes-interviewées vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de la mise en valeur de l'implicite culturel et de l'interculturel en classe de FLE, mais aussi

³⁸⁰ Blanchet, A., Gotman, A., 2013, *L'enquête et ses méthodes - L'entretien*, Paris, Armand Colin, pp. 92-99.

dans le but de révéler leurs représentations finales, construites après la mise en œuvre de leur part de la séance expérimentale.

En l'occurrence, le processus d'analyse privilégié a été celui que propose François Dépelteau³⁸¹, étant inspiré par L'Écuyer. Présentons ci-dessous comment nous avons procédé lors des cinq étapes de l'analyse de contenu que nous avons suivies:

Etape 1 : Recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser. Lors de cette première étape, nous avons rassemblé les documents audio enregistrés sur notre magnétophone numérique et nous les avons transférés sur l'ordinateur. Vu qu'il s'agissait des entretiens, nous les avons transcrits intégralement en format word et avons attribué un code à chaque entretien afin de garder l'anonymat des enseignantes-interviewées.

Etape 2 : Lectures préliminaires. Lors de cette étape de familiarisation avec les données obtenues, nous avons lu les documents transcrits plusieurs fois car comme le signale Dépelteau, l'objectif est de « prendre connaissance du contenu du matériel avant de l'analyser d'une manière plus rigoureuse et systématique »³⁸².

Nous avons en fait essayé de repérer les extraits intéressants, pertinents par rapport à nos hypothèses et objectifs de recherche mais aussi de découvrir éventuellement de nouveaux aspects non pris en compte jusqu'alors.

Etape 3 : Choix et définition des codes. Lors de cette étape, Dépelteau³⁸³ signale que « le chercheur établit une liste exhaustive des codes, qu'on nomme aussi des catégories, des unités de numération, des unités de classification ou des unités d'enregistrement ».

³⁸¹ Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, De Boeck, p. 301.

³⁸² Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, De Boeck, p.304.

³⁸³ *Ibid*, p.304-305.

Dans notre cas précis, nous avons procédé à un codage manuel des entretiens transcrits, c'est-à-dire nous avons défini les thèmes qui se sont dégagés du contenu des entretiens transcrits, en fonction de nos hypothèses et objectifs de recherche et nous avons essayé de préciser les catégories qui leur correspondaient.

Etape 4 : Processus de codage. À cette étape, d'après Dépelteau³⁸⁴, « le chercheur codifie ses documents. Pour ce faire, il se réfère à sa liste de codes. Les codes de cette liste servent à préciser et à classer les différents énoncés pertinents qu'on s'attend à trouver dans le documents ». Plus concrètement, en ce qui concerne notre travail, lors de cette étape, nous avons regroupé les unités d'informations repérées dans les propos transcrits des enseignantes-interviewées selon les catégories définies lors de l'étape précédente. Précisons que par « unités d'informations » nous entendons les passages des entretiens transcrits, censés procurer des jugements, des informations relatives à ces catégories et par extension ces thèmes.

Etape 5 : Analyse et interprétation des résultats. Il s'agit de la dernière étape de l'analyse de contenu, telle qu'elle est décrite par Dépelteau. Ici, « le chercheur analyse et interprète les résultats, toujours en fonction de ses conjectures théoriques et de son hypothèse de recherche. Le but : corroborer ou réfuter l'hypothèse (...) A cet égard, l'analyse des résultats peut être quantitative, qualitative ou quantitative et qualitative »³⁸⁵.

Concernant donc l'analyse de nos données, en partant de la conception que la qualitatif et la quantitatif se complètent, nous avons voulu faire un pont entre les données qualitatives recueillies et un traitement aussi bien qualitatif que quantitatif.

Plus précisément, pour ce qui est de notre recherche, en ayant recours à un traitement quantitatif de nos données qualitatives, nous considérons que plus la

³⁸⁴ *Ibid*, p.308.

³⁸⁵ Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, De Boeck, p.309-310.

fréquence d'une idée est élevée, plus cette idée est importante pour nos interviewées. Nous nous intéressons donc à ce qui apparaît souvent car le nombre de fois est le critère³⁸⁶. Pour y arriver nous nous soucions de prendre en considération les récurrences des idées ou des thèmes utilisés par elles.

Lors du traitement qualitatif, nous nous intéressons à l'importance d'un thème (ex. pourquoi un thème est plus développé qu'un autre), aux valeurs, à la direction d'un jugement (positif, négatif, neutre) formulé par une interviewée et à la mise en lien des différents éléments pour dévoiler des sens et des significations voire implicites. Dans ce cas, ce sont aussi les infos sur l'état d'esprit des interviewées qui sont cruciales (longueur des phrases, hésitations, ordre des mots, figures de style utilisées, etc.).

Par conséquent, le traitement qualitatif offre une interprétation plus riche des perceptions que les enseignantes de FLE ont exprimé sur la mise en valeur de l'implicite culturel au sein du collège public hellénique aussi bien avant qu'après l'expérience didactique. Il nous permet d'analyser le sens que les enseignantes-interviewées donnent à leurs pratiques de classe autour de l'implicite culturel et de l'interculturel mais aussi de comprendre les logiques qui les sous-tendent. D'ailleurs, nous nous intéressons surtout aux jugements produits par les enseignantes, nous cherchons à mettre en lien les différents éléments pour dévoiler les sens profonds et les significations explicites ou implicites.

Nous visons, en fait, à s'apercevoir si et comment nos interviewées intègrent l'implicite culturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE, quelles sont leurs représentations vis-à-vis de l'enseignement de l'interculturel ; d'une part donc, nous voulons mesurer leurs réponses et décrire la réalité de classe telle qu'elle est vécue par

³⁸⁶ *Ibid*, p. 297.

les interviewées avant et après la séance expérimentale et de l'autre nous souhaitons avant tout interpréter ces réponses, leur donner du sens pour déceler des intentions et des pensées conscientes ou inconscientes de nos interviewées ; d'où la nécessité de mettre en parallèle un traitement aussi bien quantitatif que qualitatif.

Sur ce point, signalons que la procédure suivie au cours de deux dernières étapes de l'analyse de contenu est présentée en détail dans le chapitre suivant, consacré à l'analyse des données recueillies à travers les entretiens semi-directifs.

2. Les observations de classe.

Van de Maren³⁸⁷ souligne que « l'analyse rétrospective à partir de la seule mémoire du praticien n'est donc guère possible, car les traces des événements successifs s'y bousculent et se confondent ».

Ayant cela à l'esprit, nous nous sommes souciée de compléter l'analyse des données issues des entretiens semi-directifs auprès des enseignantes par l'analyse des données issues des observations de classe ; cette dernière concerne les notes descriptives, prises dans nos grilles d'observation pendant la mise en œuvre de la séance expérimentale par chacune des enseignantes-animatrices.

Ci-dessous donc nous voulons expliciter les différentes étapes de l'analyse des grilles d'observation en expliquant comment nous y avons procédé :

Etape 1 : Recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser. Lors de cette première étape, après la fin de chaque séance et sans laisser passer du temps, nous avons transféré les documents audio de chaque cours mis en œuvre sur notre ordinateur. Même si lors des observations, nous avons attentivement noté les moments-clés des cours dans nos grilles, il fallait écouter l'enregistrement pour

³⁸⁷ Van Der Maren, J-M., 1996, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, de boeck, Bruxelles, p. 54.

compléter nos notes et ajouter éventuellement des éléments qui pourraient nous avoir échappé.

Etape 2 : Lectures préliminaires. Lors de cette deuxième étape, nous avons lu les grilles remplies plusieurs fois, dans le but d'établir une image générale plus claire pour chaque enseignante et ses élèves. Nous avons en fait essayé de dégager les éléments en rapport avec nos objectifs de recherche mais aussi de découvrir éventuellement des faits nouveaux, non pris en compte jusqu'alors.

Etape 3 : Choix et définition des codes. Cette étape a été réalisée à un moment antérieur à l'analyse. Plus précisément, c'est lors de la construction des grilles d'observation et en fonction de nos objectifs de recherche que nous avons prédéfini les thèmes-points repères pour l'observation, ces derniers étant décrits lors de sous-chapitre précédent. Pourtant, lors de la phase de l'analyse nous nous sommes efforcée de dévoiler d'autres thèmes qui, sans doute, se dégageraient de nos observations.

Etape 4 : Processus de codage. Lors de cette étape, nous avons regroupé les unités d'informations, selon les thèmes et les catégories que nous avons définis précédemment. Ici, par « unités d'informations » nous entendons les courtes phrases descriptives repérées dans les notes de nos grilles d'observations, censées être relatives à ces catégories et donc ces thèmes.

Etape 5 : Analyse et interprétation des résultats. Selon Dépelteau³⁸⁸, pour l'analyse des données d'une observation hypothético-déductive il suffit que le chercheur « porte son attention sur ses concepts, dimensions et indicateurs afin de voir si les relations ou les liens prédits par l'hypothèse se manifestent comme il a été prévu ». En l'occurrence, les enseignantes ont été invitées à mettre en place une séance d'enseignement, planifiée par nous-même, centrée sur la mise en valeur de

³⁸⁸ Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, De Boeck, p. 361.

l'implicite culturel, une notion dont elles avaient une représentation fautive, selon les résultats obtenus des entretiens du début.

Nous voulons donc signaler que les thèmes-points repères pour l'observation que nous avons élaborés lors de la construction des grilles d'observation et qui sont présentés déjà lors de sous-chapitre précédent, ont établi l'angle sous lequel nous avons abordé l'analyse des notes prises pendant les observations.

Plus précisément, tout en étant consciente de notre part de subjectivité et en adoptant une méthode réflexive, nous avons opté pour une analyse fouillée des notes des grilles d'observation par enseignante et ses élèves vu que leur nombre n'est pas grand et de cette manière nous aboutirions à une image plus complète du cours expérimental proposé. Nous avons essayé d'établir des corrélations, de relever aussi bien des similitudes que des écarts parmi les différentes observations.

Dépelteau³⁸⁹ en fait souligne que « l'objectif général de l'analyse des données est toujours le même peu importe le mode de collecte de données utilisé : distinguer les observations qui corroborent l'hypothèse de celles qui la réfutent (s'il y en a), puis les comparer. Plus les observations vont dans le sens de l'hypothèse, plus celle-ci est corroborée, et vice-versa. En ce sens, l'analyse des données d'une observation hypothético-déductive peut être simplement quantitative : on compte le nombre de fois que l'hypothèse fut corroborée et réfutée, puis on conclut à la corroboration ou à la réfutation ».

En réalité, en ce qui concerne la présente recherche c'est notamment à travers les entretiens finaux auprès des enseignantes-animatrices de la séance planifiée que nous cherchons à examiner si ces dernières, mettant en valeur l'expérience didactique

³⁸⁹ Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, De Boeck, p. 364.

ont pu enrichir, modifier leurs représentations vis-à-vis de l'implicite culturel et de la manière de l'exploiter en classe de FLE.

Cependant, via les observations nous visons à étudier le comportement des enseignantes-animatrices et leur façon de gérer le cours pendant la séance expérimentale, donc les observer « en action » et remédier ainsi au décalage éventuel qui existe souvent entre ce qu'on dit et la façon dont on agit.

Or, comme Jean Houssaye³⁹⁰ le prône, la situation didactique est une relation triangulaire basée sur trois pôles qui sont le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Ayant conscience de cela, nous avons jugé pertinent d'observer, en même temps que les enseignantes, leurs élèves afin de nous faire une image de leurs réactions au cours du déroulement de la séance et examiner si les objectifs fixés pour les apprenants lors de la planification des activités semblent être atteints.

Conclusion (Chapitre 4)

Lors de cette recherche qualitative, les données collectées pendant les trois phases de sa mise en œuvre ont été soumises à une analyse de contenu. Plus précisément, le processus d'analyse de contenu privilégié a été celui que propose Dépelteau, étant inspiré par L'écuyer et comprend cinq étapes qui ont été suivies pour le traitement de nos données recueillies à travers les entretiens du début, l'observation et les entretiens finaux.

En ce qui concerne l'analyse des données recueillies via les entretiens effectués en deux temps, nous avons eu recours à une analyse de contenu thématique

³⁹⁰ Houssaye, J., 1992, *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, 2^{ème} édition, Peter Lang, Berne, <http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/archives/LE%20TRIANGLE%20PEDAGOGIQUE.pdf>, (consulté le 22 novembre 2018).

du discours des enseignantes qui consiste au repérage des thèmes communs à tous les documents transcrits.

Quant à l'analyse des données collectées lors de l'observation, les thèmes-points repères pour l'observation que nous avons décrits lors de l'élaboration des grilles d'observation ont établi l'angle sous lequel nous avons analysé les notes prises pendant l'observation des enseignantes et de leurs élèves.

Chapitre 5. Critique de la recherche

Pour terminer cette partie consacrée à la méthodologie de la recherche que nous avons conduite, nous jugeons nécessaire de jeter un regard critique sur notre travail.

D'après nos lectures tout au long de notre travail de thèse, trois sont les critères principaux censés assurer la qualité et par là, la valeur d'une recherche qualitative : la validité, la fiabilité et l'originalité.

Tout en étant assurée que « la relation entre le chercheur et son objet de recherche est avant tout une relation subjective »³⁹¹, nous souhaitons traiter la question de la validité et celle de la fiabilité.

Miles et Huberman³⁹² définissent la validité comme « la valeur de la vérité » et distinguent, entre autres, la « validité interne » de la « validité externe »³⁹³.

La « validité interne » ou autrement dit « crédibilité » est assurée si le chercheur mesure bien ce qu'il a choisi de mesurer, si les données collectées sont représentatives de la réalité étudiée ou observée. Drapeau³⁹⁴ souligne à ce propos que « la valeur d'une recherche scientifique est en grande partie dépendante de l'habileté du chercheur à démontrer la crédibilité de ses découvertes ».

La « validité externe » ou autrement dit « transférabilité » renvoie plutôt à la généralisabilité des résultats de l'échantillon choisi par le chercheur à l'ensemble de la population concernée.

Etant convaincue qu'il est impossible d'atteindre une validité à 100%, nous souhaitons remarquer qu'au cours du présent travail, afin d'atteindre le moindre degré

³⁹¹ Arino Martine, 2007, *La subjectivité du chercheur en sciences humaines*, Paris, L'Harmattan, p.19.

³⁹² Miles, M. B., Huberman, A. M., 2003, *Analyse des données qualitatives*, 2ème édition, Bruxelles, De Boeck, p.504.

³⁹³ *Ibid*, pp.504-505.

³⁹⁴ Drapeau, M, 2004, « Les critères de scientificité en recherche qualitative », in *Pratiques*

Psychologiques, vol.10, pp.79-86.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1269176304000057>, consulté le 29 novembre 2018.

de validité, nous avons veillé à choisir les méthodes de recueil des données les plus convenables à nos objectifs de recherche. Nous avons en plus eu recours à la technique de triangulation des données en combinant deux modes de collecte des données différents, les entretiens ainsi que l'observation, dans le but d'approfondir les résultats obtenus. De surcroît, afin d'atténuer, dans la mesure du possible, le biais méthodologique lors de la mise en œuvre des entretiens et des observations et éviter ainsi la formulation des questions et la prise des notes d'observation floues et non ciblées à nos objectifs de recherche, nous nous sommes servie d'un guide d'entretien ainsi que d'une grille d'observation, construits préalablement en fonction de nos questions de recherche et des objectifs fixés.

En outre, étant consciente de la taille minimale de notre échantillon qui a été choisi selon un procédé non-statistique lors de ce travail de recherche qualitative, nous nous sommes efforcée d'en assurer la représentativité en appliquant le critère de saturation des données. Ainsi, avons-nous arrêté de l'accroître lorsque nous avons conclu à une saturation des informations fournies par les interviewées. Nous rejoignons sur ce point Dépelteau³⁹⁵ qui insiste sur le fait que « la saturation vient combler l'absence de critères statistiques pour déterminer la taille de l'échantillon ».

De plus, il vaut la peine de se référer à ce qu'on appelle « validité pragmatique »³⁹⁶, critère de qualité d'un travail scientifique qui peut être assuré seulement si la recherche effectuée présente de l'intérêt non seulement pour le chercheur mais aussi pour les autres participants ; cela paraît important lors d'un travail de recherche en éducation et plus précisément en didactique des langues étrangères. En l'occurrence, nous considérons que la recherche effectuée essaye, jusqu'à un certain degré, de prendre en compte ce critère du moment où les

³⁹⁵ Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, De Boeck, p. 375.

³⁹⁶ Miles, M. B., Huberman, A., M., 2003, *Analyse des données qualitatives*, 2ème édition, Bruxelles, De Boeck, p. 506.

enseignantes-interviewées sont invitées à assumer un rôle actif et plus précisément étudier la planification de la séance que nous leur avons fournie et animer la séance centrée sur l'implicite culturel auprès de leurs élèves. En effet, selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des entretiens finaux, les enseignantes se sont fait une image nettement positive vis-à-vis des activités planifiées et mises en œuvre. En plus, elles ont manifesté clairement de l'intérêt pour investir plus dans l'exploitation de l'implicite culturel dans leurs classes et ont fait preuve d'enthousiasme dû au fait qu'elles ont réussi à enrichir leurs pratiques de classe.

Quant à la « fiabilité » ou autrement dit « fidélité » dont chaque chercheur doit tenir compte, il s'agit de « savoir si le processus de l'étude est cohérent et suffisamment stable sur la durée, entre chercheurs, entre les différentes méthodes »³⁹⁷.

Plus précisément, Van den Maren³⁹⁸ mentionne que « les résultats sont plus fiables lorsqu'ils peuvent être étayés par plusieurs sources indépendantes ». Grâce à la technique de triangulation des méthodes que nous avons favorisée lors du présent travail de recherche ainsi qu'aux observations répétées des différentes enseignantes-animatrices de la séance expérimentale nous espérons avoir atteint au moins un certain degré de fiabilité.

Or, il faut finalement avouer que la fiabilité des conclusions tirées aurait pu être maximisée si nous avions eu recours à leur vérification par d'autres chercheurs qui auraient suivi la même démarche.

³⁹⁷ Miles, M. B., Huberman, A., M., 2003, *Analyse des données qualitatives*, 2ème édition, Bruxelles, De Boeck, p. 503.

³⁹⁸ Van Der Maren, J-M., 1996, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, de boeck, Bruxelles, p. 493.

Quatrième Partie :

Traitement des données issues des entretiens et des observations

Chapitre 1 Les entretiens du début

Introduction

Dans ce chapitre nous exposons les données collectées lors de la mise en œuvre des entretiens du début. Ces entretiens sont au centre de la première phase de notre recherche de terrain.

Dans une première section, nous procédons à l'analyse thématique des données recueillies. Nous cherchons, d'abord, à présenter les représentations des enseignantes-interviewées vis-à-vis de l'implicite culturel, thème développé dans leur discours et concept fondamental pour notre travail de recherche. Plus précisément, vu l'importance de ce thème pour notre recherche et cherchant une analyse plus complète et pertinente nous avons jugé convenable de diviser ce thème en deux catégories:

1. *Représentations de l'implicite culturel (en tant qu'explication de la notion)* : ici, nous nous intéressons à l'image que les enseignantes se font vis-à-vis du concept de l'implicite culturel. Qu'est-ce que l'implicite culturel désigne pour les enseignantes ? Comment conçoivent-elles le concept de l'implicite culturel ? La représentation qu'elles ont de l'implicite culturel joue un rôle important à la mise en valeur ou non des implicites culturels en classe.

2. *Représentations de l'enseignement de l'implicite culturel* : il est fondamental de s'intéresser à l'image que les enseignantes ont de l'enseignement de l'implicite culturel et celle des pratiques de classe qui favorisent un travail au niveau des implicites culturels. Est-ce qu'elles tentent d'introduire en classe de FLE l'implicite culturel qui « naît » lors d'une interaction langagière entre les individus du pays de la langue enseignée ? Si oui, comment ?

De plus, nous cherchons à décrire les représentations que se font nos locutrices-enseignantes vis-à-vis de l'enseignement à visée interculturelle. En quoi consiste l'enseignement à visée interculturelle selon les enseignantes-interviewées ? Que font-elles pour favoriser l'interculturel dans la classe de FLE ?

Dans une deuxième section, nous présentons les résultats de l'analyse de contenu de nos données sous forme d'une synthèse de validation ou non de chaque hypothèse formulée.

1. Analyse thématique des entretiens du début.

1.1. Représentations vis-à-vis du concept de l'« implicite culturel ».

1.1.1. L'implicite culturel comme élément caché.

Cette locutrice désigne l'implicite culturel comme un élément qui se cache derrière la communication que ce soit au niveau verbal ou non-verbal. Dans la séquence ci-dessous, nous pouvons entrevoir qu'elle s'exprime clairement et sans aucune hésitation semblant être sûre de l'image qu'elle a :

Pour moi, [l'implicite culturel] c'est tout ce qui existe derrière la communication que ce soit verbale ou non-verbale. (entr. IC)

De même, selon l'interviewée suivante, l'implicite culturel est ce qui dépasse le niveau grammatical et syntaxique dans une langue, tout ce qui est véhiculé par la langue :

Euh, je crois que c'est tout ce qu'on enseigne dans ... plutôt de chaque langue étrangère, une langue étrangère ce que véhicule, à travers la connaissance de la langue, derrière la langue. C'est-à-dire, ce n'est pas que la langue comme un système de grammaire et de syntaxe, etc. mais c'est toute la culture que porte en elle une langue. C'est l'histoire, les gens qui vivent, les ... qui dans et parlent cette langue. Tout ce qu'on dit véhicule, tout ce qui existe dans la langue. (entr. FA)

De ses propos, nous pouvons remarquer de la part de l'enseignante une conception assez floue de l'implicite culturel qui est traduite par des hésitations, des phrases non-terminées, etc.

Selon la représentation de l'enseignante ci-dessous, l'implicite culturel concerne les éléments culturels propres à une langue/culture ou plutôt les différences culturelles qui émergent lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère sans que cela soit planifié par l'enseignant:

INT : Est-ce que tu peux me dire, ce que signifie pour toi le concept « **implicite culturel** » ?

TZI : Euh, je te dirai de mon expérience dans la classe, d'accord ? Je considère comme implicites culturels de diverses choses qui « sortent » euh, sans faire un cours qui vise le culturel, euh, en enseignant simplement la langue, on constate qu'il existe des choses qu'il faut expliquer aux élèves parce qu'il y a des différences entre les deux cultures (culture-source et culture-cible). En ce qui concerne la cuisine lors d'une simple leçon sur les aliments. On constatera sûrement des différences au niveau culturel. En ce qui concerne la, euh, disons, euh, [quand] on fait à des débutants les activités de la journée. Euh, des **éléments culturels vont en surgir**. Très simplement. C'est-à-dire, je pense que, euh, ce sujet on le rencontre presque toujours dans la classe. C'est ça.

INT : Tu peux me donner un exemple d'implicite culturel sur ce que tu me dis, sur la cuisine...

TZI : Oui, ou l'activité de la journée par exemple. Comment les Français séparent le temps ? A midi [par exemple] **qu'est-ce que ça veut dire pour eux** « je déjeune » et qu'est-ce que ça veut dire pour nous [les Grecs] le déjeuner. Il y a une différence là. Qu'est-ce que ça veut dire pour eux « Bonne journée », quand ils le disent, disons ? « Bonjour », disons, qu'ils disent jusqu'au soir. C'est-à-dire je crois que dès le niveau débutant jusqu'au [niveau] plus avancé, on affronte ça. (entr. TZI)

1.1.2. L'implicite culturel, un concept difficile à définir.

Or, Il semble que pour certaines enseignantes l'implicite culturel soit un concept difficile à cerner. C'est le cas de la locutrice suivante qui d'une part lie l'implicite culturel à des éléments culturels pas vraiment observables « sans paraître clairement » et de l'autre contredit en ajoutant qu'il s'agit des éléments culturels qu' « on voit ».

Sans paraître clairement, quelques éléments culturels qu'on voit. (entr. GE)

Dans la séquence suivante, cette locutrice laisse entendre que l'implicite culturel, au moins la représentation de l'implicite qu'elle a intériorisée, dépasse la langue, elle-même :

Oui, [l'enseignement interculturel permet aux apprenants de se familiariser avec les implicites culturels] parce qu'il va au-delà de la langue. (entr. IC)

Il paraît aussi que l'interviewée suivante a du mal à définir la notion de l'implicite culturel. Nous remarquons un doute de sa part pour décrire le concept qui est traduit par les phrases interrogatives consécutives. En plus, la définition de

l'implicite culturel à laquelle elle aboutit s'avère très floue, ce qui rend assez difficile son interprétation:

C'est toute chose qui peut appartenir à une langue, à une culture, euh, qui ne s'éloigne pas de nos propres « images », euh, en Grèce ou de choses en Grèce qui ne s'éloignent pas d'autres, et puisqu'en l'occurrence on parle du français, qui appartient à la langue/culture française. (...) Les mots qui se ressemblent ? Oui ça peut-être. Les mots grecs qui peuvent exister aussi en français, phénomène, pharmacie, euh... phare, etc. ? Ou les mots français qui existent en grec ? (entr. MM)

1.1.3. L'implicite culturel, présent dans le langage verbal.

Selon les représentations des enseignantes, l'implicite culturel est véhiculé par la langue. Au niveau verbal, il semble que les enseignantes suivantes lient l'implicite culturel à l'évolution de la langue et aux différents registres de langue:

C'est la manière de prononcer leur discours euh, à travers les habitudes, tout au long de l'évolution de la langue. Comment c'était autrefois ? Quels niveaux de langue ? On parle autrement au niveau académique et autrement parlent les jeunes, l'argot, tout ce qu'on discute avec les enfants [en classe du FLE]. (entr. FA)

« Au niveau verbal, quelques fois les enfants demandent des insultes en français. Et on essaye de dire, pas de très gros mots mais « Tais-toi » qu'on dit quelques fois et après « ta gueule » par exemple. « Ta gueule » qui est un mauvais mot mais en grec l'enfant ne le comprend pas. Moi je le traduis comme « σκασμός » [en grec]. Et les enfants aiment ça. Un autre mot, « merde », on l'a dit une fois. Parce que dans le manuel, il y a le mot « Zut » et on explique que « Zut » est pour remplacer un gros mot. » (entr. K.A.)

Selon la représentation de l'enseignante ci-dessous, ce sont les informations culturelles non évidentes pour les apprenants qui sont liées à l'implicite culturel, telles que la distinction entre tutoiement et vouvoiement très familière aux Français :

Au niveau verbal, je pense à quelque chose de traditionnel qu'on le dit [aux enfants], dans quelles circonstances on tutoie ou on vouvoie quelqu'un, disons, que quelques fois ce n'est pas évident pour les enfants le vouvoiement et le tutoiement, etc. où on peut dire des choses là-dessus, [d'expliquer] qu'euh on ne fait pas exactement comme en Grèce, disons que c'est presque obligatoire de vouvoyer quelqu'un jusqu'à ce qu'on le connaisse bien, etc. et aussi ça dépend des données sociales et du contexte. Ça on l'explique [aux élèves]. (entr. NM)

La locutrice suivante identifie l'implicite verbal aux interjections et illustre sa représentation par un exemple d'onomatopée :

Quand on a mal par exemple, nous [en Grèce] on dit « Ωχ, ωχ ». Le Français dira « Ouille, ouille, j'ai mal ». Voilà, et on dit ça aux enfants parce que c'est important. (entr. MM)

Selon la représentation de cette enseignante, l'implicite culturel au niveau verbal, renvoie à des mots de la langue française qui ont une racine commune avec des mots grecs :

INT : Tu peux me donner un exemple d'implicite culturel au niveau verbal et non-verbal ? Si tu peux penser à quelque chose... Au verbal.

OIO : Au niveau verbal, oui. Et la comparaison. Commençant par le cours [le manuel] de la première classe du collège où il y a des mots grecs euh et français qu'on utilise en fait. Si cela peut être considéré... Quoi d'autre.... ? C'est-à-dire, on utilise le mot « mode » qui est utilisé aussi en grec. Et d'autres mots aussi en grec. Disons, « ιστορία » « histoire » en français.

INT : Des mots qui sont communs... ?

OIO : Oui. Soit [des mots] que le grec emprunte soit [des mots] empruntés au français et qu'on utilise. Euh, voilà... (entr. OIO)

Des propos ci-dessus découle en plus de la représentation fautive de l'implicite culturel, de la part de la locutrice, son doute et ses réserves - « si cela peut être considéré » - par rapport à ce qu'elle nous témoigne.

1.1.4. L'implicite culturel, présent dans le langage non-verbal.

Selon les représentations des enseignantes l'implicite culturel, souvent, niche dans le non-verbal et plus précisément dans les gestes ou les comportements du peuple de la langue enseignée.

Dans la séquence analysée ci-dessous, nous constatons que cette interviewée lie directement l'implicite culturel au gestuel (puissant un exemple de sa culture d'origine) et en plus laisse entendre que cela est ancré dans la culture de chaque peuple :

Dans le non-verbal, les gestes. (...) Si un Français veut exprimer le nombre 3 par un geste, il ne le fera pas comme le Brésilien [geste avec index, majeur et annulaire ouverts] mais il fera comme ça [pouce, index et majeurs ouverts]. (entr. IC)

De même pour les enseignantes ci-dessous :

Je dirai les habitudes qui existent, qu'ont les Français, tout ce qu'on discute avec les enfants, même les gestes (...) quels sont les gestes qui suivent leurs expressions, leur parole ou n'importe quoi. Ce que je considère que c'est le gestuel qu'on dit. (entr.FA)

Au niveau non-verbal, ce sont, disons-nous, les gestes qu'on fait. Le « non » qu'on exprime nous, par exemple par un hochement de la tête vers le haut, en levant le menton. Tandis que les autres [les Français] font un hochement horizontal de la tête pour dire « non ». (entr. MM)

Au niveau du non-verbal ? Oui. Quelquefois on parle de ce « non » [hochement horizontal de la tête] et de l'autre « non » » [hochement de la tête vers le haut]. C'est ce que tu entends au niveau du non-

verbal, au niveau de geste...(…) euh, peut-être au niveau du non-verbal je pourrais intégrer aussi, ce qu'on essaye d'apprendre aux apprenants, euh, quand ils posent une question, l'intonation qui est différente, disons. (entr. TZI)

Cette enseignante semble avouer ne pas avoir travaillé beaucoup sur l'implicite culturel au niveau non-verbal mais elle a aussi une représentation pareille de l'implicite culturel non-verbal. Il s'agit de la façon de faire la bise et de se saluer en France :

Une fois seulement on a fait une référence aux salutations. Comment les Français se comportent quand ils se saluent et quand ils font la bise. (entr. OIO)

L'interviewée suivante a la même image de l'implicite non-verbal et met, en plus, l'accent sur la non-universalité des gestes et par conséquent sur leur opacité qui rend difficile l'accès au sens par quelqu'un qui est originaire d'une autre culture :

Ce sont les gestes ! Les divers gestes qu'ils font. Euh, les divers gestes qu'ils font [les Français]. Les gestes significatives d'un Français qui peuvent paraître étranges pour un Grec ou quelqu'un d'une autre nationalité. (...) par rapport à la bise, disons. Comment se saluent quand se rencontrent les Français. Quelle est leur opinion concernant le baisemain ou concernant le fait d'embrasser quelqu'un sur le visage ou d'embrasser quelqu'un qu'on connaît très bien ou qu'on ne connaît pas très bien. (entr. MI)

Comme Szende Thomas³⁹⁹ (2010) constate « bien des malentendus sont dus aux différences gestuelles qui font partie des marqueurs culturels pertinents ».

De plus, selon la représentation un peu confuse de la locutrice suivante, l'implicite culturel concerne aussi bien les comportements d'un individu (puisque ces comportements véhiculent des éléments ancrés dans sa culture d'origine) que d'autres éléments culturels qui distinguent un peuple d'un autre et qui peuvent être observables, tels que « les aliments » ou « les repas »:

Ça peut être un comportement d'apprenants, le non-verbal. C'est-à-dire, à travers un comportement d'apprenants, euh, on peut voir quelques éléments [culturels], et cela parce que, je l'ai déjà dit, dans la classe on a des enfants de diverses nationalités. Ou encore, à travers un texte où l'on peut voir un comportement d'une bande de copains, tu comprends ? Et spécialement, en 1^{ère} classe du collège où les protagonistes sont de nationalités différentes, tu sais. Ou dans les textes, euh, avec leurs aliments et leurs repas. En général les comportements, le non-verbal. (entr. GE).

³⁹⁹ Szende, T., « De l'inobservable à l'observable », pp. 1-5, in Alao, G., Medhat-Lecocq, H., Soyoung, Y-R., Szende, T., 2010, *Implicites, Stéréotypes, Imaginaires*, p. 3, Editions des archives contemporaines.

Selon cette locutrice, au niveau du non-verbal, outre la culture d'un peuple ce sont les images qui véhiculent des implicites culturels, et au niveau du manuel scolaire, ce sont les illustrations :

Les non-verbaux sont ceux qui sont relatifs à la vie, la culture, les célébrités qui nous donnent l'occasion de parler de diverses choses. C'est-à-dire ça peut être de l'illustration du manuel. (entr. NM)

1.1.5. Implicite culturel ou éléments culturels ?

Il semble que l'implicite culturel, aux yeux de plusieurs interviewées, s'identifie à des éléments culturels. Plus concrètement, selon cette interviewée, il renvoie à des éléments historiques « ce n'est que le Roi qui dit je veux » et à des éléments propres à la culture quotidienne française, tels que le respect des règles de politesse :

INT : Tu peux me donner un **exemple d'implicite culturel** au niveau verbal ou non-verbal ?

IC : Quand je dis en français, par exemple, je vais dans un restaurant et je commande quelque chose en disant « je voudrais du poulet avec des frites », ce « je voudrais », ce n'est pas au hasard que je dis « je voudrais » et **cela ne témoigne pas seulement de politesse mais il a aussi des éléments historiques derrière cette phrase**. Les Français disent, euh, par exemple, que ce n'est que le Roi qui dit « je veux ». Tous les autres disent « je voudrais ». C'est-à-dire, il [ce « je voudrais »] **a une référence à la culture des Français** derrière cette proposition. (...) Oui, [j'explique aux apprenants] pour quelle raison, en France on dit « Bonjour monsieur », « Bonjour madame » et on ne dit plus « Bonjour mademoiselle ». Je dis aussi comment cela a évolué. Il y a 30 ans, on le disait [les Français], à l'heure actuelle cela est considéré comme une donnée personnelle et si on dit « Bonjour mademoiselle » on passe pour indiscret parce qu'on accentue le fait que l'autre n'est pas mariée. (entr. IC)

Il paraît aussi que l'enseignante ci-dessous identifie l'implicite culturel à des éléments tirés de la quotidienneté du peuple qui pourraient surprendre une personne d'origine étrangère :

Je leur dis plusieurs fois que les Français utilisent plusieurs fois les mots « monsieur » et « madame » par exemple. Qu'ils s'adressent très souvent en disant « s'il vous plaît monsieur-merci ». Je leur ai dit que « s'il vous plaît » et « merci » sont des mots que les Français disent toujours. Euh, qu'ici, nous les Grecs on ne le fait pas toujours. On n'y est pas beaucoup habitués. Qu'euh **dans leur quotidienneté** ils tiennent la porte à l'autre jusqu'à ce qu'il entre. (entr. FA)

L'enseignante suivante lie l'implicite culturel aux expressions propres à une langue/culture qui, d'ailleurs, la reflètent :

INT : Tu veux me donner un **exemple d'implicite culturel** verbal et non-verbal ?

GE : Euh, au niveau verbal, **quelques expressions**. Quelques expressions et souvent euh les enfants euh, pour cela je te dis qu'on peut commenter quelques expressions en Grèce. La comparaison se fait

toujours. Je fais toujours la comparaison. Qu'est-ce qu'on dit ? Qu'est-ce qu'on fait ? Quelle expression on utilise en Grèce... Quelle expression on peut utiliser en France... (entr. GE)

Une autre enseignante aussi a intériorisé une représentation pareille de l'implicite culturel. Il s'agit des éléments culturels de la langue/culture enseignée qu'un enseignant peut transmettre directement aux apprenants :

INT : Alors, je voudrais que tu me dises ce que signifie pour toi le terme « **implicite culturel** ».

MI : Il signifie, euh, de donner [à travers l'enseignement] aux enfants **quelques éléments de la culture de la langue** qu'on enseigne. Euh, de la culture, quand on dit, [on sous-entend] tout ce qui a rapport avec, disons, la civilisation, la quotidienneté, le comportement des habitants, les particularités du peuple. Tous ces éléments... (...) un exemple au niveau du verbal, **les expressions** qu'on utilise euh, en français qui sont **significatives du peuple**.

INT : Est-ce qu'une telle expression te vient à l'esprit ?

MI : « Oh là là » ! Expressions susceptibles d'étonner un Grec mais qui sont très significatives du peuple français et si on les entend, euh, on peut facilement se rendre compte qu'il s'agit d'un francophone, d'un Fran... Je ne sais pas. Plutôt [qu'il s'agit] d'un Français que d'un Anglais, je ne sais pas... (entr. MI)

Nous pouvons même remarquer que l'enseignante ci-dessus tient un discours contradictoire. D'une part elle soutient que des expressions véhiculant des implicites culturels, paraissent étranges à une personne d'origine étrangère, par exemple « un Grec » et de l'autre elle réfute ce qu'elle vient de dire en ajoutant que de telles expressions témoignent facilement l'origine de celui qui les énonce et alors, pourrait-on supposer, sont facilement accessibles par un étranger.

De même, la représentation de l'implicite culturel, intériorisée par la locutrice ci-dessous est liée aux références culturelles qu'elle fournit sur les nouveaux mots lorsque, par exemple, elle aborde le vocabulaire avec ses élèves :

INT : Par rapport à la mise en valeur de l'**implicite culturel** dans la classe ? Avec les apprenants ? Tu as des difficultés ?

IC : Difficulté, non euh, je n'ai pas affronté de difficulté. Peut-être une surprise cette semaine, en 2^{ème} classe du collège, on se trouve au chapitre, au chapitre 5 du [manuel] Action.fr 1. (...) Dans cette unité s'intègre aussi le vocabulaire [sur les pièces de la maison] et on expliquait la différence entre toilettes et WC, la WC en français. Que les toilettes en France n'ont pas de cuvette (rire). Que cela est quelque chose, **c'est le culturel**. C'est comme ça [que ça se passe]. Et on a fait une critique aussi. *Voilà, pourquoi vous pensez que ce sont séparés ?* Et un enfant a dit *Ah, oui, moi aussi je suis allé en France, c'est séparé. Il n'y a que dans les toilettes. La cuvette est séparée de la salle de bains.* Et moi je dis *Pourquoi, pensez-vous, c'est comme ça ?* Et ils répondent *Pour qu'une seule personne n'occupe pas toute la salle de bains.* (...) Les enfants n'ont pas de difficulté à comprendre cela. Quelques fois, ils sont surpris [avec la manière de faire d'un étranger] (entr. IC)

Pour cette enseignante aussi, l'implicite culturel s'identifie aux éléments culturels d'une langue/culture et en l'occurrence de la langue/culture française :

INT : Comme première question je voudrais que tu me dises ce que signifie pour toi le terme « **implicite culturel** ».

OIO : Euh, **éléments de la culture** et surtout éléments culturels de la langue/culture française. (entr.OIO)

Il mérite d'analyser aussi les propos de la locutrice suivante selon laquelle, l'implicite culturel concerne les infos à propos de la vie et de la culture d'un peuple donné que ce soient stéréotypées ou non :

INT : Une première question que je voudrais te poser c'est quelle définition tu donnerais au terme « **implicite culturel** ».

NM : Je dirai qu'euh, les **infos** ou quels piques [références] se donnent **pour la vie ou la culture de la France** à travers les livres que cela se présente soit par les, euh, stéréotypes, disons, vis-à-vis de la France soit d'une manière indirecte s'éloignant des stéréotypes. (entr. NM)

Synthèse

Il semble clair qu'aux yeux des enseignantes, le concept de l'implicite culturel a à faire, en général, avec la culture d'un peuple. Plus précisément, selon une perception erronée, la majorité des enseignantes identifie l'implicite culturel aux éléments tirés de la culture d'un peuple, notamment de la culture quotidienne. Certaines, certes, le lient aux éléments culturels propres à la langue/culture enseignée qui ne sont pas transparents pour les apprenants d'une langue étrangère et pour cette raison, elles tentent de les leur expliquer. Ce n'est qu'une seule enseignante qui paraît connaître le concept de l'implicite culturel ou au moins en avoir une idée plus claire, en l'identifiant « à tout ce qui existe derrière la communication⁴⁰⁰ ».

En plus, plusieurs enseignantes considèrent que l'implicite culturel est souvent véhiculé par la langue et dans ce cas, il renvoie aux registres de langue, au conditionnel de politesse ou aux interjections. Or, pour une grande partie d'elles, l'implicite culturel est ancré dans les gestes que font les membres d'une communauté sociolinguistique et qui souvent se différencient entre deux cultures différentes.

⁴⁰⁰ Entretien du début IC.

Somme toute, de notre corpus, il ressort que l'implicite culturel étant un concept difficile à cerner, les représentations des enseignantes vis-à-vis de l'implicite culturel (en tant qu'explication du terme) paraissent assez limitées et très souvent fautives.

1.2. Représentations vis-à-vis de l'enseignement de l'implicite culturel.

1.2.1. L'enseignement de l'implicite culturel : un enseignement des éléments culturels hors contexte.

Il paraît qu'aux yeux de l'interviewée ci-dessous, l'enseignement de l'implicite culturel s'identifie à l'enseignement des éléments culturels hors contexte, ce qui apparaît dans ces propos :

INT : Tu peux me donner un exemple d'implicite culturel au niveau verbal ou non-verbal ?

IC : (...) Pour que mes élèves apprennent à choisir le Conditionnel de politesse, **je leur explique** cela [la référence à la culture des Français]. (...)

INT : Dans ta classe, aux écoles où tu enseignes, tu mets en valeur **les implicites culturels** ?

IC : Oui, beaucoup. (...) Quand j'ai l'occasion de faire ça dans la classe, je le fais. Très récemment, en 3^{ème} classe du collège, le premier chapitre du manuel Action.fr, l'unité zéro, c'est pour la Francophonie. (...) Ce chapitre concernant **les proverbes et les dictons** (...) [j'ai pensé que] je peux très bien l'adapter à l'unité 0 qui parle de la Francophonie et qui avait plusieurs proverbes et dictons dans des pays francophones, à savoir, même langue avec **différentes manières de penser**. Comment un Français dit ça, comment un Belge, et [comment] les autres peuples ? C'est-à-dire que c'était une chance de voir ce que les Grecs diraient ou si cette pensée existe en grec. Comment on l'exprime en Grèce et dans les autres pays ? (entr. IC)

Nous pouvons entrevoir dans la séquence ci-dessus que la locutrice fait intuitivement référence à des « différentes manières de penser » qui, sans doute, lors d'une situation de communication peuvent être source des malentendus et de mauvaise compréhension. Or, elle n'y insiste pas plus et n'a aucun soucis de faire entrer en contexte ces proverbes et dictons repérés dans le manuel.

Dans les propos suivants, il paraît que l'interviewée essaye de situer les infos culturelles fournies aux apprenants dans une relation avec leur environnement socioculturel mais il semble que cela garde toujours l'aspect d'un cours magistral où les apprenants ne s'impliquent pas mais restent seulement des récepteurs d'un savoir transmis par elle :

Tout cela **on le dit au début**, euh, par exemple, si l'on est dans un restaurant [en France], comment on doit s'adresser ? Quand on est entre amis... ? **Les niveaux de langage, standard, euh...amical.** (...) Je leur demande (à mes élèves) d'imaginer, que je regarde cette table mais je prends la photo seulement d'un verre (qui est sur la table). C'est cela ce qu'ils croient qu'est la France. Mais la France n'est pas que ça. C'est aussi le reste qui n'est pas dans la photo. Et **moi, j'essaie d'offrir, de construire le reste que les enfants ne voient pas.** (entr. IC)

Comme le souligne Pu Zhihong, « en réalité un mot, n'a son sens que dans un contexte concret. La pédagogie communicative doit apprendre aux apprenants l'explicite et l'implicite dans le contexte et en situation »⁴⁰¹.

L'interviewée ci-dessous semble identifier l'implicite culturel aux éléments culturels qui émanent d'une vidéo, d'un film ou d'une chanson travaillés dans la classe :

Euh, plusieurs fois, à travers des vidéos que je leur mets où ..., je leur fais regarder sans le son euh, et ils font des hypothèses sur ce que peuvent dire quelques locuteurs français ou à travers les films et les chansons. Euh, je pense que tout ça a un impact. C'est-à-dire, **on peut voir comment fonctionne ce peuple** et apporte tous ces éléments dont on parle, que ce soit au verbal ou au non-verbal. (entr. FA)

De même pour l'enseignante ci-dessous qui considère que les films tels que « Astérix-Obélix » sont riches en implicites culturels mais les apprenants ont du mal à y avoir accès. Plus précisément, de ses propos, nous nous rendons compte qu'elle tente toujours de les expliciter pour faciliter l'accès à ses apprenants:

Cette année je leur ai montré le film que j'aime beaucoup avec Astérix-Mission Cléopâtre où d'accord, là il y a beaucoup, il a plusieurs **références et implicites**, pas mal d'implicites qui bien sûr si l'on ne sait pas on ne comprend pas **les blagues**. Mais **j'ai essayé de leur expliquer certains**. Pourquoi par exemple celui-ci s'appelle Otis, disons. Pourquoi celle-là qui parle comme ça, c'est l'entreprise de télécommunication et font... C'est-à-dire quelques fois pour leur expliquer quelques choses et pour les blagues. Mais d'accord, tout ça c'est difficile pour les enfants. Mais ils l'ont aimé. (entr. NM)

La locutrice suivante a aussi intériorisé une image pareille de l'enseignement de l'implicite culturel puisqu'elle opte pour un enseignement explicite des éléments culturels propres aux Français. En plus, à un certain point de son discours elle avoue carrément qu'elle essaie toujours d'intégrer des éléments de la culture-cible dans son cours parce qu'elle les considère comme une condition sine qua non de l'enseignement d'une langue étrangère :

⁴⁰¹ Pu, Zhihong, 2008, «L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère», Synergies Chine, n° 3, p. 166.

Ce manuel qu'on enseigne dans les écoles, [intitulé] *Action*, où il existe des gestes significatives de personnes-protagonistes des textes, des unités, euh, qu'il faut qu'on explique aux enfants, pourquoi ils (les protagonistes) se comportent de cette façon, se saluent de cette façon, pour qu'ils (les enfants) comprennent la particularité de la culture française.(...) J'essaye toujours parallèlement à l'enseignement **d'impliquer aussi le culturel** [dans mon enseignement], **l'élément du culturel** parce que c'est comme ça, je crois, qu'une langue doit être enseignée. (entr. MI)

Or, il faut souligner que l'enseignement de la culture peut également « aborder des éléments plus profonds tels les systèmes de valeurs ou de croyances, la vision du monde et les éléments implicites »⁴⁰².

L'enseignante suivante essaye aussi de transmettre explicitement, à ses apprenants, des éléments tirés non seulement de la culture quotidienne mais aussi de l'histoire de France :

INT : Tu considères qu'en travaillant sur **l'implicite culturel** tu contribues à ce que les enfants comprennent la culture étrangère (...) ?

FA : (...) J'essaye de les mettre en contact avec **ces parties** qui sont, euh..., disons-nous, **diachroniques, très importantes pour la culture française**. Non seulement le côté, qui est le parfum, je ne sais pas ou ces stéréotypes qu'ils connaissent, les voitures Renault-Peugeot, etc. mais aussi avec des éléments plus classiques. C'est-à-dire de voir, apprendre des choses importantes pour la civilisation française à travers son **histoire**. Euh, **des choses emblématiques**. C'est-à-dire, quand a eu lieu la Révolution Française. Qui étaient les [personnages] importants ? Qui était Victor Hugo, qui était Voltaire ? Trois œuvres littéraires fondamentales. Je parle toujours à un niveau très [simple] afin qu'ils ne s'ennuient pas, d'une manière. (entr. FA)

De ses propos, nous pouvons déduire que l'enseignante a une image fautive concernant l'implicite culturel et par conséquent de son enseignement. Elle semble le confondre avec des éléments emblématiques de France, des éléments qui représentent le pays.

Selon aussi la représentation de l'enseignante ci-dessous, l'enseignement de l'implicite culturel s'identifie à des éléments de la culture française liés à la peinture et aux œuvres d'art qu'on peut trouver dans des musées français :

On travaille sur un tableau qui concerne le Louvre et par exemple, [les élèves] trouvent les antiquités grecques qui existent au Louvre. Ils trouvent Aphrodite [de Milos], la Victoire de Samothrace. (...) Quelques vases, de toute façon tout ce qui existe au Louvre et où ils peuvent avoir accès. (...) et on présente ça d'une manière. (entr. KA)

⁴⁰² Vaupot, S., 2006, « Enseigner la diversité culturelle », L. Čok, éd. Bližina drugosti- The Close Otherness, Koper, Annales, pp. 160-161.

Il est à mentionner que les paroles de deux locutrices ci-dessus nous rappellent le concept de culture que Galisson⁴⁰³ a nommé « culture cultivée » et qui renvoie aux éléments qui sont en rapport avec l'histoire, la littérature ou les réalisations artistiques d'un peuple donné.

Dans la séquence analysée ci-après, nous trouvons une conception de l'enseignement de l'implicite culturel qui se rapproche d'un travail n'ayant pas d'objectif principal lors de l'enseignement/apprentissage du FLE. Comme l'enseignante soutient « ce sont des remplissages tout ça » ou disons, un moment du cours où l'enseignant fournit en plus d'éléments linguistiques, des éléments culturels relatifs au nouveau savoir des apprenants :

D'habitude, les objectifs [de l'enseignement d'une langue étrangère] sont linguistiques. D'habitude..., d'accord ? Parce que les heures sont peu nombreuses. **On ne peut pas s'étendre sur plusieurs** [éléments] **culturels** et alors ça nous limite. C'est-à-dire ce sont des **remplissages** [des informations supplémentaires] tout cela. Pour l'essentiel, on doit [en tant qu'enseignant] poursuivre ses objectifs généraux. Mais, si à un moment donné, on se fixe un objectif, par exemple quand on a des **fêtes** ou quand on a quelque chose de différent, un objectif un peu différent, là on peut consacrer plus d'heure. (entr. TZI)

1.2.2. *L'enseignement de l'implicite culturel puisant à la culture quotidienne.*

Il paraît que l'enseignement de l'implicite culturel s'associe à celui des éléments de la culture quotidienne selon les enseignantes-interviewées. Dans les séquences qui suivent, les locutrices suivantes nous racontent qu'elles expliquent explicitement à leurs élèves des éléments culturels propres au Français :

INT : Alors, tu travailles [sur l'implicite culturel] au niveau, disons-nous, du vocabulaire, des mots, des expressions ?

IC : Oui, oui, [On explique aux élèves pourquoi] en France on dit « Bonjour », « Bonjour monsieur », « Bonjour madame » (...) ou qu'on ne dit plus « bonnes vacances » mais on dit « bon été » parce que si l'on dit « **bonnes vacances** » on sous-entend que l'autre a l'aisance économique de partir en vacances ce qui n'est plus donné. (entr. IC)

MM : Nous, [en grec] on dit « [μαμ] κακά και νάνυ ». Pour les Français c'est « **Méto, boulot, dodo** ». C'est ce que je leur dis. Parce que là-bas ils **ont d'autres inquiétudes**.

INT : Ils ont cet équivalent de l'expression grecque...

MM : Chez nous, « μαμ, κακά και νάνυ », ça c'est fondamental pour nous. Un Grec considère [fondamental] qu'il mange, etc., dormir. Tandis qu'un Français dit « **méto, boulot, dodo** ». (entr. MM)

⁴⁰³ Galisson, R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International, p. 114.

Idem pour l'enseignante ci-dessous qui semble favoriser l'implicite culturel lors de son enseignement, lorsqu'elle se réfère de manière explicite, à des éléments culturels, tels que le vouvoiement/tutoiement ou la façon de faire la bise en France :

INT : Au niveau sociolinguistique, tu peux travailler via l'**implicite culturel** ?

KA : Oui, on parle de ça. On dit pour la France **qu'on fait la bise trois fois**. Que c'est rare d'y tutoyer et qu'on ne peut pas **tutoyer** même s'il s'agit d'un jeune de 20 ans. Ici en Grèce, [on rencontre souvent] une fille [qui] entre dans un magasin et demande quelque chose en tutoyant...On ne va jamais rencontrer ça en France. (entr. KA)

L'enseignante suivante, bien qu'hésitante dans sa réponse, lie également l'enseignement de l'implicite culturel à la transmission des éléments de la culture quotidienne des Français, et plus concrètement aux us et coutumes pendant les fêtes :

INT : Vous touchez des éléments, infos, comportements, etc. disons, propres au natifs de la langue enseignée qui ne sont pas facilement observables par un Grec, par un étranger, un non-natif, par les apprenants qui doivent, en fait, avoir un bagage supplémentaire pour y avoir accès (...)?

OIO : (...) Rarement. **Quelques références** mais rarement. (...) Lors, si je peux dire ça, **quelques expressions** et parallèlement comment ils se comportent, les us et les cout... de le lier aux **us et coutumes des fêtes**. C'est-à-dire comment ils ont une table de fête ? Quelles habitudes ont-ils ? Comment ils reçoivent [leurs invités] au réveillon ou quoi d'autre ils font pendant Noël ou Pâques ? Mais bien sûr, oui. Leur comportement seulement. Rien d'autre. (entr. OIO)

Selon cette interviewée aussi, en classe du français au collège, c'est l'enseignement centré sur la culture quotidienne qui privilégie l'exploitation de l'implicite culturel. Elle argumente sur le fait que les manuels donnent accès plutôt aux traits du quotidien de la culture française qu'aux éléments de la culture savante :

INT : [Via la mise en valeur de l'implicite culturel] vous touchez plutôt la culture quotidienne ou savante ?

IC : **Culture quotidienne**. D'ailleurs à cela [à la culture quotidienne] ont accès les élèves dans les manuels scolaires, n'est-ce pas ? Les situations de communication quotidienne! (entr. IC)

En plus, des propos de l'enseignante suivante, il découle qu'un travail sur l'implicite culturel, touche, selon sa représentation, l'apprentissage de gros mots de la part des apprenants, des insultes qui piquent d'ailleurs, leur curiosité :

INT : Et aussi quelque chose que je voudrais te demander c'est, d'après ton expérience, qu'est-ce que l'**emploi des implicites culturels** favorise, lors de l'enseignement/apprentissage du FLE ?

NM : (...) Et encore, ce... qu'ils aiment, je leur dis quelque fois, deux-trois fois. Ils les apprennent toujours. Quelques **insultes**, disons. Ou **quelques expressions**, je sais pas, qu'on le dit comme ça, *comme un vrai dur. Madame, qu'on note ça*. C'est-à-dire qu'ils n'apprennent éventuellement jamais le Passé Composé. Mais ça ils vont l'apprendre. (entr. NM)

De même, d'autres interviewées, lors de la mise en valeur de l'implicite culturel avouent privilégier l'enseignement de la culture quotidienne parce que cet aspect de la culture paraît intéressant aux enfants et leur est plus compréhensible :

INT : Sous quelle forme tu peux utiliser **l'implicite culturel** ?

MI : [Je me réfère] à des **éléments de la vie quotidienne**. A des manières, je ne sais si je peux aussi dire ça, à comment, **à ce que les Français aiment**. Comment ils s'alimentent ? Quelles **nourritures** aiment-ils ? Quelles **fêtes** ? Qu'est-ce qu'ils font lors de chaque fête ? Quels sont les gâteaux qu'ils [les Français] préparent lors de chaque fête ? Quelles fleurs offrent-ils à l'occasion de chaque fête ? Par exemple, le 1^{er} mai, on offre le muguet, le chrysanthème qu'on offre le 1er novembre et ce sont des choses intéressantes pour les enfants et plus faciles à faire inculquer. (entr. MI)

Même constat pour l'enseignante suivante qui paraît être certaine concernant aussi le grand intérêt que ses élèves manifestent lorsqu'elle se réfère à des éléments culturels en classe :

Là, il n'y a personne qui parle. Ils [les élèves] écoutent attentivement. (entr. GE)

Des propos ci-dessus, nous pouvons facilement constater que les enseignantes tentent de transmettre aux apprenants des informations culturelles isolées et non pas de connaissances ancrées dans un contexte le plus authentique possible.

1.2.3. L'enseignement de l'implicite culturel : un enseignement qui prend en compte l'actualité.

Des propos des enseignantes-interviewées, il résulte que lors de l'enseignement de l'implicite culturel, elles favorisent l'actualité et surtout touchent des thématiques susceptibles d'intéresser les apprenants afin de susciter leur motivation. C'est le cas des enseignantes suivantes :

INT: Selon toi, quel type d'approche d'enseignement du FLE est le plus convenable pour la **mise en valeur de l'implicite culturel** ?

MI: (...) Toujours [il faut] toucher l'**actualité**. Parce que c'est comme ça qu'on peut stimuler l'intérêt des enfants. Quand on leur parle des choses qui ne les intéressent pas, ils ne peuvent pas porter d'attention. Parce qu'il ne faut pas oublier qu'il s'agit des enfants et ils cherchent quelque chose qui les toucherait. Disons, par exemple, plusieurs fois, pour leur faire apprendre les villes en France, qu'est-ce qu'euh je fais ? Je leur....Parce que les élèves sont fous du football, je leur dis « Quelles équipes de foot vous connaissez ? » Et ils me les disent toutes. Même moi, je ne connais pas toutes ces équipes. Et je leur dit « Levez-vous les trouver dans la carte [de France] et ils trouvent cela très intéressant. Oui, ils sont passionnés de tout ça... (entr. MI)

Quelques **chansons**, tu sais, qu'aiment quelques enfants avec quelques euh, fameux [chanteurs] que m'apportent les enfants et on travaille là-dessus en classe. (entr. GE)

En étudiant les réponses évasives des enseignantes ci-dessus à propos de l'approche la plus convenable pour l'exploitation de l'implicite culturel, nous remarquons, de nouveau, une confusion entre implicite culturel et éléments culturels et encore plus une représentation fautive de l'implicite culturel et de son enseignement. Bien que les interviewées aient été interrogées sur l'approche qui favorise l'utilisation des implicites culturels elles répondent en se référant à des éléments qui puisent à la quotidienneté et stimulent, selon elles, l'engagement des apprenants.

De même pour l'enseignante suivante qui soutient toucher l'implicite culturel en traitant d'un événement actuel avec ses élèves :

INT : Vous utilisez en classe des expressions, des mots qui éventuellement ont une signification cachée pour la culture étrangère et auxquels les apprenants n'ont pas facilement accès ?

FA : Euh, le livre a quelques exemples dont on parle. Je peux leur dire quelques devinettes de temps en temps ou quelques blagues à faire des hypothèses mais de temps en temps.

INT : Et pour cela vous appuyiez sur le livre ou...

FA : Oui, oui, le point de départ c'est le livre ou quelque chose qu'on va voir. On peut se connecter sur TV5, disons-nous et leur mettre euh, je leur avais mis, par exemple, concernant **la mort de Whitney Houston**, une vidéo. Et là, il y avait un commentateur. Et à partir de ce commentaire, on a saisi l'occasion et on en a parlé. (entr. FA)

1.2.4. Les objectifs fixés par les enseignantes lors de l'enseignement de l'implicite culturel.

Il semble que, lors de l'enseignement de l'implicite culturel au collège grec, les enseignantes visent à faire développer des compétences générales chez les apprenants du FLE.

Plus précisément, comme le témoigne cette interviewée, à travers une vidéo sur un pays francophone, elle a fait développer un savoir chez ses apprenants, des connaissances à propos d'un autre peuple, « on a vu comment vivent les autres peuples », « leur quotidienneté » « comment écrire une carte postale de vacances » mais aussi un savoir socioculturel « les formules de salutations, les formules de remerciement » :

INT : Sous quelle forme tu travailles l'implicite culturel ? A part le vocabulaire et certaines expressions ? Est-ce qu'il t'arrive quelque chose à l'esprit ?

IC : A l'occasion [de la journée internationale] de la Francophonie, j'ai planifié un cours, parce que le manuel, bien sûr, ne nous suffit pas (...) qui s'appelait *Découvrir un autre pays francophone, l'Algérie*, un tel titre. Et à partir d'une vidéo, on a vu comment vivent les autres peuples. Et à partir de ça, on a puisé quelques informations et on a travaillé, euh, comment écrire une carte postale de vacances. Après ce qu'on a vu, comme vit un autre peuple qui est aussi francophone, voilà on écrit une carte postale, on voit [apprend] les expressions françaises pour la rédaction d'une carte postale, parce que c'est ça aussi le culturel, la manière de s'adresser. Les formules de salutations, les formules de remerciement et on a prolongé un peu, euh, les groupes ont choisi eux aussi un autre pays, et ils ont cherché comment ce pays est devenu francophone. En général des infos à propos de ce pays, un peu de sa culture, etc. (...) c'était une vidéo de 3 minutes, musique sans paroles, et on regardait la quotidienneté [des gens là-bas]. (entr. IC)

De même, selon le témoignage de l'enseignante suivante, une activité de réalisation d'un plat traditionnel français visait la connaissance, de la part de ses apprenants, de la culture culinaire française :

INT : Dis-moi. Est-ce que tu as jamais utilisé dans ta classe de tels éléments [implicites culturels] ? Si oui, sous quelle forme ? A quel objectif ? Comment ?

GE : (...) L'objectif était bien sûr, et on l'avait dit, de connaître la cuisine française. (entr. GE)

De surcroît, il paraît que l'enseignante suivante, lors de la mise en œuvre de l'implicite culturel, vise le développement d'un savoir de la part de ses apprenants :

INT : De quelle façon vous travaillez ça [l'implicite culturel] ?

MM : On regarde un support (...) et maintenant puisqu'on parle des aliments, il y a ce texte sur le manuel Action.fr qui concerne les amis [de différentes nationalités] où chacun apporte son plat, paella, bratwurst, etc., tarte flambée. Et je leur dis après, *Découvrons des recettes, en français ou en grec peu importe. Apportez-moi des recettes pourvu qu'elles soient françaises, peu importe si ce sont en grec ou en français. Tant mieux qu'elles soient en grec pour que vous vous compreniez comment se prépare et pour qu'on la réalise éventuellement.* (entr. MM)

Selon la représentation de cette enseignante aussi la mise en valeur de l'implicite culturel favorise le développement d'un savoir mais aussi d'un savoir-faire de la part des apprenants :

INT : Leur mise en valeur [celles des implicites culturels], que favorise-t-elle le plus dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ?

OIO : Leurs connaissances... (...) Euh, leurs connaissances et leur savoir-faire. Par exemple dans un restaurant pour commander, une commande. Euh, comment ils vont passer une commande. Comment ils vont demander ? Qu'est-ce qu'ils vont dire ? Là, on parle de la politesse, la manière polie dont ils vont parler, le vouvoiement, qu'ils vont vouvoyer. (entr. OIO)

De plus, l'enseignante ci-dessous même si elle se montre en faveur de la mise en valeur de l'implicite culturel pour l'atteinte des objectifs linguistiques, elle juge qu'il permet un travail plutôt sur le développement des compétences générales chez

les apprenants d'une langue étrangère et laisse entendre qu'il s'éloigne d'un cours linguistique. En étudiant ses propos, nous pouvons y repérer certains principes autour desquels se développe l'enseignement ayant une visée interculturelle, tels que la formation à la diversité, « de connaître le différent » la formation à la décentration, « de connaître d'autres optiques d'une chose »:

INT : D'après ton expérience, la mise en valeur des tels éléments, des implicites culturels, que favorise-t-elle le plus lors de l'enseignement ? C'est-à-dire, si l'on a, disons, deux grands objectifs qu'on doit faire développer, deux choses fondamentales, chez nos apprenants, les compétences générales et les compétences linguistiques, la valorisation de l'implicite culturel que favorise-t-elle le plus ?

TZI : Euh, je pense les compétences générales. C'est là plutôt que l'implicite culturel peut être inséré. Même si moi, je te dis, j'essaye de l'intégrer dans un cours linguistique. C'est-à-dire je considère qu'on a très peu de temps dans le [collège] public euh, pour ... et il faut en profiter au niveau du linguistique. Euh, mais je pense qu'en général, qu'il aide à ... et aussi, au conditionnement disons de l'enfant, de connaître une langue étrangère ... et de connaître le différent, de connaître qu'il existe d'autres, euh, optiques d'une chose. (entr. TZI)

Selon l'enseignante ci-dessous, la mise en valeur des implicites culturels en classe de FLE, favorise un travail sur le savoir-être des apprenants et forme aussi à la décentration et à l'acceptation d'autrui :

Ils comprennent que leur pays n'est pas le centre du monde. Mais qu'il y a d'autres pays. Et pour coexister avec les autres, il faut les accepter. Et il faut connaître, disons des éléments de base des autres cultures pour pouvoir les accepter et vivre ensemble. Coexister. (entr. MI)

Une autre enseignante soutient très clairement que ce sont plutôt les compétences générales qui sont visées lors d'un travail valorisant l'implicite culturel et non pas la compétence linguistique. En plus, elle semble lier indirectement et sans doute inconsciemment, l'existence de l'implicite culturel avec le contexte éventuel d'une situation de communication du moment où elle se réfère au pragmatique qui met en valeur le contexte :

INT : A travers **l'implicite culturel** qu'est-ce qu'on travaille le plus ? C'est-à-dire les compétences générales, les savoirs ? Du vocabulaire et de la grammaire ? Vous pouvez à travers ça travailler là-dessus ?

FA : Je crois que oui. Ce sont les compétences, pardon, les **compétences générales**. Euh, parce qu'en fait c'est **le pragmatique**. Euh, je pense plus, le côté linguistique, je n'y donne pas beaucoup d'importance. (...) Euh, pas tellement la langue. Des compétences plus générales des apprenants [peuvent être développées via la mise en valeur de l'implicite culturel]. (entr. FA)

Or, il est à mentionner que l'enseignement de l'implicite culturel, d'après les propos des enseignantes contribue aussi au développement des compétences communicatives langagières, telles que la compétence linguistique et la compétence sociolinguistique.

Aux yeux de l'enseignante ci-dessous, la mise en valeur de l'implicite culturel a souvent comme but de faire inculquer aux élèves des phénomènes de langue:

INT : Tu peux me donner un exemple d'**implicite culturel**, que ce soit au verbal ou au non-verbal ?

IC : (...) Pour que mes élèves apprennent [l'emploi du] **Conditionnel de politesse**, je leur explique cela [une référence à la culture des Français]. Je considère qu'il est plus facile [pour eux] de s'en souvenir pour qu'ils ne disent pas « je veux », « je veux de la viande », « je veux du Coca-Cola ». (entr. IC)

De même, selon la représentation de la locutrice suivante via l'implicite culturel on peut travailler au niveau du linguistique de la langue enseignée et expliquer certaines expressions qui ne sont pas très claires pour les apprenants:

Là [dans le manuel] où il dit « pas mal », je leur dis que très rarement, disons, en France on dira « très bien », etc. En général, ils disent « pas mal ». Et ce « pas mal » si l'on te le dit, c'est très bon parce qu'on est très content avec [l'expression] « pas mal ». Soit, disons, ils disent « très bien », « parfait », ils disent « pas mal ». Ou ils disent « pourquoi pas ». C'est-à-dire que c'est une affirmation avec une sorte de réserve et de négation. On en discute, je veux dire. (entr. NM)

Cette enseignante aussi traite des implicites culturels dans sa classe pour faire passer de manière indirecte du vocabulaire à ses apprenants. Dans ses propos nous pouvons entrevoir qu'elle essaye plutôt de profiter des traits culturels qui sont inscrits dans les mots, « le mot chrysanthème à travers la coutume auquel on s'est référé ». Semblant partager l'idée de Galisson que « la langue est toute pénétrée de culture »⁴⁰⁴, elle met en avant « la dimension pragmatique des mots, c'est-à-dire le produit de la relation que les locuteurs établissent avec eux à travers l'emploi qu'ils en font »⁴⁰⁵ :

INT : En ce qui concerne les compétences grammaticales ? C'est-à-dire à travers les **implicites culturels** tu peux faire apprendre aux apprenants de la grammaire, du vocabulaire, tout ça ?

MI : On peut leur dire des choses pas tellement sur la grammaire mais surtout sur le **vocabulaire**. Par exemple, le [mot] « bœuf », c'était une occasion de l'apprendre [grâce au proverbe]. Le « forgeron » à travers le proverbe (...) le « chrysanthème » à travers la coutume auquel on s'est référé. (...) [A travers une vidéo sur la Chandeleur, faire apprendre] les **vœux énoncés par le Français ce jour** [de la fête]. Qu'est-ce qu'ils disent ? Bonne Chandeleur, etc... (entr. MI)

⁴⁰⁴ Galisson, R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE, p.119.

⁴⁰⁵ Galisson, R., 1999 oct-déc., « La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique », ELA, no 116, p.478.

La locutrice ci-dessous soutient également travailler, via l'implicite culturel, plus au niveau du vocabulaire qu'à celui de grammaire :

INT : Concernant les compétences linguistiques, l'implicite culturel comment fonctionne par rapport à ça ? Qu'en penses-tu ? Favorise-t-il, disons, le développement des compétences linguistiques des apprenants ?

NM : Euh, le vocabulaire plutôt. Quant à la grammaire je considère qu'euh (pause) d'accord, ça peut être un phénomène, tel qu'un idiomatisme, etc. et qu'on parle de ça mais je pense que même sans l'implicite culturel la grammaire existe toute seule, disons, et peut... [être travaillée]. Bien sûr, ce serait bien et avec cette nouvelle conception de la grammaire qui la veut non-isolée de son emploi, de la façon qu'on l'utilise, disons... (entr. NM)

Selon la représentation de l'enseignante suivante, les objectifs fixés lors de l'enseignement de l'implicite culturel se montrent illimités :

INT : En ce qui concerne la grammaire et le lexique qu'on travaille, avouons-le, avec nos apprenants (...) vous les touchez [à travers l'implicite culturel] ?

MM : Comment on dit *Περπατώ εις το δάσος όταν ο λύκος δεν είναι δω...* ? *Promenons-nous dans les bois quand le loup n'y est pas, si le loup y était il nous mangerait*. On fait directement les phrases hypothétiques *Puisqu'il n'y est pas, il nous mangera pas. Loup! Où es-tu? D'un coup ...Ça c'est de la langue*. Cette chanson, disons-nous, ce n'est que... [Aux apprenants] les plus avancés on fait les discours hypothétiques : « si il était il nous mangerait », d'accord, si l'on ne veut pas ça, parce que c'est difficile, on fait «Puisqu'il n'y est pas il nous mangera pas » Si+Présent, Futur. Il ne le comprend pas, l'élève qui le fait [il ne se rend pas compte qu'il apprend]. Mais il le dit et en même temps il apprend une chanson. Et il le fait aussi interactif ça, par exemple. Il peut faire interaction s'il veut. Qu'il y a un loup « Où es-tu ? ». Un enfant peut dire de l'autre côté, par exemple « Je porte mon pantalon », « Promenons-nous dans les bois... » Et encore « Que fais-tu ? Je porte ma chemise » et ils apprennent d'autres choses aussi. On peut faire ce qu'on veut. Ce qui est important c'est de vouloir faire des choses, de ne pas perdre son enthousiasme à cause d'un système qui t'oblige à enseigner le français pour terminer la matière prévue et c'est tout. (entr. MM)

Il est aussi à remarquer que du discours de l'enseignante suivante, il découle qu'elle travaille, via l'implicite culturel, le côté sociolinguistique de la langue. Comme elle témoigne, elle le met en valeur quand elle explique à ses apprenants les contextes dans lesquels on tutoie ou on vouvoie en France ou quand elle se réfère à l'emploi des expressions de tous les jours telles que « à bientôt » :

INT : En ce qui concerne les compétences linguistiques...L'implicite culturel comment y fonctionne ? Comment tu le vois à ce niveau ? [Sa mise en valeur] favorise le développement des compétences linguistiques chez les apprenants ? Au niveau de grammaire (...) au niveau du sociolinguistique ?

NM : (...) Maintenant [ces derniers jours] on a fait une petite lettre aux [apprenants] plus petits et [l'expression] « à bientôt » disons. Euh, d'accord. Plusieurs fois je leur dis aussi en anglais, que [l'équivalent de cette expression] c'est « see you later » ou « θα τα πούμε » [en grec], etc. Euh, oui, [aussi on explique] où l'on tutoie où l'on vouvoie qu'ils apprennent à employer ça à l'oral. Ça on le dit, quand on emploie l'un et quand [on emploie] l'autre. (entr. NM)

Il paraît que l'enseignante ci-dessous lie l'implicite culturel à des activités en interaction qu'elle organise pendant l'enseignement/apprentissage du FLE. Comme

elle soutient, elle tente également de sensibiliser ses apprenants au niveau du sociolinguistique mais celle-ci, en proposant des jeux de rôle :

INT : Vous mettez en valeur **l'implicite culturel** pour travailler au niveau du sociolinguistique ? C'est-à-dire les marqueurs de relations sociales ? Les registres de langue...

FA : Oui, oui, ça. On fait ça quelques fois. Oui, oui. Les registres de langue peuvent être travaillés...

INT : Ou les règles de politesse...

FA : Bravo. Oui. Ca se fait de toute façon [à travers] **les jeux de rôle** qu'on fait. C'est-à-dire, chaque unité, ça peut être une unité qui se réfère à la cuisine. Une autre serait comment on parle avec un vendeur, par exemple, et un client qui est en train d'acheter quelque chose. Là on apprend comment on parle poliment, comment on demande quelque chose, on le fait sous forme de dramatisation, ou ils aiment beaucoup jouer dans la classe euh, un qu'on avait fait plusieurs fois et je le répète, cocktail party et chacun a un rôle, je le leur donne dans de petits papiers, toi tu es Mr. Ledu, disons-nous, et tu rencontres Mme Dupont, toi tu es journaliste et elle, c'est une actrice et tu lui poses des questions. Et on fait ça dans la classe en tandem ou par groupes de trois élèves. Je les laisse un peu le préparer et ils le présentent [le jeu de rôle]. Ca devient ainsi plus créatif et on utilise aussi les différents registres.

INT : Alors, vous vous référez à la façon dont il faut parler [selon la situation]...

FA : Parce qu'il parle autrement à un ami et quels mots y sont associés. Quelques fois, je leur parle un peu de l'argot. Par exemple, là l'autre peut dire, au lieu de dire vêtements, de dire fringues, au lieu de dire je sais pas euh, argent, de dire le mot argotique [correspondant], je ne me souviens pas comment ça se dit dans l'argot... Je veux dire qu'on essaye un peu de familiariser les apprenants avec cette dimension. (entr. FA)

Postulant que l'implicite culturel naît lors d'une interaction langagière, nous pouvons constater un effort, même inconscient, de la part de l'enseignante ci-dessus de le mettre en valeur du moment où elle tente de mettre la langue en pratique interactionnelle et de contextualiser l'enseignement/apprentissage du français. En effet, à travers les jeux de rôle les apprenants s'expriment dans des contextes qui se rapprochent des situations réelles de la vie quotidienne du peuple de la langue enseignée. Citons, sur ce point, J.P. Cuq selon lequel le jeu de rôle « est un événement interactif à deux ou trois participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. (...) a aussi l'avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression simultanée »⁴⁰⁶.

⁴⁰⁶ Cuq, J.P., (sous la dir.) 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE, p.142.

1.2.5. L'enseignement de l'implicite culturel: un enseignement fait de manière occasionnelle.

Il est à ajouter aussi que de notre corpus analysé découle que l'enseignement de l'implicite culturel en classe de FLE dans le secondaire, souvent, se fait sans planification à priori, de la part des enseignantes.

L'enseignante ci-dessous, témoigne avec franchise que l'enseignement de l'implicite culturel dans sa classe se fait de manière incidente.

INT : [A travers ton enseignement], tu touches tout cela [les implicites culturels]?

IC : J'y mets l'accent [sur les implicites culturels]. Je ne les laisse pas passer inaperçus, mais **je n'ai jamais fait un cours entier spécial** [ayant un tel but]. Je ne l'ai pas fait. (entr. IC)

Même constat si nous remarquons les propos de l'enseignante suivante qui nous décrit un enseignement fait d'une manière occasionnelle :

[Les enfants] **me demandent** sur l'uniforme de l'équipe nationale de France au foot. « Pourquoi il y a le coq sur le maillot ? » Et alors, je leur dis toute l'histoire sur le coq gaulois et [je leur dis] que c'est un symbole de France et tout ça les passionne. (...)

L'autre jour **on est tombé sur** un texte, et je te parlerai de ça, c'était sur les parfums. Et j'essayais de leur expliquer (aux enfants) pourquoi les Français ont inventé les parfums. Parce que j'aime moi aussi tout ça et je lis à propos. Euhh, et je leur ai parlé de l'histoire de Louis XIV qui est mort très vieux, comme cela est mentionné sur un livre de Versailles que j'ai lu...parce que le médecin lui avait dit « Mon seigneur, allez vous baigner ». Et quand il s'est baigné il est mort. Que les gens, à l'époque n'allaient pas souvent... Ils n'étaient pas habitués à se baigner souvent. Et ils avaient inventé les parfums pour masquer les odeurs corporelles, etc. (entr. MI)

De même pour l'enseignante ci-dessous :

INT : Comment vous les touchez ? Quelle approche vous adoptez en classe pour travailler sur ces éléments [les implicites culturels] ?

KA : Moi, je pense que je travaille [là-dessus] **seulement s'il arrive**, c'est-à-dire, rarement on le planifie. Cela arrive à travers le livre, une question d'un élève, quelques enfants qui ont visité la France. D'autres qui ont vu un film français. Ils te posent une question et par-là toute une discussion commence.

Il paraît que l'interviewée suivante travaille de manière occasionnelle sur l'implicite culturel mais se présente consciente de l'importance de son exploitation en classe d'une langue étrangère:

INT : Alors, je voudrais que tu me dises si tu utilises dans ta classe des éléments, caractérisés comme implicites culturels. Et, si oui, sous quelle forme, comment... ?

NM : **A l'occasion de**, euh, certains éléments qu'on trouve dans le manuel ou encore quelque chose que j'apporte moi-même, un texte tiré d'un magazine ou d'un journal, un document, disons, authentique, etc. ou j'ai mis quelques affiches dans la classe et à partir de ce qu'elles présentent on fait une discussion. Euh, je pense que j'essaye moi-même de le toucher parce qu'il appartient aux objectifs,

sans doute, fondamentaux [de l'apprentissage] de la langue ça, de connaître un autre monde disons, et [une autre] culture et les enfants aiment ça. (entr. NM)

Selon aussi la représentation de la locutrice ci-dessous, l'implicite culturel est traité spontanément pendant le cours du FLE :

INT : To considères que le livre contribue à la valorisation des tels éléments [implicites culturels] en classe de FLE ?

TZI : Cela dépend de l'élément. (...) Pour le non [geste pour la négation à la grecque] et non [geste pour la négation à la française] le manuel n'a pas d'activités.

INT : Et tu peux...

TZI : Mais je peux **saisir une occasion** et en parler. D'habitude, tout cela se fait un peu **spontanément** dans la classe. Ça dépend du moment. Et de ce que les apprenants t'inspirent... (entr. TZI)

1.2.6. L'enseignement de l'implicite culturel : un enseignement non-traditionnel qui motive les apprenants.

Pour certaines enseignantes-interviewées, l'enseignement de l'implicite culturel, semble, dépasser les limites de l'enseignement traditionnel (centré sur le développement des compétences linguistiques) vu qu'il stimule l'intérêt des apprenants et éveille leur désir d'apprendre. C'est le cas des locutrices suivantes :

INT : Pour travailler sur **l'implicite culturel** tu t'appuies plutôt sur le livre ou... ?

MI : (...) Je ne suis jamais satisfaite de moi-même. Je cherche toujours. (...) Maintenant, une nouvelle source que je trouve très intéressante et qu'aiment les enfants est d'apporter des documents de TV5, « Apprendre avec TV5 monde » ce qui enthousiasme les enfants. Récemment, disons-nous, je leur avais fait un texte pour les Oscars (...). On a insisté plutôt sur le chanteur français, Alexandre Desplat, qui a obtenu l'oscar de musique, et les enfants ont beaucoup aimé ça et je leur ai parlé de la musique et tout ça. Et aussi à cette occasion je leur ai aussi parlé de César de Nice, l'oscar du festival de Nice. Et ce sont des choses que les enfants aiment beaucoup. Je crois qu'euh, l'enseignement [des implicites culturels] va **au-delà de l'ancien, du traditionnel**, la grammaire, le verbe et [les apprenants] s'impliquent à d'autres types d'enseignement, plus intéressants qui gardent la classe en éveil. (...) Ils aiment beaucoup [tout ça]. Ils se passionnent. Ils me disent même « Madame, dites-nous d'autres choses encore. Parlez-nous de tout ça » (entr. MI)

INT : Tu considères que **les implicites culturels** contribuent à ce que les enfants fassent la comparaison entre les deux cultures ?

GE : Bien sûr, bien sûr. Et pas seulement ça.(...) **Ils le trouvent plus intéressant** et je n'insiste jamais sur le fait qu'ils doivent apprendre le Passé Composé ou le Présent. Je n'y insiste pas. Je fais les éléments les plus principaux, du moment où le niveau [des apprenants] est très bas, juste pour pouvoir proposer les sujets, tu sais, des examens de fin d'année et j'insiste **davantage sur tout ça [sur les éléments culturels]**. (entr. GE)

INT : Pour travailler sur **l'implicite culturel**, tu fais comment ? Quelle approche tu choisis lors de ton enseignement ?

FA : Je ne dirais pas...tu sais quoi ? J'essaye, ce qu'on dit une combinaison de tout, ce qu'on appelle la Pédagogie Différenciée. J'essaye de ne pas avoir un modèle spécifique. (...) Il y a aussi plusieurs manières. C'est-à-dire ça peut être une BD. On peut proposer un extrait d'Astérix-Obélix. Ou Titeuf ou un autre dessin humoristique. (...) **Si on ne s'éloigne pas du manuel, tout d'abord, je pense que la langue est partielle**, puisqu'on dit la grammaire, la syntaxe mais après [ces deux systèmes] il faut les faire actes de parole et après il faut donner un sens et cela prend un sens seulement si on le met dans un **environnement qui reflète les inquiétudes et les intérêts des enfants**. Cela peut être la musique. Ou

une chanson. Cela peut être l'extrait d'un film ou d'une publicité par exemple. Un poème simple de Prévert. Toujours à un niveau simplifié [débutant]. (entr. FA)

En plus, la locutrice suivante met l'accent sur l'avantage de l'implicite culturel de provoquer l'enthousiasme aux apprenants, ce qui, selon elle, est très important lors de l'enseignement en général. Comme elle mentionne:

MM : Le plus important au sein de l'éducation, et **avec l'implicite ça peut être bien réussi, c'est de donner aux apprenants un enthousiasme**. Qu'ils n'apprennent pas parfaitement la langue. Qu'ils n'apprennent pas tout ce qu'ils doivent apprendre d'après les consignes du Ministère. Ce n'est pas grave. Qu'ils apprennent, qu'ils aient [une idée] de ce que c'est le français. Une petite image. Et une flamme pour aller voir ce qu'il y a là-bas et vivre avec les autres. *Ah, et le Mont-St-Michel c'est comment, et avec les eaux...Qu'est-ce qui se passe en Bretagne, par exemple. Il y a l'eau qui va et vient.*

INT : De les rendre motivés...

MM : Oui, les rendre motivés. Un peu... Ça doit être l'objectif à mon avis. Ça avant tout. Il n'est pas obligatoire d'apprendre je mets/tu mets/il met/nous mettons/vous mettez ou je bois et après nous buvons. Qu'il [l'apprenant] n'apprenne pas ça. Et de toute façon, il ne l'apprend pas. Même s'ils l'apprennent ce n'est que pour ce moment-là, ils l'écrivent, le copient et...

INT : Eventuellement, ils l'oublient après ?

MM : Oui, après ils l'oublient. Exactement, s'ils ne l'utilisent pas. (entr. MM)

L'enseignante ci-dessous témoigne aussi carrément que l'implicite culturel stimule l'intérêt des apprenants et leur permet d'aborder la culture de la langue enseignée :

Ce serait bien de travailler plus sur l'implicite culturel [en classe]. C'est le temps [heures insuffisantes de l'enseignement de la langue étrangère] qui ne le permet pas, mais **l'implicite culturel**, je pense, c'est quelque chose d'intéressant et **rend l'enseignement pluus attirant**, parce que tout ça raconte quelques histoires, disons, et la langue même, etc. C'est-à-dire, pour que cela ne soit pas un enseignement sec qui comprend la grammaire, le vocabulaire, etc. Tout ça est noué autour d'euh, une culture, d'un autre monde, etc. et la langue est un premier moyen pour l'approche de ce monde. (entr. NM)

1.2.7. Obstacles liés à l'enseignement de l'implicite culturel.

Des propos des enseignantes recueillis découlent les obstacles qui concernent l'enseignement de l'implicite culturel.

Un problème lors de l'enseignement de l'implicite culturel, soulevé par les enseignantes, concerne le nombre d'heures consacrées à l'enseignement de la deuxième langue étrangère qui s'avèrent insuffisantes.

La locutrice suivante est certaine que le plus grand obstacle rencontré lors de l'enseignement des implicites culturels en classe de FLE est le nombre limité d'heures d'enseignement:

INT : Tu considères qu'à travers une activité à visée interculturelle, les enfants se familiarisent **avec les implicites culturels** ?

MI : Oui, oui. (...) Et ça donne une autre dimension à l'enseignement de la langue étrangère. Moi, je crois que c'est de cette façon qu'on doit procéder. Le seul problème que je trouve, lors de toutes ces activités, et que je considère très grand, au sein de l'école publique, c'est le fait que **le nombre d'heures d'enseignement consacrées** à l'enseignement de la langue étrangère est très limité. Parce que ces deux heures, un professeur qui essaye de terminer la matière prévue jusqu'au bout de l'année scolaire, même s'il n'est jamais absent et il reste fidèle aux instructions, il ne peut pas enseigner les **euh, la culture** comme il voudrait à cause du nombre d'heures limité qui sont consacrées à l'enseignement de la langue étrangère. (entr. MI)

A mentionner aussi que des propos de l'enseignante ci-dessus, nous constatons à nouveau une confusion entre les éléments culturels et les implicites culturels.

L'enseignante suivante, insiste également sur le problème du nombre d'heures limité d'enseignement du FLE à l'école publique grecque. Or, elle dévoile inconsciemment sa représentation de l'implicite culturel comme un élément qui s'écarte des éléments autour desquels est organisé un cours de langue étrangère traditionnel :

Le français est deux heures par semaine, **très peu d'heures** et on essaye de trouver du temps même si tous ces éléments sont plus intéressants que le livre ou le cours [traditionnel]. (entr. KA)

Selon la représentation de la locutrice suivante, c'est le contexte d'enseignement scolaire qui ne favorise pas un travail sur les implicites culturels. Elle argumente sur le fait que pour entrer en contact avec les implicites culturels, il faut fréquenter des locuteurs natifs et se plonger complètement dans le milieu naturel de la langue enseignée et apprise où d'ailleurs, soulignons-nous, les implicites culturels naissent :

INT : Tu considères que l'enseignement permet aux apprenants de se familiariser avec les **implicites culturels** ?

FA : Je trouve ça difficile. Je pense que non. Je crois qu'il faut **fréquenter [les natifs] pour que cela arrive. Se placer dans le milieu où ils vivent et évoluent.** S'adresser à eux et qu'ils s'adressent à toi à leur tour. De parler [communiquer]... (entr. FA)

Sa représentation nous rappelle l'idée de Szende Thomas⁴⁰⁷ selon lequel, les implicites « circulent dans l'univers social d'une communauté dont les membres les perçoivent plus ou moins consciemment ».

De plus, selon le témoignage de l'enseignante ci-dessous, l'implicite culturel semble être plus facilement enseigné à des apprenants d'un niveau plus haut que celui des élèves du secondaire et son exploitation demande un nombre d'heures d'enseignement satisfaisant :

Mais moi je pensais que cela [l'enseignement de l'implicite culturel] peut se faire plutôt dans un autre niveau. C'est-à-dire **que les enfants soient plus avancés** et qu'ils profitent de plus d'heures d'enseignement. Le temps presse et on nous demande de planifier. C'est-à-dire, moi je dois terminer le 1^{er} tome du manuel à la fin de la première classe du collège. C'est impossible ça. (entr. KA)

L'enseignante suivante soutient qu'un obstacle à la mise en valeur de l'implicite culturel en classe de FLE est le fait que les manuels destinés à l'enseignement du français dans le collège public grec ne sont pas fréquemment actualisés :

Et les manuels surtout ceux qui sont édités par l'Organisme [destinés à l'enseignement public] et dont le **changement est toujours retardé**. C'est-à-dire, il faut que 5-6 années passent pour les remplacer. Et alors, leur actualisation n'est pas vraiment...euh, et **ils ne sont pas vraiment beaucoup riches en éléments [implicites culturels]**. D'accord, ils ne se prêtent pas beaucoup à ça... (entr. NM)

Synthèse

Nous avons relevé ici les représentations des enseignantes-interviewées vis-à-vis de l'enseignement de l'implicite culturel. En résumant l'analyse des entretiens transcrits, nous retiendrions les éléments suivants :

Il est évident que l'enseignement de l'implicite culturel, aux yeux des enseignantes est confondu avec l'enseignement des éléments culturels de toute sorte. En effet, du traitement de données relatives à ce thème, il résulte que les enseignantes qui prétendent travailler sur l'implicite culturel, en réalité, mettent en valeur les

⁴⁰⁷ Szende, T., « De l'inobservable à l'observable » in Alao, G., Medhat-Lecocq, H., Soyoung, Y-R., Szende, T., 2010, *Implicites, Stéréotypes, Imaginaires*, p. 3 - 4, Editions des archives contemporaines.

références culturelles qui se dégagent lors de l'enseignement du FLE. Une seule enseignante exploite l'implicite culturel en privilégiant des activités en interaction et implique par conséquent, les apprenants dans des situations de communication même simulées.

La difficulté des apprenants à avoir accès aux implicites culturels ainsi que le nombre limité d'heures d'enseignement de la langue française au collège hellénique se présentent comme les raisons pour lesquelles les enseignantes optent pour un enseignement décontextualisé des implicites culturels.

Aussi, est-il clair qu'elles se montrent favorables à l'exploitation de l'implicite culturel en classe de FLE en raison de l'intérêt que les apprenants y portent. Du discours des enseignantes en fait, résulte qu'un travail sur l'implicite culturel s'éloigne de l'enseignement traditionnel (centré sur le développement des compétences linguistiques) et stimule ainsi l'intérêt motivationnel des apprenants. Cependant, il découle que l'implicite culturel en classe de FLE est traité sans planification à priori de la part des enseignantes, de manière occasionnelle, « seulement s'il arrive »⁴⁰⁸.

En outre, du discours des enseignantes émanent les champs qui favorisent un travail sur les implicites culturels : ce sont les thématiques relatives aux us et aux coutumes d'un peuple, aux fêtes, à sa culture historique ou artistique ainsi que les chansons, les blagues et les expressions propres à une langue/culture.

En ce qui concerne les compétences à faire développer chez les apprenants via l'exploitation de l'implicite culturel, nous concluons que la plupart des enseignantes partagent la même représentation : ce sont plutôt les compétences générales qui sont visées lors de l'exploitation des implicites culturels, notamment le savoir et le savoir-

⁴⁰⁸ Entretien du début KA.

faire. Quant aux compétences communicatives langagières, au niveau des compétences linguistiques, un travail sur le vocabulaire peut, quelques fois, toucher les implicites culturels. Il paraît que quelques aspects au niveau sociolinguistique de la langue (conditionnel de politesse, vouvoiement/tutoiement) peuvent aussi être travaillés via la mise en valeur de l'implicite culturel.

De surcroît, il ressort que l'exploitation de l'implicite culturel favorise un travail au niveau de l'interculturel. Plus concrètement, la mise en valeur des implicites culturels, ou mieux de ce que les enseignantes croient être les implicites culturels, semble former à la décentration, l'acceptation d'autrui et contribuer à l'ouverture de l'individu vis-à-vis du différent. En plus, il paraît que l'exploitation des implicites culturels, le plus souvent, privilégie aussi une comparaison entre la langue/culture source et la langue/culture cible.

A travers les représentations des enseignantes s'expriment, finalement, les facteurs qui entravent l'exploitation de l'implicite culturel en classe de français dans le collège public en Grèce. En fait, il ressort que le niveau de langue assez bas des apprenants du collège public grec ne facilite guère l'exploitation de l'implicite culturel en classe de FLE, constituant ainsi une entrave considérable. De même, il paraît que l'absence du contact avec le milieu naturel de la langue enseignée et apprise constitue un facteur décisif ; en effet, étant donné que les implicites culturels naissent lors d'une interaction réelle, le contexte d'enseignement dans une classe de langue étrangère ne privilégie pas vraiment leur apparition ni leur traitement sauf si, soulignons-nous, ce dernier est correctement planifié et fixé comme objectif par l'enseignant.

Aux raisons mentionnées ci-dessus s'ajoutent aussi d'autres qui concernent le contexte de l'enseignement du français en Grèce à un niveau plus pratique : c'est le

nombre d'heures limité d'enseignement du FLE au collège public et le matériel didactique destiné à son enseignement. Plus précisément, de l'analyse des entretiens il découle que les « deux heures d'enseignement » (en réalité, deux séances de 40-45 minutes) dont disposent les enseignantes ne sont guère suffisantes et pour cela elles se sentent obligées de focaliser plus sur « la langue elle-même » et le développement de compétences linguistiques. Finalement, les manuels didactiques qui ne sont pas fréquemment actualisés et donc pas très riches en implicites culturels semblent également, aux yeux des enseignantes, ne pas privilégier leur mise en valeur.

1.3. Représentations vis-à-vis de l'enseignement de l'interculturel.

L'interculturel, prônant l'échange et l'interaction entre les différentes cultures vise, entre autres, une formation à la diversité, au respect de soi et d'autrui ainsi qu'à la prise de conscience des implicites culturels.

Pendant les entretiens du début alors, nous cherchons aussi à découvrir ce que les enseignantes font afin de faire développer la compétence interculturelle des apprenants de FLE.

Plus précisément, lors de ce sous-chapitre, nous nous intéressons à l'analyse des représentations des enseignantes-interviewées vis-à-vis de l'enseignement à visée interculturelle, telles qu'elles émanent de leurs discours.

1.3.1. L'enseignement à visée interculturelle : une comparaison entre des cultures différentes.

Il paraît qu'aux yeux de nos interviewées, l'enseignement de l'interculturel renvoie avant tout à une mise en relation des cultures différentes et souvent une comparaison entre la culture-source des apprenants et la culture-cible. Dans les propos suivants, nous pouvons voir que l'interviewée ci-dessous, lors de la réalisation d'une

activité dans sa classe se réfère à des expressions proverbiales françaises et donne directement leur équivalent en grec :

Comment on exprime (ce proverbe) en Grèce et dans d'autres langues. (entr. IC)

De même, la locutrice suivante, vise la connaissance de la part des apprenants, des aspects de la culture française à travers une comparaison entre la langue/culture source et la langue/culture cible :

Ils ont beaucoup aimé, par exemple, la référence à cette fête [la Toussaint] et je leur ai dit que s'il existe quelque chose de pareil en grec, c'est ce qu'on appelle « samedi des morts » qui malheureusement, chez nous ce n'est pas un jour férié. (entr. MI)

Il paraît que cette enseignante identifie l'enseignement de l'implicite culturel avec la démarche interculturelle et plus concrètement avec la mise en comparaison explicite des éléments culturels français et grecs :

INT : Tu utilises en classe l'**implicite culturel** ?

MM : **Oui, je n'utilise que ça.** C'est-à-dire, c'est... (...) les **petites choses quotidiennes**. Par exemple, on apprend les **aliments**, d'accord ? Je leur demanderai *Comment vous mangez ? Devant la télé... Les Français ne mangent pas comme ça. Ils mangent sur la table. Et la table [en France] c'est comme ça. Et les Grecs mangent sur la table vous savez. Ils mangeaient auparavant sur la table. Ce n'est que ce dernier temps qu'on est habitué à manger devant une télé ou un ordinateur.* (entr. MM)

Cette interviewée privilégie aussi une comparaison entre la culture-source et la culture-cible et met en avant les ressemblances entre les deux cultures pour stimuler et maintenir l'intérêt de ses apprenants :

MI : Par exemple, quand il y a des proverbes en grec et l'enseignant essaye de les transférer en français, ils (les élèves) aiment beaucoup cela et parfois ils me les disent eux-mêmes. Des proverbes, en général. Un très bon proverbe qu'on dit « Μαθαίνεις πάνω στην πράξη » en grec. En français, c'est « C'est en forgeant qu'on devient forgeron ». Ils aiment beaucoup ce proverbe et aussi « Le silence est d'or ». Et même, à l'école on a un tableau sur lequel on écrit tous les proverbes et on les lit...

INT : C'est-à-dire, vous commencez par les proverbes communs en grec et en français ?

MI : Des proverbes qu'il (l'élève) peut lier. Oui, ceux qui rassemblent à des proverbes grecs parce que j'ai l'impression qu'ils sont plus facilement compréhensibles. A ne pas oublier aussi le public auquel on s'adresse. Ce sont des enfants et ils veulent des choses simples. (entr. MI)

De la séquence analysée ci-dessus, nous remarquons que l'enseignante-locutrice, lors de son enseignement, ose traiter des proverbes, expressions qui font souvent naître des implicites culturels à condition d'être employées dans une situation de communication donnée. Or, il apparaît clairement que cette enseignante, plutôt par

peur de poser des difficultés à ses apprenants, a tendance d'explicitier les proverbes et par conséquent les détacher de toute contextualisation possible.

Dans les séquences qui suivent les enseignantes-interviewées mettent en valeur l'interculturel et tentent de rapprocher des langues/cultures différentes. Elles visent à faire développer un savoir culturel théorique, en d'autres termes, des connaissances déclaratives chez leurs apprenants:

A travers une vidéo, on a vu comment vivent les autres peuples. (...) Les groupes ont choisi eux aussi un autre pays euh, et ils ont cherché comment ce pays est devenu francophone. En général des infos à propos de ce pays. Un peu à propos de sa culture, etc. (entr. IC)

INT : Tu peux penser à une activité que vous avez faite [en classe] visant l'interculturel ?

MI : (...) Une activité... oui, disons pour [Connaître] une fête. Comment se fait une fête [en France]. Voir à travers une vidéo, la Chandeleur, et dire ce que font, disons, les Français pendant ce jour, et comment se fait une fête pareille chez nous [en Grèce]. Qu'est-ce qu'on offre ? Comment on la prépare... (entr. MI)

INT : Tu peux penser à une activité que tu as faite ayant une visée interculturelle ?

GE : Euh, je pense à ce qu'on a fait avec Roula. (...) On a fait [une activité sur] les repas avec Roula [la collègue de l'allemand], on a organisé une journée où l'on a préparé un plat français et un plat allemand (...). De plus, on a apporté les drapeaux, quelques drapeaux de l'Union Européenne, et on a dit qu'euh, ce plat on peut aussi le rencontrer en Belgique aussi, en Suisse et en France. (entr. GE)

Il est à mentionner que l'enseignante ci-dessous semble valoriser l'implicite culturel en mettant en relation la langue/culture-source et la langue/culture-cible à travers l'exploitation de la Bande Dessinée :

INT : Pour travailler sur l'**implicite culturel**, à ta propre manière, comment tu procèdes ? Quelle approche tu choisis ?

FA : (...) **Ça peut être une comparaison**. De leur parler d'Arkas en grec et de leur dire, leur demander s'ils connaissent quelque chose à propos des dessins humoristiques français et de leur projeter quelques extraits, des vidéos, de petites choses [simples]. (entr. FA)

Selon le Conseil de l'Europe, en fait, parmi les aptitudes et les savoir-faire interculturels qu'on vise à développer chez les apprenants d'une langue étrangère figure « la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère »⁴⁰⁹.

Dans le même esprit, l'enseignante suivante tente de faire rapprocher les différentes cultures de l'Europe à travers une activité qui vise la connaissance de la

⁴⁰⁹ Source : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, p. 84 (consulté le 13 mai 2019).

part des apprenants des différents monuments européens qui sont protégés par l'Unesco.

GE : Par exemple, pour le Mont-St-Michel qui existe dans le manuel, je leur ai donné une activité, pour la Grèce, euh, mais non seulement pour la Grèce, non. Certains [élèves] ont fait seulement pour la Grèce et d'autres pour l'Europe.

INT : Ouii...

GE : Quels monuments protège en Grèce... C'est-à-dire le point de départ était le Mt-St-Michel qui est protégé par l'Unesco et on a fait cette activité.

INT : Et vous avez discuté...

GE : Oui, oui, oui. Et en Grèce, [on a cherché] quels sont les monuments et on a montré des photos [de ces monuments] aussi.

INT : Et vous avez **favorisé l'interculturel** ?

GE : Exactement, exactement. Mais on ne s'est pas référé [aux monuments du] au monde entier. Seulement pour l'Europe. Quelqu'un s'est occupé [des infos sur les monuments] de l'Europe et un autre pour la Grèce seulement. (entr. GE)

Dans les séquences suivantes, l'enseignante explique qu'elle met en valeur l'implicite culturel favorisant l'interculturel et visant la prise de conscience de la part des apprenants de leurs représentations vis-à-vis de l'Autre et l'éloignement de leur part, des éventuels stéréotypes.

INT : Tu considères que l'utilisation des **implicites culturels** contribue euh, au développement de la part des apprenants d'une compétence de se comporter de manière acceptable au sein d'une culture étrangère ?

I.C. : Oui, **d'admettre (s'ouvrir à) une autre culture**. Une autre manière de penser et se comporter. D'accord ? Parce que, par exemple, pour l'Algérie, on a travaillé aussi un peu sur les **stéréotypes**. Oui, allons voir... Avant de regarder la vidéo comment on croyait que c'était l'Algérie. C'était 3 minutes de vidéo. Sans paroles. Il n'avait que la musique et on regardait la quotidienneté (là-bas) et **on comparait**. Oui, d'un côté on a vu des femmes euh, qui portait le voile, la burqa, non.

INT : Le foulard... ?

IC : Oui, le tchador. Mais euh, on a vu aussi des enfants qui euh, faisaient du vélo, du roller ou du skateboard.

INT : Alors, vous avez fait une mise en relation des cultures ?

IC : Oui. (Pour se rendre compte) que parfois on pense que les gens sont comme ça et on voit qu'ils ne sont pas exactement comme ça. Ils sont comme ça mais ils sont aussi autrement (ils ont un côté qu'on ignore éventuellement). (entr. IC)

Même constat pour cette enseignante qui, en plus, semble souligner la contribution de l'environnement socioculturel des apprenants au développement des préjugés :

[On peut] clarifier de petites choses ou d'abattre quelques préjugés qui existent, qui se développent souvent à travers la télé, sans relever de la réalité. (entr. MI)

1.3.2. Les supports utilisés lors de l'enseignement à visée interculturelle.

En outre, de l'analyse des propos des enseignantes, il ressort que, lors de l'enseignement à visée interculturelle, elles ne se limitent pas seulement au manuel

didactique mais recourent aussi à des supports variés, parmi lesquels figurent des documents authentiques tirés de revues, la Bande Dessinée, les chansons, les images, etc. Ces interviewées le témoignent clairement ci-dessous :

INT: Afin de **faire développer la compétence interculturelle** chez les apprenants qu'est-ce que tu utilises comme support ?

IC: Les textes peuvent être **authentiques**. (...) Cartes-images peut-être, **vidéos** euh, une **Bande Dessinée**. Des tableaux de peinture. On avait travaillé un projet, pas cette année, l'année dernière, euh, qui concernait des maisons dans des continents différents et des pays différents et on comparait. (entr. IC)

J'utilise tout, tout ce qui est en mon pouvoir. Euh, des documents authentiques, des **chansons**, Parce que les enfants aiment toujours. Et même des chansons actuelles (...) tout ce qui tombe sur moi, j'utilise et que je considère que ça peut être convenable. (entr. MI)

[Pour leur montrer] comment est une maison en France ou euh, dans la province. Les maisons, et on les compare, et j'apporte **des images**. (...) Oui, **des revues**. Oui, je l'ai fait (...) Bande Dessinée je leur donne. Ils aiment ça. Ils trouvent agréable la BD. Mais, euh, des textes de revues, je remarque ils affrontent vraiment des difficultés. (entr. GE)

Sauf le TV5, euh, il existe et nous j'ai quelques cd qui sont **quelques extraits de films** que je peux projeter [en classe], comme je l'avais fait récemment sans le son, au début ou avec le son, et euh, tu sais de leur dire, ça dépend, *Continuez, qu'est-ce que vous croyez qu'il va se passer*, etc. qui [les vidéos] peuvent montrer d'autres qui parlent la langue française. Par exemple, c'étaient quelques noirs qui venaient des colonies, euh...ils parlent français. Au début, parfois ils [les élèves] demandent parce que tu sais les enfants pensent que les noirs sont seulement en Amérique. Ils sont tellement jeunes et ils disent *Madame, regardez, ici il y a des Noirs*. Et je leur dis que les Noirs sont beaucoup et viennent d'Afrique, et on parle un peu historiquement, et on travaille là-dessus, **sur l'interculturel à travers ces images [de la vidéo]**. Et aussi à travers la publicité. Mais plus rarement. C'est-à-dire, je préfère moi, le cinéma, des extraits, euh, des chansons et euh, il arrive que ce soit **via certains sites internet**, tels que mom.net. Et d'autres. C'est un site français, le Cavilam de Vichy. Là il y a quelques très bons exercices. On touche tout ce qu'on peut. (...) J'ai des magazines dans la classe. J'ai euh, un petit livre. Ces textes faciles. On a une petite bibliothèque. On a un dictionnaire, des affiches, et euh, des documents authentiques, quelques OKAPI (...) et je dis aux enfants, je leur dis, *Vous avez 5 minutes pour les feuilleter, me demander quelque chose, C'est quoi ce titre ? Cette pub ?* Ils les utilisent. Et je pense que cela contribue à l'interculturel. (entr. FA)

Quelques **affiches**, oui, ou quelques fois je leur mets une vidéo, euh.(...) oui, on la commente [la vidéo]. Moi je montre deux-trois photos relatives au cours ou quelque chose ... une chanson française. Et avec, c'est-à-dire, un minimum de support audio-visuel comme élément déclencheur, en plus du manuel. (entr. NM)

Il paraît que quand l'enseignante suivante favorise l'interculturel, elle privilégie la projection des films français en classe, ce qui donne, selon elle, l'occasion à l'apprenant d'assimiler beaucoup d'éléments propres à la langue/culture enseignée :

INT : En ce qui concerne le développement de la **compétence interculturelle** chez les apprenants, comment vous travaillez là-dessus ? Qu'est-ce que vous utilisez comme matériel ?

KA : Nous, nous proposons **des films** (...) Oui, oui, ça c'est quelque chose que le Ministère propose d'ailleurs, et par là bien sûr, l'enfant peut gagner plus que par rapport à ce que je lui dirais. (...) [A travers les films] ils voient **la manière de vivre**. Ils voient leurs maisons, ils voient la façon dont on se comporte [en France]. Tout cela c'est beaucoup mieux [de les voir] à travers le film.(...) on parle

d'Astérix, Lucky Luke. Ils aiment beaucoup tout ça les enfants. Astérix et Obélix et on regarde leur histoire. Le village gaulois. On parle des Gaulois. Bon, c'est un conte. Ce n'était pas comme ça exactement. Cependant, de cette façon, on apprend pas mal de choses. Ils aiment tout ça. (entr. KA)

En outre, une autre enseignante aussi choisit la projection d'un film ou d'un documentaire pour faire développer la compétence interculturelle de ses apprenants :

INT : Pour que tu travailles **au niveau de l'interculturel**, pour faire développer la compétence interculturelle des apprenants comment tu procèdes ? Qu'est-ce que tu utilises ? Tu utilises d'autres supports ou tu t'appuies sur le manuel ? Comment tu travailles ce côté-là ?

TZI : Euh, j'essaye chaque fois que je peux, c'est-à-dire quand j'ai pratiquement aussi l'occasion ou en terminant quelque chose dans le livre ou s'il existe quelque chose ou si j'ai un certain matériel, euh, j'utilise le **documentaire, des films**, euh, une image vaut mille mots.

INT : Oui, bien sûr.

TZI : Je pense que ça aide beaucoup.

INT : C'est-à-dire des vidéos...

TZI : Des vidéos, oui. Des vidéos que je trouve soit dans TV5 Monde (...). Et j'essaye souvent de leur faire de diverses vidéos sur les régions de la France. C'est-à-dire pour ne pas rester uniquement sur Paris ou [sur tout ce qui a rapport avec] la classe. De sortir un peu plus loin. De voir, disons, comment c'est la Bretagne, qui est assez différente de la Méditerranée (pause). Par exemple, dans Action.fr où il y a quelque chose sur le Mont Saint-Michel, j'avais trouvé une très bonne vidéo et j'avais préparé une fiche de travail là-dessus (...) et je pense qu'ils l'avaient beaucoup aimée. (entr. TZI)

Il mérite aussi d'analyser les propos de l'interviewée ci-dessous puisqu'ils nous révèlent un problème affronté lors de l'introduction des documents authentiques en classe. Comme elle nous explique, les apprenants ont des difficultés à interpréter les documents authentiques ce qui l'oblige souvent à expliciter elle-même le sens :

Chaque fois que je l'essaye [de fournir des documents authentiques en classe] ils affrontent de grandes difficultés. Tu comprends ? Ils ne comprennent pas. Alors, c'est moi qui explique le sens. (entr. GE)

Il est vrai que les supports qui ne sont pas destinés à des fins pédagogiques véhiculent parfois des références culturelles implicites qui sont souvent ignorées par les apprenants n'ayant pas l'expérience du vécu du pays de la langue enseignée et apprise.

1.3.3. L'enseignement à visée interculturelle : une dimension de l'enseignement qui stimule les élèves.

Comme l'enseignante suivante l'explique, la dimension interculturelle de son enseignement stimule l'intérêt motivationnel de ses apprenants :

FA : Oui, oui. [Ils s'intéressent] beaucoup. Et c'est la raison pour laquelle j'essaye de l'intégrer [l'interculturel] le plus souvent possible. Ils me demandent des détails. Par exemple quand on discute

sur combien de classes a l'école française. A quelle heure les enfants finissent les cours ? C'est comment la quotidienneté des jeunes ? Ils sont fort intéressés.

INT : Vous touchez plutôt des éléments de la culture savante ou de la culture quotidienne ?

FA : Oui, je dirais plutôt la culture quotidienne parce qu'elle touche leurs intérêts. Ils me demandent souvent comment c'est, comment sont, comment s'amuse les jeunes [en France] ? Par exemple, dans les écoles, s'il y a des bibliothèques, des ordinateurs. Tu sais... Si les Français mangent dans l'école. **Ils veulent apprendre leur quotidienneté. Cela pique leur curiosité.** Je pense que c'est... Ah, et là-dessus commencent des discussions. Beaucoup de discussions sur la quotidienneté des jeunes. Et la musique ! (entr. FA)

1.3.4. L'enseignement interculturel: un partage des vécus des enseignantes.

Il est à noter que l'enseignement à visée interculturelle, consiste pour certaines enseignantes à un partage de leurs propres expériences et vécus au pays de la langue enseignée et apprise. C'est cela exactement qui découle des propos de l'enseignante suivante :

INT : Quand vous travaillez pour faire développer la compétence interculturelle des apprenants, qu'est-ce que vous utilisez ?

GE : Ou je leur dis [à mes élèves] que [lors de mon séjour en France] je me souviens de ma tante qui me disait « Je viendrai te rendre visite l'après-midi ». Elle est Grecque mais elle est née en France. Et moi je pensais qu'elle viendrait vers 18h00 tandis qu'elle, elle venait vers 14h00. Tu comprends ? (...) Et elle me disait « Mais moi, je vais chez mon amie à 15h00 pour lui rendre visite ». Et pour nous, les Grecs cela [serait bizarre et mal vu]... (...) Cela, bien sur je parle de tout ça [aux élèves]. (...) Oui, je leur parle de la première fois que je suis allée en France et je ne savais pas que la salle de bains était indépendante et, je dis aux apprenants, euh, qu'en France on a ailleurs le WC et le lavabo et ailleurs la salle bains avec la baignoire, et j'ai demandé où était la salle de bains et on m'a amené, je leur dis, dans une baignoire ! Je dis tout aux apprenants. (entr. GE)

Nous constatons facilement que l'enseignante ci-dessus, ne fût-ce qu'à partir de ses propres expériences, a l'intention de transmettre à ses élèves des éléments de la culture française qui peuvent paraître étranges au non-natif afin que ses élèves puissent se débrouiller et éviter des malentendus lors d'une situation de communication authentique. Or, elle le fait en donnant des explications aux apprenants et n'ose pas les impliquer et les placer, même de façon simulée, dans une situation problématique à résoudre.

Synthèse

En récapitulant, nous constatons qu'au sein du collège public hellénique, l'enseignement à visée interculturelle, tel qu'il émane de l'analyse des représentations des enseignantes, consiste à une comparaison entre des langues/cultures différentes,

souvent entre la langue/culture source et la langue/culture cible. Parfois même, les ressemblances entre la langue/culture source et la langue/culture cible sont mises en avant par les enseignantes afin de susciter l'intérêt des apprenants du FLE.

Ce qui étonne à l'analyse des transcriptions relatives au thème de l'interculturel est le fait que plusieurs enseignantes perçoivent l'enseignement à visée interculturelle comme un partage de leurs propres expériences et vécus au pays de la langue enseignée qui se réalise sous forme d'une discussion en classe.

Aussi, de l'analyse du discours des enseignantes ressort-il qu'un travail sur les implicites culturels contribue à l'enseignement à visée interculturelle, parfois même s'y identifie.

Concernant, finalement, la palette des supports à l'enseignement de l'interculturel, elle paraît assez riche : les documents authentiques, la bande dessinée, les chansons, les images, la publicité, les sites web (tels que TV5, mom.net, Cavilam de Vichy) et les films figurent comme les supports le plus souvent utilisés par les enseignantes-interviewées.

2. Présentation des résultats issus de l'analyse des données des entretiens du début.

Suite à l'analyse des données transcrites, nous voulons lors de ce sous-chapitre présenter les résultats acquis sous forme d'une synthèse de validation ou non de chaque hypothèse de recherche.

2.1. Synthèse de la validation de l'hypothèse 1.

L'hypothèse 1 affirme que selon les représentations des enseignantes de FLE, les activités de classe portant sur l'implicite culturel favorisent l'enseignement/apprentissage du FLE à visée interculturelle.

De l'analyse des données recueillies, il découle que l'enseignement de l'interculturel, aux yeux des enseignantes, renvoie à une mise en relation, le plus souvent à une comparaison entre la langue/culture source et la langue/culture cible qui vise à rendre les apprenants conscients aussi bien des ressemblances que des différences culturelles.

En outre, il en résulte que la plupart des enseignantes, lors de l'exploitation des implicites culturels en classe de FLE, privilégient une comparaison entre la langue/culture source et la langue/culture cible afin de rapprocher les deux langues/cultures. De leurs propos, il ressort également que via le traitement des implicites culturels, elles contribuent à sensibiliser les apprenants à la diversité culturelle et les former à la décentration et l'acceptation d'autrui, principes de l'enseignement de l'interculturel.

Par rapport donc à ces résultats, nous pouvons conclure que cette hypothèse est validée.

2.2. Synthèse de la validation de l'hypothèse 2.

Concernant l'hypothèse 2, nous avons estimé que, selon les représentations des enseignants de FLE, les activités de classe portant sur l'implicite culturel favorisent aussi bien le développement des Compétences Générales que celui des Compétences Communicatives Langagières, analysées dans le cadre théorique de notre travail de thèse. Pourtant notre étude a montré des résultats un peu différents. Il semble que l'exploitation des implicites culturels vise le développement de certaines compétences générales plutôt que celui des compétences linguistiques.

En effet, d'après les représentations de la plupart des enseignantes, nous constatons qu'un travail sur le savoir et le savoir-faire peut être réussi à travers l'exploitation de l'implicite culturel. Concernant les compétences langagières, pour

certaines enseignantes, la compétence sociolinguistique de la langue peut aussi être développée via l'implicite culturel. Or, en général pour plusieurs enseignantes l'exploitation de l'implicite culturel s'éloigne d'un cours linguistique et se fait le plus souvent de manière occasionnelle. En fait, au niveau de la compétence linguistique c'est le champ du vocabulaire qui est le plus propice pour la mise en valeur de l'implicite culturel. Quant à la grammaire, la représentation que partage la plupart des enseignantes se reflète par les propos d'une interviewée selon laquelle « même sans l'implicite culturel la grammaire existe toute seule ». Alors, cette hypothèse, disons-nous, est en partie validée.

2.3. Synthèse de la validation de l'hypothèse 3.

Dans le cadre de l'hypothèse 3, l'implicite culturel, selon les représentations des enseignantes, renvoie aux éléments culturels propres à une langue/culture.

D'après l'analyse de nos données, les enseignantes ont une image de l'implicite culturel assez floue et fautive. Néanmoins, il est clair qu'elles perçoivent l'implicite culturel comme un élément qui a à faire avec la culture d'un peuple. Plus précisément, nous avons constaté que la totalité des enseignantes-interviewées identifient l'implicite culturel aux éléments culturels propres à la langue/culture française et notamment à ceux qui ne sont pas transparents pour les non-natifs, puisqu'ils sont différents.

Au vu donc de ce résultat, nous ne pouvons que nous poser la question des raisons de cette confusion et revenir à la source, à savoir nos entretiens transcrits, afin d'y apporter des réponses.

D'abord, du traitement de nos données nous pouvons soutenir que les enseignantes-interviewées ont des difficultés à cerner le concept de l'implicite culturel parce qu'elles n'ont pas vraiment de formation sur ce sujet. Une enseignante avoue

carrément que c'est la première fois qu'elle est amenée à entendre le concept de l'implicite culturel mais d'ailleurs, cela ressort en général du discours que tiennent toutes les interviewées qui est souvent hésitant (phrases interrogatives, pauses, etc.) vague et contradictoire lorsqu'elles essayent de fournir une définition du concept.

De plus, une autre raison de cette confusion semble être le fait que les enseignantes-locutrices tentent de définir l'implicite culturel en recourant à une traduction littérale, mot à mot du terme. L'implicite culturel sous cette optique, pourrait aisément apparaître comme un élément « culturel » qui n'est pas explicite, pas facilement observable, en d'autres termes « implicite ».

Sur ce point, nous voulons mentionner que l'implicite culturel croise en fait, l'élément culturel du moment où il peut être saisi et interprété par un individu, si ce dernier partage la même culture où l'implicite culturel s'est vu naître ou s'il a au moins un très bon bagage culturel. Or, le plus important et ce qui échappe évidemment aux enseignantes est le fait que l'implicite culturel « se manifeste » toujours lors d'une situation de communication et pour cette raison est susceptible de bloquer, faire dysfonctionner ou faciliter la communication.

Finalement, il est donc évident que les enseignantes, dans leur effort de fournir une définition du concept central de notre travail, n'ont pas pensé au niveau de la valeur que le dit ou le faire d'un individu acquiert en fonction du contexte d'une situation de communication. Il paraît, d'ailleurs, qu'elles ont essayé d'expliquer le concept de l'implicite culturel ayant comme base leur « expérience en classe⁴¹⁰ », un contexte d'enseignement scolaire qui s'éloigne du contexte d'une situation de communication réelle.

⁴¹⁰ Entretien du début TZI.

De ce fait, ayant tenté d'expliquer les raisons pour lesquelles les enseignantes-interviewées confondent l'implicite culturel avec l'élément culturel propre à une communauté sociolinguistique, nous pouvons aussi conclure que l'hypothèse 3 est validée.

2.3.1. Synthèse de la validation de la sous-hypothèse 3.1.

Dans la sous-hypothèse 3.1, la mise en œuvre de l'implicite culturel est souvent confondue, dans les représentations des enseignantes, avec la mise en œuvre de la démarche interculturelle, ce qui entraîne, selon les enseignantes, l'enseignement des éléments culturels propres à la langue/culture étrangère.

De notre analyse, nous avons pu constater que les enseignantes-interviewées perçoivent l'enseignement interculturel comme une mise en relation des éléments culturels propres à la langue/culture cible et la langue/culture source, qui a comme but le rapprochement de deux langues/cultures et la relativisation de la culture d'origine.

En plus, nous avons découvert que les enseignantes prétendent travailler sur l'implicite culturel mais en réalité mettent en valeur les références culturelles de la langue/culture cible qui émanent lors de l'enseignement en classe. Cette mise en valeur de l'implicite culturel en classe de FLE se fait souvent sous forme d'une discussion. Les enseignantes donc soutiennent travailler sur l'implicite culturel afin de rendre les apprenants capables de prendre conscience de leurs représentations vis-à-vis de l'autre et s'éloigner des éventuels stéréotypes et à ce but, elles traitent des éléments culturels hors contexte ; souvent, elles optent même pour un cours magistral qui n'implique pas les apprenants dans une situation de communication, ne fût-ce que simulée.

Dans un tel contexte d'enseignement, nous pouvons conclure que la sous-hypothèse 3.1 est aussi validée.

Conclusion (Chapitre 1)

Nous avons effectué ici l'analyse thématique des données collectées à travers les entretiens du début. De l'analyse des propos transcrits des nos locutrices découlent leurs représentations vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et celles vis-à-vis des processus de la mise en valeur de l'interculturel et de l'implicite culturel en classe de FLE dans le collège public hellénique.

Suite à l'étude des résultats tirés, nous concluons que toutes les hypothèses émises sont corroborées excepté une qui est partiellement corroborée. Comme nous le constatons, les enseignantes paraissent positives à l'exploitation de l'implicite culturel, même si elles ne connaissent pas en réalité la signification du concept. En effet, leurs représentations vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion ainsi que celles de son enseignement sont limitées, parfois même fautives.

Pour cette raison, nous jugeons crucial, lors de cette étape de notre recherche de construire une séance d'enseignement centrée sur l'implicite culturel, et ensuite proposer aux enseignantes déjà interviewées de la mettre en œuvre dans leur classe afin de leur montrer comment l'implicite culturel est un moyen qu'elles peuvent utiliser pour l'enseignement du FLE dans le collège public hellénique ; de la sorte, les enseignantes peuvent connaître ce qu'est vraiment l'implicite culturel et donc modifier leurs représentations fautives vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et vis-à-vis de la manière de le mettre en valeur dans la classe du FLE.

Chapitre 2. Les observations

Introduction

Dans ce chapitre, en premier lieu nous présentons l'analyse des grilles d'observation des enseignantes-animatrices de la séance expérimentale et de leurs élèves. Nous rappelons que la construction de la séance expérimentale et l'observation par nous-même des enseignantes-animatrices et de leurs élèves sont au centre de la deuxième phase de notre recherche de terrain. Sur ce point, nous choisissons en fait d'analyser les grilles d'observation de classes par enseignante et ses élèves vu que leur nombre n'est pas grand et de cette manière nous aboutissons à une image plus complète du cours expérimental proposé. Afin d'assurer l'anonymat des enseignantes participant à notre recherche nous avons remplacé leurs noms par des codes que nous adoptons tout au long de ce travail. En second lieu, nous procédons à un croisement des résultats tirés du traitement des grilles d'observation et celui des entretiens du début.

1. Les observations des enseignantes et de leurs élèves.

1.1. Observation de l'enseignante FA et de ses élèves.

Ci-dessous nous présentons le contexte situationnel de cette observation :

Date: 12-05-2017
Ecole: 8ème collège du Pirée
Classe: 3ème classe du collège, élèves âgés de 14-15 ans
Nombre d'élèves : 22 élèves
Durée de la séance: 2 séances didactiques (de 40 min)
Enseignante (code): FA

Dans la grille d'observation de cette enseignante, concernant son comportement au niveau verbal, nous observons les faits suivants :

En ce qui concerne sa *manière d'expliquer* pendant le cours, elle choisit de *traduire* lors du travail sur la fiche de travail 1 où les apprenants lui demandent de leur expliquer le sens de quelques mots inconnus du dialogue donné et ce pour qu'ils ne perdent pas de temps et puissent répondre aux tâches. Il est remarquable que lors de cette deuxième étape de la séance où les élèves demandent à l'enseignante de leur expliquer des mots inconnus, elle essaye de leur faire prendre conscience de la naissance de l'implicite culturel en mettant l'accent sur le fait *qu'ils doivent lier la situation de communication du dialogue au sens de l'expression* ; cela témoigne d'une prise de conscience de sa part que l'implicite culturel apparaît lors d'une interaction et donc n'a rien à voir avec un élément culturel ou historique décontextualisé.

De plus, lors de l'étape 3, une fois que les élèves communiquent leurs réponses concernant le sens de la phrase qui leur est attribuée, elle fournit l'équivalent grec de chaque phrase et cela pour être sûre que tous les élèves ont bien saisi le sens et l'emploi de trois phrases-items. Lors de l'étape 5 aussi où les élèves doivent créer leur propre dialogue comportant la phrase-item de manière à faire apparaître l'implicite culturel, elle leur traduit des mots dont ils ont besoin pour construire le dialogue sans pour autant intervenir au niveau du choix d'un contexte convenable.

De notre observation, il découle aussi que tout au long du cours, l'enseignante *encourage* les élèves soit en utilisant des commentaires positifs soit en déculpabilisant les élèves en cas de difficulté ou d'incompréhension et elle *ne semble pas affronter de difficultés*.

Lors de la réalisation des activités par les élèves elle *intervient* pour relancer, faciliter le travail des groupes (lors du travail sur les fiches de travail 1 et 2) et remédier en fonction de leurs besoins.

Quant aux types d'*interactions* qu'elle adopte, nous constatons qu'elle privilégie dans la plupart des cas les interactions élèves-élèves et enseignante-groupe d'élèves où elle emploie le français et le grec en alternance afin d'être sûre que ses élèves comprennent ce qui leur est demandé et ce qu'elle leur explique.

Le langage non-verbal étant « assez largement préconscient pour celui qui l'exprime, mais perceptible pour les autres »⁴¹¹ nous nous focalisons aussi sur le niveau non-verbal du comportement de l'enseignante et plus précisément nous observons les suivants :

Sa *position* est plutôt devant le tableau et non pas à l'estrade et ses *déplacements* sont vers le milieu de la classe ou devant le tableau quand il s'agit de discuter avec l'ensemble de la classe et parmi les groupes pendant la réalisation des étapes 2 et 5 où les élèves collaborent pour compléter les fiches de travail 1 et 2 ; ce comportement non-verbal manifeste une aisance de la part de l'enseignante lors du cours dispensé et témoigne un enseignement qui est loin d'être magistral.

En plus, il est à noter que l'enseignante *a l'air souriant et semble être en bonne humeur et satisfaite* du fait qu'elle participe à cette expérimentation.

Quant à la gestion du cours de la part de l'enseignante, nous observons les faits suivants :

Elle *respecte les consignes* données à l'exception de l'étape 1 où nous constatons un petit changement : en fait, elle écrit les phrases au tableau comme prévu en cherchant s'il y a des mots inconnus de la part des élèves mais elle anticipe en demandant en plus aux élèves ce que pourraient signifier les phrases écrites au tableau, sans pour autant rien dire de plus. Elle insiste aussi sur le fait que ces phrases sont difficiles à être comprises par quelqu'un appartenant à une autre culture et leur

⁴¹¹ Source : <https://www.univ-montp3.fr/infocom/wp-content/REC-La-communication-non-verbale2.pdf> (consulté le 19 juillet 2018).

dit qu'ils vont les voir à nouveau dans un texte, un dialogue et qu'ils vont apprendre comment les interpréter. De cela, nous pouvons déduire que dès le début du cours, elle veut prévenir ses élèves du degré de difficulté des activités à réaliser afin qu'ils ne soient pas démotivés et qu'ils soient vigilants.

En ce qui concerne le *temps* prévu pour la réalisation des activités, l'enseignante, vu le nombre des étapes prévues et la complexité des activités qui visent des habiletés langagières différentes (activités de compréhension et de production écrite), nous a prévenue avant même la réalisation de la séance qu'une seule séance de 40 ou 45 minutes ne lui serait pas suffisante pour accomplir les activités proposées. Elle a donc prévu deux séances pour avoir le temps de réaliser toutes les tâches ; par conséquent, le temps prévu pour chaque tâche n'est pas vraiment respecté, l'enseignante donne plus de temps tout au long des activités et réussit ainsi à terminer toutes les étapes de la séance que nous avons proposées.

Dans la plupart des étapes prévues, elle *met l'accent* sur le fait que pendant une situation de communication entre deux personnes d'origine socioculturelle différente, les informations sont perçues par le filtre de la langue/culture maternelle et cela peut aboutir à une mauvaise compréhension et même à des *malentendus*.

En plus, il découle qu'elle *facilite le travail et l'appropriation des objectifs* de la part des apprenants :

- en adaptant les contenus au niveau et aux besoins des élèves : en effet, nous observons que lors du travail sur la FT1 où les élèves ont du mal à saisir le sens implicite que les expressions véhiculent, elle essaye de leur faire comprendre qu'il faut lier le contexte fourni par le dialogue au sens de l'expression en répétant qu'il est essentiel de lire et comprendre les dialogues.

- en donnant un feedback positif renforçant ce qui est juste : c'est surtout à l'étape 2 où les groupes présentent leurs réponses concernant le sens implicite de leurs phrases-items mais aussi lors de la discussion à l'étape 3 où elle vise à faire comprendre la distinction entre le sens littéral d'un mot et la valeur implicite que celui-ci peut acquérir en tant que produit de la relation que les locuteurs-membres d'une communauté sociolinguistique établissent avec lui à travers l'emploi qu'ils en font.
- en clarifiant des points susceptibles de bloquer le travail des groupes : vu le niveau relativement bas de la majorité des élèves, lors du travail sur les fiches de travail 1 et 2, elle circule parmi les groupes et les aide au niveau du vocabulaire et de la grammaire qui leur posent des problèmes.
- en encourageant les élèves : elle encourage les élèves en utilisant des commentaires positifs tout au long du déroulement de la séance.

Dans la grille d'observation des élèves nous observons les faits suivants :

Concernant le comportement des élèves participants, nous remarquons qu'ils manifestent une *volonté d'écoute et de participation* : dès le lancement de l'activité où l'enseignante présente les phrases au tableau, les élèves s'interrogent concernant leur sens : « Elles semblent à des parémies ! », dit une élève de manière caractéristique. Un autre élève demande l'enseignante si la phrase « Un de ces quatre » veut dire « un quart » et l'enseignante lui explique en donnant un exemple de phrase avec le mot « quart » de manière à ce que l'apprenant perçoive la différence entre « quatre » et « quart ».

Dans toutes les étapes prévues les élèves *s'impliquent dans les tâches* proposées. Nous remarquons quand même que lors de l'étape 2 où en groupes, ils doivent trouver le sens implicite de l'expression donnée, la plupart des élèves, au

début, hésitent à répondre et cela parce qu'ils ne sont pas sûrs, par peur de commettre une erreur. Ils *deviennent* en fait *motivés* au fur et à mesure que le cours avance, dès les étapes 2 et 3.

Nous remarquons qu'ils *posent des questions pour clarifier des points* qui provoquent une mauvaise compréhension, ces derniers situés notamment au niveau du vocabulaire et du sens général des dialogues donnés lors de l'étape 2. Mentionnons que le groupe qui a comme support la BD paraît avoir les plus de difficultés.

De plus, les élèves manifestent une volonté *de comparer les expressions de la langue française avec le grec* dès la première étape de la séance prévue et ils *collaborent avec les autres membres* du même groupe de travail surtout lors des étapes 2,3 et 5 où ils doivent compléter les fiches de travail que l'enseignante leur distribue.

Quant aux effets de réalisation des activités chez les élèves de FLE, nous avons noté les points suivants :

Les élèves *montrent qu'ils comprennent ce qu'on leur demande* à travers les tâches proposées ; d'ailleurs, pour pallier une éventuelle entrave de telle sorte dès la planification de la séance nous avons prévu de préparer les consignes des activités dans les fiches de travail aussi bien en français qu'en grec.

Les élèves *prennent la parole pour participer au cours dispensé* pendant toutes les étapes prévues. En fait, ils manifestent l'intention d'intervenir surtout à des moments où l'enseignante leur pose une question ou leur demande de faire quelque chose.

Ils *ont des difficultés à comprendre le sens des dialogues donnés* : Cela se manifeste notamment lors de l'étape 3, celle de la mise en commun des réponses des groupes. Plus concrètement, le groupe ayant l'expression « Un de ces quatre » a du

mal à trouver le sens correct et suppose qu'elle signifie « une de quatre personnes » ou « une possibilité si forte que la distance courte entre les numéros un et quatre ». Pour y pallier, l'enseignante reformule et dit aux élèves « C'est dans quelques jours peut-être ? C'est-à-dire une salutation comme « à bientôt », « à plus » ou « see you » en anglais... ». De plus, les deux groupes qui ont l'expression « il a un poil dans la main » ont également des difficultés à trouver le sens correct. Les uns ont compris qu'il s'agit d'une ironie mais ils ne peuvent pas donner un sens concret à la phrase, les autres supposent qu'elle signifie « il n'a pas envie » et avec l'aide de l'enseignante ils arrivent à dire qu' « il s'ennuie » et l'enseignante complète « il est très paresseux ».

Les élèves demandent l'aide de l'enseignante :

- A l'étape 2, lors du travail sur la fiche de travail 1 où ils demandent son aide au niveau du vocabulaire et sa confirmation concernant leurs hypothèses sur le sens des phrases. La plupart des fois l'enseignante essaye de les mettre dans le bon sens sans leur trahir les réponses.
- A l'étape 5, lors du travail sur la fiche de travail 2, nous constatons que c'est surtout au niveau du vocabulaire et de la grammaire qui leur sont indispensables pour écrire leur dialogue qu'ils demandent l'aide de l'enseignante mais aussi sur la façon de clore leur dialogue.

Les élèves semblent *se rendre compte que l'ignorance des implicites culturels peut provoquer un malentendu* lors d'une situation de communication authentique, ce qui se manifeste :

- lors de l'étape 4 pendant laquelle une discussion se développe avec l'ensemble de la classe et les élèves participent fortement pour proposer des gestes grecs qui éventuellement sont incompréhensibles pour un étranger mais aussi des expressions susceptibles de faire apparaître un implicite culturel lors d'une

interaction, telles que « Πνίγεται σε μία κουταλιά νερό » (*fr.* se noyer dans un verre d'eau) ou « Τα βρίσκει δύσκολα» (*fr.* tomber sur un os).

- lors de l'étape 5 où en groupes, ils essaient de mettre en contexte leur expression-item, en créant un court dialogue en français, de manière à faire apparaître l'implicite culturel.

De surcroît, nous remarquons que *lors de la formalisation des acquis*, dernière étape de la séance planifiée où l'enseignante demande aux apprenants de lui dire ce qu'ils ont appris de ce cours réalisé, *ils lèvent la main pour dire ce qu'ils ont gardé de ce cours*. Il mérite de présenter certaines de leurs réponses :

- « *Ils ont eux aussi des expressions comme nous* ».

- « *On a vu le français en usage, [on a appris] comment on peut réaliser des dialogues comme si on parlait pour se débrouiller et non seulement la grammaire stérile* ».

- « *[on a appris] Que chaque peuple a ses propres expressions qui ne sont pas apprises à l'école, ressortent de la société lors de la communication* ».

- « *Même si l'on a appris assez une langue étrangère, on ne peut pas la parler parfaitement si l'on se trouve au pays de la langue puisqu'il y a des mots, des phrases que les natifs utilisent seulement, à leur manière. Il faut y aller vivre pour apprendre* ».

1.2. Observation de l'enseignante MI et de ses élèves.

Ci-dessous nous présentons le contexte situationnel de cette observation :

Date: 3-3-2017
Ecole: 3ème collège du Pirée
Classe: 2ème classe du collège, élèves âgés de 13-14 ans
Nombre d'élèves : 22 élèves
Durée de la séance: 1 séance didactique et demie
Enseignante (code): MI

Dans la grille d'observation de cette enseignante, concernant son comportement au niveau verbal, nous observons les points suivants :

Pendant le cours, elle *explique* à ses élèves, soit en donnant un exemple (lors des étapes 4 et 5) soit en traduisant, notamment aux étapes 1 et 2 où elle veut se rassurer que ses élèves connaissent le sens littéral des mots des expressions-items ainsi que le vocabulaire du dialogue donné. Il est à souligner que dès le début de la séance elle essaye de sensibiliser les apprenants au sujet des activités. Nous constatons que la parole enseignante joue le rôle de stimulus pour les élèves.

Il est évident que tout au long de la séance elle *encourage ses élèves* en les invitant à répondre à ses questions. Etant consciente du niveau de langue de ses élèves mais aussi du fait qu'un sujet tel que l'implicite culturel ne peut pas être facilement touché par ses élèves, elle insiste sur le fait que ce n'est pas grave de faire une faute afin de les déculpabiliser en cas des réponses qui ne soient pas correctes.

Elle *intervient* pour :

- motiver, surtout aux étapes 1 et 2 où elle veut « persuader » ses élèves de l'intérêt de ce cours et de l'importance des activités proposées.
- faciliter le travail des groupes. Notamment à l'étape 2 où les élèves essaient en groupes de décrypter le sens de l'expression qui leur est donnée, elle attire leur attention sur le fait qu'il ne faut pas rester sur le sens littéral des expressions parce qu'elles véhiculent un sens implicite que le peuple français leur a attribué et invite les élèves à le trouver en essayant de comprendre le dialogue qui leur est donné, en d'autres termes, la situation de communication où se voit naître. De cela, nous pouvons déduire que l'enseignante se rend compte que la naissance de l'implicite culturel est le résultat d'un consensus établi parmi les individus-membres d'une même culture. Elle les aide aussi au

niveau du vocabulaire du dialogue et du contexte qui y est donné, sans trahir le sens de l'expression. A l'étape 5 également lorsqu'un groupe d'élèves le demande, elle leur donne le vocabulaire dont ils ont besoin pour créer un dialogue à partir de leur expression-item de manière à faire naître l'implicite culturel.

- remédier en fonction des besoins : à l'étape 5 où les groupes d'élèves travaillent pour créer leur propre dialogue afin d'employer leur expression-item de manière à faire apparaître l'implicite culturel, elle veille à ce que les élèves ont le vocabulaire et les structures grammaticales dont ils ont besoin pour y réussir.

Elle adopte des *interactions* du type élèves-élèves (aux étapes 2, 3, 4, 5 où les élèves doivent collaborer pour donner des réponses), enseignantes-élèves (à l'étape 1 où l'enseignante lance les activités et à l'étape 4 où elle demande aux élèves de penser à des gestes ou expressions grecs qui pourraient faire naître un implicite culturel lors d'une interaction et qui seraient incompréhensibles à quelqu'un issu d'une culture différente), enseignante-groupes d'élèves (surtout aux étapes 2 et 5 où les élèves en groupes travaillent pour compléter les fiches de travail qui leur sont distribuées).

De notre observation, il découle que l'enseignante *clarifie les points provoquant une mauvaise compréhension* :

- en traduisant, lors de l'étape 1 où elle veut être sûre que les élèves connaissent le sens littéral des mots que contiennent les expressions-items, lors de l'étape 2 où elle clarifie quelques mots du dialogue pour que les élèves puissent comprendre le contexte donné, lors de l'étape 4 où elle donne l'équivalent français de quelques expressions grecques et lors de l'étape 5 durant laquelle son rôle est facilitateur et elle veille à ce que ses élèves aient le vocabulaire

dont ils ont besoin pour créer une situation de communication convenable à l'expression qui leur est donnée, de manière à faire naître l'implicite culturel.

- en donnant un exemple, lors de l'étape 4 où elle invite les élèves à penser à des expressions ou gestes grecs susceptibles de faire naître un implicite culturel.
- en reformulant, surtout lors de l'étape 3 lorsque les réponses des élèves au niveau du sens implicite de l'expression ne sont pas correctes et lors de l'étape 5 où elle aide les élèves pour s'exprimer par écrit pour créer une situation de communication convenable à l'expression-item de manière à faire apparaître l'implicite culturel.

Elle *ne semble affronter aucune difficulté*. Elle suit fidèlement la planification des activités donnée. Seulement nous nous apercevons qu'elle se fait du souci pour faire tout comme il faut et pour cela elle nous demande très souvent « Ca va ? », « C'est bon ? », « On n'a pas d'autre chose à ajouter... ? ».

Au niveau du comportement non-verbal de l'enseignante nous observons les faits suivants :

Sa *position* est devant le tableau excepté l'étape 5 où elle circule parmi les groupes pour les aider à créer leurs dialogues. *Ses déplacements* sont soit vers le milieu de la classe lorsqu'elle demande ou explique quelque chose à l'ensemble de la classe (aux étapes 1,2 et 4) soit parmi les groupes quand les élèves travaillent sur les fiches de travail 1 et 2 pour qu'elle facilite leur travail et qu'elle les débloque en cas des problèmes de mauvaise compréhension du dialogue ou de vocabulaire (aux étapes 2 et 5).

Elle a *l'air souriant et disponible*. En effet, elle semble être très satisfaite du fait qu'elle prend part à cette expérimentation. Elle est de bonne humeur, elle apparaît comme une bonne animatrice des activités proposées.

Quant à la gestion du cours de la part de l'enseignante, nous observons les points suivants :

Elle *respecte les consignes données* et elle reste fidèle au plan du cours.

Elle ne fait *pas de changements par rapport à ce qui est prévu* dans la planification de la séance. Elle semble avoir bien étudié la planification que nous lui avons donnée.

Le *temps* lui est suffisant pour la mise en œuvre des activités proposées dans la planification parce qu'elle a prévu de consacrer plus de temps pour qu'elle ne soit pas pressée. En réalité, il lui a fallu une séance didactique et demie pour terminer avec ses élèves les activités que nous avons proposées dans ce cours expérimental.

Elle met *l'accent sur le fait que pendant une situation de communication entre 2 personnes d'origine socioculturelle différente, les informations sont perçues par le filtre de la langue/culture maternelle, ce qui provoque des malentendus*. Nous remarquons cela :

- à l'étape 2 où elle essaye de conseiller à ses élèves de ne pas penser « à la grecque » pour trouver le sens implicite de l'expression mais d'essayer de le comprendre à travers le contexte du dialogue, mais aussi
- à l'étape 4 lors de la discussion qu'elle fait avec l'ensemble de la classe concernant l'implicite culturel qui existe aussi bien en grec qu'en français.

En plus, il découle qu'elle *facilite le travail et l'appropriation des objectifs* de la part des apprenants :

- en adaptant les contenus au niveau et aux besoins des élèves. A l'étape 4 par exemple, elle souligne que l'implicite culturel n'est pas qu'un particularisme français mais existe également dans les autres langues et à l'étape 5, lors du travail sur la fiche de travail 2 où les élèves doivent eux-mêmes produire un

dialogue, elle circule parmi les groupes et les aide au niveau du vocabulaire et de la grammaire afin qu'ils réussissent à le construire.

- en clarifiant des points susceptibles de bloquer le travail des groupes. Lors de l'étape 2 où les élèves travaillent sur la fiche de travail 1, elle rend clair que les expressions dont ils cherchent le sens, n'ont pas un sens littéral et qu'ils doivent trouver le sens attribué dans le dialogue ; cela nous amène à croire que l'enseignante a pris conscience du fait qu'une expression acquiert la valeur implicite lorsqu'elle est actualisée, lorsqu'elle est employée lors d'une interaction.
- en encourageant les élèves, durant toutes les étapes prévues.
- en donnant un feedback positif renforçant ce qui est juste surtout lors de l'étape 3 où les groupes d'élèves présentent la signification qu'ils donnent à leur expression-item, lors de l'étape 4 où elle discute avec les élèves et les invite à lui dire des mots ou des gestes qui, lors d'une interaction, seraient incompréhensibles à un individu issu d'une culture différente et lors de l'étape 6 où les groupes lisent les dialogues qu'ils ont construits comprenant l'expression-item.

Dans la grille d'observation des élèves nous observons les faits suivants :

Concernant le comportement des élèves participants, nous remarquons qu'ils manifestent une *volonté d'écoute et de participation* : ils paraissent concentrés, suivent attentivement le cours et en plus, ils lèvent souvent la main soit pour répondre aux questions de l'enseignante soit pour poser eux-mêmes une question.

En plus, *ils s'impliquent dans les tâches proposées* lors de toutes les étapes.

Ils deviennent motivés au fur et à mesure que le cours avance. En général nous observons que dès le début, ils sont curieux de ce qu'ils vont apprendre et de la

manière dont ils vont travailler. En plus, ils apparaissent satisfaits du fait qu'ils participent à ce cours, ce qui se manifeste notamment lors de l'étape 2 où ils ont envie de découvrir le sens caché de l'expression-item en fonction du contexte du dialogue qui leur est donné, lors de l'étape 4 où ils sont invités à penser à une expression ou un geste dans leur propre langue/culture qui, lors d'une interaction, serait incompréhensible par un individu issu d'une autre culture et lors de l'étape 5 où en groupes, ils collaborent pour imaginer une situation de communication et écrire un dialogue, convenable à l'implicite culturel que fait naître leur expression-item.

Ils posent des questions pour clarifier des points qui provoquent une mauvaise compréhension :

- lors de l'étape 1 où ils s'interrogent de ce cours différent des autres,
- lors de l'étape 2 où ils essayent de trouver le sens implicite des expressions à travers le dialogue donné,
- lors de l'étape 5 où ils se mettent à produire eux-mêmes une situation de communication convenable à leur expression-item de manière à faire apparaître un implicite culturel.

Ils manifestent une volonté de comparer les expressions de la langue française avec le grec, ce qui est remarqué :

- lors de l'étape 2 où dans leur effort d'interpréter l'expression-item ils pensent inconsciemment dans leur propre langue.
- lors de l'étape 4 où ils proposent aisément des expressions ou gestes grecs susceptibles de faire naître un implicite culturel qui serait mal interprété par une personne étrangère.

De notre observation aussi, il découle qu'en général les *élèves collaborent avec les autres membres du même groupe de travail* et le climat dans la classe est positif, agréable, convivial.

Quant aux effets de réalisation des activités chez les élèves de FLE, nous avons noté les points suivants :

Lors de toutes les étapes, les élèves *montrent qu'ils comprennent ce qu'on leur demande à travers les tâches proposées*. Or, quelques-uns veulent confirmer que ce qu'ils comprennent est juste et pour cela ils demandent la confirmation de la part de l'enseignante avant de continuer.

De plus, nous observons que les élèves prennent souvent la parole pour participer au cours dispensé et cela est clairement observable lors des étapes 3, 4 et 6.

Nous percevons aussi facilement que *les élèves ont des difficultés à comprendre le sens du dialogue donné* et cela à cause de l'implicite culturel que chaque expression-item fait naître et auquel les élèves n'ont pas accès puisqu'ils n'ont pas l'expérience du vécu au pays de la langue qu'ils apprennent.

Les élèves demandent l'aide de l'enseignante :

- lors du travail sur la fiche de travail 1 où ils ont quelques difficultés au niveau du vocabulaire que contiennent les dialogues et de la situation de communication.
- lors du travail sur la fiche de travail 2. En fait, ils demandent l'aide de l'enseignante au niveau du vocabulaire et de la grammaire dont ils ont besoin pour écrire le dialogue que nous leur demandons à travers la tâche.

Les élèves semblent *se rendre compte que l'ignorance des implicites culturels peut provoquer un malentendu lors d'une situation de communication authentique*.

Plus précisément, cela se manifeste :

- lors de l'étape 3 où les groupes présentent les réponses qu'ils ont données sur la fiche de travail 1 qui dans la plupart des cas ne sont pas correctes vu que les élèves ont du mal à accéder au sens implicite des expressions même si ces dernières font partie d'un contexte situationnel donné par le dialogue.
- lors de l'étape 4 où il y a une forte participation des élèves qui sont invités à penser à des expressions et gestes dans leur langue maternelle qu'un étranger n'ayant pas l'expérience du vécu en Grèce ne pourrait pas comprendre. Ainsi, ont-ils proposé des expressions telles que: « *Σαν τη μύγα μες στο γάλα* » (fr. comme le nez au milieu de la figure), « *μια τρύπα στο νερό* » (fr. un coup d'épée dans l'eau), « *πνίγεται σε μια κουταλιά νερό* » (fr. se noyer dans un verre d'eau), etc. Au niveau gestuel, ils ont pensé à la « moutza » (un geste qui consiste à brandir sa paume en direction de celui que l'on vise) qui constitue une insulte grecque, un exemple que nous avons d'ailleurs, choisi de mentionner dans la planification de l'activité. Il est intéressant aussi de mentionner que les élèves ont remarqué eux-mêmes qu'une personne étrangère ne peut pas y avoir accès parce qu' « elle ne connaît pas le sens métaphorique des expressions ». Ils ont en plus ajouté que « pour avoir accès à tout ça, elle doit vivre le quotidien des Grecs pour apprendre plus de choses ».
- lors de l'étape 6 où, à la question de l'enseignante « si vous n'aviez pas travaillé les expressions à travers les dialogues de départ, vous auriez pu les employer correctement dans vos productions ? » les élèves ont répondu négativement.

Il est à signaler que lors de la formalisation des acquis, les élèves lèvent volontairement la main pour s'exprimer. Ci-dessous nous citons quelques *réponses des élèves par rapport à ce qu'ils ont appris à travers ce cours* :

- « *Que chaque peuple a ses propres manières d'expression* »,
- « *Les expressions constituent l'identité de notre territoire, de notre langue* »,
- « *Pour employer des expressions grecques ou françaises, il faut maîtriser la langue pour ne pas faire des fautes dans leur emploi* ».

1.3. Observation de l'enseignante OIO et de ses élèves.

Ci-dessous nous présentons le contexte situationnel de cette observation :

Date: 8-5-2017
Ecole: 9ème collège du Pirée
Classe: 2ème classe du collège, élèves âgés de 13-14 ans
Nombre d'élèves : 20 élèves
Durée de la séance: 1 séance didactique
Enseignante (code): OIO

Dans la grille d'observation de cette enseignante, concernant son comportement au niveau verbal, nous observons les faits suivants :

Elle explique en posant une question ou en traduisant en grec les mots du dialogue qui sont inconnus des élèves pour qu'ils ne perdent pas de temps et se focalisent sur le sens des expressions-items.

Lors des premières étapes, face au doute des élèves, *elle les encourage* et clarifie qu'il n'est pas important de ne pas être surs des réponses qu'ils donnent aux activités proposées. « On va voir ça, c'est normal de ne pas comprendre », répète-t-elle.

Lors de la réalisation des activités par les élèves elle *intervient* soit pour relancer (lors des premières étapes et plus précisément lors de la présentation des tâches, elle répète quelques consignes ou elle reformule pour que les élèves puissent comprendre) soit pour motiver et faciliter le travail des groupes (lors du travail sur la fiche de travail 1).

Quant aux types d'*interactions* que cette enseignante adopte, nous constatons qu'elle privilégie les interactions enseignante-élèves lors du lancement des activités, au début du cours mais aussi les interactions élèves-élèves et enseignante-groupe d'élèves lors de la réalisation des différentes tâches par les élèves.

Tout au long du déroulement du cours, elle *clarifie des points provoquant une mauvaise compréhension* soit en traduisant (lors du travail sur les dialogues donnés où elle explique quelques mots inconnus pour que les élèves puissent comprendre la situation de communication et accéder au sens implicite des expressions-items) soit en reformulant, en donnant les synonymes de certains mots que ses élèves connaissent déjà.

Elle ne semble pas affronter des difficultés lors de la mise en œuvre de la séance. Elle reste fidèle aux consignes du plan et elle s'avère être sûre d'elle lors de ses consignes et explications aux élèves.

Au niveau du comportement non-verbal, *la position* de l'enseignante est devant le tableau et non pas à l'estrade et ses *déplacements* sont vers le milieu de la classe et devant le tableau (au début du cours et lors de la mise en commun des réponses des groupes) ou parmi les groupes d'élèves (pendant le travail sur la fiche de travail 1). En plus, nous remarquons qu'elle a *l'air souriant et disponible* lors du déroulement du cours.

Quant à la gestion du cours de la part de l'enseignante, nous observons les points suivants :

L'enseignante respecte les consignes données et ne fait pas de changements par rapport à ce qui est prévu dans la planification de la séance pendant les étapes qu'elle a réalisées.

Le temps ne lui est pas suffisant pour la mise en œuvre de toutes les tâches prévues dans la planification. En fait, elle a pu réaliser les trois premières étapes et a laissé les autres pour la prochaine séance.

Elle met *l'accent sur le fait que pendant une situation de communication entre 2 personnes d'origine socioculturelle différente, les informations sont perçues par le filtre de la langue/culture maternelle*, ce qui provoque des malentendus. Cela se manifeste lors de l'étape 2 où nous constatons que l'enseignante souligne aux élèves: "Vous connaissez le sens littéral de chaque mot séparément mais maintenant dans le dialogue vous allez trouver ce que chaque phrase signifie lors de son emploi par les individus-membres de la société française". En plus, à l'étape 4, nous remarquons qu'elle leur explique clairement que la valeur implicite des phrases, survient à travers la quotidienneté, la culture des Français et de chaque peuple. A la fin du cours aussi, lors de la formalisation des acquis, l'enseignante met l'accent sur la valeur que chaque peuple attribue à un énoncé lors d'une interaction.

Elle facilite le travail et l'appropriation des objectifs de la part des apprenants :

- en adaptant les contenus au niveau et aux besoins des élèves.
- en donnant un feedback positif, renforçant ce qui est juste : lors du travail sur la fiche de travail 1, elle circule parmi les groupes pour les faciliter et les assurer qu'ils avancent bien.

- en clarifiant des points susceptibles de bloquer le travail des groupes : c'est surtout lors de l'étape 2 où l'enseignante aide les groupes au niveau du vocabulaire qui leur pose des problèmes pour la compréhension du contexte des dialogues.
- en encourageant les élèves : cela est perçu pendant toutes les étapes prévues. Plus précisément, lors de la mise en commun des réponses des élèves à la fiche de travail 1, devant l'hésitation des élèves de parler par peur de la faute, l'enseignante les encourage en leur disant : «Ça ne fait rien si vous n'êtes pas surs, faites votre effort, on va voir ça, ça ne fait rien de faire une faute, c'est normal de ne pas bien comprendre.»

Dans la grille d'observation des élèves nous observons les faits suivants :

Concernant le comportement des élèves participants, nous remarquons qu'ils manifestent une *volonté d'écoute et de participation* : en fait, la majorité des élèves s'avèrent concentrés et écoutent attentivement ce que l'enseignante dit. En plus, ils lèvent la main pour participer ou interviennent pour poser des questions relatives aux activités.

Ils s'impliquent dans les tâches proposées lors de toutes les étapes même s'ils ont des difficultés à expliquer le sens des phrases dans les dialogues.

Ils deviennent motivés au fur et à mesure que le cours avance. En fait, dès le début du cours, ils sont curieux de son contenu, même impatients, dirions-nous, parce que leur enseignante a prévu de les informer qu'ils vont faire quelque chose de différent, qui n'est pas basé sur le manuel scolaire.

Nous remarquons également que les élèves *posent des questions pour clarifier des points qui provoquent chez eux une* mauvaise compréhension et manifestent une

volonté de comparer les expressions de la langue française avec le grec et cela surtout lors des étapes 2 et 3.

Ils collaborent avec les autres membres du même groupe de travail et le climat de la classe est convivial et positif.

Quant aux effets de réalisation des activités chez les élèves de FLE, nous avons noté les faits suivants :

Lors de toutes les étapes réalisées, les élèves *montrent qu'en général, ils comprennent ce qu'on leur demande à travers les tâches proposées*. Or, lors du travail sur le dialogue de la fiche de travail 1, un groupe au début ne comprend pas qu'il doit collaborer pour fournir les réponses aux questions et il faut l'intervention de l'enseignante qui le guide. Il paraît aussi qu'un autre (celui qui travaille sur la bande dessinée) a des mots inconnus dans le dialogue qui entravent l'avancement de son travail. En plus, plusieurs élèves *prennent la parole pour participer* au cours dispensé.

Les élèves *ont des difficultés à comprendre le sens des dialogues donnés*. En général, ils ont du mal à répondre aux questions de la fiche de travail 1. Comme commente une élève : « Ce n'est pas si facile de dire ce que ça veut dire en grec ». Un élève essayant de comprendre le sens demande : « Il s'agit des idiomatismes français ? » et une autre élève « C'est quelque chose comme les parémies ? », « ce n'est pas le sens littéral des mots » ajoute-t-elle. En plus, certains groupes n'ont rien noté parce qu'ils ne sont pas sûrs de leurs réponses (par peur de faire une faute). Le groupe ayant la phrase «elle l'a retourné comme une crêpe » propose le sens «quelqu'un a retourné, est rentré soudain par surprise », un autre dit « a changé d'avis ? » en grec « *έκανε στροφή 180 μοίρες* ; ». Quant au groupe ayant la phrase « à un de ces quatre », un élève demande si « c'est quelque chose comme *bientôt* », un autre si c'est « *la prochaine fois* ? » alors que les élèves d'un autre groupe proposent comme synonyme

l'expression « *on va se revoir* ». ». Le groupe avec la BD comprend qu'il s'agit de quelque chose autour de « paresse » et avec l'aide de l'enseignante les élèves aboutissent au sens de « paresseux ».

Nous observons également que les élèves *demandent l'aide de l'enseignante* :

- lors du travail sur la fiche de travail 1 : Ils ont surtout des problèmes au niveau du vocabulaire et des difficultés pour donner le sens correct à la phrase qui leur est attribuée.
- lors de l'explication de la part de l'enseignante sur la valeur implicite véhiculée par chaque phrase : Une élève remarque de manière caractéristique que ce n'est pas le sens littéral des mots.

Les élèves semblent *se rendre compte que l'ignorance des implicites culturels peut provoquer un malentendu lors d'une situation de communication authentique*.

Plus précisément, cela se manifeste à l'étape 4 où les élèves proposent quelques expressions grecques qui peuvent paraître étranges au non-natif, telles que « Τα κάναμε θάλασσα, σαλάτα » (*fr.* se débrouiller comme un manche) ou « ρίχνει καρεκλοπόδαρα » (*fr.* il pleut des cordes). Comme geste, ils proposent aussi la « moutza ». Et ils précisent que si l'on dit ces phrases ou si l'on fait ce geste à une personne étrangère, elle sera mal à l'aise, elle va se demander, elle sera confus.

Finalement, nous remarquons que lors de la formalisation des acquis, à la fin du cours, les élèves s'expriment sur ce qu'ils ont gardé de cette séance. Citons ci-après certaines de leurs réponses intéressantes:

- « *Il ne faut pas comprendre tout dans son sens littéral* »,
- « *Il faut se baser sur le contexte lors d'une communication* »,
- « *Grâce à ce cours, on a appris des expressions qui ont un sens autre* ».

1.4. Observation de l'enseignante NM et de ses élèves (classe Γ2).

Ci-dessous nous présentons le contexte situationnel de cette observation :

Date: 20-2-2017
Ecole: 9ème collège de Kallithéa
Classe: 3ème classe du collège (Γ2), élèves âgés de 14-15 ans
Nombre d'élèves : 14 élèves
Durée de la séance: 1 séance didactique de 40 minutes
Enseignante (code): NM

Dans la grille d'observation de cette enseignante, concernant son comportement au niveau verbal, nous observons les points suivants :

Elle explique aux élèves en *traduisant* : lors du travail sur la fiche de travail 1 où les élèves ayant des mots inconnus dans les dialogues demandent à l'enseignante le sens, elle leur traduit quelques mots pour les aider à continuer et réussir à accomplir les tâches demandées. Lors de l'étape 3 aussi, celle de la mise en commun des réponses des groupes elle rend clair le sens correct des expressions-items et donne leur équivalent grec.

Elle *encourage les élèves* tout au long du déroulement de la séance.

Elle *intervient pour relancer, motiver* ses élèves afin de travailler sur les expressions données qui leur paraissent étranges mais aussi pour *faciliter le travail des groupes* lors de leur effort de décrypter le sens implicite des expressions.

Elle adopte des *interactions de type élèves-élèves* (pendant leur travail sur les dialogues donnés afin de répondre aux tâches de la fiche de travail 1) et *enseignante-élèves* (lorsqu'elle présente les tâches ou explique quelque chose à ses élèves).

Elle *clarifie des points provoquant une mauvaise compréhension* soit en *traduisant* soit en *reformulant*.

Elle ne semble pas avoir des difficultés lors de la mise en place des activités. Elle se présente sûre d'elle-même et elle suit sans difficulté et fidèlement le plan du cours préparé.

Au niveau du comportement non-verbal, *la position* de l'enseignante est devant le tableau et ses *déplacements* sont soit vers le milieu de la classe soit parmi les groupes.

Pendant toute la séance elle a *l'air souriant et dispo* et semble aimer ce qu'elle fait.

Quant à la gestion du cours de la part de l'enseignante, nous observons les faits suivants :

L'enseignante en général *respecte les consignes données*. Cependant, elle prend l'initiative de faire un changement au commencement du cours par rapport à ce qui est prévu dans la planification de la séance. Avant de passer à l'étape 1 de la planification de la séance, elle commence le cours en introduisant la notion de l'implicite culturel. Plus précisément elle annonce à ses élèves qu'ils vont travailler sur cette notion pendant ce cours et leur demande s'ils connaissent ce que ces deux mots veulent dire séparément. « Le mot *culturel* vous est connu ? » demande-t-elle et les élèves répondent affirmativement précisant qu'il se lie à la culture, au traditionnel, aux us et coutumes, la civilisation. « Et concernant le mot *implicite* ? » l'enseignante ajoute-t-elle « c'est un mot qui vous est inconnu, il signifie quelque chose qui est sous-entendu, qui a affaire avec la culture mais qui est caché et nous on veut le trouver ».

Le temps ne s'est pas avéré suffisant pour l'accomplissement de toutes les activités proposées. L'enseignante a consacré seulement 5 minutes au début du cours, le temps de préparer ses élèves de notre présence en classe mais elle n'a pas pu

terminer toutes les tâches proposées, c'est pourquoi elle a fait les étapes 5 et 6 dans la prochaine séance.

Nous remarquons aussi qu'elle *met l'accent sur le fait que pendant une situation de communication entre 2 personnes d'origine socioculturelle différente, les infos sont perçues par le filtre de la langue/culture maternelle*, ce qui provoque des malentendus. Lors de l'étape 3, elle explique la distinction entre le sens littéral d'un mot et la valeur implicite que celui-ci peut acquérir lors d'une interaction en tant que produit de la relation que les locuteurs-membres d'une communauté sociolinguistique établissent avec lui à travers l'emploi qu'ils en font. A la question « Qu'est-ce que l'ignorance de la valeur implicite d'un mot ou d'une expression peut provoquer ? » les élèves répondent en utilisant des mots français qu'ils connaissent déjà, tels que : « bouleversement », « malentendu », « désarroi ». Et l'enseignante ajoute « conflit », un mot qu'elle a appris à ses élèves lors d'un cours précédent.

En plus, il découle qu'elle *facilite le travail et l'appropriation des objectifs* de la part des apprenants :

- en encourageant les élèves tout au long du déroulement de la séance.
- en adaptant les contenus au niveau et aux besoins des élèves : lors de l'étape 2, elle aide les apprenants à la compréhension du dialogue quand eux-mêmes le demandent en leur traduisant ou en donnant les synonymes de certains mots incompréhensibles pour eux.
- en donnant un feedback positif, renforçant ce qui est juste : lors de l'étape 3, celle de la mise en commun des travaux, elle écoute les réponses des groupes d'élèves. Si elles ne sont pas correctes elle corrige et si elles le sont elle confirme et ajoute des synonymes en français ou encore en anglais qui sont

généralement connus par les adolescents. (vu qu'en Grèce, parmi les adolescents l'anglais est beaucoup plus familier que le français).

- en clarifiant des points susceptibles de bloquer le travail des groupes, ce qui se manifeste lors de l'étape 2 où l'enseignante anticipe mettant l'accent sur le fait que le sens des expressions-items données est loin du sens littéral des mots qui les constituent et incite les élèves à lire le dialogue, pour trouver le sens correct.

Dans la grille d'observation des élèves nous observons les faits suivants :

Concernant le comportement des élèves participants, nous remarquons qu'ils manifestent une *volonté d'écoute et de participation*. En effet, les élèves sont attentifs et concentrés à ce que l'enseignante leur dit. La plupart parmi eux suivent attentivement le cours et manifestent l'intention d'intervenir soit pour répondre à une question de l'enseignante soit pour poser eux-mêmes une question.

De notre observation, il découle qu'ils s'impliquent dans les tâches proposées. Dès le lancement de l'activité, les élèves se montrent curieux et posent des questions telles que les suivantes: A l'expression « elle l'a retournée comme une crêpe » pourquoi on utilise le mot « crêpe » ? L'expression « un de ces quatre » signifie « un sur quatre ? »

Ils deviennent motivés au fur et à mesure que le cours avance et cela se manifeste notamment lors de l'étape 2 où ils collaborent pour répondre aux questions de la fiche de travail 1 et accéder au sens implicite des expressions-items.

Nous remarquons que les élèves *posent des questions pour clarifier des points* qui provoquent une mauvaise compréhension. Plus précisément, lors de l'étape 3 où l'enseignante, après la mise en commun des réponses des groupes d'élèves, rend clair le sens implicite des expressions-items, les enfants trouvent bizarre le fait que

l'expression « elle l'a retourné comme une crêpe » signifie « elle lui a changé d'avis ». « Mais comment on lie le garçon à la crêpe ? », « c'est cela que signifie l'expression ? C'est comme si on disait *πόρτα* (fr. porte) pour signifier *Αμερική* (fr. Amérique)!)» comme quelques élèves le remarquent.

En plus, il découle qu'ils manifestent une volonté *de comparer les expressions de la langue française avec le grec*. Cela est observable lors de l'étape 4 où ils sont invités à penser dans leur langue maternelle et ils proposent vivement des phrases telles que « *ρίχνει καρεκλοπόδαρα* » (fr. Il pleut des cordes), « *την κάτσαμε τη βάρκα* » (fr. se ficher dedans), et des gestes tels que « la moutza ».

Ils *collaborent avec les autres membres* du même groupe de travail surtout lors de l'étape 2 où ils doivent compléter les fiches de travail que l'enseignante leur distribue.

Quant aux effets de réalisation des activités chez les élèves de FLE, nous avons noté les points suivants :

Les élèves *montrent qu'ils comprennent ce qu'on leur demande* à travers les tâches proposées et *prennent la parole pour participer* au cours dispensé.

Nous remarquons *qu'ils ont des difficultés à comprendre le sens des dialogues donnés*. Cela se manifeste lors de l'étape 2 où les élèves ont besoin de la traduction par l'enseignante de certains mots des dialogues, tels que « avouer », « poil », « retourner ». A signaler sur ce point que le groupe qui travaille sur la BD a le plus de mots inconnus dans leur dialogue et donc sans l'aide de l'enseignante ne pourrait pas avancer.

Les élèves *demandent l'aide de l'enseignante* surtout lors de l'étape 2 et leurs problèmes se situent notamment au niveau du vocabulaire et de la saisie du sens des dialogues.

Les élèves aussi *semblent se rendre compte que l'ignorance des implicites culturels peut provoquer un malentendu* lors d'une situation de communication authentique. Cela est observable lors de l'étape 3 où ils présentent leurs réponses sur le sens implicite des expressions-items et l'enseignante corrige dans la plupart des cas.

Lors de la formalisation des acquis *ils lèvent la main pour dire ce qu'ils ont gardé de ce cours*. Citons ci-dessous certains de leurs propos que nous avons retenus :

- « *Chaque langue a ses propres idiomatismes et si on les connaît on fait un meilleur usage de la langue* »,

- « *Rarement de tels trucs sont enseignés à l'école* »,

- « *Il y a des expressions ayant un sens métaphorique, différent d'une langue à l'autre* »,

- « *En connaissant tout ça on réussit à communiquer mieux avec un autre peuple* ».

1.5. Observation de l'enseignante NM (classes Γ1-Γ3).

Ci-dessous nous présentons le contexte situationnel de cette observation :

Date: 20-2-2017
Ecole: 9ème collège de Kallithéa
Classe: 3ème classe du collège (Γ1-Γ3), élèves âgés de 14-15 ans
Nombre d'élèves : 27 élèves
Durée de la séance: 1 séance didactique de 40 minutes
Enseignante (code): NM

Dans la grille d'observation de cette enseignante, concernant son comportement au niveau verbal, nous observons les faits suivants :

Lors de l'étape 2, elle *explique* en traduisant en grec les mots du dialogue qui échappent aux élèves pour qu'ils ne perdent pas plus de temps et réussissent à accomplir la tâche.

Elle *encourage les élèves* tout au long du déroulement des activités proposées.

Lors de la réalisation des activités par ses élèves elle *intervient* pour relancer (plutôt lors de la présentation des activités), motiver, faciliter le travail des groupes (pendant la mise en œuvre de l'étape 2 de la séance) ou remédier en fonction des besoins (quand les élèves collaborent en groupes pour répondre aux activités de la fiche de travail 1, l'enseignante circule parmi les groupes et si elle voit que le groupe n'est pas dans la bonne voie elle pose des questions, telles que « Vous pensez que cela signifie, ça ? Relisez le dialogue, essayez de saisir le contexte de la situation de communication... »).

Quant aux types des interactions privilégiées par l'enseignante, nous remarquons qu'elle adopte les interactions élèves-élèves (surtout lors de l'étape 2 où l'enseignante, sachant que les élèves ne sont pas vraiment habitués à un travail en groupes, les incite à bien collaborer lors du travail sur la fiche de travail 1 et échanger des avis afin d'aboutir à des réponses communes), enseignante-groupes d'élèves (lors de la mise en commun et de la discussion en classe) et enseignante-élèves (au début de la séance).

Tout au long du déroulement du cours, elle *clarifie des points provoquant une mauvaise compréhension* soit en traduisant (lors du travail sur les dialogues donnés où elle explique quelques mots inconnus) soit en reformulant (donnant des synonymes de certains mots que ses élèves connaissent déjà).

De notre observation aussi, il découle aussi que *l'enseignante ne semble pas affronter de difficultés* lors de la mise en œuvre des activités planifiées. Elle est méthodique et sûre d'elle-même tout au long du cours dispensé.

Au niveau du comportement non-verbal, *la position* de l'enseignante est surtout devant le tableau et non pas à l'estrade et ses *déplacements* sont vers le milieu

de la classe, devant le tableau ou parmi les groupes d'élèves (lors du travail des groupes sur la fiche de travail 1). En plus, nous remarquons qu'elle a *l'air souriant et disponible* lors du déroulement de ce cours.

Quant à la gestion du cours de la part de l'enseignante, nous observons les points suivants :

L'enseignante *respecte les consignes données* à l'exception du début du cours où elle prend l'initiative de présenter la notion de l'implicite culturel aux élèves. Plus précisément, elle demande d'abord aux élèves à quoi renvoie le mot « culturel » et les élèves répondent « us et coutumes, traditions, religion, idéologies ». Ensuite, elle demande ce que le mot « implicite » signifie et les élèves, ne connaissant pas le mot français, le lient au verbe anglais « to imply ». L'enseignante donc précise que c'est quelque chose qui est sous-entendue, elle incite les élèves à penser à ce que l'ignorance de l'implicite peut provoquer et les élèves donnent des mots français qu'ils connaissent déjà, tels que « mauvaise communication » et « conflit ».

Nous remarquons que *le temps ne lui est pas suffisant* pour la mise en œuvre de toutes les tâches prévues dans la planification ; l'enseignante a pu réaliser les quatre premières étapes et a laissé les deux dernières pour la prochaine séance. D'ailleurs, elle a perdu du temps pour parler aux élèves de notre présence en classe mais aussi pour former les différents groupes de travail parce que les élèves étaient agités et faisaient du bruit (classe surchargée).

De notre observation, il découle que l'enseignante *met l'accent sur le fait que pendant une situation de communication entre 2 personnes d'origine socioculturelle différente, les infos sont perçues par le filtre de la langue/culture maternelle, ce qui provoque des malentendus* ; elle le rend clair surtout lors de l'étape 3, celui de la mise en commun des réponses des groupes et de la correction de la part de l'enseignante.

Elle facilite le travail et l'appropriation des objectifs de la part des apprenants :

- en donnant un feedback positif, renforçant ce qui est juste : lors du travail sur les dialogues de la fiche de travail 1, elle circule parmi les groupes pour les faciliter et les assurer qu'ils avancent bien.
- en clarifiant des points susceptibles de bloquer le travail des groupes : lors de l'étape 2, l'enseignante constate que les élèves essaient de trouver le sens des expressions en les traduisant mot à mot (arrivant donc à un sens qui s'écarte du correct) et pour cela elle met l'accent sur le fait que le sens des expressions données est loin du sens littéral des mots qui les constituent et que contexte du dialogue peut éventuellement les aider pour arriver au sens correct.
- en encourageant les élèves.

Dans la grille d'observation des élèves nous observons les faits suivants :

Concernant le comportement des élèves participants, malgré le fait qu'il s'agit d'une classe surchargée avec beaucoup d'élèves turbulents, nous remarquons une *volonté d'écoute et de participation de leur part* : en fait, une partie d'élèves semblent concentrés et attentifs à ce que l'enseignante leur dit et dès le début du cours certains parmi eux lèvent la main pour répondre aux questions de l'enseignante ou pour demander des précisions sur ce qui n'est pas clair pour eux.

Les élèves *s'impliquent dans les tâches proposées* lors de toutes les étapes réalisées. Nous pouvons distinguer l'étape 4 où ils ont une forte participation lorsqu'ils doivent penser à des expressions ou gestes grecs qui ne seraient pas transparents pour un étranger qui n'a pas l'expérience du vécu en Grèce.

De plus, *ils deviennent motivés au fur et à mesure que le cours avance* surtout à partir de l'étape 2 où ils travaillent pour trouver le sens des expressions-items dans

les dialogues donnés. Au début du cours et à cause de la formation des groupes de travail par l'enseignante (processus auquel les élèves ne sont pas habitués, quelques-uns veulent s'asseoir avec leurs copains, etc.) les élèves sont assez turbulents mais après le lancement des activités par l'enseignante ils se montrent attentifs et essaient d'accomplir les tâches proposées.

Nous remarquons également que les élèves *posent des questions pour clarifier des points qui leur provoquent une mauvaise compréhension* (c'est lors du travail sur la fiche de travail 1 qu'ils posent beaucoup de questions au niveau du vocabulaire et surtout le groupe ayant comme support la BD) et manifestent une *volonté de comparer les expressions de la langue française avec le grec* et cela lors des étapes 2 et 3.

De plus, ils *collaborent avec les autres membres* du même groupe de travail surtout lors des étapes 2 où ils doivent compléter la fiche de travail 1. Il paraît que même si les élèves ne sont pas habitués à ce type de travail en classe, avec l'incitation de l'enseignante, la plupart d'eux ont finalement bien collaboré au sein des groupes.

Quant aux effets de réalisation des activités chez les élèves de FLE, nous signalons les faits suivants :

Les élèves *montrent qu'ils comprennent ce qu'on leur demande à travers les tâches* proposées.

Les élèves *prennent la parole pour participer* au cours dispensé. Plus précisément, nous remarquons que d'une part, ils ne sont pas sûrs du sens des expressions et pour cela ils hésitent à écrire les réponses mais de l'autre ils se montrent curieux de ce qu'elles veulent dire et demandent continuellement à l'enseignante de confirmer si leur réponse est bonne ou même de leur donner la bonne réponse.

Il est aussi évident que les élèves *ont des difficultés à comprendre le sens des dialogues donnés*. Outre le sens des expressions-items qui leur est inconnu, lors de l'étape 2 les élèves ont besoin de la traduction par l'enseignante de certains mots des dialogues. A signaler que le groupe qui travaille sur la BD a la plupart des mots inconnus ce qui rend encore plus difficile l'accès au sens de l'expression-item qui leur est donnée.

Nous observons également que les élèves *demandent l'aide de l'enseignante* lors du travail sur la fiche de travail 1 où les problèmes se situent notamment au niveau du vocabulaire et de la compréhension de la situation de communication.

Lors de la formalisation des acquis ils lèvent la main pour dire ce qu'ils ont gardé de ce cours. Citons ci-dessous deux élèves qui volontairement s'y expriment :

- « *On a appris quelques expressions idiomatiques particulières à la langue française* »,

- « *On a appris des expressions françaises au sens desquelles une personne étrangère aura du mal à accéder* ».

Synthèse

En résumant l'analyse des éléments issus des grilles d'observation des enseignantes, nous retenons les éléments suivants :

Concernant le comportement des enseignantes au niveau verbal, il ressort qu'elles manifestent une tendance à expliquer en traduisant ou en donnant les synonymes (déjà enseignés) des mots qui sont incompréhensibles pour les élèves.

Les enseignantes essayent clairement de faire prendre conscience aux élèves du sens implicite des expressions en mettant l'accent sur le fait qu'il s'éloigne du sens littéral des mots et en les incitant à lier la situation de communication du dialogue au

sens de l'expression. L'accent mis de la part des enseignantes sur la situation de communication pendant laquelle un implicite culturel naît, témoigne d'une prise de conscience de leur part que l'implicite culturel apparaît lors d'une interaction ; ce qui, pouvons-nous dire, manifeste un changement de leur perception vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion. En effet, il paraît qu'après avoir étudié la fiche pédagogique que nous leur avons donnée, les enseignantes animatrices de la séance se sont rendu compte que l'implicite culturel a une forte dimension communicative et n'a rien à voir avec un élément culturel, historique dépourvu de tout contexte interactionnel qui simplement n'est pas transparent pour les élèves ; cela nous amène à conclure donc qu'elles ont eu une image plus claire de ce que c'est l'implicite culturel.

Aussi, semble-t-il évident que les enseignantes ont mené le cours sans affronter des difficultés apparentes. En plus, elles se sont montrées capables d'aider leurs élèves et de remédier à leurs difficultés quand ces derniers en avaient besoin.

Il paraît que la plupart d'entre elles adoptent les interactions élèves-élèves et enseignante-groupe d'élèves où elles emploient le français, le grec et même l'anglais en alternance; de cette façon une co-construction du sens se met au centre du processus d'enseignement/apprentissage, ce que d'ailleurs prône l'approche actionnelle du CECR⁴¹² selon lequel « les implications au niveau de la classe sont évidentes. Cette interaction aura parfois lieu entre enseignant et apprenant(s), mais elle peut aussi avoir une nature collaborative entre apprenants. L'équilibre exact entre un apprentissage centré sur l'enseignant et une interaction collaborative entre les apprenants en petits groupes, reflète le contexte, la tradition pédagogique de ce contexte et le niveau de compétence des apprenants concernés. A notre époque de

⁴¹² Source : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> , consulté le 15 juillet 2018.

diversité croissante des sociétés, la construction du sens peut avoir lieu en plusieurs langues et puiser dans les répertoires plurilingues et pluriculturels ». Lors de ce cours expérimental donc nous avons facilement constaté que certaines enseignantes ont puisé dans la langue/culture anglaise pour donner des équivalents des expressions-items connus par les élèves, la langue anglaise étant familière aux adolescents grecs.

De l'analyse de toutes les grilles d'observation, il résulte que la mise en œuvre de séance expérimentale a été vécue par les enseignantes comme une expérience agréable et enrichissante. En fait, le comportement non-verbal des enseignantes témoigne d'une aisance de leur part lors du cours dispensé et d'un enseignement centré sur l'apprenant. En plus, l'air souriant et disponible ainsi que la bonne humeur dont les enseignantes font preuve montrent leur envie de sortir de leur zone de confort que le cours quotidien leur offre pour expérimenter une nouvelle proposition d'enseignement/apprentissage et enrichir ainsi leurs pratiques de classe.

Quant à la gestion du cours de la part des enseignantes nous retenons les points suivants :

Il est évident que le temps prévu dans notre planification pour la réalisation des activités (une séance didactique de 40-45 minutes) s'avère insuffisant puisqu'aucune enseignante n'a finalement terminé toutes les tâches proposées en une séance. Des observations réalisées nous pouvons en fait déduire qu'au sein du collège public hellénique l'enseignante de FLE doit consacrer deux séances didactiques pour accomplir un tel travail.

Il est aussi clair que les enseignantes soulignent le fait que pendant une situation de communication entre deux personnes d'origine socioculturelle différente, les informations sont perçues par le filtre de la langue/culture maternelle, ce qui peut aboutir à une mauvaise compréhension et même à des malentendus. Cette explication

donnée paraît être en fait révélatrice d'une prise de conscience de leur part que l'ignorance de l'implicite culturel lors d'une interaction peut avoir des conséquences négatives et conduire à des malentendus ou même au blocage de la communication.

En outre, de nos observations il ressort que les enseignantes, lors de l'effort de leurs élèves pour saisir le sens implicite des expressions-items dans leurs dialogues, les incitent à lier le contexte fourni par le dialogue au sens de l'expression, soulignant qu'il est essentiel de lire et comprendre le sens des dialogues. Cela témoigne qu'elles se rendent compte du lien qui existe entre l'implicite culturel et le contexte qui le voit naître ; nous pouvons donc en conclure que cette séance expérimentale a contribué à une modification de leur perception vis-à-vis de la manière de mettre en valeur l'implicite culturel en classe de FLE.

En résumant l'analyse des éléments issus des grilles d'observation des élèves, nous retenons les éléments suivants :

La plupart des élèves manifestent clairement une envie d'écouter et de participer lors de ce cours expérimental et deviennent motivés au fur et à mesure que le cours avance.

Ils se montrent en général curieux de ce que les phrases-items signifient pour les Français. Au premier regard, en lisant les expressions ils les confondent avec les parémies ou les métaphores et essayent de les traduire mot-à-mot.

Souvent ils hésitent à répondre aux activités des fiches de travail par peur de commettre une erreur. Lors du déroulement de la séance, les difficultés qu'ils affrontent sont au niveau du vocabulaire des dialogues parce que certains mots leur sont inconnus mais aussi au niveau des structures grammaticales et lexicales dont ils ont besoin pour créer leur propre dialogue lors des dernières étapes de la séance. Le document qui pose les plus de difficultés est la BD ce qui nous n'étonne pas puisqu'en

tant que document authentique, il est plus exigeant que les autres mais présente l'avantage de stimuler l'intérêt des apprenants et de les plonger directement dans la langue/culture française.

De plus, il est clair que le moment où les élèves présentent une forte participation enthousiaste est l'étape pendant laquelle ils sont invités à proposer des gestes et expressions grecs qui lors d'une interaction seraient incompréhensibles par une personne étrangère n'ayant pas l'expérience du vécu en Grèce ; en effet, lors d'un cours de langue étrangère la référence à la langue maternelle des élèves les rassure et constitue un facteur motivant. Or, leur participation forte lors de cette étape fait preuve d'une prise de conscience de leur part que l'ignorance des implicites culturels peut provoquer un malentendu lors d'une situation de communication authentique mais aussi que leur apparition lors d'une interaction n'est pas qu'un particularisme du français.

De surcroît, lors de la formalisation des acquis où les enseignantes demandent aux élèves de dire ce qu'ils ont appris de ce cours réalisé, plusieurs élèves lèvent avec plaisir la main pour dire ce qu'ils ont gardé de ce cours. Distinguons ci-dessous certaines de leurs réponses :

- « *On a vu le français en usage, [on a appris] comment on peut réaliser des dialogues comme si on parlait pour se débrouiller et non seulement la grammaire stérile* ».

- « *[on a appris] Que chaque peuple a ses propres expressions qui ne sont pas apprises à l'école, ressortent de la société lors de la communication* ».

- « *Même si l'on a appris assez une langue étrangère, on ne peut pas la parler parfaitement si l'on se trouve au pays de la langue puisqu'il y a des mots, des phrases*

que les natifs utilisent seulement, à leur manière. Il faut y aller vivre pour apprendre ».

- « Chaque langue a ses propres idiomatismes et si on les connaît on fait un meilleur usage de la langue ».

- « Rarement de tels trucs sont enseignés à l'école ».

- « En connaissant tout ça on réussit à communiquer mieux avec un autre peuple ».

Sur ce point, nous voulons signaler que les élèves inconsciemment, à travers leurs propos, résument à un grand degré le sens de la mise en valeur de l'implicite culturel en classe de langue étrangère. En plus, leurs réponses prouvent qu'une grande partie des objectifs communicatifs et interculturels que nous avons fixés pour les apprenants lors de la planification de la séance expérimentale sont atteints.

2. Croisement des résultats tirés du traitement des grilles d'observation et ceux tirés de l'analyse des entretiens du début.

Sur ce point, il nous semble pertinent de croiser les résultats tirés du traitement des données issues des entretiens du début et ceux qui sont tirés du traitement des données issues des grilles d'observation des enseignantes et de leurs élèves pendant la mise en œuvre de la séance expérimentale.

Nous rappelons qu'à travers la séance planifiée et plus précisément via la fiche pédagogique que nous avons élaborée et donnée aux enseignantes nous nous efforçons de rendre clair aux enseignantes ce qu'est l'implicite culturel, une notion méconnue de leur part, d'après les résultats de l'analyse des entretiens du début. En plus, nous visons à leur donner un aperçu des objectifs à atteindre et des compétences en rapport

avec l'implicite culturel à faire développer chez les apprenants de FLE, intervenir donc et leur présenter comment l'implicite culturel peut être mis en valeur en classe de FLE et remédier ainsi aux représentations fautives et aux pratiques limitées des enseignantes.

Faisant un retour sur les résultats obtenus à partir du traitement des données issues des entretiens du début (ceux qui ont été effectués avant la mise en œuvre de la séance expérimentale), nous constatons que l'image que les enseignantes se font de l'implicite culturel en tant que notion est assez floue et dans la plupart des cas fautive. En effet, nous avons constaté que l'implicite culturel renvoyait, dans les représentations des enseignantes, à des infos à propos de la vie et de la culture d'un peuple, à des infos culturelles et historiques qui ne sont pas évidentes pour les élèves de FLE, même à des références culturelles qu'on peut fournir sur certains mots ; bref, l'implicite culturel était confondu avec les éléments culturels propres à une langue/culture.

Or, les résultats tirés de l'analyse des notes descriptives que nous avons prises dans nos grilles d'observation pendant la séance mise en œuvre par les enseignantes nous donnent une image modifiée des représentations des enseignantes vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion. Nous constatons que les enseignantes essaient clairement de faire prendre conscience aux élèves du sens implicite des expressions-items en soulignant qu'il s'éloigne du sens littéral des mots et en les incitant à lier la situation de communication du dialogue au sens de l'expression ; cela témoigne d'une prise de conscience de la part des enseignantes que l'implicite culturel apparaît lors d'une interaction, donc il a une dimension communicative forte et n'a rien à voir avec un élément culturel détaché de tout contexte interactionnel qui simplement est incompréhensible pour les élèves.

De surcroît, à l'étape où il leur est demandé, les enseignantes soulignent aux apprenants que pendant une situation de communication interculturelle, les infos sont perçues par le filtre de la langue/culture maternelle, ce qui peut aboutir à une mauvaise compréhension ou à un malentendu. Cette explication donnée clairement de leur part paraît être en effet révélatrice d'une prise de conscience de la part des enseignantes que l'ignorance de l'implicite culturel lors d'une interaction peut avoir des conséquences négatives et conduire à des malentendus ou même au blocage total de la communication.

Par conséquent, les résultats tirés du traitement des données de nos grilles d'observation constituent un indice qui montre une évolution, sinon un changement de leurs représentations initiales vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion.

Quant aux représentations des enseignantes vis-à-vis de la manière de mettre en valeur l'implicite culturel lors des entretiens du début, d'après les résultats acquis à partir de l'analyse effectuée, les enseignantes prétendaient l'exploiter quand elles mettent en valeur des références culturelles qui se dégagent lors de l'enseignement de FLE, sans aucun souci de valoriser un contexte, une situation de communication.

Des résultats obtenus du traitement des données issues des observations, il ressort que lors de l'effort des élèves pour trouver le sens implicite des expressions-items dans les dialogues, les enseignantes les incitent à lier le contexte fourni par le dialogue au sens de l'expression soulignant qu'il est important de lire et comprendre les dialogues ; cela témoigne qu'elles se sont rendu compte du lien qui existe entre l'implicite culturel et le contexte qui le voit naître et qu'elles ont compris que la conception des activités centrées sur l'implicite culturel demande la prise en compte d'un contexte, d'une situation de communication vu que c'est toujours en fonction d'un contexte que l'implicite culturel acquiert sa valeur. Nous pouvons donc soutenir

qu'à travers la séance expérimentale, les enseignantes ont pu s'apercevoir une manière d'exploiter l'implicite culturel en classe de FLE et ont réussi ainsi à modifier leurs perceptions limitées et fautives vis-à-vis de la manière de mettre en valeur l'implicite culturel dans la classe de FLE.

En plus, lors des entretiens du début, nos locutrices ont été apparues hésitantes par rapport à la mise en valeur de l'implicite culturel en classe de FLE dans le collège public hellénique. Selon leurs représentations, un travail sur l'implicite culturel n'est pas facile à être réalisé puisqu'il est entravé par divers facteurs, tels que le nombre limité d'heures d'enseignement par semaine, le niveau de langue des élèves qui est, le plus souvent, élémentaire, le contexte scolaire qui s'éloigne beaucoup du milieu naturel de la langue enseignée et apprise ainsi que le contenu des manuels scolaires qui ne sont pas fréquemment actualisés.

Or, d'après les résultats tirés du traitement des notes prises dans les grilles d'observation des élèves, nous avons constaté que la plupart des élèves, en dépit d'un niveau de langue assez bas, ont manifesté une envie d'écouter et de participer lors de ce cours expérimental et au fur et à mesure que le cours avançait ils devenaient de plus en plus motivés.

Sur ce point, nous souhaitons évoquer au moins deux raisons qui justifient l'intérêt manifesté et la participation forte des élèves.

D'une part, la séance construite met en avant l'aspect pratique de la langue/culture enseignée et s'éloigne d'un cours traditionnel qui s'appuie sur le manuel scolaire et qui est centré sur l'enseignement des formes et des structures linguistiques, dénoué de tout contexte qui puisse s'approcher du réel. Plus précisément, les activités centrées sur l'implicite culturel ont une dimension communicative et interculturelle apparente. En effet, elles visent à faire apprendre aux

élèves à s'exprimer et à communiquer avec les implicites culturels. Elles visent aussi à ce que les élèves se rendent compte que lors d'une interaction chaque personne perçoit toute information reçue à travers le « filtre » de sa langue/culture maternelle, et en plus à ce que les élèves soient capables d'anticiper et éviter les éventuels malentendus dus à l'apparition des implicites culturels pendant une situation réelle de communication avec un locuteur issu d'une langue/culture autre. En bref, elles valorisent un contexte, une situation de communication qui se rapproche le plus du quotidien du peuple de la langue enseignée et apprise.

D'autre part, les activités planifiées présentent un aspect ludique, attrayant ; de fait, elles sont stimulantes car elles invitent les élèves à travailler en groupes afin de découvrir un sens-mystère, « décrypter » le sens caché des expressions-items qui font partie des dialogues donnés. Une fois le sens implicite des expressions-items repéré par les élèves, ces derniers réussissent à « pénétrer dans la signification sous-jacente »⁴¹³ de la langue/culture enseignée et apprise, une dimension importante qui n'est pas en réalité privilégiée lors du cours ordinaire ; une bonne raison, jugeons-nous, pour laquelle la séance expérimentale a attiré l'attention des élèves et a piqué leur curiosité.

Les résultats acquis de l'analyse des grilles d'observation des élèves ont montré que dès le début du cours, ils se montraient en général curieux de ce que les expressions-items signifient pour les Français mais la plupart des groupes n'ont pas pu accéder facilement à leur sens implicite. En fait, outre leur difficulté d'interpréter correctement les expressions-items, les élèves ont affronté quelques difficultés situées au niveau du vocabulaire des dialogues (certains mots leur étaient inconnus) et au

⁴¹³ Pu, Zhihong, 2008, «L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère», Synergies Chine, n° 3, p.166.

niveau des structures lexicales et grammaticales dont ils avaient besoin pour créer leur propre dialogue lors des dernières étapes de la séance construite.

Or, comme il ressort des résultats des observations des enseignantes, ces dernières se sont montrées capables d'aider leurs élèves et de remédier à leurs difficultés ; en effet, les enseignantes avaient tendance d'expliquer les mots qui étaient incompréhensibles pour les apprenants, soit en traduisant en grec soit en donnant les synonymes en français ou en anglais (déjà enseignés à leurs élèves), sans bien sûr « trahir » le sens implicite des expressions-items.

D'ailleurs, nous avons constaté que les enseignantes animatrices ont vécu la mise en œuvre de la séance expérimentale comme une expérience agréable et enrichissante. Elles ont fait preuve d'une aisance lors du cours dispensé et d'un enseignement centré sur l'apprenant. En plus, l'air souriant et la bonne humeur dont elles ont fait preuve ont montré leur envie de sortir de leur zone de confort que le cours quotidien leur offre pour tenter et « vivre » une nouvelle proposition d'enseignement/apprentissage enrichissant ainsi leurs pratiques de classe.

Or, des observations de la séance expérimentale il ressort que même si les enseignantes ont mené le cours en respectant les consignes données et sans affronter des difficultés apparentes, le temps prévu dans la fiche pédagogique s'est avéré insuffisant. Les observations ont finalement démontré que l'exploitation de l'implicite culturel en classe de FLE dans le collège public hellénique peut devenir une réalité à condition que l'enseignant puisse y consacrer deux séances didactiques.

Conclusion (Chapitre 2)

Nous avons analysé ici les éléments notés dans nos grilles d'observation lors de la mise en œuvre des activités planifiées par les enseignantes animatrices dans

leurs classes de FLE. En plus, nous avons croisé les résultats obtenus du traitement des grilles d'observation et ceux tirés du traitement des entretiens du début, déjà présentés dans le chapitre précédent.

En guise de conclusion de ce chapitre, nous voulons insister sur le fait que les enseignantes animatrices ont pu se faire une image plus claire de ce qu'est l'implicite culturel et de la manière dont elles peuvent le mettre en valeur.

En plus, comme nous le constatons, elles se sont montrées capables de répondre aux besoins de la séance planifiée de manière à ce que leurs élèves réussissent à y participer, se motiver et au moins se sensibiliser vis-à-vis de l'existence de l'implicite culturel et de son fonctionnement lors d'une interaction, bref, s'approprier les objectifs fixés lors de la construction de la séance expérimentale.

Chapitre 3. Les entretiens finaux

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons l'analyse thématique des données recueillies à travers les entretiens finaux. Il est à mentionner que ces entretiens, réalisés auprès des enseignantes qui ont mis en place la séance expérimentale centrée sur la mise en valeur de l'implicite culturel, constituent la troisième et dernière phase de notre recherche de terrain.

Dans une première section, à travers le discours des enseignantes qui ont déjà animé la séance expérimentale, nous cherchons à dévoiler leurs représentations vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de la manière dont elles peuvent le valoriser en classe de FLE mais aussi leurs représentations vis-à-vis de l'apport des activités proposées à leurs élèves et du processus de la mise en œuvre de la séance planifiée. Nous voulons avant tout découvrir si les enseignantes ont modifié leurs représentations limitées vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de la manière de le mettre en valeur et pour cette raison, dans une deuxième section, nous procédons à une analyse comparative des résultats des entretiens du début et ceux des entretiens finaux.

Nous terminons ce chapitre par un récapitulatif des principaux résultats tirés de l'analyse thématique des propos des enseignantes-animatrices de la séance planifiée.

1. Analyse thématique des données issues des entretiens finaux.

Lors de ce sous-chapitre, nous cherchons à découvrir les représentations des enseignantes qui ont mis en place la séance centrée sur l'enseignement de l'implicite

culturel. Il est à signaler que cette phase de la recherche concerne quatre enseignantes et cinq différents groupes-classes. Afin de faciliter l'analyse des données transcrites, nous avons distingué quatre thèmes que nous présentons ci-dessous :

1. *Les représentations des enseignantes vis-à-vis de l'implicite culturel (en tant que notion) et de la manière dont elles peuvent le valoriser en classe de FLE*: le fait de pallier l'image erronée des enseignantes vis-à-vis de l'implicite culturel et de son enseignement, confondu avec la démarche interculturelle pour la plupart d'entre elles, constitue un objectif capital de la mise en place de la séance expérimentale dans le collège public hellénique pour l'atteinte de nos objectifs de recherche.

2. *Les représentations des enseignantes vis-à-vis de l'apport des activités proposées aux élèves* : nous nous intéressons à l'image que les enseignantes se font vis-à-vis des effets de l'activité sur les élèves. Est-ce que l'activité, aux yeux des enseignantes-animatrices, a permis aux apprenants d'avoir accès aux implicites culturels ? L'activité, a-t-elle permis d'atteindre les objectifs fixés lors de la planification ? Les élèves, ont-ils bien compris et entrepris les tâches proposées ? Quels sont les points forts et faibles de la séance proposée ? Les représentations que les enseignantes ont de l'apport des activités aux élèves jouent un rôle important pour l'obtention des résultats.

3. *Les représentations des enseignantes vis-à-vis du processus de la mise en œuvre de la séance planifiée* : Nous nous intéressons à connaître l'appréciation générale des enseignantes vis-à-vis de la réalisation des activités proposées mais aussi de savoir si la séance mise en œuvre répond à leurs attentes concernant l'enseignement du FLE dans le secondaire public hellénique.

4. *Les suggestions des enseignantes-animatrices en ce qui concerne l'enseignement de l'implicite culturel dans le collège hellénique* : ici, nous souhaitons

mettre l'accent sur des propositions éventuelles, concernant la mise en valeur de l'implicite culturel en classe de FLE au collège public hellénique, faites par les enseignantes qui ont participé à l'expérimentation.

Il est à noter que l'analyse des représentations des enseignantes après la mise en place de l'activité centrée sur l'implicite culturel est essentielle pour ce travail de thèse vu que l'acquisition des résultats repose sur la compilation de l'analyse des données issues de ces entretiens et des notes prises lors de l'observation des groupes-classes qui ont pris part à cette recherche.

1.1. Représentations vis-à-vis de l'implicite culturel (en tant que notion) et de la manière dont on peut le valoriser en classe de FLE.

1.1.1. L'implicite culturel, omniprésent dans une langue/culture et susceptible de créer des malentendus lors de la communication.

INT : Après la mise en place de cette séance centrée sur l'implicite culturel, vous avez, pensez-vous, une image plus claire de ce que c'est l'implicite culturel et de la façon dont il peut être traité en classe de FLE? Pourriez-vous expliquer ?

NM : La notion de “ l'implicite culturel” **réside dans bien d'aspects d'une langue** étrangère puisque il est bien connu que **toute langue véhicule une culture et un autre mode de vie**. Grâce à cette intervention pédagogique, j'ai distingué ce qui était surtout à souligner, à être enseigné, c'est-à-dire **les malentendus que ces implicites auraient pu créer et comment les percevoir et les éviter**.

Cette locutrice semble être consciente du fait que l'implicite culturel fait partie intégrante d'une langue/culture et son apparition se trouve justifiée par une mentalité ou mieux une manière de vivre, d'interagir et de percevoir les choses, partagée par les individus-membres d'une même société. Elle témoigne clairement que grâce à la mise en place de la séance expérimentale, elle s'est rendu compte que l'apparition d'un implicite culturel propre à une langue/culture constitue souvent une source de malentendus lors d'une interaction avec un locuteur étranger.

Elle laisse aussi entendre que l'importance de la mise en valeur de l'implicite culturel en classe de FLE réside bien dans le fait qu'on réussit à rendre les apprenants vigilants afin de prévenir et éviter d'éventuels malentendus ou une mauvaise

compréhension qui peuvent surgir lors d'une interaction avec un individu-membre d'une communauté sociolinguistique étrangère.

Il mérite de citer à ce propos Zarate⁴¹⁴ selon laquelle « il est utopique de prétendre enseigner aux élèves l'ensemble des situations générant des malentendus culturels. Mais il est possible d'entraîner les élèves à leur prévision en montrant que le passage d'une culture à l'autre peut être assimilé, d'une certaine façon, à une opération de conversion et de leur apprendre ainsi à anticiper les risques de malentendus ».

INT : Après la mise en place de cette séance centrée sur l'implicite culturel, vous avez, pensez-vous, une image plus claire de ce que c'est l'implicite culturel et de la façon dont il peut être traité en classe de FLE? Pourriez-vous expliquer ?

MI : Cette méthode laisse l'apprenant comprendre que l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas que des textes, règles de grammaire mais aussi des expressions employées dans une langue **dont la connaissance est indispensable à quelqu'un qui veut communiquer facilement en cette langue, comprendre les intentions de son interlocuteur [étranger] et éviter des malentendus.**

De même, selon l'interviewée ci-dessus, un travail sur les implicites culturels rend les apprenants conscients du fait que l'objectif de l'enseignement/apprentissage d'une langue/culture étrangère, en l'occurrence du FLE, n'est pas qu'une bonne maîtrise du lexique et de la grammaire mais avant tout le développement d'une compétence de communication et d'interaction efficace avec un locuteur étranger, évitant des malentendus et des situations embarrassantes.

Ce qui transparaît dans le discours de l'enseignante, c'est l'importance qu'elle attribue à la dimension communicative qui caractérise une démarche centrée sur l'implicite culturel ainsi que son « souci » de munir ses élèves d'une capacité de comprendre un locuteur appartenant à une autre culture évitant des malentendus.

En effet, l'ignorance de l'implicite culturel risque de mener à des malentendus dans la communication parmi individus de différentes langues/cultures, le malentendu pouvant « être considéré comme le double codage d'une même réalité par deux

⁴¹⁴ Zarate, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, p. 129.

interlocuteurs »⁴¹⁵, ce qui peut constituer un empêchement à la réussite d'une communication exolingue. Notre locutrice semble en fait, rejoindre Pu Zhihong⁴¹⁶ selon laquelle « si l'implicite pouvait être explicité et compris dans chaque situation, bon nombre de malentendus seraient évités. L'effort de repérer et expliquer les implicites culturels s'avère indispensable dans les enseignements de langue ».

1.1.2. L'« enseignement » de l'implicite culturel : un enseignement qui privilégie la simulation des dialogues, de petites scènes et le travail sur les particularités langagières d'une langue/culture.

INT : Après la mise en place de cette séance centrée sur l'implicite culturel, vous avez, pensez-vous, une image plus claire de ce que c'est l'implicite culturel et de la façon dont il peut être traité en classe de FLE? Pourriez-vous expliquer ?

NM: En partant de la sensibilisation, du repérage **via des dialogues** ou éventuellement des **vidéos**, par la suite avec **l'étude des particularités langagières, expressions idiomatiques ou éléments de civilisation** et en terminant par la **simulation des dialogues ou de petites scènes**, l'accent est mis sur l'effort **d'aboutir à une communication sans obstacles ni conflits (...)** [il faut] gérer le tout dans un **climat plutôt ludique et de détente**, sous forme de jeu tout **en soulignant aux apprenants son importance communicative. (...)**

INT : Que penses-tu que les apprenants ont tiré de cette séance d'enseignement centrée sur l'implicite culturel ?

NM : **Cette notion** [celle de l'implicite culturel] un peu ou le fait **que chaque langue a ses particularités**, qu'il est difficile d'apprendre via l'enseignement, disons, classique ou il faut attendre pour arriver à un niveau de langue élevé pour y avoir accès.

A travers les propos de l'enseignante ci-dessus nous pouvons distinguer trois éléments qui qualifient une séance centrée sur l'implicite culturel : la valorisation d'une situation de communication, en d'autres termes, d'un « contexte », celle des particularités langagières propres à la langue/culture enseignée ainsi que la dimension communicative qui est omniprésente lors d'une telle séance.

Plus concrètement, la locutrice ci-dessus, présente la façon dont elle peut désormais mettre en place une séance centrée sur l'implicite culturel. Elle explique qu'au début, les apprenants de FLE doivent entrer en contact avec l'implicite culturel

⁴¹⁵ Haidar, E., 1995, *Echec et réussite de la communication entre natifs et non-natif dans une situation d'interculturalité : Gestion des disparités des codes interculturels*, Thèse sous la dir. R. Galisson, Université Paris III, Paris.

⁴¹⁶ Pu Zhihong, « L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère » in Synergies Chine n°3 - 2008, p. 165.

de la langue/culture française à travers des dialogues ou des vidéos où ils ont la possibilité de connaître et d'étudier les particularités langagières qui en sont issues. Par la suite, ils peuvent essayer de créer eux-mêmes des dialogues et réaliser des simulations, ce qui leur permet d'intervenir en classe dans des mises en situation liées à ce qu'ils ont appris. Selon elle, de cette façon les apprenants se préparent pour une situation de communication réelle à laquelle ils pourraient être confrontés, d'une manière amusante et ludique.

Comme le mentionne Pu Zhihong⁴¹⁷, il faut permettre aux apprenants d'une langue étrangère « de développer leur capacité d'observation de l'altérité. Devant la diversité culturelle des messages qui ne leur sont pas habituels, qui sont difficiles à comprendre en situation ou qui diffèrent de leur propre système de valeur, ils ne doivent pas les interpréter ou les juger immédiatement selon leurs normes, mais ils doivent chercher à comprendre le sens caché ou le développement de l'échange pour les comprendre ».

MI : [Cette séance] a contribué à ce que les enfants se rendent compte que **chaque langue a ses propres particularités qui méritent d'être apprises** quand on a l'occasion, elles sont très intéressantes et [leur connaissance] **facilite beaucoup la communication**.

Cette enseignante croit également que la mise en valeur de l'implicite culturel permet aux apprenants d'aborder les spécificités langagières propres à une langue/culture et relève également dans son discours la valeur communicative d'une séance ayant un tel objectif.

Citons sur ce point Cicurel selon laquelle « toute parole, en langue maternelle, et peut-être encore davantage en langue étrangère, ne trouve de sens que dans la dynamique communicative où elle s'inscrit »⁴¹⁸. Par conséquent, la langue étrangère

⁴¹⁷ Pu Zhihong, *op. cit.* pp.166.

⁴¹⁸ Cicurel, F., Pedoya, E., Porquier, R., 1991, *Communiquer en français*, Paris, Hatier-Didier, p. 8.

doit être enseignée et apprise en contexte prenant toujours en considération la situation de communication.

1.1.3. L' « enseignement » de l'implicite culturel : un enseignement qui touche la facette pratique d'une langue/culture et invite l'apprenant à découvrir, sans l'intervention directe de l'enseignant, les particularités de cette langue/culture.

INT : Après la mise en place de cette séance centrée sur l'implicite culturel, vous avez, pensez-vous, une image plus claire de ce que c'est l'implicite culturel et de la façon dont il peut être traité en classe de FLE? Pourriez-vous expliquer ?

MI : Ce phénomène, je l'ai connu grâce à ton cours modèle. C'est une **méthode intéressante pour que l'apprenant touche un aspect de la langue plus réel, plus pratique, d'une manière plus spontanée, plus amusante et découvrir, sans l'intervention de l'enseignant, similitudes et différences qui rendent une langue particulière.**

Dans la séquence présentée ci-avant, la locutrice affirme carrément que c'est grâce à la séance expérimentale mise en place qu'elle a connu la notion de l'implicite culturel et la manière dont on peut l'aborder en classe de FLE.

Selon elle, cette méthode, qualifiée d' « intéressante », privilégie la connaissance de la part de l'apprenant de l'aspect du vécu de la langue/culture française d'une manière amusante et avant tout autonome ; il paraît que cette représentation de la proposition didactique mise en œuvre la distingue de son cours habituel qui suit le manuel didactique et à un haut degré est centré sur l'enseignant.

Comme le mentionne Zarate⁴¹⁹ « les liens entre langue et culture sont indissociables si, dans un enseignement, nous adoptons le principe de la découverte du sens, de l'explicitation des implicites et de l'analyse réflexive des représentations culturelles, tant dans la langue étrangère que dans la langue maternelle ».

1.1.4. L' « enseignement » de l'implicite culturel : un enseignement qui doit privilégier le vécu en fournissant un contexte qui se rapproche le plus de la quotidienneté du peuple de la langue enseignée et apprise.

⁴¹⁹ Zarate, G., 1993, *Représentations de l'étranger en didactique des langues*, Paris, Didier, p. 73.

INT : Après la mise en place de cette séance centrée sur l'implicite culturel, vous avez, pensez-vous, une image plus claire de ce que c'est l'implicite culturel et de la façon dont il peut être traité en classe de FLE? Pourriez-vous expliquer ?

OIO : Bien sûr ! **C'est quelque chose de différent** [de ce qu'on fait régulièrement en classe] et [grâce à ce cours expérimental j'ai compris que] surtout on doit **faire quelque chose afin que les élèves eux-mêmes se rapprochent du vécu [de la langue/culture enseignée] en s'éloignant du cours standard [habituel].** C'est-à-dire, [il faut que les élèves] **vivent quelque chose comme s'ils étaient en France** et qu'il fallait qu'ils entendent un dialogue entre deux amis français, **toucher le quotidien et vivre ce différent en s'éloignant du standard d'un cours de FLE.** (...) quelque chose qui n'est pas mis en pratique d'habitude dans le cours. **Le cours suit le dialogue du manuel. Il ne donne pas un contexte analogue à celui de la vie quotidienne [du peuple de la langue enseignée et apprise].**

L'enseignante ci-dessus caractérise l'implicite culturel comme « quelque chose de différent » par rapport à ce qu'elle enseigne d'habitude dans sa classe.

Selon sa représentation, deux éléments distinguent les activités mises en œuvre lors de la séance expérimentale de celles qui sont proposées dans les manuels scolaires utilisés : le fait qu'elles fournissent « un contexte analogue à celui de la vie quotidienne » en France et le fait qu'elles invitent les apprenants à « vivre » quelque chose comme s'ils étaient en France. Sur ce point, son discours rappelle Oliviéri C.⁴²⁰ soutenant que « l'implicite culturel renvoie plus souvent à des éléments de la vie quotidienne ».

Dans ce déclaratif, nous pouvons aussi distinguer la représentation que l'enseignante se fait de son cours de FLE quotidien. A ses yeux donc, le cours de FLE au quotidien suit le manuel didactique et pour cela il a un caractère fabriqué et ne privilégie point l'aspect pratique de la langue/culture étrangère qui constituerait, paraît-il, un facteur important pour l'enseignement du FLE au sein du collège public hellénique.

INT : Après la mise en place de cette séance centrée sur l'implicite culturel, vous avez, pensez-vous, une image plus claire de ce que c'est l'implicite culturel et de la façon dont il peut être traité en classe de FLE? Pourriez-vous expliquer ?

FA : Bien sûr, bien sûr. Et plusieurs fois, c'est notre propre erreur (des enseignants) le fait qu'on n'insiste pas [on ne met pas l'accent] sur l'implicite culturel faute de temps, parce que **cela est plus difficile [plus exigeant qu'un cours qui suit fidèlement le manuel] parce qu'il faut faire plus de préparation et quelques activités pour le faire transmettre aux élèves et donc on ne reste qu'à la partie purement linguistique.** Moi, je crois que c'est très important cela [l'implicite culturel] et [il faut] que les enfants s'en rendent compte. Et je crois que **c'est bien d'enrichir mon cours moi aussi et**

⁴²⁰ Oliviéri, C., janvier 1996, « La culture cultivée et ses métamorphoses » in Français dans le monde, n° spécial, pp. 8-18.

de mettre plus souvent **des situations de communication**, disons-nous, **afin qu'ils pourront l'apercevoir et qu'ils produisent eux-mêmes**, parce qu'il faut le comprendre d'abord et produire après un dialogue. Je pense que cela aide beaucoup.

INT : De faire la production...

FA : Leur propre production [d'un dialogue], oui.

INT : ... parce qu'ils ont commencé par la compréhension d'un dialogue et après ils ont passé à la production.

FA : Exactement. Et **après ils font leur propre production, ce qui est très important !**

La locutrice ci-dessus semble avoir apprécié la séance expérimentale et vouloir investir plus dans l'exploitation de l'implicite culturel dans sa classe de FLE. A travers ses propos, elle exprime même un sentiment de culpabilité parce qu'elle ne laisse presque jamais de place dans son cours pour un travail tel qui lui a été proposé lors de la séance expérimentale. Elle mentionne deux raisons qui justifient ce comportement : d'une part, il n'y a pas beaucoup de temps disponible (deux séances de 40-45 minutes par semaine) et de l'autre, la préparation d'une séance ayant comme objectif la mise en valeur de l'implicite culturel « est plus difficile » et exige plus de préparation qu'un travail qui suit le manuel didactique focalisant surtout sur « la partie purement linguistique ».

Même si, à travers son discours, elle ne fournit pas une définition claire de l'implicite culturel, elle est certaine qu'une manière d'introduire l'implicite culturel dans sa classe est de mettre d'abord en valeur un contexte situationnel, comme elle mentionne, de « mettre plus souvent des situations de communication », afin que les élèves « s'aperçoivent » de son apparition et puis inciter les élèves à produire eux-mêmes une situation de communication de leur choix qui fait naître un implicite culturel.

Nous pouvons donc dire sur ce point qu'un des objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère, en l'occurrence de FLE, est de faire développer chez les apprenants de FLE « un système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui

intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère »⁴²¹.

1.1.5. La proposition didactique centrée sur la mise en valeur de l'implicite culturel, un modèle facile à être adopté en classe de FLE.

INT : Après la mise en place de la séance proposée, vous croyez avoir déjà assimilé une façon de mettre en valeur les implicites culturels en classe de FLE ? C'est une façon que vous pouvez, jugez-vous, facilement adopter dans votre classe à un tel objectif?

NM : Bien sûr. (...) la **méthodologie était claire et rigoureuse**. Cette activité **a plu à la majorité de la classe** et je considère qu'elle fait partie d'une **pédagogie différenciée**, elle pourra donner suite à un élargissement comparatif et même à une réflexion sur la langue maternelle avec les élèves plus mûrs et avancés.

Cette enseignante déclare sans aucune hésitation que la séance mise en place constitue un modèle qu'elle adopterait facilement dans sa classe au collège public. Elle présente comme raisons de sa représentation, la clarté et la rigueur de méthodologie proposée et le fait que la plupart des élèves, à ses yeux, ont aimé ce cours expérimental. Aussi, met-elle en avant le fait que cette proposition didactique fait partie d'une pédagogie différenciée et cela, pouvons-nous supposer, parce qu'elle centre sur l'apprenant et les activités et non pas sur l'enseignant.

INT : De manière globale, quelle est votre appréciation vis-à-vis de la réalisation de l'activité proposée ?

MI : **Très bonne. Une très bonne idée pour moi pour la mettre en place dans l'avenir. (...) et les enfants l'ont trouvée utile et très intéressante**, ce qui a été prouvé par leur **participation** (forte).

De même, la locutrice ci-dessus trouve la séance mise en œuvre une « très bonne idée » pour l'adopter dans sa classe à un tel objectif. Elle justifie son avis par le fait que ses élèves y ont bien participé et l'ont trouvée, selon toujours sa représentation, utile et intéressante probablement grâce au fait qu'elle s'éloigne de l'enseignement traditionnel des formes et des structures linguistiques mais aussi parce que de telles activités manquent au manuel scolaire utilisé qui, aux yeux des élèves, ajoutons-nous, semble souvent ennuyeux.

⁴²¹ Byram, M., Zarate, G., Neuner, G., juillet 1998, « La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues » in Français dans le monde, n° spécial, p. 79.

INT : C'est une façon que tu peux, juges-tu, facilement adopter dans ta classe à un tel objectif? C'est-à-dire, ayant comme objectif l'implicite culturel, cette proposition didactique, est-elle utile pour que tu puisses la mettre en pratique toi-même ?

FA : Oui et peut-être **il faudra**, comme j'ai dit tout à l'heure, **de mettre en valeur ça plus souvent** du moment où **j'ai quelques sujets sur lesquels je travaille, par exemple une leçon qui concerne l'alimentation, une autre pour les vêtements, je peux, autour de tout ça, trouver des expressions, des expressions imagées et les utiliser parallèlement au cours pour faire passer l'implicite culturel. De focaliser** [sur l'implicite culturel].

L'enseignante ci-dessus constate qu'elle doit désormais valoriser plus souvent dans sa classe l'implicite culturel. A ce but donc elle exprime le désir de faire en sorte de relier l'exploitation de l'implicite culturel au contenu du manuel scolaire utilisé au collège public hellénique, une manière-solution, pouvons-nous supposer, de l'intégrer au cours qu'elle donne au quotidien dans sa classe de FLE.

Synthèse

Pour conclure sur les représentations des enseignantes, vis-à-vis de l'implicite culturel et de sa mise en valeur en classe de FLE, après la mise en place de la séance expérimentale, nous retenons que l'implicite culturel, aux yeux des enseignantes, fait partie intégrante d'une langue/culture et sa naissance lors d'une interaction témoigne d'une manière de vivre et de percevoir le monde propres à une communauté sociolinguistique ; Il semble clair aussi que l'implicite culturel est susceptible de créer des malentendus ou une mauvaise compréhension lors d'une communication exolingue ; donc un travail sur l'implicite culturel, selon les représentations des enseignantes, réussit à rendre les élèves vigilants afin de prévenir et éviter d'éventuels malentendus ou une mauvaise compréhension.

Les séquences concernant les représentations des enseignantes vis-à-vis de la mise en valeur de l'implicite culturel que nous venons d'analyser, nous permettent de conclure qu'un travail sur l'implicite culturel, aux yeux des enseignantes, favorise :

- La valorisation d'un contexte, d'une situation de communication en termes plus simples, qui se rapproche le plus de la quotidienneté du peuple de la langue enseignée et apprise.
- Un enseignement qui vise à rendre les élèves vigilants vis-à-vis des malentendus ou d'une mauvaise interprétation qui peuvent surgir lors d'une interaction avec un locuteur issu d'une autre communauté sociolinguistique.
- La mise en avant de la facette pratique, de l'aspect du vécu de la langue/culture enseignée et apprise ; ce qui n'est pas privilégié lors du cours habituel en classe de FLE.
- L'autonomie de l'apprentissage puisque l'apprenant doit se mettre en situation active et travailler sans l'intervention directe, intensive de l'enseignant.
- Le traitement des spécificités langagières propres à la langue/culture enseignée, les simulations des dialogues et l'implication des élèves dans des mises en situation qui se rapprochent du réel.
- La dimension communicative de l'enseignement/apprentissage de FLE s'éloignant de la mémorisation des structures grammaticales et lexicales.

En outre, à partir de l'analyse des entretiens faits après la mise en œuvre de la séance planifiée, nous pouvons soutenir qu'une telle séance, selon toujours les représentations des enseignantes, mérite d'être adoptée en classe de FLE au collège public hellénique grâce à la clarté et la rigueur de sa planification ainsi qu'au fait qu'elle répond à la préoccupation des enseignantes de munir leurs élèves d'un bagage linguistique et surtout culturel permettant une communication sans obstacles avec un locuteur natif de la langue/culture enseignée et apprise ; un besoin, comme il paraît, que les manuels scolaires destinés à l'enseignement de FLE en Grèce ne remplissent pas.

Finalement, nous pouvons présumer que la proposition de cette séance d'enseignement a été bien reçue par les enseignantes-animatrices parce qu'elle répond d'une certaine manière aux consignes du nouveau Curriculum Commun des langues étrangères⁴²² selon lequel l'enseignant des langues étrangères au sein de l'école publique hellénique est libre d'organiser et construire lui-même son cours, « écartant » même le manuel didactique, en se basant sur n'importe quel support qu'il juge convenable au niveau, aux besoins et aux intérêts de ses élèves.

1.2. Représentations vis-à-vis de l'apport des activités planifiées aux élèves de FLE.

1.2.1. Une activité qui touche l'aspect du vécu de la langue/culture française.

NM : Je crois qu'elle [la séance proposée] s'intègre dans l'enseignement de la langue [française au collège public grec]. **On n'a pas beaucoup de temps ni d'occasions** pour se référer [en classe] aux registres de langue, disons, ni au **sens parallèle de la langue, le vécu** [de la langue].

Selon les propos de cette enseignante, les activités mises en œuvre lors de la séance expérimentale ont constitué un bon stimulus pour que les élèves découvrent cette facette du vécu de la langue enseignée et apprise, le « sens parallèle de la langue » qui sont un peu oubliés au sein du collège public faute d'occasions convenables et du temps disponible.

INT : Que penses-tu que les apprenants ont tiré de cette séance d'enseignement centrée sur l'implicite culturel ?

OIO : (...) **qu'ils doivent être vigilants lorsqu'il s'agit de comprendre un dialogue**, d'essayer en général de comprendre à travers le contexte, s'apercevoir qu'il s'agit de quelque chose qui n'est pas...en fait, **se rendre compte du « quotidien »** (de l'aspect pratique) **de la langue**.

A travers les propos de l'enseignante ci-dessus, nous nous apercevons facilement que ce qui manque aux apprenants de FLE en Grèce c'est avant tout la familiarisation avec le quotidien du peuple de la langue enseignée et apprise.

⁴²² Dendrinou, V., Karava, E., 2013, *L'enseignement des langues étrangères pour la promotion du plurilinguisme en Grèce aujourd'hui : Approches et pratiques d'enseignement*, Athènes, Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, Institut de Politique Educative. <http://rce1.enl.uoa.gr/xenesglosses/docs/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5.pdf>

Plus précisément, notre locutrice mentionne que la séance proposée a réussi à rendre les apprenants plus conscients de l'aspect pratique de la langue et les a sensibilisés vis-à-vis du fait qu'ils doivent être « vigilants » lors d'une interaction avec un locuteur appartenant à une autre langue/culture. Aussi, selon sa représentation, les apprenants se sont-ils aperçus qu'ils doivent mettre en valeur le contexte d'une situation de communication lors de leur effort de compréhension et d'interprétation d'un échange avec un locuteur autre.

C'est ce que Pu Zhihong soutient soulignant que « l'implicite, virtuellement contenu dans un mot, une proposition, un fait ou un contexte etc., peut être reconstitué par le destinataire à partir de la signification littérale et du contexte à travers un procédé de raisonnement, autrement dit à travers un procédé logique »⁴²³.

1.2.2. Une activité qui réussit à faire comprendre ce qu'est l'implicite culturel.

INT : Tu considères que l'activité a bien permis d'atteindre les objectifs fixés ? Est-ce que les apprenants ont pu prendre conscience de l'existence et du fonctionnement de l'implicite culturel lors d'une interaction, par exemple...?

NM : C'était une activité qui n'était pas compliquée et **via des dialogues simples elle a pu fournir aux élèves, même de façon fragmentaire cette notion [l'implicite culturel], pense-je, et donc elle ne leur a pas posé des difficultés** et parallèlement **elle leur a appris une nouvelle notion linguistique [donc apparemment difficile] mais qui existe dans notre vie quotidienne.**

L'enseignante ci-dessus précise dans son discours que ses élèves ont appris « même de façon fragmentaire » « une nouvelle notion linguistique » jusqu'alors inconnue pour eux mais omniprésent dans notre vie quotidienne ; pour cela, elle laisse entendre qu'il faut tenir compte de l'implicite culturel lors de l'enseignement/apprentissage du FLE.

INT : Tu considères que l'activité a bien permis d'atteindre les objectifs fixés ? Est-ce que les apprenants ont pu prendre conscience de l'existence et du fonctionnement de l'implicite culturel lors d'une interaction?

MI : **Beaucoup ! Vraiment beaucoup. Elle [la séance] les a aidés probablement vu que dans le manuel didactique il n'existe pas d'activités analogues, celles-ci étaient utiles et précieuses.**

Dans la séquence citée ci-avant, l'enthousiasme remarqué dans le discours de la locutrice concernant l'apport des activités mises en place à ses élèves est traduit par

⁴²³ Pu Zhihong, *op.cit.*, p. 161.

le ton exclamatif ainsi que la répétition de l'adverbe « beaucoup ». L'enseignante estime que les activités proposées ont contribué à ce que les apprenants se rendent compte de l'existence et du fonctionnement de l'implicite culturel et évoque l'absence des activités pareilles dans les manuels scolaires, ce qui les rend « utiles et précieuses ».

Sur ce point, il mérite de rappeler Zarate⁴²⁴ selon laquelle il est illusoire d'exiger de la part des apprenants d'une langue/culture étrangère qu'ils apprennent à percevoir la totalité des implicites culturels autour desquels s'organise la communauté étrangère (sociale, locale, nationale) ; ce qui importe est qu'ils s'aperçoivent le fonctionnement en franchissant la frontière imposée par la communauté étrangère, en en décodant les implicites.

INT : A ton avis, cette proposition a permis aux élèves d'avoir accès aux implicites culturels ?

OIO : **Oui. Elle a permis d'y avoir accès grâce aux dialogues où ils lisaient les phrases, les expressions et ils se sont aperçus que tout ça s'utilise au quotidien** [par les natifs] et n'est pas appris à l'école... et je crois que la plupart d'eux [des élèves] avaient complété [répondu à la question de la fiche de travail], si je ne me trompe, que **c'est au quotidien, l'aspect pratique de la langue.** (...)

INT : C'est une façon que vous pouvez, jugez-vous, facilement adopter dans votre classe à un tel objectif (mise en valeur de l'implicite culturel) ?

OIO : Oui, je considère que **c'est le plus conven... convenable pour que les élèves puissent entrer dans l'esprit des cette séance.** Adopter en fait l'idée... **comme s'ils participaient eux-mêmes dans ce dialogue. Comme s'ils vivaient ça,** et je pense que **c'est cela le plus important.**

Dans la séquence retenue ci-avant, le discours de l'enseignante est principalement centré autour de l'aspect pratique de la langue que la mise en valeur de l'implicite culturel met en avant. Notre locutrice juge que ses élèves ont réussi à avoir accès à l'implicite culturel et caractérise la méthode proposée comme la plus adéquate à ce but ; plus spécifiquement, selon toujours sa représentation, grâce au contenu de la séance proposée, les élèves ont pris conscience de l'emploi de la langue enseignée au quotidien par les locuteurs natifs et ont réussi à « vivre » ça, ce qui a été le plus important.

INT : A ton avis, cette proposition a permis aux élèves d'avoir accès aux implicites culturels ?

⁴²⁴ Zarate, G., 1986, *op.cit.*, p.37.

FA : Je crois que oui. Au début, peut-êtreeeee, ils n'ont pas pu comprendre les expressions données mais **ce qui a beaucoup aidé a été le fait qu'elles sont entrées dans un contexte et d'après ce contexte ils [les élèves] ont eu la possibilité de comprendre ce que c'est l'implicite culturel, parce qu'on ne peut pas s'en apercevoir au premier regard et il faut travailler là-dessus pour comprendre.**

INT : Tu considères que l'activité a bien permis d'atteindre les objectifs fixés ? C'est-à-dire que les apprenants puissent prendre conscience de l'existence et du fonctionnement de l'implicite culturel lors d'une interaction...

FA : Oui. **Ce qui a aidé était aussi la mise en relation avec le grec, le fait de se rendre compte que même dans leur langue maternelle il y a ça [l'implicite culturel] et je pense qu'elle [la séance réalisée] a réussi à leur apprendre ça, très bien.**

L'enseignante, dont l'extrait du discours est présenté ci-dessus, argumente sur le fait que la séance mise en œuvre a permis aux apprenants d'accéder aux implicites culturels et prendre conscience de leur fonctionnement lors d'une interaction. Selon toujours sa représentation, deux éléments ont surtout contribué à ce que les élèves y réussissent : d'une part, la mise en contexte des expressions données et les tâches proposées qui ont aidé les élèves à s'apercevoir de la valeur implicite que les expressions véhiculaient dans chaque dialogue ; de l'autre, la mise en relation avec le grec, la langue maternelle de la plupart des élèves (ou mieux, la langue que parlent tous les élèves, autochtones ou immigrés) qui a contribué à ce qu'ils s'aperçoivent que l'implicite culturel existe et apparaît souvent dans leur propre langue/culture et n'est pas qu'un particularisme de la langue française.

1.2.3. Une proposition d'activités qui permettent aux élèves d'introduire une relativisation sur leur propre système linguistique et culturel.

INT : Cette proposition d'activités a sensibilisé les apprenants vis-à-vis de l'altérité ?

NM : **Oui, oui. Je crois que là surtout.** (...) et je crois que vu qu'ils ont déjà parlé un peu dans d'autres matières des sujets tels que la tolérance, combien je supporte l'autre ou à quel degré je le comprends et ils ont déjà parlé de l'altérité, **cela je crois inconsciemment a été intériorisé, cette notion de l'autre, disons, qu'on accepte l'autre avec ses différences.**

Selon la représentation de l'enseignante ci-dessus, la séance mise en œuvre a réussi à sensibiliser les apprenants vis-à-vis d'autrui, comme elle précise, vis-à-vis du fait «qu'on accepte l'autre avec ses différences ».

INT : La séance mise en place a bien permis de sensibiliser les apprenants au fait qu'un implicite culturel peut conduire à l'incompréhension ou au blocage ?

FA : Oui, bien sûr.

INT :... [a permis de sensibiliser les apprenants] au différent, à l'altérité ?

FA : **Là c'est le plus important et je pense qu'on a commenté ça [lors du cours réalisé], vu que les sociétés sont mixtes et différentes, tous ces éléments que les peuples apportent dans la classe même, donc dans la langue, notre pays, cela [le sujet de l'implicite culturel] enrichit la manière dont on aborde tout ça.**

Cette locutrice signale qu'un aspect important de la séance mise en place est le fait qu'elle a permis une discussion dans la classe autour de l'altérité, sujet qui préoccupe les écoles helléniques, ces dernières années, en raison de l'afflux d'immigrés et par conséquent du nombre élevé des élèves immigrés en classe du collège public hellénique. Elle met l'accent donc sur le fait que l'exploitation de l'implicite culturel privilégie un travail sur un tel sujet ou mieux, dirions-nous, sur la manière dont on valorise la diversité des cultures au sein de la classe de FLE. De plus, nous pouvons ajouter qu'à travers ses propos, s'exprime implicitement la préoccupation de l'enseignante autour du sujet de l'altérité, de l'ouverture de ses élèves à Autrui, au différent.

Il est vrai que les éléments de la langue/culture maternelle inculqués chez les élèves conditionnent leur manière de percevoir et d'« admettre » la langue/culture étrangère. D'ailleurs, comme le souligne Olivieri C.⁴²⁵ « c'est à travers le prisme de ma propre culture que je vais appréhender celle des autres ». Il paraît alors qu'un enseignement centré sur l'implicite culturel, aux yeux de enseignantes-locutrices, contribue à ce que les élèves parviennent à réfléchir sur eux-mêmes, relativiser leur propre système linguistique et culturel et accéder à la vision du monde et aux valeurs propres au peuple de la langue/culture enseignée et apprise.

1.2.4. Une proposition d'activités qui stimulent l'intérêt des élèves.

NM : **Elle avait un aspect ludique je crois**, et donc c'était...

INT : Grâce aux expressions données... ?

NM : Oui, oui, je **crois que grâce au fait qu'elle avait un tel aspect, une sorte d'humour, disons, au malentendu, c'était bien reçu par les élèves**(...) Je crois qu'après la première étape où chaque groupe avait une expression, après les premières difficultés au niveau du vocabulaire qu'on a d'une certaine façon clarifiées et qu'on a expliqué ce que veut dire en grec et le premier obstacle a été surmonté,

⁴²⁵ Olivieri, C., janvier 1996, « La culture cultivée et ses métamorphoses » in Français dans le monde, n° spécial, p. 18.

disons, .ce que cela veut dire et comment chaque groupe doit procéder, **après ils l'ont aimé parce qu'elle avait ces tâches qui ont un peu un mystère caché qu'ils doivent résoudre, une petite énigme. Tout ce qui a une énigme les motive, disons. C'est un peu comme un jeu.** Donc, il y avait cet élément et après **quand on a expliqué au tableau les trois [expressions] et on a distingué [expliqué] ce que chaque expression signifie [pour les Français], etc. ils ont aimé (...)** et je pense que **c'était quelque chose, comment dit-on, de différent, qui les a attirés. (...)**

INT : Ils se sont montrés motivés lors de la réalisation de l'activité ? Se sont-ils intéressés sur ce sujet [celui de l'implicite culturel] ?

NM : **Oui, je pense**, à l'exception de quelques uns connus [pour bavardage et indifférence]...

INT: Les inconnus connus...

NM : **les autres se sont intéressés. Même deux, trois élèves paresseux je crois que finalement ils se sont intégrés et ont travaillé à l'intérieur du groupe.**

Selon les propos de cette locutrice, les activités mises en œuvre ont rendu la séance attrayante pour les élèves. Elle fournit les arguments suivants pour étayer sa représentation : en premier lieu, les tâches proposées avaient un aspect ludique vu qu'il y avait une petite énigme à résoudre (l'implicite culturel à décoder), ce qui fascine et en général motive les élèves ; en second lieu, les activités proposées, caractérisées comme quelque chose « de différent » ont réussi à captiver l'attention de la majorité des élèves, même ceux qui étaient les plus paresseux.

MI : (...) **les enfants l'ont trouvée utile et très intéressante** [la séance] et **cela a montré d'ailleurs leur participation (...)** même les élèves les plus indifférents se sont motivés (...) en **c'était** à la fois **utile et amusant pour eux.** Très amusant.

De l'analyse des propos recueillis, il résulte que l'enseignante-locutrice ci-dessus a intériorisé une représentation pareille à celle de la précédente. Selon sa représentation, la séance mis en place a stimulé l'intérêt des élèves. Plus précisément, elle qualifie la séance mise en œuvre d' « utile et très intéressante » ainsi que d' « amusante » pour les élèves, ce qui a été prouvé, d'ailleurs, par la participation même de plus indifférents.

INT : Pendant la mise en place de la séance proposée, y a-t-il un moment particulier que vous voudriez évoquer ?

FA : Euh, peut-être et **cela aussi est le plus amusant** d'une part, parce que lorsqu'ils [les élèves] **commencent à interpréter, des interprétations diverses s'expriment**, l'un dit ça, l'autre dit quelque chose d'autre, et plusieurs fois [s'expriment des opinions] contraires ou supplémentaires, **il y a de toute façon là un élément d'amusement.**

Dans la séquence ci-avant, cette enseignante distingue aussi le côté amusant et plaisant de la séance mise en place. Elle insiste sur le fait que lorsque les élèves essayaient de fournir des interprétations diverses concernant le sens des expressions

données, celles-ci étaient soit contraires soit supplémentaires et là il y avait « un élément d’amusement ».

1.2.5 Une séance d’enseignement qui privilégie le travail en groupes.

INT : Que penses-tu que les apprenants ont tiré de cette séance d’enseignement centrée sur l’implicite culturel ?

NM : [...] le fait de **travailler en groupes et la collaboration**.

FA : Deux choses. Premièrement, que **le travail en groupes qu’ils ont fait, ça aide toujours parce chaque élève complète l’autre** et j’aime lorsque les enfants travaillent en groupes et deuxièmement, c’est exactement le fait que...parce **qu’un élève exprime son idée [opinion], l’autre complète**, au cas où ils ne comprendraient pas ou interpréteraient mal quelque chose, **l’autre enfant** [au sein du groupe] qui peut dire quelque chose d’autre, **aide et débloque la situation**. Je pense qu’ils ont compris même les élèves les plus faibles, quand ils ont vu le dialogue et ils ont compris, disons-nous, à travers les autres phrases [le contexte] ce que pourrait signifier ce qu’on avait dit [l’expression donnée]... donc c’était positif.

INT : Ce que pourraient signifier les expressions données...

FA : Oui, leur sens. C’était un bon travail ça, oui.

De l’analyse des séquences ci-dessus, il résulte qu’un élément positif de la séance mise en œuvre, selon toujours les représentations des enseignantes-interviewées, était le fait que nous avons invité les élèves à travailler en groupes, une forme de travail pas beaucoup utilisée au sein du collège public hellénique.

Les deux enseignantes-interviewées mettent en avant, dans leur discours, les avantages du travail que les élèves ont réalisé lors de la séance expérimentale ; en effet, elles insistent sur le fait que les élèves ont collaboré pour répondre aux tâches proposées et cette collaboration au sein des groupes a contribué à ce qu’ils échangent leurs idées et s’entraident puisque les élèves se complétaient les uns les autres et de cette façon même les élèves les plus faibles n’ont pas été démotivés et ont pu finalement offrir eux aussi à l’accomplissement des tâches.

1.2.6 Une activité qui vise à développer chez les élèves plusieurs compétences.

INT : Que penses-tu que les apprenants ont tiré de cette séance d’enseignement centrée sur l’implicite culturel ?

NM : [...] le fait **qu’il a fallu qu’ils fassent eux-mêmes un petit dialogue**, je crois que même avec une tout petite production écrite, **cela leur a fait du bien**, disons, et **qu’on a passé de la compréhension écrite à la production écrite**. C’est-à-dire, **c’était une activité qui**, d’une certaine manière, **comprendait [visait] les quatre compétences**, disons, compréhension et production écrite. C’est-à-dire, elle comprenait un peu de tout.

Selon la représentation de cette enseignante, la séance mise en place visait plusieurs compétences ; comme elle signale à travers son discours, ce qui « a fait du bien » à ses élèves c'était le fait qu'ils ont passé d'une compréhension écrite à une production écrite. En fait, ses propos laissent entendre, pouvons-nous dire, que la partie de l'expression écrite n'est pas très privilégiée au sein de la classe de FLE dans le secondaire hellénique ; d'où son contentement concernant la réalisation de cette étape par ses élèves.

INT : Pendant la mise en place de la séance proposée, y a-t-il un moment particulier que vous voudriez évoquer ?

MI : Plutôt quand les enfants, et c'était très intéressant ça, **essayaient d'intégrer ces phrases dans leurs propres actes de communication. Et cela était très intéressant.**

La locutrice ci-dessus dans son discours évoque également la partie de la production écrite que les élèves ont réalisé lors des dernières étapes de la séance planifiée comme un moment intéressant de la séance mise en place parce que les élèves ont créé eux-mêmes des dialogues où ils devaient intégrer les phrases-items prenant en considération l'implicite culturel qu'elles peuvent faire naître.

Synthèse

Nous avons relevé ici les représentations des enseignantes qui ont mis en place la séance planifiée vis-à-vis de l'apport des activités mises en œuvre à leurs élèves de FLE. En résumant l'analyse des données issues des entretiens transcrits, nous retenons les éléments suivants :

Les enseignantes à travers leurs discours affirment que les activités mises en œuvre ont constitué un bon stimulus afin que les élèves découvrent l'aspect du vécu de la langue enseignée et apprise qui n'est pas en réalité privilégiée au sein du collège public hellénique. Elles ont réussi à les sensibiliser vis-à-vis du fait qu'on doit être vigilant lors d'une interaction avec un locuteur appartenant à une autre langue/culture.

De plus, il semble clair que les activités conçues ont réussi, aux yeux des enseignantes, à ce que les élèves se rendent compte de l'existence de l'implicite culturel et de son fonctionnement lors d'une interaction ainsi que des risques que cache sa mauvaise interprétation lors d'une interaction grâce à deux éléments qui émanent de leur planification : d'une part, la mise en situation des expressions-items qui a aidé les élèves à s'apercevoir de la valeur implicite qu'elles véhiculaient et d'autre part, la mise en relation avec le grec qui a rendu les élèves conscients du fait que l'implicite culturel existe dans leur propre langue/culture aussi et n'est pas qu'une particularité de la langue française.

Du discours des enseignantes aussi il résulte que la séance mise en œuvre a permis une discussion en classe autour de l'altérité, du respect à Autrui et a enrichi la manière dont on peut valoriser la diversité des cultures au sein de la classe de FLE au collège public hellénique.

Aussi, est-il évident que les enseignantes-animatrices de la séance planifiée se sont montrées favorables à l'exploitation de l'implicite culturel, grâce au fait qu'à leurs yeux, les activités mises en œuvre ont rendu la séance attrayante pour leurs élèves parce qu'elles privilégiaient l'aspect du vécu de la langue enseignée et elles avaient un aspect ludique qui, dans la plupart des cas, ont attiré l'attention même des élèves les plus paresseux et indifférents.

De surcroît, de l'analyse du discours des enseignantes il ressort que la forme de travail proposée dans la planification de la séance (travail en groupes) n'est pas une forme de travail à laquelle les élèves du collège sont habitués ; or, elle a certainement contribué à ce que les élèves répondent aux exigences du cours centré sur l'implicite culturel vu qu'ils ont collaboré, donc ils se sontentraîdés et de cette manière même

les élèves les plus faibles ou démotivés ont offert eux aussi à l'accomplissement des activités proposées.

1.3. Les représentations vis-à-vis du processus de la mise en œuvre de la séance planifiée.

1.3.1. Une proposition d'activités qui répond aux besoins des enseignantes concernant l'enseignement du FLE.

Il semble que la séance planifiée apparaisse dans le discours de la majorité des enseignantes-animatrices comme une proposition didactique qui répond à leurs besoins quant à l'enseignement du FLE.

INT : Cette proposition d'activités, juges-tu, répond à tes besoins concernant l'enseignement du FLE au collège ?

OIO : Jusqu'à un point, **elle contribue oui**, parce qu'**ils** [les élèves] **apprennent quelque chose de différent**. En fait, ils **connaissent la quotidienneté** et leeee, **quelque chose qu'on ne leur enseigne pas à l'école**. On ne leur enseigne pas à l'école par exemple ces expressions, qu'on les connaît à travers la conversation des individus-membres de la société française, la communication. (...) **les élèves de cette façon apprennent comment ces expressions peuvent être utilisées dans la vie quotidienne, avec le sens qu'ils [les natifs] leur attribuent à ce moment-là.**

C'est le cas de l'enseignante ci-avant qui argumente sur le fait que la proposition d'activités mise en place contribue à l'enseignement du FLE au collège public hellénique. Dans cette séquence, deux raisons sont présentées par la locutrice afin de justifier sa représentation : la séance mise en œuvre permet aux élèves d'apprendre quelque chose de particulier, de différent par rapport à ce qu'on leur enseigne lors du cours quotidien en classe de FLE, de connaître « le sens » que les locuteurs natifs de la langue française attribuent à leur discours à un moment particulier lors d'une interaction, se familiariser, en d'autres termes, avec la manière particulière dont ils se comprennent et communiquent dans leur vie quotidienne ; les élèves ont l'occasion d'entrer en contact avec « ce qu'on apprend à travers la conversation des individus-membres de la société française, la communication », ce qui évidemment ne constitue pas un objectif ordinaire lors de l'enseignement du FLE en Grèce.

Son discours rappelle Galisson R.⁴²⁶ qui traite de la charge culturelle partagée et signale qu'il s'agit des « valeurs secondes affectées aux mots, valeurs que les natifs connaissent mais qu'ignorent généralement les étrangers, parce qu'elles échappent aux programmes et aux outils d'enseignement classiques. »

Il nous semble aussi que ce que l'enseignante a principalement apprécié c'était le fait que la séance planifiée et mise en place a permis à ses élèves de saisir la langue enseignée et apprise dans ses conditions d'emploi quotidien ; un besoin donc auquel elle répond et que le manuel scolaire ne remplit pas.

INT : Cette proposition d'activités, juges-tu, répond à tes besoins concernant l'enseignement du FLE au collège ?

FA : **Absolument. Beaucoup !** Et c'est, moi aussi, **un souci que j'ai**, que les enfants puissent **ne pas rester aux éléments purement linguistiques** ou grammaticaux mais **qu'ils puissent entrer dans la civilisation, la culture du pays dont on enseigne la langue.** (...)

INT : De manière globale, quelle est votre appréciation vis-à-vis de la réalisation de la séance proposée ?

FA : Moi, **je l'ai aimée** et les **exemples** [les expressions choisies] étaient **bons** et ils **ont pu être compréhensibles à travers les questions choisies.**

La locutrice ci-dessus expose clairement sa représentation positive de la séance mise en œuvre en utilisant deux adverbes d'intensité de valeur superlative (« absolument » et « beaucoup ») pour montrer que la séance planifiée répond à ses besoins. Elle justifie, en plus, son avis en expliquant que d'une part, les activités proposées tiennent compte de son souci de ne pas valoriser uniquement le linguistique dans son cours de FLE et de faire « entrer les élèves dans la civilisation, la culture du pays dont on enseigne la langue » ; de l'autre, elle signale que les expressions-items étaient bien choisies et ont pu finalement être compréhensibles à travers les tâches que les élèves ont réalisées.

Comme le mentionne Zarate « dans un enseignement qui encourage des démarches de découverte du sens, la frontière entre linguistique et culture se dissout lorsqu'on invite l'élève à rechercher et à expliciter les implicites, à mettre en relation

⁴²⁶ Galisson, R., octobre 1981, « Pour un dictionnaire des mots de la culture populaire » in Français dans le monde, no 188, Paris, Hachette, p. 58.

des pratiques quotidiennes socialement différenciées, à évaluer la pertinence sociologique des informations disponibles »⁴²⁷.

Il est aussi à remarquer qu'à travers ses propos, l'enseignante manifeste son enthousiasme pour la séance qu'elle a mise en place. Un des facteurs clés semble avoir été le fait que la proposition didactique centrée sur l'implicite culturel vise à familiariser les élèves avec les échanges conversationnels ou mieux les interactions en face-à-face en milieu naturel de la langue/culture cible et les sensibiliser vis-à-vis du fait que tout discours est culturellement déterminé.

NM : Et comme structure, disons-nous, des tâches, je crois qu'elle [la proposition] avait un bon déroulement. C'est une bonne proposition, c'est-à-dire, comme modèle, disons-nous même si quelqu'un veut préparer quelque chose d'autre, c'est un bon guide, je crois (...) C'est bon, je pense, et les enfants aiment tout ce qui a rapport avec ce sens second des mots ou des phrases ou ce qui s'approche de l'emploi d'une langue (du vécu d'une langue/culture).

Il mérite aussi d'analyser les propos de l'enseignante retenus ci-avant qui déclare que la séance mise en œuvre a été une bonne proposition soulignant les avantages suivants : 1. la séance planifiée avait un bon déroulement et donc constitue un bon « guide », un modèle à respecter et adopter pour la planification d'autres séances éventuellement. A noter sur ce point que le rôle de l'enseignante lors du cours expérimental était équilibré, puisqu'il n'était pas tellement expositif, magistral mais surtout organisateur, explicatif et facilitateur, ce qui n'est point habituel, semble-t-il, lors d'un cours quotidien de FLE dans le secondaire. 2. le sujet de l'implicite culturel a été intéressant pour ses élèves puisque, comme elle nous explique, « les enfants aiment tout ce qui a rapport avec ce sens second des mots ou des phrases ou ce qui s'approche de l'emploi d'une langue », ce qui a suscité autant leur curiosité que leur motivation.

⁴²⁷ Zarate, G., 1995, *Représentations de l'étranger en didactique des langues*, Paris, Didier, p. 73.

Synthèse

Nous avons relevé ici les représentations des enseignantes-animatrices de la séance planifiée vis-à-vis du processus entier de sa mise en place en classe de FLE au collège public hellénique.

En récapitulant, nous constatons une image nettement positive des enseignantes et même un enthousiasme remarquable de leur part vis-à-vis de la séance mise en œuvre. Des résultats acquis, il ressort que les activités planifiées répondent aux attentes des enseignantes concernant l'enseignement du FLE et rendent leur cours efficace pour les raisons suivantes :

- Elles ont permis aux élèves d'apprendre quelque chose hors de l'enseignement ordinaire, de connaître le sens que les locuteurs natifs de la langue/culture française attribuent à leur discours à un moment particulier, lors d'une interaction. Il paraît en fait clair que selon les représentations des enseignantes, la séance planifiée a donné la possibilité aux élèves de se familiariser avec la manière particulière dont les natifs communiquent et se comprennent dans leur vie quotidienne, ce qui n'est pas d'habitude privilégié lors du cours de FLE au sein du collège public hellénique.
- Elles tiennent compte du souci des enseignantes de ne pas focaliser uniquement sur le linguistique mais d'initier d'une certaine façon les élèves à la culture et surtout à la communication quotidienne des individus-membres de la communauté socioculturelle dont ils apprennent la langue, ce qui manque aux manuels scolaires destinés à l'enseignement de FLE au secondaire.
- Elles constituent en général un bon guide pour les enseignantes, un modèle à respecter et adopter pour la planification d'autres séances aussi. En effet, il paraît que la séance planifiée et mise œuvre a offert la possibilité aux

enseignantes de différencier dans leur classe : en premier lieu, au niveau de la démarche d'enseignement du moment où elles ont suivi une démarche différente à ce qu'elles font régulièrement, invitant les apprenants à découvrir eux-mêmes les infos recherchées, favorisant ainsi l'autonomie de leur apprentissage. D'ailleurs, comme le souligne Delhaye (2003), pour contribuer à l'autonomisation de l'apprenant dans son apprentissage, il faut l'habituer à « se livrer avec la moindre assistance possible à des activités de décodage, de repérage, de compréhension sur des documents semblables à ceux auxquels il sera confronté plus tard, hors encadrement scolaire »⁴²⁸; en deuxième lieu au niveau de l'organisation de la classe puisqu'elles ont opté pour un aménagement différent de la classe, s'éloignant d'une organisation « type magistral » et elles ont privilégié l'interaction des élèves, les invitant à travailler en groupes ; en troisième lieu, au niveau du contenu à enseigner vu que le sujet de l'implicite culturel était nouveau aussi bien pour les élèves que pour les enseignantes et les différentes tâches à réaliser étaient bien ciblées et intéressantes pour les élèves, ces derniers étant attirés par tout ce qui s'approche de l'emploi d'une langue au quotidien.

Somme toute donc, nous concluons que la séance expérimentale a répondu aux besoins des enseignantes de FLE pour un enseignement du français dans le secondaire axé vers la vie quotidienne des natifs de la langue enseignée, un enseignement qui rend l'apprenant actif, le situe au centre de la relation pédagogique et lui offre un contact avec la langue française en usage.

⁴²⁸ Delhaye, O., 2003, « Le document authentique », <http://gallika.net/spip.php?article42> (consulté le 18 décembre 2017).

1.4. Les suggestions des enseignantes qui ont mis en place les activités planifiées.

1.4.1. Une activité qui présente certaines difficultés pour les élèves du collège.

Il semble qu'aux yeux des enseignantes-interviewées, lors de la séance mise en œuvre les élèves du collège ont affronté quelques difficultés qui, pour autant, n'étaient pas du tout insurmontables.

INT : Où situerait-t-on les difficultés rencontrées ?

NM : Les difficultés étaient d'une part au début [du cours] parce que **c'était la première fois cette année à travailler en groupes**, tandis que l'année dernière on avait travaillé de cette façon, c'était le premier jour qu'on a changé les pupitres pour faire des groupes, et **donc c'était un peu au début une surprise**. Bien sûr, pour la plupart c'était une bonne surprise mais à cause du fait qu'ils ne se sont pas assis d'une façon, exactement comme ils auraient voulu, avec ses amis, à quelques-uns il y avait peut-être...**il y avait sans doute un problème là, au niveau de coopération mais en général je crois que les groupes ont bien travaillé**. Ils n'avaient pas de problèmes entre eux et quelques groupes ont vraiment bien travaillé.

(...) grâce au fait que dans la classe il y a toujours des enfants qui ont quelques, plus de connaissances [sur la langue] et à l'intérieur de chaque groupe, dans la plupart des cas, il y avait un tel enfant même **quelques difficultés au niveau du linguistique**, avec la langue, ont été surmontées. (...)

INT : En regardant à posteriori cette proposition didactique, qu'est-ce que tu pourrais distinguer ? Quels seraient les points positifs ou négatifs ?

NM : Peut-être pour [l'expression] « Il a un poil dans la main », **même si le document avec Astérix était le plus attrayant, je crois que c'était un peu plus difficile à sa compréhension**. C'est-à-dire, il n'a pas permis de comprendre facilement, si on ne le connaît pas, **il exigeait plus d'explications**.

INT : Concernant le sens de l'expression...

NM : L'expression. Et avec le poil, où des cheveux étaient poussés. C'est-à-dire, je crois que c'était très ludique.

INT : Elle exigeait plus de temps sans-doute ?

NM : ...plus de temps et **c'était, sans-doute, le moins évident ou précis en ce qui concerne le sens de l'idiomatisme**. Cependant, il ne faut pas l'enlever parce qu'il faut toujours une certaine difficulté. C'est-à-dire il faut qu'il y ait des niveaux de difficulté dans l'activité.

C'est le cas de l'enseignante ci-dessus qui situe les difficultés rencontrées par ses élèves à trois niveaux : difficultés au niveau de la formation des groupes vu que les critères de répartition des élèves aux différents groupes étaient fixés par l'enseignante et par conséquent certains ne se sont pas assis comme ils auraient voulu (à côté de leurs amis) ; difficultés au niveau linguistique qui ont été remédiées grâce au fait qu'à l'intérieur des groupes il y avait toujours des élèves meilleurs en langue que d'autres et donc, ils y ont contribué ; difficultés au niveau du sens des expressions-items, comme par exemple, l'expression « il a un poil dans la main », dans la BD avec Astérix, caractérisée par la locutrice comme « la moins évidente », exigeant plus d'explication que les autres expressions-items mais qui, selon son avis,

n'était pas mal choisie puisqu'il faut toujours un degré de difficulté aux activités proposées.

OIO : Juste **au début ils n'ont pas pu comprendre comment les mots des expressions auraient une relation avec le reste du dialogue**, comme l'exemple d' « un de ces quatre ».

INT : ... de comprendre le sens de l'expression, ce qui était demandé d'ailleurs. Cela leur a posé des difficultés et c'était attendu...

OIO : Mais pas beaucoup quand même. Après, en lisant à nouveau le reste du dialogue, déjà ils ont vite répondu. Je ne peux pas dire qu'ils avaient [un problème] précis...C'est-à-dire, on n'a pas perdu beaucoup de temps là, par rapport à la durée prévue [par la planification de la séance].

Cette enseignante a intériorisé une représentation pareille concernant la difficulté des élèves d'accéder au sens des expressions-items, ce qui était d'ailleurs attendu mais comme elle nous explique cet obstacle a été vite surmonté et n'a pas en réalité posé de problèmes.

INT : Tu considères que les apprenants ont bien compris et entrepris les tâches proposées, les différentes activités ? Ils ont eu une quelque difficulté peut-être ?

FA : Non. **Au début bien le temps de se familiariser et de comprendre ce que c'était cette fiche et ce qu'on demandait et de quelle sorte**, de quelle manière il faudrait compléter...

INT : Le sens plutôt...

FA : Oui, le sens.

INT : S'il fallait écrire en grec ou en français...

FA : Et **ils hésitaient un peu à donner des explications** parce qu'il a le problème, **la peur de l'erreur**. Mais, **je pense grâce à notre encouragement** et qu'on leur a expliqué qu'il est normal que plusieurs choses, on ne peut pas les comprendre en tant qu'étrangers, **ils ont osé** [s'exprimer et répondre même s'ils n'étaient pas sûrs].

(...) Au document d'Astérix par exemple, les élèves ont eu besoin d'un aide pour comprendre. **Il était assez difficile de comprendre la BD**, peut-être parce que les lettres imprimées étaient majuscules, la police. **Ils avaient quelques difficultés là-dessus**. Ils demandaient des précisions. Et [ils avaient] **beaucoup de mots inconnus**, disons. Ça plutôt. Mais en général tous les autres étaient compréhensibles. Et c'est vraiment très amusant de mettre des BD. C'est mieux peut-être. Ce n'est pas mal. Simplement, peut-être il fallait que moi je fasse un cours avant, [pour leur] expliquer un peu sur la BD et après [faire les activités proposées]. Ce serait plus facile. Voilà, que ça.

Dans les extraits retenus ci-avant, nous trouvons presque la même représentation concernant les difficultés que les élèves ont rencontrées lors de la réalisation des activités proposées. Il paraît que l'enseignante n'y insiste pas beaucoup puisqu'au début, quand nous lui demandons si les élèves ont affronté des difficultés, elle répond négativement. Or, à la suite de son discours, elle mentionne que lors du lancement de l'activité il leur a fallu un peu de temps pour comprendre ce qu'ils devaient faire ; de plus, elle signale qu'ils hésitaient à répondre aux tâches proposées par peur de l'erreur, ce qui pourtant a été surmonté grâce à l'encouragement de

l'enseignante. Finalement, elle constate qu'ils ont eu du mal à comprendre la BD avec Astérix à cause du vocabulaire qui était plus exigeant ou éventuellement à cause des lettres majuscules imprimées auxquelles les enfants ne sont pas habitués et donc elles n'étaient pas très claires pour eux.

1.4.2. Les propositions des enseignantes-animatrices des activités proposées.

Il paraît qu'à travers leurs discours les enseignantes-animatrices partagent leurs propositions qui pourraient enrichir la séance planifiée et mise en œuvre et par extension l'enseignement/apprentissage du FLE en général.

NM : **Je voudrais trouver par exemple quelques, peut-être, petites vidéos courtes ou extraits d'un film, d'une ou deux minutes, ou quelque chose d'autre, qui ferait une illustration, disons-nous, de ce malentendu** la plupart des fois qui provoque, disons, le rire, etc. Soit au début [du cours] soit à la fin. **Je crois que ça compléterait bien l'activité** [la proposition] (...) J'essaierais **trouver peut-être une séance de deux heures didactiques [consacrer deux séances didactiques consécutives] pour ne pas « couper » les activités.** C'est-à-dire **plus de temps.** On dirait un peu plus d'une séance didactique pour que je puisse les terminer[les activités]. Bien sûr, même en deux séances didactiques ce n'était pas mauvais parce que sans laisser passer beaucoup de temps [entre les deux séances consacrées], ils ont pu [les élèves] réfléchir sur cette idée [celle de l'implicite culturel]. Ce serait peut-être mieux pour eux.

Selon l'enseignante ci-dessus, la séance planifiée et mise en place pourrait être enrichie par l'insertion d'un moyen audiovisuel, tel qu'une courte vidéo ou un extrait d'un film illustrant le malentendu que l'ignorance de l'implicite culturel puisse engendrer ; cela « provoque le rire », signale-t-elle, et donc, supposons-nous, ce serait bien reçu par les élèves. De plus, elle se réfère au fait qu'elle a terminé les étapes prévues avec ses élèves en deux séances didactiques qui n'étaient pas consécutives. Elle se pose donc, la question s'il est mieux de consacrer deux séances consécutives pour que les groupes d'élèves puissent terminer toutes les tâches proposées ou de procéder comme elle a déjà fait, ce qui « serait peut-être mieux pour eux ».

FA : J'ajouterais peut-être, **dans mon propre effort de continuer [le travail sur l'implicite culturel], je montrerai de manière audiovisuelle quelques situations de communication** où l'on peut tirer des éléments linguistiques et paralinguistiques, des expressions, des gestes, de l'internet, en ligne en fait. **De projeter en ligne, télécharger. Visiter un site-internet. Voir, parce que dans youtube il y en a pleins et d'apporter des exemples en comparaison avec leur maternelle, et comment on dit ça,** des proverbes, des expressions, la langue argotique grecque. C'est-à-dire [je voudrais] faire un cours beaucoup plus attirant, plus culturel, qui les aiderait aussi au sujet de l'implicite culturel. C'est à cela que je pense plutôt.

INT : Pendant la mise en place de la séance proposée tu as affronté des difficultés ?

FA : Non. **Peut-être, les groupes travailleraient-ils mieux si les élèves étaient moins nombreux.** D'accord, c'était bon [le nombre de] 4-5 élèves. Peut-être [le nombre de] 4 ou 3 [serait mieux] **pour qu'ils puissent ne pas se détourner et que chacun offre personnellement** [au sein de son groupe]. **Parce qu'on n'est pas encore habitué, les enfants, sur le comment travailler en groupes même s'ils font des travaux en groupes.** Voilà, c'est ça. Peut-être que la taille des groupes soit plus petite... ? Mais quand même on a bien travaillé en deux heures [didactiques], je pense donc que c'était positif [on avait des résultats positifs].

De l'analyse des propos de cette enseignante, il résulte qu'elle a apprécié la planification de la séance centrée sur l'implicite culturel. Plus concrètement, elle déclare vouloir avancer ce travail déjà fait et propose, elle aussi, l'emploi d'un support audiovisuel lors d'une telle séance (par exemple, se connecter sur un site-internet, télécharger sur youtube) dans le but de faire illustrer des situations de communication et cibler d'une telle façon non seulement le linguistique mais aussi le paralinguistique, le gestuel. Selon sa représentation, ce type de cours caractérisé comme « plus culturel » contribuerait au travail sur l'implicite culturel.

De plus, elle se réfère à la modalité de travail choisie lors de la séance expérimentale (travail en groupes) à laquelle, signale-t-elle, les élèves du collège hellénique ne sont pas vraiment habitués. Elle remarque qu'éventuellement ce serait mieux si la taille des groupes formés était plus petite pour que les élèves puissent offrir plus chacun personnellement et qu'ils soient plus concentrés.

MI : Plutôt **si j'avais des groupes d'élèves moins nombreux**, les élèves auraient pu être plus silencieux... Mais ce n'est pas ça. C'est un tout petit problème. Ce n'est pas même un problème. Je dois juste m'y référer.

Dans son discours, cette locutrice déploie la même représentation concernant la taille des groupes d'élèves formés. Plus concrètement, elle laisse entendre que des groupes moins nombreux seraient plus fonctionnels puisque les élèves seraient plus silencieux, donc plus concentrés. Cependant, elle n'oublie pas de clarifier que cette remarque ne constitue pas un problème, juste une proposition.

NM : Ce serait bien, si possible, d'occuper une meilleure place ou plus d'espace dans les manuels didactiques [tout ce qui a rapport avec le sens qu'un peuple attribue à un mot ou une phrase et qui se rapproche du vécu de langue] ou d'une façon d'exister comme annexe avec des activités ludiques qu'on pourrait faire indépendamment des unités didactiques. C'est-à-dire moi, je voudrais, comme par

exemple il existe un lexique à la fin du manuel, qu'il existe également un corpus de telles phrases avec des dialogues, etc. Ce serait une bonne idée ça parce que...

INT : Avec des petits dialogues...

NM : Dans ce modèle. C'est-à-dire même ça c'est aussi une bonne idée et ça pourrait **devenir une proposition lors de la rédaction des manuels scolaires.**

En lisant les propos transcrits de l'enseignante ci-avant, nous pouvons constater qu'elle considère utile et enrichissante, sinon indispensable, l'intégration des activités visant l'implicite culturel aux manuels scolaires, destinés à l'enseignement de FLE au collège public hellénique. Plus précisément, elle fait deux propositions : que des telles activités ludiques existent « comme annexe » aux manuels afin que chaque enseignant puisse les exploiter à son gré, indépendamment des unités didactiques ; que de telles expressions faisant partie des dialogues constituent un corpus mis à la fin du manuel scolaire de façon que les élèves puissent avoir accès à une sorte de lexique de valeur implicite.

INT : De manière globale, quelle est ton appréciation vis-à-vis de la réalisation de l'activité proposée ?

OIO : Que c'est très bonne et je crois que **ce serait possible qu'il existe plus de propositions comme celle-ci, parce qu'elles aideraient les élèves à toucher le quotidien, si tu veux, la façon de penser et la mentalité des Français.** (...) Ce serait le meilleur, l'idéal je crois.

De même, l'enseignante suivante, qualifiant la séance planifiée et mise en place de « très bonne » exprime le souhait qu'il existe plus de propositions comme celle que nous lui avons proposée, étant donné qu'elles contribuent à ce que les élèves touchent « le quotidien » du peuple de la langue enseignée et apprise.

MI : A mos avis, **cela présuppose des manuels différents, plus d'heures didactiques** de la langue étrangère, **un bon niveau de langue** pour que l'élève puisse facilement toucher le phénomène et bien sûr, **une bonne connaissance des enseignants sur ce sujet.**

Il mérite d'analyser l'extrait retenu ci-avant dans lequel l'enseignante s'exprime sur les conditions à réunir pour rendre le travail sur l'implicite culturel le plus bénéfique possible. En effet, elle met l'accent sur le fait que pour travailler sur l'implicite culturel au sein du secondaire public hellénique, il faut :

- prévoir des « manuels didactiques différents », en d'autres termes les adapter à un tel objectif,

- prévoir plus d'heures didactiques destinées à l'enseignement du FLE au collège public hellénique, et pas seulement deux séances de 40-45 minutes par semaine, parce que de cette façon, les élèves peuvent avancer, atteindre un meilleur niveau de langue et ainsi, répondre plus facilement aux exigences d'un cours centré sur l'implicite culturel,
- prévoir des enseignants sensibilisés et notamment formés sur le sujet de l'implicite culturel.

Comme souligne Pu Zhihong à propos des acteurs principaux de la relation d'enseignement/apprentissage, « il faut sensibiliser les enseignants/apprenants aux implicites, les former à repérer et expliquer les implicites et enseigner/apprendre la langue dans un contexte culturel et communicationnel porteur d'implicites »⁴²⁹.

INT : Si c'était à recommencer, à refaire ce cours se fixant les mêmes objectifs, où tu ferais plus d'attention, où tu insisterais plus ? Tu changerais quelque chose ?

FA: **J'aurais pu faire une sensibilisation sur le sujet, une séance avant la séance expérimentale.** Que ça. Leur dire [aux élèves] des choses par rapport par exemple le mot « paresseux », en une expression « j'en ai marre ». Leur faire une petite sensibilisation. Avec les expressions de salutation ou avec la troisième expression « elle l'a retourné comme une crêpe » ou quelque chose je ne sais quoi, comme une petite préparation mais ça aussi ce serait à l'essai. Je ne sais pas comment ça irait pratiquement.

De l'analyse de la séquence ci-dessus, il résulte que, selon la représentation de l'enseignante, une sensibilisation des élèves avant le cours centré sur l'implicite culturel favoriserait et rendrait plus facile pour eux l'exploitation et la réalisation des activités proposées.

INT : Si c'était à recommencer, à refaire ce cours se fixant les mêmes objectifs, où tu ferais plus d'attention, où tu insisterais plus ? Tu changerais quelque chose ?

OIO : **Je voudrais que même les enfants puissent construire quelques dialogues analogues,** pour que je réussisse à comprendre comment eux-mêmes ils répondraient lors de tels dialogues ayant ces expressions qui étaient des expressions de la vie quotidienne.

INT : [Tu parles de] **la partie de la production,** qu'on n'a pas eu le temps de...

OIO : Oui. **Qu'il y aurait un peu plus de temps,** plus de temps **pour qu'ils puissent entrer eux-mêmes, jouer eux-mêmes le rôle des membres d'une société, de la société française.** D'appliquer tout ce qu'en ce moment, oui...

INT : C'est vrai, on n'a pas eu le temps pour faire ça [la partie de la production par chaque groupe d'élèves] mais vous allez le faire dans la séance suivante. Tu voudrais aussi ajouter autre chose sur tout ce qui a été réalisé ?

OIO : Non...

⁴²⁹ Pu Zhihong, *op.cit.*, p. 161.

La locutrice ci-dessus se réfère au temps prévu pour la réalisation des activités conçues et laisse entendre qu'il faut plus de temps pour que les élèves puissent terminer toutes les étapes prévues. Il semble qu'elle considère importantes les étapes de production écrite prévues par la planification vu qu'elles invitent les élèves à jouer le rôle des individus-membres de la communauté française et construire eux-mêmes des dialogues convenables pour les expressions-items proposées.

Synthèse

En récapitulant, nous constatons que les enseignantes signalent quelques difficultés qu'a présentées la séance mise en œuvre pour les groupes-classes qui ont participé à l'expérimentation. Selon les résultats de notre analyse, ces difficultés, pas du tout insurmontables, sont en fait situées à quatre niveaux : au niveau de la formation des groupes de travail étant donné que les élèves n'étaient pas habitués à changer de place pour participer à un groupe ; au niveau linguistique parce que d'une part, ils avaient des mots inconnus qui ont rendu difficile la compréhension des dialogues et de l'autre ils ont eu souvent besoin de l'aide de l'enseignante concernant les structures grammaticales et lexicales à utiliser pour créer leur propres dialogues lors des dernières étapes de la séance ; au niveau du sens des expressions-items véhiculant des implicites culturels, ce qui était attendu et relativement vite surmonté, selon toujours les représentations des enseignantes ; au niveau psychologique puisque les enseignantes ont souvent constaté une hésitation de la part des élèves de répondre aux tâches proposées par peur de l'erreur, ce qui, pour autant, a été vite dépassé grâce à leur encouragement et le climat détendu de la classe.

Il mérite de mettre l'accent sur le fait que les enseignantes à travers leurs propos ont fait, soit consciemment soit inconsciemment, quelques propositions qui

pourraient enrichir la séance planifiée centrée sur l'implicite culturel et par extension l'enseignement du FLE en général.

Plus concrètement, d'après les résultats acquis il paraît que l'insertion d'un moyen audiovisuel lors du cours centré sur l'implicite culturel pourrait contribuer à faire illustrer le malentendu que pourrait provoquer la mauvaise interprétation d'un implicite culturel ou simplement une situation de communication qui fait naître un implicite culturel ciblant en même temps le linguistique et le gestuel.

Aussi, aux yeux des enseignantes, paraît-il que deux séances d'enseignement pourraient contribuer à ce que les élèves puissent terminer toutes les étapes prévues car de l'analyse de leurs propos, il résulte que le temps les a pressées et dans leur grande majorité, à l'exception de celles qui avaient prévu d'avance consacrer deux séances consécutives à ce but, n'ont pas pu accomplir toutes les tâches proposées avec leurs élèves et pour cela, elles ont continué dans la séance suivante.

De plus, il semble clair que les enseignantes considèrent utile et enrichissante l'intégration des activités visant l'implicite culturel aux manuels scolaires et la séance planifiée a accueilli une large adhésion auprès d'elles. De fait, elles proposent que de telles activités soient comprises aux manuels scolaires sous forme d'annexes afin que chaque enseignant de FLE puisse les exploiter à son gré ou que des dialogues pareils (avec des expressions susceptibles de faire naître un implicite culturel) constituent un corpus mis à la fin du manuel scolaire de manière à ce que les élèves puissent avoir accès à une sorte de lexique de valeur implicite.

En outre, à travers les représentations des enseignantes s'expriment les conditions nécessaires pour qu'un travail sur l'implicite culturel puisse être le plus bénéfique possible : tout d'abord, de l'analyse des propos des enseignantes, il ressort qu'une adaptation des manuels scolaires à ce but rendrait plus fructueux un tel

travail ; cela témoigne en plus une priorité donnée de la part des enseignantes à l'amélioration et la pertinence du matériel didactique et leur besoin, osons-nous même dire, pour une amélioration sinon une mise à jour de cet outil didactique. Ensuite, il paraît qu'un travail sur l'implicite culturel demande un plus grand nombre d'heures didactiques destinées à l'enseignement du FLE au sein du collège public hellénique afin que les élèves atteignent un meilleur niveau de langue et puissent ainsi répondre plus facilement aux exigences d'une séance centrée sur l'implicite culturel. Finalement, des résultats acquis il ressort aussi que la sensibilisation et la formation des enseignants de FLE sur le sujet de l'implicite culturel apparaît, selon leurs représentations, comme un facteur crucial qui favoriserait le développement de leur aptitude à planifier et mettre en œuvre une séance qui cible la valorisation de l'implicite culturel. Et c'est d'ailleurs ce besoin qui a été identifié à travers les résultats issus des entretiens du début et nous a poussée à intervenir et y remédier en mettant en œuvre notre plan d'action de terrain, à savoir la planification d'une séance centrée sur l'implicite culturel et la mise en œuvre de cette séance par les enseignantes elles-mêmes dans leurs classes de FLE ; ce qui confirme, d'ailleurs, l'intérêt et l'importance de la réalisation de ce travail de terrain.

2. Analyse comparative des résultats des entretiens du début et ceux issus des entretiens finaux

2.1. Analyse comparative des résultats qui concernent la thématique « Représentations des enseignantes vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de sa mise en valeur en classe de FLE ».

Faisant un retour sur les résultats acquis à partir du traitement des données issues des entretiens du début (ceux qui ont été effectués avant la mise en œuvre de la séance expérimentale), nous constatons que le contenu de la thématique en question, à

savoir « Les représentations des enseignantes vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de la manière dont il peut être mis en valeur », varie entre les entretiens du début et les entretiens finaux (ceux qui ont été effectués après la mise en œuvre de la séance expérimentale).

2.1.1. Analyse comparative des résultats qui concernent la thématique « Représentations des enseignantes vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion ».

De l'analyse des données issues des entretiens du début, il ressort que l'image que les enseignantes se font de l'implicite culturel en tant que notion semble être assez limitée et dans la plupart des cas fautive. En effet, comme nous avons constaté, les enseignantes-interviewées avaient du mal à cerner l'implicite culturel et leurs représentations étaient très floues et le plus souvent fautives. Plus précisément, à leurs yeux, l'implicite culturel renvoyait à des infos à propos de la vie et de la culture d'un peuple, à des infos culturelles et historiques qui ne sont pas évidentes pour les élèves de FLE, même à des références culturelles qu'on peut fournir sur certains mots ; en général, dirions-nous, en tant que notion, l'implicite culturel était identifié aux éléments culturels propres à une langue/culture.

Or, les résultats issus du traitement des données des entretiens finaux (ceux qui ont été réalisés après la mise en œuvre de la séance expérimentale), nous donnent une image modifiée des représentations des enseignantes vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion. Désormais, il est évident que les enseignantes s'aperçoivent que l'implicite culturel est omniprésent lors d'une situation de communication parmi les individus-membres d'une même communauté socioculturelle et que sa naissance et son interprétation réussie sont justifiées par la manière de vivre et d'agir commune aux individus-membres de cette société. En outre, lors des entretiens finaux, les

enseignantes-interviewées déploient clairement leur image sur les conséquences négatives de l'ignorance de l'implicite culturel lors d'une interaction parmi des individus qui appartiennent à des communautés sociolinguistiques différentes : il semble clair qu'une mauvaise interprétation de l'implicite culturel peut conduire à des malentendus lors d'une interaction ; ce qui constitue une raison sérieuse, à leurs yeux, pour accorder désormais une plus grande priorité à l'exploitation de ce sujet dans leurs classes de FLE.

2.1.2. Analyse comparative des résultats qui concernent la thématique « Représentations des enseignantes vis-à-vis de la mise en valeur de l'implicite culturel en classe de FLE ».

Quant aux représentations des enseignantes vis-à-vis de la mise en valeur de l'implicite culturel lors des entretiens du début, d'après les résultats acquis, les enseignantes prétendaient l'exploiter quand elles mettent en valeur des références culturelles qui se dégagent lors de l'enseignement de FLE, sans aucun souci de valoriser un contexte, une situation de communication. A leurs yeux, l'enseignement de l'implicite culturel se faisait de manière occasionnelle, seulement « s'il arrive » lors du cours, sans planification à priori de leur part. Très souvent, elles affirmaient même travailler sur l'implicite culturel en privilégiant une comparaison entre langue/culture source et langue/culture cible, confondant ainsi l'implicite culturel avec la démarche interculturelle.

En plus, nos locutrices ont aussi rendu clair qu'au sein du collège public hellénique, un travail sur l'implicite culturel n'est pas facile à être réalisé puisqu'il est entravé par divers facteurs, tels que le niveau de langue assez bas des élèves scolarisés dans le secondaire public, le nombre d'heures d'enseignement limité, le contenu des

manuels scolaires et l'absence du contact avec le milieu naturel de la langue enseignée et apprise.

Les résultats issus des entretiens finaux font preuve des différences apparentes aux représentations des enseignantes concernant la manière de mettre en valeur l'implicite culturel car la thématique en question ne recouvre pas les mêmes éléments que celle des entretiens du début.

Plus précisément, les enseignantes-participantes à l'expérimentation considèrent désormais qu'un travail sur l'implicite culturel doit, avant toute chose, valoriser un contexte, une situation de communication qui se rapproche le plus du quotidien du peuple de la langue/enseignée et apprise ; une représentation de la mise en valeur de l'implicite culturel qui n'existait pas auparavant (lors des entretiens du début).

En outre, selon les résultats acquis de l'analyse de contenu des propos des enseignantes ayant mis en œuvre la séance planifiée, la mise en valeur de l'implicite culturel ne doit pas se faire de manière occasionnelle en classe de FLE et n'est plus confondue avec l'enseignement des éléments culturels isolés, hors de tout contexte situationnel, ni avec la transmission des références historiques ou artistiques qui peuvent se dégager du manuel scolaire, comme c'était le cas dans les entretiens du début ; il est évident qu'aux yeux des enseignantes, une séance centrée sur l'implicite culturel demande une préparation et une planification de la part de l'enseignant, met en avant la facette pratique de la langue/culture cible et vise à rendre les apprenants capables de communiquer de manière efficace lors d'une interaction avec un locuteur natif, évitant des malentendus qui peuvent surgir en cas de mauvaise interprétation de l'implicite culturel ; et il est remarquable que cette dimension communicative d'un

travail centré sur l'implicite culturel semble effectivement être appréciée par les enseignantes parce qu'elle répond à un besoin que le manuel scolaire ne remplit pas.

Synthèse

En conclusion donc de cette analyse comparative, il mérite de souligner que la séance planifiée que les enseignantes ont mise en œuvre leur a permis de connaître la notion de l'implicite culturel et encore plus de modifier leur image floue et fautive de l'implicite culturel ainsi que la manière de l'exploiter en classe de FLE au collège public hellénique.

2.2. Analyse comparative des résultats qui concernent la thématique « Représentations des enseignantes vis-à-vis de l'apport des activités mises en œuvre aux élèves de FLE ».

Il est à signaler que la thématique en question n'a pas été abordée telle quelle lors des entretiens du début puisque ce n'est que lors des entretiens finaux, après la séance mise en place et à travers nos questions-stimuli que les enseignantes se sont centrées sur l'apport de la séance mise en œuvre à leurs élèves, ce qui paraît normal puisqu'étant nous même enseignante, nous sommes persuadée que cela constitue une dimension importante à prendre en compte lors du choix d'un sujet à traiter en classe de FLE au collège public hellénique.

Cependant, des résultats acquis de l'analyse des entretiens du début, nous avons pu induire qu'aux yeux des enseignantes-interviewées, une séance centrée sur l'implicite culturel était susceptible de faire développer des compétences générales chez les apprenants de FLE, telles que le savoir ou le savoir-faire et des compétences communicatives langagières, telles que la compétence linguistique et la compétence sociolinguistique.

En outre, il en ressort que selon les représentations des enseignantes-interviewées l'exploitation de l'implicite culturel s'éloignait de l'enseignement traditionnel centré sur la grammaire et le vocabulaire, favorisait l'actualité et des thématiques préférées des élèves-adolescents (blagues, chansons françaises, chanteurs connus, villes et monuments de la France, fêtes, etc.) et pour cela elle stimulait leur intérêt motivationnel.

D'après les résultats issus du traitement des données des entretiens finaux, les enseignantes se sont rendu compte qu'un cours centré sur l'implicite culturel s'éloigne d'un cours magistral parce qu'il favorise l'autonomie de l'apprentissage, mettant l'apprenant de FLE en situation active et modérant l'intervention de l'enseignant. En effet, il est essentiel d'éveiller la curiosité des élèves, les rendre actifs et solliciter leurs capacités de raisonnement étant donné qu'un des objectifs de l'enseignement d'une langue/culture étrangère et de rendre les élèves capables de se débrouiller dans des situations de communication réelles, dans la vraie vie.

Il paraît aussi que les enseignantes ont apprécié le fait que les activités proposées portent sur les habiletés langagières et plus concrètement sur la compréhension écrite ainsi que la production écrite, cette dernière n'étant pas souvent privilégiée au sein de la classe de FLE au collège public en Grèce.

De surcroît, il semble clair que selon les représentations des enseignantes-interviewées, grâce à la séance mise en œuvre les élèves ont pu s'apercevoir de la valeur implicite que véhiculent les expressions-items grâce à leur mise en contexte et grâce à la mise en relation avec le grec qui les a rendu compte que l'implicite culturel est susceptible de naître dans toute langue lors d'une interaction et n'est pas qu'un particularisme du français ; cela, mentionnons-nous, est jugé important parce qu'en début d'apprentissage d'une langue étrangère, à cause d'éventuelles représentations

stéréotypées, plusieurs apprenants ont tendance à idéaliser leur langue/culture source et rejeter la langue/culture étrangère. De cela, nous pouvons encore conclure qu'il paraît désormais évident pour les enseignantes-animatrices de la séance planifiée, qu'un travail sur l'implicite culturel avec leurs élèves n'a rien à faire avec le traitement des éléments culturels ou des références culturelles de la langue/culture cible qui émanent de l'enseignement en classe ; par contre il exige la prise en compte d'un « contexte », d'une situation de communication lors de la conception des activités puisque ce n'est qu'en fonction d'un contexte qu'on peut connaître le sens implicite d'une phrase ou d'un geste.

De plus, de l'analyse du discours des enseignantes qui ont animé la séance expérimentale, il résulte qu'il n'y a plus de confusion de leur part entre l'exploitation de l'implicite culturel et la démarche interculturelle comme c'était le cas lors des entretiens du début. Désormais, il leur paraît en fait clair que la mise en valeur de l'implicite culturel en classe de FLE peut permettre une discussion autour de l'altérité et enrichit la manière dont l'enseignant peut valoriser les différentes cultures au sein de la classe de FLE.

En outre, il est évident qu'aux yeux des enseignantes qui ont animé la séance centrée sur l'implicite culturel, la mise en valeur de l'implicite culturel stimule l'intérêt motivationnel des élèves, pique leur curiosité et capte leur attention grâce à l'aspect ludique qui caractérise une telle séance ainsi qu'à la facette pratique de la langue/culture cible qu'elle met en avant, ce qui n'est pas privilégié par les manuels destinés à l'enseignement du FLE au collège public hellénique.

Sur ce point, nous souhaitons mettre l'accent sur le fait que la représentation des enseignantes qu'un travail sur l'implicite culturel suscite la motivation des

apprenants de FLE est un élément que partagent les deux analyses des entretiens, aussi bien celle des entretiens du début que celle des entretiens finaux.

En effet, dès les entretiens du début et malgré le fait que l'image que les enseignantes se faisaient de l'implicite culturel et de sa mise en valeur était floue et fautive, l'implicite culturel se présentait, à leurs yeux, comme un sujet qui pousse l'élève à s'investir et participer lors du cours de FLE. Cette représentation de leur part est justifiée par le fait que lors des entretiens du début, nos locutrices ayant du mal à cerner le concept de l'implicite culturel, ont recouru à une traduction mot-à-mot du terme et ainsi l'implicite culturel renvoyait, à leurs yeux, à un élément « culturel » pas directement observable. Etant donc un élément qui favorise la prise en compte de la culture au sein de la classe du FLE, sa mise en valeur s'éloignait automatiquement, à leurs yeux, de l'enseignement traditionnel des structures grammaticales et lexicales, si ordinaire et ennuyeux pour les élèves en classe de FLE du collège public hellénique.

Or, il est à mentionner que d'après les résultats acquis du traitement des entretiens finaux cette représentation des enseignantes a été enrichie après la mise en place de la séance expérimentale. Plus concrètement, les enseignantes-animatrices de la séance planifiée insistent désormais sur le fait que la séance mise en place a paru intéressante à leurs élèves d'abord parce qu'elle privilégie la facette pratique de la langue enseignée et apprise, ensuite parce que les tâches proposées ont un aspect ludique car elles invitent les apprenants à résoudre une énigme, à découvrir, décoder le sens implicite des expressions-items et finalement parce qu'elle permet aux élèves de travailler en groupes, donc de collaborer, ce qui favorise aussi la participation même des élèves les plus faibles. Il mérite de citer sur ce point Bérard selon laquelle

« un apprenant de niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels »⁴³⁰.

Synthèse

Somme toute, nous concluons que la séance centrée sur l'implicite culturel et mise en œuvre par les enseignantes de FLE, a réussi à modifier et surtout enrichir considérablement leurs représentations floues et partielles vis-à-vis de l'apport d'un travail sur l'implicite culturel auprès des apprenants de FLE en classe du collège public hellénique.

Nos résultats font en plus preuve que cette séance expérimentale est venue répondre aux « craintes » des enseignantes qui lors des entretiens du début soutenaient qu'il est difficile de travailler sur l'implicite culturel en classe de FLE au collège public hellénique à cause du niveau de langue assez bas des élèves ou du manque du contact avec le milieu naturel de la langue/culture enseignée et apprise. Elles sont désormais convaincues que la mise en valeur de l'implicite culturel au sein du collège public en Grèce n'est pas une utopie ; par contre, elle peut se fixer comme objectif du cours de FLE permettant aux élèves d'accéder à l'implicite culturel, de connaître son fonctionnement lors d'une interaction et de se familiariser avec le « quotidien » de la langue/culture française, suscitant ainsi leur intérêt aussi bien motivationnel que communicatif.

⁴³⁰ Bérard, E., 1991, *L'approche communicative*, Paris, CLE International, p. 50.

3. Récapitulatif des principaux résultats tirés de l'analyse thématique des propos des enseignantes-animatrices de la séance planifiée.

Avant de conclure, soulignons les résultats les plus importants de la présente analyse qui sont les suivants :

- Les enseignantes semblent avoir assimilé une façon de mettre en valeur l'implicite culturel, une façon qu'elles peuvent et souhaitent adopter dans leur classe de FLE dans le collège public hellénique.
- Les enseignantes ont modifié leurs représentations fautives vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que concept et de sa mise en valeur en classe de FLE. Celui-ci n'est plus confondu avec les éléments culturels et sa mise en valeur n'est confondue ni avec la transmission des éléments culturels ou historiques ni avec la démarche interculturelle. Selon les représentations modifiées des enseignantes-animatrices de la séance planifiée, l'exploitation de l'implicite culturel en classe de FLE doit privilégier avant tout la mise en valeur d'un contexte situationnel et souligner les malentendus que sa mauvaise interprétation peut provoquer.
- Les enseignantes affirment que la séance mise en œuvre répond à leurs besoins pour un enseignement du français dans le secondaire qui offre un contact avec la langue en usage, s'éloignant de la transmission et la mémorisation des structures grammaticales et lexicales.
- Aux yeux des enseignantes, la séance centrée sur l'implicite culturel s'est beaucoup différenciée de l'enseignement traditionnel de la grammaire et du vocabulaire qui ne motive point les élèves.
- Les enseignantes, bien qu'hésitantes lors des entretiens du début, se sont enfin rendu compte que l'implicite culturel peut être traité en classe de FLE au sein

du collège public hellénique à condition qu'une planification de la séance soit bien préparée et que l'implicite culturel soit fixé d'avance comme objectif.

- Les enseignantes se font une image clairement positive vis-à-vis des effets de la séance planifiée et mise en œuvre sur leurs élèves. D'après leurs propos, elle visait à rendre les apprenants de FLE capables de communiquer de manière efficace lors d'une interaction avec un locuteur natif de la langue enseignée et a pallié au manque du contact des élèves grecs avec le « quotidien » du peuple de la langue enseignée. Elle leur a permis de prendre conscience de la naissance de l'implicite culturel lors d'une interaction réelle, de se rendre compte d'éventuels malentendus que sa mauvaise interprétation peut provoquer et de ne pas oublier qu'ils doivent être vigilants lors d'une situation de communication exolingue. De plus, la séance en question a favorisé l'autonomie des élèves dans leur apprentissage, le travail en petits groupes et a stimulé leur intérêt aussi bien motivationnel que communicatif.
- La séance expérimentale a accueilli une large adhésion auprès des enseignantes qui ont considéré utile et enrichissante l'intégration des activités visant l'implicite culturel aux manuels scolaires sous forme d'annexes afin que chaque enseignant de FLE puisse y avoir accès.

Conclusion (Chapitre 3)

Pour conclure ce chapitre, nous souhaitons insister sur le fait que d'après les résultats tirés de l'analyse des entretiens finaux, les enseignantes en se basant sur le plan du cours que nous leur avons proposé ont assimilé un nouveau concept, celui de l'implicite culturel qui jusqu'alors leur échappait. Elles ont également assimilé une façon de le mettre en valeur dans la classe de FLE au collège public hellénique et se

sont montrées capables de réaliser la séance planifiée et centrée sur l'implicite culturel sans affronter des difficultés remarquables. En plus, elles ont facilité le travail et l'appropriation des objectifs de la part des élèves de manière que ces derniers réussissent à y participer, se motiver et prendre conscience de la naissance de l'implicite culturel lors d'une interaction mais aussi des malentendus que sa mauvaise interprétation puisse entraîner.

Somme toute, nos résultats font preuve des différences apparentes aux représentations erronées des enseignantes-animatrices vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de la manière dont il peut être valorisé dans la classe de FLE et témoignent de l'intérêt de cette intervention-travail de terrain qui semble remédier au manque de formation des enseignants sur ce sujet et à l'absence de sa mise en valeur dans la classe de FLE au collège public hellénique.

Conclusion Générale

L'objectif principal de ce travail de thèse était d'étudier l'implicite culturel en lien avec l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le secondaire pour un public hellénique. A ce but, nous avons adopté une méthode de recherche qualitative et avons combiné deux modes de collecte des données, les entretiens qui ont été réalisés en deux temps et l'observation. Les enseignants de FLE qui travaillent dans les collèges publics helléniques ont été choisis comme le public auquel cette recherche de thèse a été destinée. Le traitement des données relatives à notre question de recherche a été fait via l'analyse du contenu du discours des enseignants de FLE et celle des notes issues des grilles d'observation pendant la séance expérimentale.

Nous avons débuté notre recherche de terrain en formulant trois hypothèses de recherche ; nous avons ainsi affirmé que les enseignants de FLE dans le collège public hellénique confondent l'implicite culturel avec l'élément culturel propre à une langue/culture et l'exploitation de l'implicite culturel souvent avec la démarche interculturelle. Nous avons aussi supposé qu'ils considèrent que les activités de classe centrées sur l'implicite culturel privilégient l'enseignement à visée interculturelle mais aussi le développement chez les élèves des compétences générales et celui des compétences langagières.

En réponse à nos questions de recherche, il convient de faire le bilan du travail effectué et souligner les principaux résultats de cette recherche évoquant, en même temps, les trois phases autour desquelles elle s'est organisée.

Lors de la première phase de cette recherche, les entretiens du début ont confirmé la vraisemblance de la plupart des hypothèses de recherche émises. Plus précisément ils nous ont révélé que :

- Les enseignantes-interviewées avaient une représentation lacunaire, même fautive vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion. Les enseignantes ont eu du mal à donner une définition de ce qu'est l'implicite culturel. Celui-ci était confondu avec les éléments culturels propres à une langue/culture, tirés de la culture quotidienne du peuple qui parle la langue enseignée et apprise (par exemple, relatifs aux us et coutumes des fêtes), voire de sa culture historique ou artistique.
- Les enseignantes avaient une représentation fautive vis-à-vis de la manière d'exploiter l'implicite culturel en classe de FLE. La mise en valeur de l'implicite culturel était conçue, dans leurs représentations, comme un enseignement de type magistral, qui se fait de manière occasionnelle et qui valorise les références culturelles de la langue/culture étrangère qui émanent lors du cours de FLE. De surcroît, les activités de classe portant sur l'implicite culturel, favorisaient, aux yeux des enseignants, un enseignement à visée interculturelle parfois même elles s'y identifiaient. L'accent a été souvent mis sur le fait que l'exploitation de l'implicite culturel, ou mieux de la représentation qu'avaient les enseignants vis-à-vis de cette notion, s'éloigne d'un cours de FLE traditionnel, le plus souvent centré sur l'enseignement de la grammaire et du lexique et stimule donc l'intérêt des élèves. Il convient ici de rappeler que les enseignantes, lors de leur effort pour définir l'implicite culturel, faisaient référence à des expressions ou des proverbes qui sont susceptibles de faire naître des implicites culturels à condition d'être actualisés, employés lors d'une interaction ; cependant, nous avons vu qu'afin de ne pas poser des difficultés aux apprenants, les enseignantes avaient

l'habitude d'expliquer directement ces expressions ou proverbes et de les détacher de toute contextualisation possible.

- Les enseignantes jugeaient que l'exploitation de l'implicite culturel vise le développement de certaines compétences générales (savoir et savoir-faire) et celui de la compétence sociolinguistique plutôt que le développement des compétences linguistiques (le champ du vocabulaire se présentant plus propice que celui de la grammaire).
- Les enseignantes paraissaient positives mais hésitantes vis-à-vis de l'exploitation de l'implicite culturel au sein du collège public hellénique. Diverses entraves ont été relevées dans leur discours, telles que le nombre limité d'heures d'enseignement, le niveau de langue assez bas des élèves, l'utilisation du manuel scolaire qui n'est pas conçu à une telle fin ainsi que le contexte scolaire qui s'éloigne du milieu naturel de la langue enseignée et apprise.
- Les enseignantes considéraient l'enseignement à visée interculturelle comme un enseignement qui met en comparaison différentes langues/cultures, notamment la langue/culture source et la langue/culture cible. Lors d'un tel travail, le plus souvent, elles mettaient en avant des ressemblances entre les deux langues/cultures afin de stimuler l'intérêt des élèves. Or, il est à souligner que l'enseignement à visée interculturelle consistait aussi pour certaines enseignantes à un partage de leurs propres expériences dans le pays de la langue enseignée et apprise, ce qui se fait sous forme d'une discussion en classe.

- Les enseignantes considéraient que parmi les supports qui favorisent un enseignement à visée interculturelle figurent les documents authentiques, les bandes dessinées, les chansons et pas vraiment le manuel scolaire.

Les résultats issus des entretiens du début nous ont poussé à intervenir de manière active et à mettre en œuvre la deuxième phase de notre recherche qui consistait en la construction d'une séance centrée sur l'implicite culturel, sa mise en œuvre par les enseignantes déjà interviewées dans leurs classes et l'observation de la séance par nous-même.

Rappelons que l'analyse de différentes grilles d'observation des enseignantes-animatrices de la séance expérimentale nous a permis de constater que :

- La mise en place de la séance expérimentale centrée sur l'implicite culturel a été vécue par les enseignantes comme une expérience agréable et enrichissante.
- Les enseignantes ont changé leur représentation limitée vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion. Plus précisément, elles ont pris conscience que l'implicite culturel naît lors d'une interaction et ne concerne pas d'éléments culturels isolés, dénués de tout contexte communicatif. En fait, elles se sont rendu compte du lien qui existe entre l'implicite culturel et le contexte qui le voit naître.
- Les enseignantes ont mené le cours sans affronter des difficultés apparentes mais le temps prévu dans notre planification s'est avéré insuffisant. L'observation a démontré que l'exploitation de l'implicite culturel au sein du collège public hellénique exige de consacrer deux séances didactiques.

- Les enseignantes ont bien assimilé et expliqué aux élèves que l'ignorance de l'implicite culturel lors d'une interaction peut conduire à des malentendus ou au blocage de la communication.

Sur ce point, il mérite de rappeler les résultats tirés de l'analyse des données dites « secondaires », à savoir celles qui ont été recueillies à travers les grilles d'observation des élèves qui ne constituaient pas le public de la présente recherche.

Leur analyse nous a permis de faire les constats suivants :

- Les élèves qui ont participé à la séance expérimentale et qui dans leur majorité avaient un niveau faux-débutant ou élémentaire, se sont montrés intéressés et se sont investis dans les activités proposées.
- La plupart des élèves ne pouvaient pas trouver le sens implicite que les expressions-items véhiculaient dans les dialogues donnés, car ils recouraient à une traduction mot-à-mot des expressions.
- Les élèves, à la fin de la séance expérimentale, grâce aux consignes données par les enseignantes suivant la fiche pédagogique, se sont révélés sensibilisés vis-à-vis de l'existence de l'implicite culturel et de son fonctionnement lors d'une interaction et sont devenus conscients des problèmes que sa mauvaise interprétation peut provoquer.

Les entretiens du début ainsi que l'observation de la séance expérimentale ont été complétés et enrichies par les entretiens auprès des enseignantes qui ont animé la séance centrée sur l'implicite culturel dans leurs classes. Rappelons-en les résultats les plus importants :

- Les enseignantes ont modifié leur image vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion. Plus précisément, elles se sont rendu compte que l'implicite culturel apparaît lors d'une interaction et peut être interprété correctement par

les individus-membres d'un même groupe social. Aussi, les enseignantes, autant que nous en puissions juger de l'analyse des entretiens finaux, ont-elles bien compris qu'une mauvaise interprétation de l'implicite culturel peut entraîner des problèmes parfois graves lors d'une communication interculturelle et cela constituait une raison sérieuse pour qu'elles commencent à donner plus d'importance à l'exploitation de ce sujet en classe de FLE.

- Les enseignantes ont enrichi leurs représentations vis-à-vis de la manière de mettre en valeur l'implicite culturel en classe de FLE. De fait, elles se sont aperçues que l'exploitation de l'implicite culturel exige une planification de la part de l'enseignant qui doit mettre en avant la facette pratique de la langue et en plus, mettre en valeur des situations de communication qui se rapprochent du réel.
- Les enseignantes ont jugé que les élèves ont pu s'apercevoir de la valeur implicite que les expressions-items véhiculaient grâce au fait que ces expressions étaient mises en contexte. Elles ont considéré que grâce à la mise en relation des expressions avec la langue grecque, les élèves ont réussi à comprendre que l'implicite culturel peut naître dans n'importe quelle langue lors d'une interaction et ne concerne pas uniquement la langue française.
- Les enseignantes ont rendu clair que la mise en valeur de l'implicite culturel peut permettre une discussion autour de l'altérité et présente l'avantage d'enrichir la manière dont l'enseignant peut valoriser la diversité culturelle des élèves au sein de la classe de FLE.
- Les enseignantes ont apprécié la séance planifiée parce qu'elle a mis les apprenants en situation active et a stimulé leur intérêt grâce à l'aspect pratique de la langue/culture cible qu'elle privilégiait.

Somme toute, nous pouvons soutenir qu'à travers cette recherche, avant tout, nous avons découvert les conceptions limitées que se faisaient les enseignantes de FLE vis-à-vis de l'implicite culturel en tant que notion et de la manière de valoriser l'implicite culturel et l'interculturel en classe de FLE ; aussi, sommes-nous parvenue à pallier le manque là où nous avons identifié le besoin, donc construire une séance centrée sur l'implicite culturel et proposer aux enseignantes de la mettre en œuvre ; cela a contribué à ce qu'elles puissent finalement, à travers cette expérience didactique, modifier leurs représentations lacunaires, après avoir mis à l'essai et « vécu » elles-mêmes dans la pratique un cours de FLE qui met en valeur l'implicite culturel.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons postulé que l'implicite culturel mérite d'être exploité par l'enseignant de FLE afin qu'il puisse développer chez les apprenants une compétence à interpréter et accepter une réalité sociale autre que la leur et « leur donner les moyens de repérer les situations dans lesquelles, les différences culturelles interfèrent »⁴³¹.

Le besoin de se fixer un tel objectif devient primordial si nous tenons compte de la situation sociopolitique de la Grèce. Plus précisément, ces dernières années la Grèce, frappée par une grave crise économique est devenue un pays d'accueil d'un très grand nombre de réfugiés et de migrants en provenance surtout de Syrie, d'Irak et d'Afghanistan. Après la fermeture de la route de Balkans en mars 2016, environ 60000 réfugiés ont été bloqués à l'intérieur du pays et ont perdu l'espoir du transfert vers un pays de l'Europe Occidentale pour y chercher un meilleur avenir⁴³². L'image actuelle de la Grèce n'a rien à voir avec son image du passé, celle d'un pays

⁴³¹ https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667985/5_ateliers.pdf/55ad321e-ff07-4f05-9843-71cd1c4b5375 (consulté le 2 avril 2019)

⁴³² <http://www.kathimerini.gr/970533/article/epikairothta/ellada/ypath-armosteia-toy-ohe-58000-oi-prosfyges-sthn-ellada> (consulté le 12 avril 2019).

socioculturellement homogène. Face au défi de l'intégration sociale de ces populations, au sein de l'école publique hellénique nous devons avant tout préparer les élèves-futurs citoyens à reconnaître et à percevoir d'autres visions du monde afin qu'ils puissent coexister et bien vivre-ensemble dans un environnement avec des personnes qui ont des bagages culturels et linguistiques différents.

Sur ce point, nous pouvons nous référer à l'originalité dont doit faire preuve tout travail scientifique. Selon De Ketele⁴³³, lors d'une recherche « l'essentiel est de produire de la connaissance nouvelle ».

Pourquoi le présent travail a-t-il mérité d'être réalisé ? En quoi il est original ? Qu'est-ce qu'il apporte de différent, de nouveau ? Ce sont des questions sur lesquelles nous avons réfléchi sérieusement dès l'élaboration de notre projet de recherche et qui nous poussent à mettre en évidence, au cours de ce dernier chapitre, les éléments originaux de cette recherche.

Plus précisément, cette recherche, sans prétendre à l'exhaustivité, peut être jugée originale grâce au fait qu'elle porte sur la place de l'implicite culturel dans le collège public hellénique qui n'a jamais été étudié dans le contexte de l'enseignement public hellénique. Dans les termes de Beaud donc, il s'agit d'« un sujet qui n'est pas rebattu »⁴³⁴. En plus, d'après notre expérience en tant qu'enseignante de FLE qui a travaillé dans l'enseignement secondaire public, l'implicite culturel demeure peu touché, parfois nullement touché en classe de FLE.

De surcroît, la présente recherche peut se caractériser comme pertinente dans la mesure où elle contribue au développement des connaissances et des pratiques des enseignantes de FLE qui y ont participé.

⁴³³ De Ketele, J-M, 2010, « La recherche scientifique en éducation : Quelles critères de qualité ? », in *Education, Sciences & Society*, I (1) 21-39, http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/38/9 (consulté le 5 décembre 2018).

⁴³⁴ Beaud, M., 2006, *L'art de la thèse*, La Découverte, Paris, p. 26.

En effet, si nous pensons aux résultats dégagés de la première phase de notre recherche (celle des entretiens du début) qui ont dévoilé que les enseignantes de FLE, en réalité, ne valorisent pas l'implicite culturel lors de leur cours, nous pouvons conclure que ce travail de thèse, aussi modeste soit-il, a « porté ses fruits », vu qu'il a réussi à montrer aux enseignantes comment l'implicite culturel peut être exploité lors de l'enseignement du FLE, à travers la construction d'une séance d'enseignement centrée sur l'implicite culturel qui a été animée, donc « testée » par les enseignantes dans leurs classes et appréciée de leur part. Nous considérons par ailleurs que les activités centrées sur l'implicite culturel, qui ont été élaborées au cours du présent travail et qui sont à la base d'une séance d'enseignement caractérisée comme « différente » selon les propos des enseignantes-animatrices au cours des entretiens finaux, pourraient constituer un bon exemple d'exploitation de l'implicite culturel pour chaque enseignant de FLE en Grèce ou ailleurs qui désirerait s'en occuper avec ses élèves.

Or, il convient de conclure également que, quoique ce travail de thèse ait pu répondre aux questions de recherche posées dès son départ, il ne peut pas être considéré comme terminé.

Effectivement, la présente recherche fait naître de nouveaux questionnements et ouvre de nouvelles perspectives. La fiche pédagogique ainsi que les fiches de travail des élèves que nous avons tenté d'élaborer et qui ont été mises à l'essai lors de l'expérience didactique par les enseignantes peuvent être perfectionnées et adaptées en fonction des résultats que cette recherche a produits. Du point de vue d'une recherche future, la séance construite peut constituer la base pour l'élaboration d'une séquence didactique centrée sur l'implicite culturel où l'enseignant de FLE pourra aborder ce sujet auprès de ses élèves de manière plus approfondie.

Compte tenu des limites de la recherche que tout chercheur d'ailleurs doit expliciter, nous tenons à signaler que lors du présent travail, l'échantillon de notre recherche a été constitué d'enseignants qui travaillent sur une région grecque concrète, celle de l'Attique qui se distingue des autres par son poids démographique. Toutefois, il serait intéressant d'élargir cette étude à l'échelle nationale.

De surcroît, notre échantillon a été limité aux enseignants qui travaillent dans l'enseignement public et plus précisément dans un collège public hellénique. Or, ce travail de recherche pourrait être enrichi à partir des résultats obtenus d'une recherche ultérieure auprès des enseignants de FLE qui travaillent dans le secteur privé (qui donnent des cours de FLE à domicile ou aux centres de langues étrangères) où l'objectif principal du cours est fondamentalement différent puisqu'il s'agit de conduire à l'obtention d'une certification.

Une piste de recherche future s'ouvre finalement à partir des résultats obtenus du traitement des données issues des grilles d'observation des élèves. Ces résultats ont démontré entre autres que les activités mises en œuvre lors de la séance expérimentale ont suscité l'intérêt et la participation des élèves. Cela nous conduit à penser qu'il faudrait compléter le présent travail mis en œuvre auprès des enseignants de FLE par une recherche qui se fera auprès des apprenants de FLE afin d'étudier beaucoup plus en détail, sinon démontrer l'influence des activités centrées sur l'implicite culturel sur la dynamique motivationnelle et participative des apprenants de FLE.

En guise de conclusion de cette thèse, nous sommes enfin convaincue qu'il appartient à l'enseignant de FLE d'assurer, même dans les conditions souvent défavorables de l'école publique hellénique, un enseignement qui tienne compte de perspectives telles que l'implicite culturel et l'interculturel afin de rendre les

apprenants capables de communiquer de manière accomplie avec des personnes ayant des références culturelles différentes, prendre en compte autrui dans sa différence et s'ouvrir finalement aux rencontres interculturelles auxquelles on est quotidiennement confronté ces dernières années, en Grèce. En réalité, nous n'avons fait qu'indiquer une des voies possibles...

Bibliographie

Ouvrages

- Abdallah-Preteille M., 1986, *Vers une pédagogie interculturelle*, INRP, Paris.
- Abdallah-Preteille, M., 1996, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.
- Abdallah Preteille, M., Porcher, L. 1998, *Ethique de la diversité et éducation*, Paris, PUF.
- Abdallah Preteille, M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris, Anthropos.
- Abric, J.C., 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.
- Alao, G., Medhat-Lecocq, H., Soyoung, Y-R., Szende, T., 2010 (dir.), *Implicites, stéréotypes, imaginaires*, Paris, Editions des archives contemporaines.
- Amossy, R., 1991, *Les idées reçues*, Paris, Nathan.
- Androulakis, G., 2002, *Education Interculturelle et Enseignement du FLE*, Unité 3, Patras, EAP.
- Androulakis, G., 2002, *Education Interculturelle et Enseignement du FLE*, Unité 4, Patras, EAP.
- Anscombe, J.C., 1995, *Théorie des topoï*, Paris, Kimé.
- Arborio, A.-M., Fournier, M., 2012, *L'enquête et ses méthodes : L'observation directe*, Armand Colin.
- Augé, M., 1994, *Le sens des autres*, Paris, Fayard.
- Austin, J.L, 1970, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Editions du Seuil.
- Bachmann,C., Lindenfeld,J., Simonin, J., 1981, *Langages et communications sociales*, LAL.
- Bardin, L., 1986, *L'analyse du contenu*, (4e éd.), Paris, L'Harmattan.

- Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P., Philippou, S., 2013, *Développer la compétence interculturelle en éducation*, Conseil de l'Europe.
- Bautier-Castaing, E., 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.
- Beacco, J., Darot, M., 1984, *Analyses de discours, lecture expression*, Paris, Hachette.
- Beacco, J.C., Lieutaud, S., 1985, *Tours de France, Travaux pratiques de civilisation française*, Paris, Hachette.
- Beacco, J., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langues : des mots au discours*, Paris, Hachette.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Gouillet F., et Panthier J., 2010, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. [En ligne : site www.coe.int/lang/fr]
- Beaud, M., 2006, *L'art de la thèse*, Paris, La Découverte.
- Bellier, S., 1998, *Le savoir-être dans l'entreprise : utilité en gestion des ressources humaines*, Paris, Vuibert.
- Bennett, M. J., 1993, *Towards Ethnorelativism: A Development Model of Intercultural Sensitivity, Education for the Intercultural Experience*. Paige, R. M., (ed) Yarmouth ME: Intercultural Press.
- Berard, E., 1991, *L'approche communicative, Théories et pratiques*, Paris, CLE International.
- Bernard, A., 1989, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier/Hatier, Alliance Française.

- Bertrand, O., 2012, *Diversités culturelles et apprentissage du français*, Palaiseau, Ed. de l'Ecole Polytechnique.
- Besse, H, Porquier, R., 1984, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-Credif.
- Besse H, 1984, *De la communication didactique d'un document*, Actas de las VII Jornadas pedagogicas sobre in ensenanza del frances en Espana, Barcelona, ICE de la Universidad Autonoma de Barcelona, octobre 1984.
- Besse, H., 1985, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier.
- Blanche-Benveniste, C., 2000, *Approche de la langue parlée en français*, Paris, Editions Ophrys.
- Blanchet, A., Gotman, A., 2013, *L'enquête et ses méthodes - L'entretien*, Paris, Armand Colin.
- Bogaards, P., 1988, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-Didier.
- Bollinger, D., Hofstede, G., 1987, *Les différences culturelles dans le management : comment chaque pays gère-t-il ses hommes ?*, Paris, Éd. d'organisation.
- Bourdieu, P., 1979, *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- Bourdieu, P., 1987, *Choses dites*, Paris, Minuit.
- Boyer, H., Pendanx, M., Butbach-Rivera, M., 1990, *Nouvelle Introduction à la Didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International.
- Boyer, H., 1991, *Eléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*, Paris, Dunod.

- Boyer, H., 1997, *Plurilinguisme: 'contact' ou 'conflit' de langues?*, Paris, L'Harmattan.
- Braudel, F., 1993, *Grammaire des civilisations*, Paris, Flammarion.
- Byram, M., 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Didier Erudition.
- Byram, M., Zarate, G., 1994, *Définition, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle. Un C.E.C.R. pour l'enseignement et apprentissage des langues*, Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle, Conseil de l'Europe.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H., 2002, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Calbris, G., Montredon, J., 1986, *Des gestes et des mots pour le dire*, Paris, CLE International.
- Calbris, G., Porcher, L., 1989, *Geste et communication*, Paris, Hatier.
- Calliabetso - Coraca, P., 1995, *Didactique des langues, de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, Eiffel.
- Calvet, J-L., 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.
- Calvet, L.J., 1993, *La Sociolinguistique*, Paris, PUF.
- Camilleri, C., Cohen-Emérique, (dir.), 1989, M., *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan.
- Camilleri C., Vinsonneau, G., 1996, *Psychologie et culture: concepts et méthodes*, Paris, A. Colin.
- Candelier, M., janvier 1997, « Catégoriser les représentations », in Candelier, M., Zarate, G., *Les représentations en didactique des langues et cultures*, n°2, pp.43-65, Paris, Didier.

- Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D. & Vasseur, M., 2008, *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, PUR.
- Castellotti, V., Moore, D., 2002, *Représentations sociales de langues et enseignements*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Cathelat, B., 2001, *Publicité et société*, Paris, éd. Payot et Rivages.
- Charaudeau, P., 1986, *Langage et discours, Eléments de Sémiolinguistique*, Coll. Langue-Linguistique-Communication, Paris, Hachette.
- Chaudenson, R., Rakotomalala, D., 2004, *Situations linguistiques de la Francophonie*, Etats des lieux, Québec, AUF.
- Cicurel, F., 1991, *Lectures Interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Cicurel, F., Pedoya, E., Porquier, R., 1991, *Communiquer en français. Actes de parole et pratiques de conversation*, Paris, Hatier-Didier.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Coste, D., Moore D. & Zarate, G. (2009[1997]), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire, Strasbourg, France, Éditions du Conseil de l'Europe. [En ligne : www.coe.int/lang/fr]
- Cuq, J.P., (sous la dir.) 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE.
- Cuq, J.P., Cruca, I, 2003, *Cours de Didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.
- De Carlo, M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE.

- De Ketele, J-M, 1987, *Méthodologie de l'observation*, Bruxelles, de Boeck.
- Demorgon, J., Lipiansky, E.M., 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.
- Dendrinou, V., Karava, E., 2013, *L'enseignement des langues étrangères pour la promotion du plurilinguisme en Grèce aujourd'hui : Approches et pratiques d'enseignement*, Athènes, Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, Institut de Politique Educative.
- De Salins, G.D., 1996, *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Hatier-Didier.
- De Singly, F., 2012, *L'enquête et ses méthodes-Le questionnaire*, Paris, Armand Colin.
- Dépelteau, F., 2010, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Paris, De boeck.
- Deslauriers, J-P., 1991, *Recherche qualitative. Guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill Editeurs.
- Doudoulacaci, Ch., 1992, *L'implicite culturel dans les matériaux sociaux à l'usage des classes de français langue étrangère*, T.1, Thèse de doctorat, sous la direction de R. Galisson.
- Ducrot, O. et al. , 1980, *Les mots du discours*, Paris, Editions Minuit.
- Ducrot, O., 1991, *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann.
- Durkheim, E., 2003, 5^{ème} éd., *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF.
- Fenneteau, H., 2015, *L'enquête : entretien et questionnaire*, 3^{ème} édition, Paris, Dunod.

- Frame, A., 2008, *Repenser l'interculturel en communication : performance culturelle et construction des identités au sein d'une association européenne*, Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne.
- Gadet, F., 1989, *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin.
- Galisson, R., 1980a, *D'autres voies pour la didactique générale des langues*, Paris, Hachette.
- Galisson, R., 1980b, *Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE International.
- Galisson, R., 1982, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier-Didier.
- Galisson, R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International.
- Garabato, A., Auger, N., 2003, *Les représentations culturelles en didactique des langues-cultures*, Paris, L'Harmattan.
- Garfinkel, H., 1967, *Recherches en ethnométhodologie*, trad.fr. Michel Barthélémy, Baudouin Dupret, Jean-Manuel de Queiroz et Louis Quéré, PUF, 2007.
- Germain, C., 1993, *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.
- Ghiglione R., Matalon, B., 1998, *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*, Paris, Armand Colin.
- Gillert, A., Haji-Kella, M., Cascão-Guedes, M., Raykova, A., Schachinger, C. & Taylor, M., 2001, *T-KIT n°4, L'apprentissage interculturel*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Giogia, M., Papoutsaki, I., *Action.fr-gr 1*, Livre de l'élève, Editions Livani.
- Glissant, E., 1981, *Le discours antillais*, Paris, Seuil.
- Goffman, E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- Goffman, E., 1987, *Façons de parler*, Paris, Minuit.

- Gudykunst, W., Kim, Y., 1992, *Communicating with Strangers: An approach to Intercultural Communication*, New York, Mc Graw Hill.
- Guinou, H., 2002a, *Education interculturelle et enseignement du FLE, Description de la culture et de ses rapports avec le langage dans l'optique de la didactique des langues*, Patras, EAP.
- Haidar, E., 1995, *Echec et réussite de la communication entre natifs et non-natif dans une situation d'interculturalité : Gestion des disparités des codes interculturels*, Thèse De Doctorat, Université Paris III, Paris.
- Hall, E., 1971, *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- Hall, E., 1984a, *Le langage silencieux*, Paris, Seuil.
- Hall, E., 1984b, *La danse de la vie-Temps culturel, temps vécu*, Paris, Seuil.
- Halliday, M.A.K., 1978, *Language as a Social Semiotic, The social interpretation of language and meaning*, London, Arnold.
- Heller, M., 2003, *Pour une sociolinguistique critique*, Paris, LAL-Credif Hatier.
- Hofstede, G., 1994, *Vivre dans un monde multiculturel*, Paris, Les Editions d'organisation.
- Houssaye, J., 1992, *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, 2^{ème} édition, Peter Lang, Berne.
- Huber-Kriegler, M., Lazar, I., Strange, J., 2005, *Miroirs et fenêtres - Manuel de communication interculturelle*, Autriche, Conseil de l'Europe.
- Ioannitou, G., 2007, *Politiques linguistiques des familles en Grèce : croyances et actions parentales*, Thèse de Doctorat, Paris III-Sorbonne Nouvelle.
- Jakobson, R., 1963, *Essais de linguistique générale, Les fondations du langage*, Paris, Minuit.
- Jodelet, D.,(dir), 1989, *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

- Katan, D., 1999, *Translating Cultures*, Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1980, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1986, *L'implicite*, Coll. Linguistique, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1998a, *Les interactions verbales*, Tome 3, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1998b, *L'implicite*, Coll. Linguistique, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, 2001, *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan.
- Kouza, V., 2009, *La contribution du proverbe dans l'enseignement du FLE à visée interculturelle*, Mémoire de Master, Patras, EAP.
- Le Boterf, G., 1994, *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'organisation.
- Leclercq, J.M., 2002, *Figures de l'interculturel dans l'éducation*, Edition du Conseil de l'Europe, Strasbourg, Cedex.
- Linton, R., 1945, *Le fondement culturel de la personnalité*, coll. Sciences de l'Education, Paris : Bordas.
- Lipianski, E.,M., Ladmiral, J.,R., 1989, *La communication Interculturelle*, Paris, Armand Colin.
- Lippmann, W., 1922, *Public Opinion*, New York, Penguin Books, réimp. Pelican Books, 1946.
- Mangueneau, D., 1996, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris Seuil.
- Mangueneau, D., 2009, *Aborder la linguistique*, Paris, Points Essais-Seuil.
- Marmoz, L., 2001, *L'interculturel en questions*, Paris, L'Harmattan.

- Martinez, P., Pekarek, S., (coord.); 2000, *La notion de contact de langues en didactique*, ENS Saint-Cloud et Université de Bâle, coll. Notions en questions, ENS Editions.
- Meunier, O., 2007, *Approches interculturelles en éducation*, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique [En ligne : https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf].
- Miles, M. B., Huberman, A. M., 2003, *Analyse des données qualitatives*, 2ème édition, Bruxelles, De Boeck.
- Moirand, S., 1990a, *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette Autoformation.
- Moirand, S., 1990b, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Molinié, M., « Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux » in Bertucci, M. & Boyer, I., (dir.) *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, L'Harmattan, Education comparée, pp. 99-124., 2010 [hal-01474577](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01474577).
- Moore, D., (dir.), 2013, *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.
- Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H. & Zarate G., 2010, coord. par Byram, M., *La Compétence Interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Neveu, F., 2000, *Lexique des notions linguistiques*, Paris, Nathan.
- Nikou, T., 2002, *L'interculturel : une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université Montpellier 3.
- Ouellet, F., 1991, *L'éducation interculturelle*, Paris, L'Harmattan.

- Papadopoulou, V. (Παπαδοπούλου Β.), 2015, *Παρατήρηση διδασκαλίας, Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*, Β' Έκδοση, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις ΑΕ.
- Porcher, L., 1986, *La civilisation*, Paris, CLE International.
- Porcher, L., 1995, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Porcher, L., 1998, *Ethique de la diversité et de l'éducation*, Paris, PUF, L'éducateur.
- Pouchkova, S., 2010, *Vers un dictionnaire des mots à Charge Culturelle Partagée comme voie d'accès à une culture étrangère (FLE). Le cas des apprenants immigrés adultes multiculturels*, Thèse De Doctorat, Université de Strasbourg.
- Przesmycki, H., 1991, *Pédagogie Différenciée*, Paris, Hachette.
- Puren, C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.
- Recanati, F., 1979, *La transparence et l'énonciation, Pour introduire à la pragmatique*, Paris, Seuil.
- Rey-Debove, J., Rey, A., 1993, *Le Nouveau Petit Robert*, Paris, Dictionnaires Le Robert.
- Rey-Debove, J., Rey, A., 2001, *Le Petit Robert, Dictionnaire de la langue française, nouvelle édition*, Paris, Société Dictionnaires Le Robert.
- Ricoeur, P., 1996, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- Roussiau, N., Bonardi, C., 2001, *Les représentations sociales. Etats des lieux et perspectives*, Sprimont-Belgique, Editions Mardaga.
- Sabatier, C., 2002, *Identités, acculturation et altérité*, Paris, L'harmattan.
- Schiffler, L., 1991, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif.

- Searl, J., 1982, *Sens et expression: Etudes de théorie des actes de langage*, Paris, Minuit.
- Siblot, P., Detrie, C., Bres, J., 1996, *Figures d'interculturalité*, Montpellier, Praxiling.
- Spencer-Oatey, H., 2000, *Culturally Speaking. Managing Rapport through Talk across Cultures*, Londres, Continuum.
- Spencer-Oatey, H., 2008, *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory. 2nd edition*. London, Continuum.
- Sperber, D., Wilson, D., 1989, *La pertinence-Communication et cognition*, Paris, Minuit.
- Szende, T. & Máté, G. (dir.), 2003, *Frontières et passages*, Actes du colloque français-hongrois sur la traduction. Bern, Peter Lang.
- Tagliante, C., 1994, *La classe de langue*, Paris, CLE International.
- Tessier, G., 1993, *Pratiques de recherche en Sciences de l'Education*, Rennes, PUR.
- Tokatlidou, V., 1994, *Introduction à la didactique des langues vivantes*, Athènes, Patakis.
- Trompenaars, F., Hampden-Turner, C., 1998, *Riding the waves of culture*, London, Nicholas Brealey Publishing.
- Trompenaars, F., Hampden-Turner, C., 2004, *Au-delà du choc des cultures*, Paris, Ed. d'organisation.
- Unesco, 2005, *Convention de l'UNESCO sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*, Paris, Unesco.
- Van Der Maren, J., 1996, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, de boeck.
- Verbunt, G., 1999, « Le problème des migrants et la formation des travailleurs sociaux » in Demorgon, J., Lipiansky, M., (dir.), 1999, *Guide de l'interculturel*

en formation, Paris, Retz. En ligne

[<https://books.google.gr/books?id=y397DwAAQBAJ&pg=PT107&lpg=PT107&dq=>].

Wierlacher, A., 1985, *Das fremde und das Eigene : Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*, Munchen, Ludicium.

Young, A. & Helot, C., « La diversité linguistique et culturelle à l'école : comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ? », pp. 207-225, in Helot, C. Hoffmann, E., Scheidhauer, M. & Young, A. (dir.), *Ecart de langue, écarts deculture. A l'école de l'Autre*. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, collection dirigée par J. Erfurt. Frankfurt-Berlin-Bern-Bruxelles-New York-Oxford-Wien, Peter Lang, p. 257.

Zarate, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

Zarate, G., 1995, *Représentations de l'étranger en didactique des langues*, Paris, Didier.

Zarate, G., Candelier, M., janvier 1997, *Les représentations en didactique des langues et cultures. Notions en question*, Paris, Didier.

Zarate G., Lévy D., Kramsch C., 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines.

Articles

Abdallah-Preteille, M., 1996, «Compétence culturelle, compétence interculturelle», *Le français Dans Le Monde*, n° spécial.

Beacco, J.C., mai-juin 1980, «Compétence de communication : des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe», *Le Français Dans Le Monde*, n° 153, pp. 35-40.

- Bennett, M., J., 1986, « A developmental Approach to Training for intercultural Sensitivity », *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, vol. 10, n°2, New York.
- Besse, H., mai-juin 1980, «Enseigner la compétence de communication», *Le Français Dans Le Monde*, n° 153, pp. 41-47.
- Besse, H., octobre 1984, «Eduquer la perception interculturelle», *Le Français Dans Le Monde*, n° 188, pp. 46-50.
- Besse, H., janvier 1993, «Cultiver une identité plurielle», *Le Français Dans Le Monde*, n° 254.
- Boltanski, Ch., 1998, «Parler du jour : pour le fun», *Le Français Dans Le Monde*, n° 299, Paris, Hachette.
- Bourdet, J., Fouillet, R., « La notion de conceptualisation en didactique des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-1 | 2018, mis en ligne le 02 janvier 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2669> ; DOI : 10.4000/rdlc.2669.
- Boyer, H., avril 1995, «De la compétence ethnosocioculturelle», *Le Français Dans Le Monde*, n° 272, pp. 41-44.
- Boyer, H., 2001, « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 123-124, pp. 333-340, Paris, Didier.
- Byram, M., Zarate, G., Neuner, G., juillet 1998, «La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues », *Le Français Dans Le Monde*, n° spécial, p. 79.
- Calvet L.-J., février-mars 1980, «Rire en français, parler français», *Le Français Dans Le Monde*, n° 151.

- Calvet, J.L., avril 1995, «Stressé speedé», *Le Français Dans Le Monde*, n° 272, pp. 38-39.
- Canut, C., sept.2000, «Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues: la mise en discours ‘épilinguistique’ », *Langage Et Société*, n° 93.
- Castelloti, V., de Robillard, T., déc. 2001, «Langues et insertion: quelles articulations? Présentation», *Langage Et Société*, n° 98.
- Charaudeau, P., 1982, «Eléments de sémiolinguistique ; d'une théorie du langage à une analyse du discours», *Connexions*, n° 38.
- Charaudeau, P., 1990, «L'interculturel entre mythe et réalité», *Le Français Dans Le Monde*, n° 230, Paris, Hachette.
- Coste, D., 1980, «Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres», n° 153, *Le Français Dans Le Monde*, Paris, Hatier.
- Coste D, Moore D., Zarate G., 1998, «Compétence plurilingue et pluriculturelle», *Le Français Dans Le Monde*, n° spécial, Recherches et applications.
- Courtillon, J., 1984 octobre, «La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation», *Le Français Dans Le Monde*, no 188, pp. 51-56.
- De Carlo, 1995, «Lexique, culture et motivation à l'école», *Études De Linguistique Appliquée*, n° 97, janvier-mars, pp. 75-83.
- De Heredia C., 1984 « Intercompréhension et malentendus. Étude d'interaction entre étrangers et autochtones », *Langue Française*, n°71, septembre, éd. Larousse, pp. 48-69.
- Demorgon, J., 2012, « L'interculturel entre réception et invention. Contextes, médias, concepts », *Questions De Communication* [Online], 4 | 2003, Online since 16 May, connection on 23 February 2014. URL : <http://questionsdecommunication.revues.org/4538>.

- Demorgon, J., 2009, « Complexité des relations culturelles dans l'histoire des pays et des pédagogies » *Synergies, Pays Riverains de la Baltique*, n°6, pp. 49-57.
- Denis, M., 2000, «Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue», *Dialogues Et Cultures*, n°44, p. 62.
- Descamps, J.L., janvier-mars 1995, «Lexiculture et jeu du mai», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 97.
- De Pembroke, E., 1998, «Les présupposés de l'expression», *Le Français Dans Le Monde*, n° 299, pp. 22-30.
- Duquenne, G., janvier-février 2014, « Quelle pratique de l'interculturel dans les écoles ? Entre textes officiels et réalité du terrain », *Signes De temps, Pax Christi Wallonie-Bruxelles*.
- Edelhoff, Ch., Van Bommel, H., mai-juin 1980, «Objectifs de l'enseignement des langues et pratiques relevant de la compétence de communication», *Le Français Dans Le Monde*, n° 153, pp. 46-52.
- Fargeot-Mauche, M-C., octobre 1984, «Aller au cinéma-pratiques langagières et habitudes culturelles», *Le Français Dans Le Monde*, n° 188, pp. 64-69.
- Flader Dieter, Von Trotha Thilo, 1989, « Le positivisme implicite de l'analyse ethnométhodologique de la conversation », *Langage Et Société*, n°48, pp.7-34, [URL : http://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1989_num_48_1_2442].
- Galisson, R., 1984 octobre, «Pour un dictionnaire des mots de la culture populaire», *Le Français Dans Le Monde*, n° 188, pp.57-63.
- Galisson, R., 1987a janvier-mars, «Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 97, pp. 119-140.

- Galisson, R., 1987b juillet-septembre, «Les mots-valises et les dicos de parodie comme moyen de perfectionnement en langue et culture française», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 67.
- Galisson, R., 1992 juin, «Etrange outil pour étrangers: un dictionnaire des noms de marque courants», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 85-86.
- Galisson, R., avril-juin 1994, «D'hier à demain, l'interculturel à l'école», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 94.
- Galisson, R., 1995, «Les palimpsestes verbaux: des actualisateurs et révélateurs culturels remarquables pour public étrangers», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 97, Paris, Didier Eruditions, pp. 104-128.
- Galisson, R., octobre-décembre 1999, «La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 116.
- Gennaro, D., Baliva, E., janvier-mars 1995, «Lexique et discrimination raciale : les termes de l'altérité», *Etudes De Linguistique Appliquée*, n° 97.
- Giacomi, A., C.de Heredia, 1986, «Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés», *Langages*, n° 84, Paris, Larousse, pp. 9-25.
- Gertsen, M. C., 1992, «Intercultural competence and expatriates», *International Journal Of Human Resource Management*, vol.3, n° 3, pp. 341-362.
- Grice, P., juillet 1957, « Meaning » *The Philosophical Review*, n° 66, pp. 377-388.
- Grice, P., 1979, « Logique et conversation », *Communications*, n° 30.
- Harris, Z., mars 1969, «Analyse du discours», *Langages*, n° 13, pp. 8-45.

- Heinz, Michaela, octobre-décembre 2002, «L'exemple lexicographique à fonction culturelle dans Le Robert Pour Tous», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 128.
- Henriette, M., R., octobre 2005, « Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle », *Revue Internationale Sur Le Travail Et La Société*, vol.3, n° 2.
- Hickel, F., 2006 automne, « *La question interculturelle dans le travail social. Repères et perspective* » de Gilles Verbunt », *Sociétés Et Jeunesses En Difficulté* [En ligne], n°2 |, mis en ligne le 20 octobre 2006, consulté le 23 février 2014. URL : <http://sejed.revues.org/295>.
- Kramsch, C., 1995, «La composante culturelle de la didactique des langues», *Le Français Dans Le Monde*, n° spécial.
- Lefranc, Y., 2007 janvier-mars, «La laïcité et l'appropriation de la langue-culture française», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 145.
- Maingueneau, D., mars 1984, «Polyphonie, proverbe et détournement», *Langages*, n° 73.
- Mirande, C., février-mars 1998, «Sagesse»: un mode d'emploi», *Le Français Dans Le Monde*, n° 295.
- Montserrat, Lopez Diaz, juin 2006, «L'hétérogénéité du discours publicitaire», *Langage Et Société*, n° 116.
- Nikou, T., 1999, «L'interculturel : essai de mise en pratique», *Travaux De Didactique*, n° 42, pp. 137-161.
- Olivieri, C., janvier 1996, «La culture cultivée et ses métamorphoses», *Le Français Dans Le Monde*, numéro spécial, pp. 8-18.

- Porcher, L., 1986, « Programmes, progrès, progression, projets de l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère », *Études De Linguistique Appliquée*, n° 69, p. 96.
- Porcher, L., 1996, « Cultures Invisibles », *Le Français Dans Le Monde-Recherches Et Applications*, pp. 126-129.
- Porcher, L., septembre-octobre 2003, « Interculturels : une multitude d'espèces », *Le Français Dans Le Monde*, n° 329, pp. 33-36.
- Pu, Zhihong, 2008, « L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère », *Synergies Chine*, n° 3, pp. 161-167.
- Puren, C., 2013, « La compétence culturelle et ses composantes », Préambule du Hors-série de la revue *Savoirs Et Formations* n° 3, Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle. Montreuil, Fédération AEFTI, pp. 6-15.
- Rialland-Addach, V., janvier-mars 1995, « Culture partagée et dictionnaire monolingue de français langue étrangère », *Études De Linguistique Appliquée*, n° 97.
- Sériot, P., mars 1997, « Ethnos et demos: la construction discursive de l'identité collective », *Langage Et Société*, n°79.
- Simeonidou-Christidou, A.-N., 2008, « Compétence interculturelle et capacité de médiation culturelle : le sésame pour ouvrir le dialogue avec d'autres. », in *Actes de Congrès International Année Européenne du dialogue Interculturel : communiquer avec les langues-cultures*, pp. 487-492.
- Szende T., 1991, « A propos des séquences intensives stéréotypées. Plaidoyer pour une description lexicographique », *Cahiers De Lexicologie*, n° 74, pp. 61-77.

- Tocatlidou, V., 1984, «L'enseignement de la langue ou la communication piégée», *Études De Linguistique Appliquée*, n° 60, (nouvelle série), Paris, Didier-Erudition.
- Vatter, C., 2003, « La recherche interculturelle. État des lieux en Allemagne », *Questions De Communication*, 4, 2003, pp. 27-41. [http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/4527].
- Vaupot, S., 2006, « Enseigner la diversité culturelle », *L. Čok, éd. Bližina drugosti-The Close Otherness*, Koper, Annales.
- Verbunt, G., 2004, « La question interculturelle dans le travail social », *Repères Et Perspectives*, Paris, La Découverte, Coll. Alternatives sociales.
- Véronique, D., 1997, «La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant des langues étrangères et à ses activités d'appropriation», *Études De Linguistique Appliquée*, n° 105, pp. 93-110.
- Zarate, G., 1983, «Objectiver le rapport culture maternelle/étrangère», *Le Français Dans Le Monde*, n° 181, novembre-décembre, pp. 34-39.

Sitographie

<http://www.komvos.edu.gr>

www.expressio.fr

<http://thesis.units.it>

<http://www.liberation.fr>

<http://search.openedition.org/index.php?q=interculturel&s=Questions+de+communication&start=25>

<http://alsic.revues.org/>

<http://geert-hofstede.com/dimensions.html>

<http://www.ipeut.com/management/management-interculturel/323/les-sept-dimensions-de-f-tromp73778.php>

http://www.com.ulaval.ca/fileadmin/contenu/afi/doc_pdf/colloc_2006/III-9_Denise_LUSSIER.pdf

https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/CAS_no1_preface_cle0db429.pdf

http://www.scienceshumaines.com/ethnomethodologie-la-societe-en-pratiques_fr_22271.html

<http://gallika.net/spip.php?article42>

http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_2010_572-726.pdf

<http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2016>

https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_fr.pdf

<https://www.europe-international-et-formation.eu/union-europeenne-formation/systemes-de-formation/fiches-pays-d-europe/grece.html>

http://ebooks.edu.gr/info/cps/14depps_XenonGlosson-Agglika.pdf

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B5%CF%82/%CE%A0%CE%A3%20%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD%20%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CF%8E%CE%BD.pdf>

<http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-le-grand.html>

https://www.researchgate.net/publication/49130089_Discours_sur_les_langues_et_representations_sociales_Chap_6

<https://rm.coe.int/16802fc3aa>

<https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2005-v50-n4-meta1024/019908ar.pdf>

<https://books.google.gr/books?id=IODq4ypn5ewC&pg=PA113&lpg=PA113&dq=bourdieu+une+infini%C3%A9+de+micro-cultures&source=bl&ots=mCsJWkmekQ&si>

<https://rm.coe.int/16802fc3a8>

http://www.eleto.gr/download/Conferences/8th%20Conference/Papers/8th_09-19_DelakiAthina_Paper_V02.pdf

<http://alainindependant.canalblog.com/archives/2010/03/11/17158445.html>

<http://www.expressio.fr/expressions/un-froid-de-canard.php>

http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/guerre_d_Alg%C3%A9rie/104808

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/palimpseste/57417>

http://www.liberation.fr/monde/2013/09/26/la-syrie-le-pays-du-mal_934964

<http://www.french.hku.hk/dcmScreen/lang2043/gestes.htm>

https://www.persee.fr/doc/AsPDF/lfr_0023-8368_1986_num_71_1_6420.pdf

<http://www.anthropomada.com/bibliotheque/Ralph-LINTON.pdf>

<http://www.urbanlab.org/articles/religion/Durkheim%201912%20->

[%20formes%20elementaires%20de%20la%20vie%20religieuse%20III.pdf](http://www.urbanlab.org/articles/religion/Durkheim%201912%20-%20formes%20elementaires%20de%20la%20vie%20religieuse%20III.pdf)

https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667985/2_concepts.pdf/276827db-1ed3-411a-9f59-53abc46c6f2c

http://www.cnam.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1295877018033

<https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/6d-model-of-national-culture/>

http://www.cnam.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1295877018033

<https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/tsaknaki.pdf>

<http://questionsdecommunication.revues.org/4538?lang=en>

<https://www.hofstede-insights.com/models/national-culture/>

<https://www.glossaire-international.com/pages/tous-les-termes/management-interculturel.html>

<http://www.ipeut.com/management/management-interculturel/323/les-sept-dimensions-de-f-tromp73778.php>

<https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/4527>

<http://portal.unesco.org/fr/ev.php->

URL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

<https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf>

http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_2010_572-726.pdf

<http://www.minkowska.com/content/les-th%C3%A9ories-de-la-communication-la-communication-interculturelle>

<https://books.google.gr/books?id=o78pDwAAQBAJ&pg=PT177&lpg=PT177&dq#v=onepage&q&f=false>

https://www.academia.edu/36140085/La_formation_interculturelle_des_futurs_enseignants_des_langues_dans_un_milieu_multilingue,

<https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/simeonidou-christidou.pdf>

<http://users.utu.fi/freder/mob.pdf>

http://www.franparler-oif.org/images/stories/dossiers/interculturel_former.htm

<http://gr.euronews.com/2014/02/13/ellada-neo-rekor-anergias-neoi-61-elliniki-statistiki-ypiresia/>

<https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>

<http://shs-app.univ->

<rouen.fr/civiic/archives/LE%20TRIANGLE%20PEDAGOGIQUE.pdf>

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1269176304000057>

http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/38/9

<https://www.univ-montp3.fr/infocom/wp-content/REC-La-communication-non-verbale2.pdf>

<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

<http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/docs/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5.pdf>

https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667985/5_ateliers.pdf/55ad321e-ff07-4f05-9843-71cd1c4b5375

<http://www.kathimerini.gr/970533/article/epikairothta/ellada/ypath-armosteia-toy-ohi-58000-oi-prosfyges-sthn-ellada>

Index des notions

Approche Interculturelle 164, 165, 173, 174, 176, 209

Charge Culturelle Partagée 71, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102

Communication interculturelle 31, 173

Compétence

- culturelle 170, 182, 183

- interculturelle 178, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193

- plurilingue/pluriculturelle 187, 188

Culture 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145

Implicite culturel

- définition de_ 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 78, 79, 80, 81

- compétences liées à_ 82, 83

- les catégories de_ 94, 95

- difficultés provoquées par_ 124, 125, 126, 127, 128

Interculturel

- définition de_ 161, 162, 163, 164, 165, 166, 171, 172

- principes autour desquels se développe_ 173, 174, 175, 176, 177, 178

Malentendu 125, 126, 127, 128

Multiculturel 162

Représentations

- définition de_ 216, 217, 218, 220, 221, 222, 229, 230

- structure de_ 219, 220

Stéréotypes 222, 223, 224, 225, 226, 227



Titre : L'implicite culturel et sa mise en valeur dans l'enseignement du FLE : une étude des représentations des enseignants du FLE de collèges publics en Grèce.

Mots clés : Représentations, éducation, implicite, interculturel, enseignement de FLE.

Résumé : Chaque langue est indissociablement liée à la culture qu'elle est censée véhiculer. Or, bien des aspects d'une langue/culture ne sont pas explicites mais implicites, sous-jacents ; par implicite culturel, nous entendons tout ce qui de manière verbale ou non-verbale permet, fait dysfonctionner voire bloque la communication au cours d'une interaction interculturelle. Dans ce travail de thèse, nous étudions le vaste champ de l'implicite culturel ; plus précisément, nous tentons d'examiner les représentations des enseignants de FLE, travaillant dans le secondaire public hellénique, vis-à-vis de l'implicite culturel. En plus, nous cherchons à découvrir leur façon d'intégrer l'implicite culturel dans leurs classes lors de l'enseignement du FLE à visée interculturelle. Dans ce but, nous étudions les résultats obtenus grâce aux entretiens réalisés et ceux

issus des observations afin de discerner les représentations des enseignants du FLE en Grèce. Ces représentations circulent dans un environnement sociétal et peuvent être comprises à travers l'usage, la communication et l'enseignement des langues/cultures. L'étude donnée a une double visée. A travers l'analyse du contenu du discours des enseignants du FLE, elle vise à exploiter la façon dont ils mettent en valeur l'implicite culturel en lien avec l'interculturel. Elle présente aussi une visée pratique en proposant une séance expérimentale, centrée sur la mise en valeur de l'implicite culturel dans la classe du FLE, pour remédier aux représentations limitées voire fautives des enseignants vis-à-vis de l'implicite culturel et montrer comment l'implicite culturel peut être exploité dans la classe du FLE.

Title : The teaching of the implicit in public high schools of Greece in classes of French as a foreign language: a study of the teachers' views and beliefs.

Keywords : beliefs, education, implicit, intercultural, teaching of French as a foreign language.

Abstract : Every language is inseparably connected to the culture that it transmits. Many aspects of a language/culture are not directly visible and have to be explained. By implicit we mean the characteristics of a language/culture that for a non-native may present considerable obstacles in both verbal and non-verbal communication. In this thesis, we try to gain an in-depth understanding of the teachers' beliefs of the French as foreign language and teaching methods of implicit. More specifically our research focuses on the beliefs and views of the teachers concerning the implicit meanings/phrases of the French language/culture and how they are integrated by

the teachers in a pedagogical intercultural approach of language learning. For this purpose, results issued from interviews and observations are cross examined in order to allow a presentation of teachers' beliefs in a Greek context, situating them in an enlarged conceptual network grasped through the use, communication and teaching of languages and cultures. Relying on Discourse Analysis tools the study also presents the pedagogical approaches that the teachers use to teach the implicit, and suggests an experimental approach to the limited practices of the teachers in this field.