

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

UDC 81
UDC 82
UDC 008



ISSN 2545-3998
DOI: 10.46763/palim

ПАЛИМПСЕСТ

МЕЃУНАРОДНО СПИСАНИЕ ЗА ЛИНГВИСТИЧКИ,
КНИЖЕВНИ И КУЛТУРОЛОШКИ ИСТРАЖУВАЊА

PALIMPSEST

INTERNATIONAL JOURNAL FOR LINGUISTIC,
LITERARY AND CULTURAL RESEARCH

PALMK, VOL 6, NO 11, STIP, 2021

ГОД. VI, БР. 11
ШТИП, 2021

VOL. VI, NO 11
STIP, 2021

ПАЛИМПСЕСТ

**Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања**

PALIMPSEST

**International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research**

**Год. 6, Бр. 11
Штип, 2021**

**Vol. 6, No 11
Stip, 2021**

**PALMK, VOL 6, NO 11, STIP, 2021
DOI: <https://doi.org/10.46763/PALIM21116>**

ПАЛИМПСЕСТ

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања

ИЗДАВА

Универзитет „Гоце Делчев“, Филолошки факултет, Штип

ГЛАВЕН И ОДГОВОРЕН УРЕДНИК

Ранко Младеноски

УРЕДУВАЧКИ ОДБОР

Виктор Фридман, Универзитет во Чикаго, САД
Толе Белчев, Универзитет „Гоце Делчев“, С. Македонија
Нина Даскаловска, Универзитет „Гоце Делчев“, С. Македонија
Ала Шешкен, Универзитет Ломоносов, Руска Федерација
Олга Панкина, НВО Македонски културен центар, Руска Федерација
Георгета Раца, Универзитет Банат, Романија
Астрид Симоне Грослер, Универзитет Банат, Романија
Горан Калоѓера, Универзитет во Риека, Хрватска
Дејан Дуриќ, Универзитет во Риека, Хрватска
Шандор Чегледи, Универзитет во Панонија, Унгарија
Ева Бус, Универзитет во Панонија, Унгарија
Хусејин Озбај, Универзитет Гази, Република Турција
Зеки Ѓурел, Универзитет Гази, Република Турција
Елена Дараданова, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Бугарија
Ина Христова, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Бугарија
Џозеф Пониах, Национален институт за технологија, Индија
Сатхарај Венкатесан, Национален институт за технологија, Индија
Петар Пенда, Универзитет во Бања Лука, Босна и Херцеговина
Данило Капасо, Универзитет во Бања Лука, Босна и Херцеговина
Мета Лах, Универзитет во Љубљана, Република Словенија
Намита Субиото, Универзитет во Љубљана, Република Словенија
Ана Пеличер-Санчез, Универзитет во Нотингам, Велика Британија
Мајкл Грини, Универзитет во Нотингам, Велика Британија
Татјана Ѓурин, Универзитет во Нови Сад, Република Србија
Диана Поповиќ, Универзитет во Нови Сад, Република Србија
Жан Пол Мејер, Универзитет во Стразбур, Република Франција
Жан Марк Веркруз, Универзитет во Артуа, Република Франција
Регула Бусин, Швајцарија
Натале Фиорето, Универзитет во Перуца, Италија
Оливер Хербст, Универзитет во Вурцбург, Германија

PALIMPSEST

International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research

PUBLISHED BY

Goce Delchev University, Faculty of Philology, Stip

EDITOR-IN-CHIEF

Ranko Mladenoski

EDITORIAL BOARD

Victor Friedman, University of Chicago, USA
Tole Belcev, Goce Delchev University, N. Macedonia
Nina Daskalovska, Goce Delchev University, N. Macedonia
Alla Sheshken, Lomonosov Moskow State University, Russian Federation
Olga Pankina, NGO Macedonian Cultural Centre, Russian Federation
Georgeta Rata, Banat University, Romania
Astrid Simone Grosler, Banat University, Romania
Goran Kalogjera, University of Rijeka, Croatia
Dejan Duric, University of Rijeka, Croatia
Sándor Czeglédi, University of Pannonia, Hungary
Éva Bús, University of Pannonia, Hungary
Husejin Ozbaj, GAZI University, Republic of Turkey
Zeki Gurel, GAZI University, Republic of Turkey
Elena Daradanova, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Republic of Bulgaria
Ina Hristova, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Republic of Bulgaria
Joseph Ponniah, National Institute of Technology, India
Sathyaraj Venkatesan, National Institute of Technology, India
Petar Penda, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Danilo Capasso, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Meta Lah, University of Ljubljana, Republic of Slovenia
Namita Subiotto, University of Ljubljana, Republic of Slovenia
Ana Pellicer Sanchez, The University of Nottingham, United Kingdom
Michael Greaney, Lancaster University, United Kingdom
Tatjana Durin, University of Novi Sad, Republic of Serbia
Diana Popovic, University of Novi Sad, Republic of Serbia
Jean-Paul Meyer, University of Strasbourg, French Republic
Jean-Marc Vercruysse, Artois University, French Republic
Regula Busin, Switzerland
Natale Fioretto, University of Perugia, Italy
Oliver Herbst, University of Wurzburg, Germany

РЕДАКЦИСКИ СОВЕТ

Драгана Кузмановска
Толе Белчев
Нина Даскаловска
Билјана Ивановска
Светлана Јакимовска
Марија Леонтиќ
Јована Караникиќ Јосимовска

ЈАЗИЧНО УРЕДУВАЊЕ

Ранко Младеноски (македонски јазик)
Весна Продановска (англиски јазик)
Толе Белчев (руски јазик)
Билјана Ивановска (германски јазик)
Марија Леонтиќ (турски јазик)
Светлана Јакимовска (француски јазик)
Јована Караникиќ Јосимовска (италијански јазик)

ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК

Славе Димитров

АДРЕСА

ПАЛИМПСЕСТ
РЕДАКЦИСКИ СОВЕТ
Филолошки факултет
ул. „Крсте Мисирков“ бр. 10-А
п. факс 201
МК-2000 Штип

<http://js.ugd.edu.mk/index/PAL>

Меѓународното научно списание „Палимпсест“ излегува двапати годишно во печатена и во електронска форма на посебна веб-страница на веб-порталот на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип: <http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL>

Трудовите во списанието се објавуваат на следните јазици: македонски јазик, англиски јазик, германски јазик, француски јазик, руски јазик, турски јазик и италијански јазик.

Трудовите се рецензираат.

EDITORIAL COUNCIL

Dragana Kuzmanovska
Tole Belcev
Nina Daskalovska
Biljana Ivanovska
Svetlana Jakimovska
Marija Leontik
Jovana Karanikik Josimovska

LANGUAGE EDITORS

Ranko Mladenovski (Macedonian language)
Vesna Prodanovska (English language)
Tole Belcev (Russian language)
Biljana Ivanovska (German language)
Marija Leontik (Turkish language)
Svetlana Jakimovska (French language)
Jovana Karanikik Josimovska (Italian language)

TECHNICAL EDITOR

Slave Dimitrov

ADDRESS

PALIMPSEST
EDITORIAL COUNCIL
Faculty of Philology
Krste Misirkov 10-A
P.O. Box 201
MK-2000, Stip

<http://js.ugd.edu.mk/index/PAL>

The International Scientific Journal “Palimpsest” is issued twice a year in printed form and online at the following website of the web portal of Goce Delcev University in Stip: <http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL>

Papers can be submitted and published in the following languages: Macedonian, English, German, French, Russian, Turkish and Italian language.

All papers are peer-reviewed.

СОДРЖИНА / TABLE OF CONTENTS

- 11 СЕЌАВАЊЕ: проф. д-р Виолета Димова,**
прв декан на Филолошкиот факултет во Штип
IN MEMORIAM: prof. Violeta Dimova,
the first Dean of the Faculty of Philology in Stip
- 29 ПРЕДГОВОР (ОД „ПАЛИМПСЕСТ“ БР. 1)**
Проф. д-р Виолета Димова, прв декан на Филолошкиот факултет во Штип
FOREWORD (FROM “PALIMPSEST” NO 1)
Prof. Violeta Dimova, the first Dean of the Faculty of Philology in Stip
- ЈАЗИК / LANGUAGE**
- 33 Виолета Јанушева**
СЕМАНТИЧКИ ФОРМУЛИ ЗА ИЗРАЗУВАЊЕ НА ЛОГИЧКИТЕ ПЕРСОНАЛНИ
ПЕРИФРАЗИ ВО МАКЕДОНСКИОТ СТАНДАРДЕН ЈАЗИК
Violeta Janusheva
SEMANTIC FORMULAS FOR EXPRESSING LOGICAL PERSONAL PERIPHRASES
IN THE MACEDONIAN STANDARD LANGUAGE
- 47 Öztürk Emiroğlu**
YENİ LİSAN VE ÖMER SEYFETTİN
Öztürk Emiroğlu
CONTEMPORARY LANGUAGE AND ÖMER SEYFETTİN
- 59 Federica Ambroso**
JEUX DE MOTS ET EN JEUX DE LA TRADUCTION: *ΜΟΙΡΑΙΟΙ ΑΝΤΙΚΑΤΟΠΤΡΙΣΜΟΙ*
DE PETROS MARTINIDIS EN FRANÇAIS ET EN ITALIEN
Federica Ambroso
PUNS AND TRANSLATION CHALLENGES: *ΜΟΙΡΑΙΟΙ ΑΝΤΙΚΑΤΟΠΤΡΙΣΜΟΙ* BY
PETROS MARTINIDIS IN FRENCH AND IN ITALIAN
- 73 Емилија Тасева, Билјана Ивановска**
МЕТАФОРИЧНИ КОНЦЕПТИ КАЈ СОМАТИЗМИТЕ ВО ГЕРМАНСКАТА И ВО
МАКЕДОНСКАТА ФРАЗЕОЛОГИЈА
Emilija Taseva, Biljana Ivanovska
METAPHORICAL CONCEPTS OF SOMATIC EXPRESSIONS IN GERMAN AND
MACEDONIAN PHRASEOLOGY
- 85 Марија Гркова**
МНОЖИНСКИТЕ ФОРМИ НА ИМЕНКИТЕ ОД МАШКИ РОД ВО
МАКЕДОНСКИОТ И ВО СРПСКИОТ ЈАЗИК
Marija Grkova
THE MASCULINE NOUNS IN MACEDONIAN AND SERBIAN LANGUAGE

- 95 Лилјана Макаријоска**
ЈАЗИЧНИОТ ИЗРАЗ НА ПЕТРЕ БИЦЕВСКИ
Liljana Makarijoska
LINGUISTIC EXPRESSION OF PETRE BICEVSKI
- 109 Марија Карадаковска**
ТЕОРИИ ЗА ЗАЕМАЊЕТО, ВИДОВИ ЗАЕМКА И
АДАПТАЦИЈА НА ЗАЕМКИТЕ
Marija Karadakovska
THEORIES OF BORROWING, LOANWORD TYPOLOGY
AND LOANWORD ADAPTATION
- КНИЖЕВНОСТ / LITERATURE**
- 125 Dijana Tica, Emir Muhić, Željka Babić**
PRESENTATION OF PANDEMICS IN LITERATURE
- 135 Mariantonio Tramite**
CELL-PHONE NOVELS: UN PUNTO DI VISTA LINGUISTICO-LETTERARIO
(E SOCIO-CULTURALE) DIETRO IL FENOMENO DEI ROMANZI SU
CELLULARE IN ITALIA
Mariantonia Tramite
CELL-PHONE NOVELS: A LINGUISTIC AND LITERARY
(AND SOCIO-CULTURAL) POINT OF VIEW BEHIND THE
PHENOMENON OF MOBILE NOVELS IN ITALY
- 147 Бобан Перески, Ранко Младеноски**
МЕТАФОРАТА ВО РОМАНОТ „ЌЕРКАТА НА МАТЕМАТИЧАРОТ“
ОД ВЕНКО АНДОНОВСКИ
Boban Pereski, Ranko Mladenoski
THE METAPHOR IN THE NOVEL “THE MATHEMATICIAN’S DAUGHTER”
BY VENKO ANDONOVSKI
- 161 Нина Анастасова-Шкрињариќ**
МИТОЛОГИЗАЦИЈА НА АСТРОФЕНОМЕНИТЕ
(АРХЕОАСТРОНОМСКИ И ЕТНОАСТРОНОМСКИ ДЕКОДИРАЊА
НА СЛОВЕНСКИ МИТОВИ ВРЗ ГРАЃА ОД ЗАПИСИТЕ НА СЕРПЕНКОВ)
Nina Anastasova-Shkrinjarik
MYTHOLOGISATION OF ASTROPHENOMENA (ARCHAEOASTRONOMIC
AND ETHNO-ASTRONOMICAL DECODING OF SLAVIC MYTHS IN
SERPENKOV’S FOLKLORE MATERIAL)
- 171 Ана Витанова-Рингачева**
БАЛКАНСКИТЕ ВОЈНИ И ПРВАТА СВЕТСКА ВОЈНА КАКО МОТИВИ ВО
НАРОДНИТЕ ПЕСНИ ОД СТРУМИЦА И СТРУМИЧКО
Ana Vitanova-Ringaceva
THE BALKAN WARS AND THE FIRST WORLD WAR AS MOTIFS IN THE FOLK
SONGS FROM STRUMICA AND STRUMICA REGION

- 183 Славчо Ковилоски**
РАСКАЖУВАЧКОТО ПЕРО НА МАРИЈА ЗРНЕВА
Slavcho Koviloski
MARIJA ZRNEVA'S STORYTELLING PEN
- 191 Иван Антоновски**
МИНИ-ЕСЕЈОТ КАКО ФОРМА ВО ЕСЕИСТИЧКИОТ ОПУС
НА ГОРАН СТЕФАНОВСКИ
Ivan Antonovski
MINI-ESSAY AS A FORM IN GORAN STEFANOVSKI'S ESSAYISTIC WORKS
- КУЛТУРА / CULTURE**
- 203 Жарко Миленич**
ПЕРЕВОД С ЯЗЫКА ЛИТЕРАТУРЫ НА ЯЗЫК ФИЛЬМА
НА ПРИМЕРЕ «СТАЛКЕРА» АНДРЕЯ ТАРКОВСКОГО
Zarko Milenic
TRANSLATION FROM THE LANGUAGE OF THE LITERATURE
TO THE LANGUAGE OF THE FILM ON THE EXAMPLE
OF "STALKER" BY ANDREY TARKOVSKY
- 211 Sunčana Tuksar, Mauro Dujmović**
"THE ACCIDENTAL TOURIST" IN THE CONTEXT OF ZOOMED-IN
IMAGES IN THE MULTIMODAL INTERPERSONAL VIDEO COMMUNICATION
- 227 Екатерина Намичева, Петар Намичев**
КУЛТУРНА ОДРЖЛИВОСТ И АРХИТЕКТОНСКО НАСЛЕДСТВО
Ekaterina Namicheva, Petar Namichev
CULTURAL SUSTAINABILITY AND ARCHITECTURAL HERITAGE
- 241 Mariya Leontik**
KUZEV MAKEDONYA CUMHURİYETİ'NDE TÜRKOLJİ
ÇALIŞMALARININ GERÇEKLEŞTİRİLDİĞİ KURUMLAR
Marija Leontik
TURKOLOGICAL RESEARCH IN THE INSTITUTIONS OF THE
REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA
- 251 Rabia Ruşid**
DOĞU MAKEDONYA'DA BULUNAN DELİKLİ TAŞ ETRAFINDAKİ
İNANIŞ VE UYGULAMALAR
Rabia Ruşid
BELIEFS AND RITUALS IN THE KAMNIK CANYON IN EASTERN MACEDONIA
- МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА / TEACHING METHODOLOGY**
- 261 Milena Sazdovska-Pigulovska**
ORGANIZATION OF ONLINE LANGUAGE AND TRANSLATION TEACHING AND
EXAMINATION IN TIMES OF COVID-19

- 273 François Schmitt**
QUELLES APPROCHES DIDACTIQUES POUR LA
COMPOSANTE SOCIOCULTURELLE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ?
François Schmitt
WHAT DIDACTIC APPROACHES FOR THE SOCIOCULTURAL
CONTENT TO TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE?

ПРИКАЗИ / BOOK REVIEWS

- 287 Билјана Ивановска**
ОСВРТ КОН КНИГАТА „ПРАГМАТИКА: ЈАЗИК И КОМУНИКАЦИЈА“
Biljana Ivanovska
REVIEW OF THE BOOK “PRAGMATICS: LANGUAGE AND COMMUNICATION”

- 291 Ранко Младеноски, Бобан Перески**
ЛАБИРИНТ ОД КНИЖЕВНА ФИКЦИЈА И ЖИВОТНА СТВАРНОСТ
Ranko Mladenoski, Boban Pereski
A LABYRINTH OF LITERARY FICTION AND LIFE REALITY

- 299 Марина Мијаковска**
„КОМПЈУТЕРСКА ПОЕЗИЈА“ ВО ЕРАТА НА МАС-МЕДИУМИТЕ
Marina Mijakovska
“COMPUTER POETRY” IN THE MASS MEDIA ERA

ДОДАТОК / APPENDIX

- 307 ПОВИК ЗА ОБЈАВУВАЊЕ ТРУДОВИ**
ВО МЕЃУНАРОДНОТО НАУЧНО СПИСАНИЕ „ПАЛИМПСЕСТ“

CALL FOR PAPERS
FOR THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL “PALIMPSEST”

QUELLES APPROCHES DIDACTIQUES POUR LA COMPOSANTE SOCIOCULTURELLE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ?

François Schmitt

Université Matej Bel, Slovaquie
francois.schmitt@umb.sk

Résumé: La fonction de la composante socioculturelle dans l'enseignement des langues étrangères est étroitement liée à la conception de la culture en didactique des langues. Celle-ci est envisagée de deux manières : d'une part, comme un phénomène observable et explicite ; d'autre part, comme un phénomène implicite et de l'ordre du vécu. C'est selon ces deux conceptions que les approches de la composante socioculturelle ont été proposées en didactique des langues depuis les premières méthodes communicatives. On retrouve ces mêmes approches dans les manuels de français langue étrangère actuels. Mais la question de l'approche du socioculturel interroge aussi sur les finalités mêmes de la culture en français langue étrangère et ses liens avec la composante langagière. Or, on semble s'orienter actuellement vers une véritable symbiose entre les deux composantes dans les manuels les plus récents.

Mots-clés: *culture, français langue étrangère, interculturel, méthodologie, manuel de français, socioculturel.*

Introduction

Dans l'enseignement des langues, la didacticité de la composante socioculturelle est loin d'être résolue, aussi bien du fait de son absence de lien immédiat avec la langue et la pratique de la langue que de sa position marginale par rapport aux sciences du langage. Cependant, personne ne conteste aujourd'hui les liens étroits unissant langue et culture en didactique des langues. Dans ce contexte, la question de l'intégration de la composante socioculturelle au processus pédagogique et celle du choix d'approches méthodologiques pertinentes prend tout son sens. C'est ce problème que nous nous proposons d'examiner en nous interrogeant sur les approches méthodologiques existantes et leur mise en application dans les manuels de français langue étrangère.

1. La notion de socioculturel en didactique des langues

Désignant les liens unissant culture et société, et donc aussi culture, langue et communication, le socioculturel a toute sa place en didactique des langues, en particulier grâce aux travaux de Byram, Zarate et Neuner (1997) pour le Conseil de l'Europe en préparation au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2001). Dans leur ouvrage, les trois auteurs considèrent le domaine socioculturel comme une compétence à enseigner. Dans notre analyse (*infra*), nous ne considérerons cependant pas le socioculturel comme une compétence, mais comme une composante de l'enseignement / apprentissage des langues. En effet, à quelques exceptions près, ni dans le CECR, ni le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (CECR-VC, 2018), les termes « socioculturel » et « compétence » ne sont directement associés. Nous supposons qu'une telle précaution a été prise pour éviter les risques de confusion entre compétence socioculturelle et compétence sociolinguistique, comme cela est expliqué dans l'Annexe B « Échelle de démonstration » (CECR, 2001, p. 156-157). Dans le CECR-VC (2018, p. 143), le socioculturel est cependant inclus dans la compétence sociolinguistique, mais sans être lui-même érigé compétence. Dans les deux ouvrages, « socioculturel » est donc, dans la plupart des cas, employé seul ou en association à d'autres termes. Dans le CECR, on emploie « socioculturel » avec deux types de termes. D'abord avec « aspect » et « paramètre ». Dans le premier cas, les « aspects socioculturels » sont considérés comme une des dimensions de la compétence à communiquer (CECR, 2001, p. 12). Cette acception du terme « socioculturel » est reprise par le CECR-VC (2018, p. 136) dans une des rares mentions de « compétence socioculturelle ». En effet, là aussi, cette notion est considérée comme une des composantes de la compétence communicative langagière à côté des compétences stratégique, linguistique et pragmatique. De même, plus bas dans l'ouvrage (*ibid.*, p. 144), la compétence socioculturelle est centrée sur « la connaissance des schèmes interactionnels et transactionnels », c'est-à-dire qu'elle sert de point d'appui au contexte de communication. Employé avec « paramètre », dans « paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue », le socioculturel renvoie aux normes sociales de la communication (CECR, 2001, p. 18). Le sens de règles ou normes à respecter en situation de communication donné au terme « socioculturel » est repris par le CECR-VC dans les expressions « conventions socioculturelles » (2018, p. 129), « codes socioculturels » (2018, p. 144) et « normes socioculturelles » (2018, p. 162). Ensuite, et avec un nombre d'occurrences beaucoup plus élevé, « socioculturel » est employé avec « savoir » et « connaissance ». Le terme « socioculturel » renvoie alors à la connaissance de la société et de la culture où la langue cible est parlée (CECR, 2001, p. 82), aux modes de vie de la communauté cible (CECR, 2001, p. 122), aux connaissances des règles de savoir-vivre, à celles des conventions sociales et « des références relatives à l'identité nationale ou culturelle » (CECR, 2001, p. 123), toujours dans une perspective comparatiste culture cible / culture source. Cette approche

comparatiste est accentuée par le CECR-VC dans l'expression « différences socioculturelles » (2018, p. 128-129 ; p. 144) dont l'utilisateur/apprenant doit être conscient et tenir compte en situation de communication. Le CECR précise également que ce savoir socioculturel doit se différencier des stéréotypes (2001, p. 114). Aux sens donnés à « socioculturel » de comportement et de savoir, le CECR-VC ajoute, dans les descripteurs des niveaux avancés C1 et C2, celui d'implicite dans les expressions « implication socioculturelle » (2018, p. 59 ; p. 108 ; p. 130 ; p. 144) et « sous-entendus socioculturels » (2018, p. 114) : le socioculturel renvoie ici au non-dit, au substrat non explicite de la communication où la culture joue un rôle de premier plan. Dans le CECR (2001) et le CECR-VC (2018), la notion de socioculturel est donc liée au comportement du locuteur en situation de communication exolingue, aux connaissances sur la culture cible dans une perspective comparatiste avec la culture source et à la dimension implicite de la communication. Ces différentes significations données à la notion de socioculturel découlent elles-mêmes des différents sens attribués à la notion de culture en didactique des langues.

2. La notion de culture en didactique des langues

La composante culturelle de la didactique du français langue étrangère (FLE) s'est développée en s'appuyant sur différentes acceptions données à la notion de culture. La première est fondée sur l'opposition entre culture explicite et culture implicite. Galisson formule cette opposition en distinguant, d'une part, la culture savante ou cultivée, « connaissance d'auteurs (littérature), de créateurs (arts), de dates, de faits, de monuments (histoire) (...) » (1988, p. 326) de type scolaire et encyclopédique, et, d'autre part, la culture partagée des natifs « qui (...) gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent » (1988, p. 328). Cette culture partagée n'est pas transmise scolairement, mais dans les relations sociales et familiales dès l'enfance. On retrouve ce schéma binaire chez Chaves, Favier et Pélissier (2012, p. 9-10) qui font la distinction entre la culture qu'ils appellent externe – les productions matérielles, artistiques, institutionnelles – et celle qu'ils qualifient d'interne, ensemble de connaissances subjectives résultat d'un apprentissage implicite au sein d'une même communauté.

Beacco (2018, p. 53) dépasse cette vision dualiste en fondant sa réflexion sur les finalités attribuées à la culture en didactique des langues. Il identifie ainsi trois « formes du construit culturel en didactique des langues » (2018, p. 52) : des connaissances sur la culture cible dans un objectif encyclopédique (la culture cultivée de Galisson) ; des connaissances nécessaires à la gestion des interactions à des fins fonctionnelles ; des idées et des formes esthétiques pour contribuer à la formation humaniste de l'apprenant. La même voie est suivie par Defays qui envisage la culture en didactique des langues à la fois dans sa fonction communicative, car « la langue est dans la culture, comme la culture est dans la langue, et toutes deux sont plongées dans la communication » (Defays, 2018, p.

27), et humaniste, une des finalités de la culture dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères étant la rencontre de l'autre pour une meilleure réflexion sur soi (Defays, 2018, p. 81).

Enseigner la compétence socioculturelle en FLE consiste donc à sensibiliser l'apprenant à ces différentes acceptions de la notion de culture. Une approche objective et explicite de cette notion semble, à première vue, relativement facile à mettre en place en classe de FLE : il s'agit de transmettre des connaissances objectives de type encyclopédique sur la France et les pays francophones en initiant les apprenants aux arts, à la littérature, à l'histoire, à la sociologie à travers des extraits littéraires, des récits historiques et des études sociologiques. C'est l'approche sociologique de Debyser de la composante culturelle du FLE (*infra*). Beacco (2018, p. 54-55) a montré que cette approche « objective » de la culture n'est pas sans soulever une série de questions. Se pose d'abord le risque de folklorisation des cultures lorsqu'une présentation explicite des spécificités de la culture cible prétend apporter des réponses aux questions des différences réelles ou supposées entre les cultures cible et source. Ensuite, cette approche ne résout pas la question de la finalité de l'enseignement de la culture en classe de langue. L'objectif est-il culturel (les connaissances acquises pour elles-mêmes) ou langagier (les activités culturelles comme prétexte à des activités langagières, enrichissement du vocabulaire) ? L'enseignement culturel est-il au service des connaissances ou des compétences (gestion des normes de la communication langagière) ? Qu'attend-on d'un tel enseignement ? Que les apprenants acquièrent des connaissances ou qu'ils réagissent à la découverte de l'autre culturel ?

Plus difficile à transmettre est ce qui relève de l'implicite, de la partie cachée de l'iceberg¹, car cette culture se situe au sein de la communauté des natifs et dans les interactions. Selon Galisson, c'est cette culture-là qui manque le plus aux apprenants, du fait de leur position à la marge de la communauté des natifs. L'approche anthropologique de Debyser (*infra*) permet cependant de former le regard de l'apprenant à l'implicite.

3. Quelles approches envisager pour enseigner la composante socioculturelle ?

Nous proposons ci-dessous une synthèse des principales approches de l'enseignement de la composante socioculturelle développées par les didacticiens du FLE depuis les premières méthodes communicatives.

3.1 L'approche comparative

L'approche comparative en didactique des cultures a été initiée dans les années 1970-1980 par la constitution de dossiers thématiques centrés sur la vie quotidienne des Français travaillés en classe pour susciter chez les apprenants

¹ Selon la célèbre métaphore de l'iceberg, élaborée par E. Hall dans *Beyond culture* (1976), qui représente la culture au sens anthropologique, l'essentiel de la culture d'une communauté ou d'une nation, la partie immergée de l'iceberg, échappe au regard étranger.

une réflexion comparative culture cible / culture source (Tagliante, 2006, p. 165-166). Cette approche était innovatrice par rapport aux méthodes audiovisuelles qui, à partir du niveau 2, abordaient les questions socioculturelles sans perspective comparative. Le cours de civilisation ne consistait alors qu'à donner des informations à l'apprenant sur le pays de la langue étudiée. Avec l'approche comparative, qui met en parallèle culture source et culture cible, l'apprenant n'est plus un simple réceptacle de connaissances, ni même un imitateur des pratiques sociales du locuteur natif. Il devient, selon l'expression de Byram (1997, p. 10), un « intermédiaire culturel ». Cependant, pour éviter le risque de chosification des cultures qu'implique cette approche, c'est-à-dire pour ne pas considérer la culture comme une entité en soi existant en dehors des individus qui en sont les porteurs, l'approche comparative a été enrichie d'une démarche consistant à prendre appui sur les représentations et stéréotypes de l'apprenant sur la culture cible et sur sa propre culture, à éduquer son regard sur la culture cible et à lui apprendre à les analyser (Abdallah-Preteuille, 1999, p. 98).

3.2. Les approches de Debyser

Les propositions faites par Debyser (1981, p. 10-17) sont toujours développées actuellement (*infra*). Celui-ci envisage trois perspectives complémentaires pour aborder la culture. La première, l'approche sociologique, s'appuie sur des données objectives descriptives (statistiques, économiques, etc.) à partir d'enquêtes ou d'articles de presse prenant en considération l'ensemble de la société ou l'ensemble d'un groupe social. La deuxième, l'approche anthropologique, focalisée sur la vie quotidienne, prend au contraire comme point de départ l'individu. On travaille cette fois-ci sur des documents immédiats (menus de restaurants, programmes de télévision, etc.) et non plus sur des enquêtes sociologiques. Pour Beacco (2018, p. 54), grâce à leur démarche réflexive, ces approches sociologique et anthropologique de la culture doivent éviter l'écueil de la folklorisation de certains aspects de la culture cible présentés comme « spécifiques ». Enfin, l'approche sémiologique est centrée sur les connotations, les représentations collectives et les mythes. Les supports sont tirés des médias, en particulier des publicités. Faisant référence à Debyser et reprenant Barthes, Beacco (*ibid.*) envisage, dans cette approche sémiologique, la culture non comme un ensemble d'objets et de productions, mais comme un langage. Debyser a ainsi élaboré une approche qui croise les deux conceptions de la culture évoquées plus haut : d'une part, la culture comme phénomène objectif, matérialisé et observable et, d'autre part, la culture comme phénomène implicite vécu par une communauté.

3.3. L'approche par le lexique de Galisson

Galisson a mis en place une approche permettant de faire de la culture partagée, culture non scolaire et non académique qui n'a pas été apprise explicitement par les natifs, un objet d'enseignement explicite à destination des étrangers. Il a élaboré, à cet effet, la notion de lexiculture (1988, p. 329-331) qui s'appuie sur le langage, à

la fois véhicule, produit et producteur des cultures, et plus particulièrement sur le lexique, composante du langage la plus porteuse de sens en distinguant le lexique fonctionnel, lié au sens du mot, du lexique culturel, lié à son usage (Germain, 2016, p.79). La démarche de Galisson concerne les mots qui possèdent une charge culturelle plus importante que les autres, c'est-à-dire les mots qui véhiculent une valeur culturelle partagée par une grande majorité des natifs, cette valeur culturelle s'ajoutant à leur signification ordinaire. Un des mérites de l'approche de Galisson est de ne pas dissocier étude de la culture et étude de la langue et de mettre ainsi directement la culture au service de la communication.

4. La composante socioculturelle dans les méthodes de FLE *Latitudes*, *Écho*, *Texto* et *Défi*

Nous proposons ci-dessous une analyse des approches de la composante socioculturelle du FLE développées dans les méthodes *Latitudes* (2008) et *Écho* (2012), correspondant à la première décennie du XXI^e siècle, puis *Texto* (2016) et *Défi* (2018), pour la période la plus récente.

4.1. Analyse de *Latitudes* et *Écho*

Dans l'analyse de ces deux méthodes, nous nous sommes restreint aux pages « civilisation », car c'est principalement là que la compétence socioculturelle est développée et mise au service des objectifs essentiellement culturels de ces pages. La culture apparaît bien évidemment ailleurs dans les manuels, mais les objectifs visés ne sont alors pas spécifiquement socioculturels. Notre analyse nous a permis de constater que, pour les trois niveaux, les pages civilisation des méthodes *Latitudes* et *Écho* étaient construites sur la progression suivante : approche sociologique, approche anthropologique, approche comparative et, pour le niveau 1 uniquement, approche lexicale. L'approche sociologique s'appuie souvent sur des chiffres – statistiques sur la famille (*Latitudes 1*, p. 38-39), statistiques sur le lectorat de la presse française (*Écho A2*, p.41), mais aussi sur une perspective diachronique ou historique du thème abordé (*Écho A1*, p. 93) ou sur des sondages (*Latitudes 3*, p. 100). L'approche anthropologique est abordée dans les références aux pratiques sociales, par exemple le faire-part de mariage (*Latitudes 1*, p. 38-39), ou dans des témoignages individuels – témoignage d'un agriculteur français (*Écho B1*, p. 57). L'approche comparative est appliquée par l'apprenant dans des tâches centrées sur la comparaison France / pays de l'apprenant. En comparant le contenu des tâches comparatives proposées du niveau 1 au niveau 3, on constate un glissement des perspectives générales dans les premiers niveaux vers le vécu et l'opinion personnels de l'apprenant de plus en plus sollicités au niveau 3, par exemple dans la rubrique « échangez » de *Latitudes 3*. Ce n'est pas uniquement l'amélioration des compétences langagières de l'apprenant qui peut expliquer cette progression, mais aussi sa plus grande autonomie par rapport à sa culture source. La dernière étape, l'approche lexicale, fait le lien entre les contenus socioculturels et linguistiques. Elle est cependant assez éloignée de la lexiculture de Galisson, car elle ne consiste, dans

la plupart des cas, qu'a proposer aux apprenants des listes de vocabulaire spécifique au thème étudié. Les deux méthodes *Latitudes* et *Écho* privilégient donc deux types d'approche : celle proposée par Debyser et l'approche comparative. Ces approches semblent viser deux types d'objectifs. D'abord, informatifs et pragmatiques, en donnant les moyens matériels à l'apprenant de s'orienter dans le contexte de la langue-culture cible. Ce sont les objectifs visés par les approches sociologique et anthropologique. Mais on semble également préparer l'apprenant à découvrir de lui-même la culture cible en l'habituant à prendre du recul sur sa propre culture. C'est la fonction des tâches comparatives visant à habituer l'apprenant à objectiver sa propre culture de manière à mieux lui faire accepter les spécificités de la culture cible.

4.2. Analyse de *Texto* et *Défi*

Comme *Latitudes* et *Écho*, *Texto* se fonde sur une conception du rapport entre les contenus langagiers et socioculturels héritée de l'approche communicative. En effet, les thématiques générales des unités, appelées « dossiers », sont davantage orientées vers des finalités fonctionnelles et communicatives qu'interculturelles et la culture n'y apparaît pas comme une finalité en soi, mais sert plutôt de contexte au contenu langagier prédominant. Pour illustrer cela, nous prendrons l'exemple du dossier 3 « Sorties » de *Texto 1*. L'orientation de la méthode est résolument actionnelle, car chaque dossier ouvre sur une tâche finale faisant la synthèse des savoirs et savoir-faire acquis dans l'unité. L'objectif du dossier 3, apprendre à organiser une sortie, est ainsi mis en pratique dans la tâche finale « Action ! », « Nous organisons une sortie » (*Texto 1*, p. 52). Pour cela, l'apprenant devra remplir les objectifs fixés dans le contrat didactique de la première page du dossier. On peut remarquer que ces objectifs sont uniquement communicatifs, car aucune mention n'y est faite de la culture. Nous pouvons faire le même constat dans les contenus des leçons composant le dossier : communiquer au restaurant (leçon 9 « Et pour vous ? »), décrire une ville, un quartier (leçon 10 « À Paris »), dire l'heure et se situer dans le temps (leçon 11 « Métro Odéon »). Seule la dernière leçon (leçon 12 « Au restaurant » et « Bienvenue à Paris ») est consacrée explicitement à la culture. *Texto* propose donc une structure assez traditionnelle de la progression au sein de l'unité didactique où les questions culturelles sont abordées à la fin. La leçon 10, « À Paris », introduit cependant des contenus culturels (la découverte de Paris) au cœur de l'unité, mais la finalité de cette leçon reste communicative, car il s'agit avant tout d'apprendre à décrire une ville et à parler du temps qu'il fait. Nous retrouvons dans *Texto* les trois types d'approche du contenu socioculturel identifiés dans *Latitudes* et *Écho*. Le leçon 10 « À Paris » (*Texto 1*, p. 44-45), qui donne des informations objectives de type touristique sur Paris (les ponts, les quais, les bouquinistes) et s'appuie sur quelques chiffres dans l'encadré « Culture/savoir », est un exemple particulièrement éloquent de l'approche sociologique des questions socioculturelles. La culture n'est cependant pas l'objectif de la leçon, car ces informations ne servent que de point de départ à l'introduction des

contenus linguistiques (le singulier et le pluriel des noms, le pronom « on ») et communicatifs (décrire une ville) mis en pratique dans la tâche intermédiaire de la rubrique « Communication » (« Votre ville », « Votre quartier »). L'approche anthropologique est développée dans la première page « Faits et gestes » de la leçon 12 « Au restaurant » consacrée à la gestuelle, au paraverbal et aux rituels socioculturels. L'apprenant y découvre les gestes et attitudes à adopter dans un restaurant en France, le déroulement d'un repas, la question du pourboire dans une vidéo et en observant des photos, puis les expérimente dans des jeux de rôle. Sur la même page, la question de l'ethnologie du repas au restaurant est aussi abordée sur le plan comparatif, car les apprenants sont invités à réfléchir aux mêmes situations dans leur(s) pays (« Est-ce que dans votre pays on donne un pouboire ? »). Enfin, la seconde page « Culture » de la leçon 12 « Bienvenue à Paris » propose une approche plus traditionnelle de la culture axée sur les savoirs. En mobilisant ses connaissances antérieures et à partir d'une vidéo de l'Office de tourisme de Paris, l'apprenant acquiert des connaissances patrimoniales sur Paris qu'il restitue dans un jeu de rôle consistant à proposer une visite de Paris à un ami. Par la variété des approches proposées, la conception de la composante socioculturelle de l'enseignement des langues de *Texto* semble donc très proche de celle des méthodes *Latitudes* et *Écho*. On y propose même une approche renouvelée de la « civilisation » de type patrimonial. Si le manuel entremêle dans ses leçons contenus socioculturels et langagiers, il n'y a cependant pas fusion entre les deux, car les premiers servent essentiellement de supports aux seconds en remplissant une fonction contextuelle. Les finalités de la méthode ne sont finalement pas interculturelles, mais restent essentiellement communicatives.

La démarche de *Défi 1* est plus innovante, car le manuel construit chaque leçon (appelée « dossier ») sur la rencontre interculturelle par interpénétration du langagier et du culturel. En effet, de la première à la dernière page de chaque dossier, les objectifs sont à la fois langagiers, culturels (centrés sur les connaissances de la culture cible) et interculturels (axés sur la découverte et la compréhension de l'autre). Nous prendrons l'exemple du dossier 1 de l'unité 2 consacré à la Belgique. Nous remarquons d'emblée que la culture ne vient plus à la fin de la leçon comme complément authentique et documentaire de la thématique développée dans les dialogues, mais constitue, au contraire, l'ossature du dossier. Elle ne sert plus uniquement de prétexte à un travail sur la langue, car langue et culture sont étroitement imbriquées : le dossier suit une progression à la fois langagière et socioculturelle. Ainsi, le contenu langagier du dossier (comprendre et poser des questions, parler d'un pays – d'où je viens, où je vais) donne les moyens à l'apprenant de découvrir son contenu socioculturel (la Belgique) et, en même temps, les documents (écrits et audio) sur la Belgique, proposés dès le début du dossier, remplissent à la fois une fonction socioculturelle et une fonction de déclencheurs en présentant les structures langagières développées dans le dossier. La symbiose entre les contenus langagiers et socioculturels est réalisée dans la tâche finale consistant à créer un quiz sur la Belgique. Nous retrouvons dans cet

extrait de *Défi 1* les approches anthropologique, sociologique et comparative du contenu socioculturel identifiées dans *Texto*. La première approche concerne l'ouverture du dossier par la découverte de Bruxelles à travers une fête populaire (la Zinneke Parade) et des témoignages de participants. On remarquera l'adaptation de l'exploitation du document au niveau débutant, car la tâche se limite à relever les identités des participants (prénoms, pays d'origine et lieux de résidence). L'approche sociologique s'appuie sur des données chiffrées et informatives sur la Belgique, mais de manière active car on demande à l'apprenant de remplir un QCM à partir d'un enregistrement. Cette activité sert également de modèle à la tâche finale. L'approche comparative n'est pas absente de cet extrait. On la trouve à la suite des activités de compréhension du document « Une Belgique multiculturelle dans une Europe multiculturelle » où elle invite l'apprenant à prendre conscience du phénomène multiculturel dans son pays : « Dans votre pays, d'où viennent les étrangers ? Où vont les personnes qui quittent votre pays ? » (*Défi 1*, p. 39). Ainsi, si les approches sont les mêmes que dans les manuels présentés précédemment, la démarche et, par conséquent, la finalité de l'apprentissage de la langue-culture sont différentes : en abordant simultanément la langue et la culture, on se fonde sur le principe selon lequel apprendre une langue, c'est aller à la découverte de l'altérité.

Conclusion: des approches de la composante socioculturelle à la conception de la culture en FLE

Notre analyse nous permet donc de constater que le choix des approches développées dans les manuels pour aborder les questions socioculturelles (sociologique, anthropologique et comparative) est relativement restreint par rapport à ce que propose la didactique des langues. Mais l'essentiel ne réside finalement pas dans les approches développées, mais plutôt dans les conceptions de la culture dans l'enseignement des langues que ces approches sous-tendent. Notre analyse nous amène ainsi à dégager deux orientations du traitement du contenu socioculturel dans les manuels. Dans la première, celle de *Latitudes*, *Écho* et *Texto*, les composantes socioculturelles et langagières, si elles sont abordées ensemble, restent relativement autonomes. Dans la seconde, celle de *Défi*, les deux composantes sont interdépendantes et les finalités visées sont communes. C'est le constat que fait également Virasolvit dans une analyse comparative du traitement de la culture dans des manuels de FLE où les deux types d'approche qu'elle identifie traduisent deux conceptions différentes de la culture dans l'enseignement des langues.

Le premier type d'approche est descriptif et informatif. Cette approche est héritée des débuts de la méthode communicative et consiste en une présentation ethnologique de la culture du quotidien avec comparaison systématique culture cible / culture source. L'objectif visé est la pratique de la langue à travers des documents culturels. C'est le cas du manuel *Discovering French*, (2004) (Virasolvit, 2013, p. 69), mais aussi de manuels plus récents comme *Alter Ego A1* (2012) et *Agenda 3* (2012) où les activités dites interculturelles sont souvent encore des prétextes à un

entraînement aux pratiques communicatives de la langue (*ibid.* p. 70). Comme nous l'avons montré, on retrouve cette fonction contextuelle de la culture dans *Latitudes* et *Écho* ainsi que dans *Texto*. Il est également intéressant de noter que l'auteure ne considère pas l'approche comparative comme un moyen d'amener l'apprenant à une réflexion sur sa propre culture, et donc à une prise de distance avec elle pour une meilleure compréhension de soi et de l'autre, mais au contraire comme une approche risquant d'accroître la vision stéréotypée de l'autre (*ibid.* p. 69). Derrière ce premier type d'approche se profile une conception de la culture comme ensemble de savoirs au service du communicatif.

Le deuxième type d'approche, que l'auteure observe dans le manuel *Version originale 2* (2011), propose un travail sur la culture permettant de contribuer à une meilleure compréhension de l'autre et de soi. Cette approche n'est plus orientée vers la recherche ou l'analyse de données sur la ou les sociétés de la langue cible, mais sur une véritable démarche réflexive tournée vers la compréhension d'autres cultures en y intégrant la langue non comme simple pratique, mais comme expression culturelle à travers ses règles d'emploi selon les contextes (Virasolvit, 2013, p. 71-72). Ce type d'approche, que nous avons observé dans *Défi*, envisage donc véritablement « la langue (...) dans la culture, comme la culture (...) dans la langue » (Defays, 2018, p. 27) au service d'une compréhension de l'autre.

Bibliographie :

1. Abdallah-Pertceille, M. (1999). *L'Éducation interculturelle*. Paris, France : PUF.
2. Beacco, J. Cl. (2018). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Paris, France : Didier.
3. Byram, M. & Zarate, G. & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
4. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. (2001). Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
5. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018). Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
6. Chaves, R.-M. & Favier, L. & Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble, France : PUG.
7. Debyser, F. (1981). *Lecture de civilisation*. Dans J. Cl. Beacco & S. Lieutau, *Moeurs et mythes*. Paris : Hachette/Larousse.
8. Defays, J.-M. (2018). *Enseigner le français langue étrangère et seconde. Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.
9. Germain, C. (2016). *Le vocabulaire s'apprend, le lexique s'acquiert*. *Synergies Portugal*, n°4, 73-84.
10. Galisson, R. (1988). *Cultures et lexiculture. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée*. *Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales*, 2-3 (1988), 325-341.
11. Girardet, J. & Pécheur, J. (2012). *Écho A1. Méthode de français*. Paris, France : Clé International.

12. Girardet, J. & Pécheur, J. (2012). *Écho A2. Méthode de français*. Paris, France : Clé International.
13. Girardet, J. & Pécheur, J. (2012). *Écho B1. Méthode de français*. Paris, France : Clé International.
14. Gloanec, A. & al. (2018). *Défi 1. Méthode de français*. Paris, France : Maison des langues.
15. Loiseau, Y. & Cocton, M.-N. & Landier, M. & Dintilhac, A. (2010). *Latitudes 3. Méthode de français*. Paris, France : Didier.
16. Lopes, M.-J. & Le Bougnec, J.-T. (2016). *Texto 1. Méthode de français*. Paris, France : Hachette.
17. Mérieux, R. & Loiseau, Y. (2008). *Latitudes 1. Méthode de français*. Paris, France : Didier.
18. Mérieux, R., Lainé, E. & Loiseau, Y. (2009). *Latitudes 2. Méthode de français*. Paris, France : Didier.
19. Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris, France : Clé International.
20. Virasolvit, J. (2013). Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios. *Synergies Chine*, n°8, 65-81.

François Schmitt

University Matej Bel, Slovakia

What Didactic Approaches for the Sociocultural Content to Teaching French as a Foreign Language?

Abstract: The function of sociocultural content in teaching French as a foreign language is closely related to the conception of culture in didactics of foreign languages. Didactics of foreign languages develops two kinds of conception of culture: as an explicit phenomenon, which can be observed; as an implicit phenomenon of the order of lived experience. Basing on those two conceptions of culture, didactics of foreign languages proposed different approaches of sociocultural content since the development of the communicative methodology. Recent French as foreign language textbooks still propose those approaches. However, the problematic of approach of sociocultural contents also relates to the ends of culture in French as a foreign language and to its relations with the language content. The recent evolution of French as a foreign language teaching seem to move towards a symbiosis between both contents as reflect the most recent textbooks.

Keywords: *culture, French as a foreign language, French language textbook, intercultural, methodology, sociocultural.*

ГОД. VI
БР. 11

ПАЛІМПСЕСТ

PALIMPSEST

VOL. VI
NO 11