



**HAL**  
open science

## Le rapport langue-culture dans les langues de spécialité

Olivier Sturge Moore

► **To cite this version:**

Olivier Sturge Moore. Le rapport langue-culture dans les langues de spécialité. Les Après-midi de LAIRDIL, 1998, La culture, 09, pp.9-20. hal-04052262

**HAL Id: hal-04052262**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04052262v1>**

Submitted on 30 Mar 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.



© Nicole Décuré

Canton, Chine, 1987



© Nicole Décuré

Kent, Angletterre, 1992

## **Le rapport langue-culture dans les langues de spécialité**

Cet article a deux objectifs distincts mais complémentaires: d'une part démontrer que les langues de spécialité sont indissociables de leurs contextes culturels et d'autre part prouver que c'est cette interdépendance qui doit déterminer leur approche sur le plan pédagogique. Cette indissociabilité se conçoit beaucoup plus facilement en ce qui concerne le rapport de la langue générale avec la culture, au point de sonner comme un truisme. En revanche, beaucoup plus complexe est la question de déterminer, dans le cas des langues de spécialité, leur degré de dépendance à un contexte culturel. Nous verrons que cette interdépendance n'est pas systématique et varie même considérablement: plus un domaine est spécialisé, plus il risque d'évacuer tout contenu culturel. Dans de pareils cas, il devient beaucoup plus difficile d'inclure de manière "naturelle" des données culturelles à des fins pédagogiques. Il n'y a cependant pas de raison, compte tenu de programmes bien conçus, que l'on évacue tout contenu culturel des formations universitaires dont l'objectif didactique est à caractère professionnel. Ainsi, en équilibrant les contenus scientifiques et les aspects culturels de tel ou tel champ disciplinaire, l'université peut rester fidèle à sa vocation traditionnelle de dispensatrice non seulement d'un savoir hautement spécialisé mais également universaliste dans son esprit.

Nos investigations nous ont ainsi amené à nous interroger sur le rapport complexe qui existe entre langue, culture et pensée. Cette problématique posée comme telle remonte à W. von Humboldt et sa célèbre formule "*Weltanschauung*", théorie selon laquelle une langue est une "vision du monde". Ce courant de pensée fut suivi des travaux des linguistes américains F. Boas (1911), H. Hoijer (1953), B. L. Whorf (1956), E. Sapir (1958). De cette anthropologie linguistique à dominante anglo-saxonne est née l'hypothèse Sapir-Whorf. Écoutons E. Sapir lui-même résumer cette théorie.

Les êtres humains ne vivent pas uniquement dans le monde objectif ni dans le monde des activités sociales tel qu'on se le représente habituellement, mais ils sont en grande partie conditionnés par la langue particulière qui est devenue le moyen d'expression de leur société. Il est tout à fait erroné de croire qu'on s'adapte à la réalité pratiquement sans l'intermédiaire de la langue, et que celle-ci n'est qu'un moyen accessoire pour résoudre des problèmes spécifiques de communication ou de réflexion. La vérité est que le "monde réel" est dans une large mesure édifié inconsciemment sur les habitudes de langage du groupe [...]. Pour une bonne part, la manière dont nous accueillons le témoignage de nos sens (vue, ouïe, etc.) est déterminée par les habitudes linguistiques de notre milieu, lequel nous prédispose à un certain type d'interprétation (B. L. Whorf, 1956: 69).

Selon E. Sapir, la langue conditionnerait ainsi toute la culture, donc la pensée et par voie de conséquence notre comportement, théorie qui fut développée par B. Whorf. Cette hypothèse a été remise en cause par de nombreux penseurs, mais il reste indéniable que la langue a une influence sur la culture. La question est en fait particulièrement complexe, et de nombreux chercheurs ont fait remarquer que l'inverse est également vrai, à savoir que la culture peut également marquer de son empreinte certains faits de langue. Nous ne pourrions pas approfondir l'aspect théorique de ces questions dans le cadre de cet article mais il est toutefois important de noter que:

[C]haque être humain a tendance à croire que sa construction de la réalité est *la réalité*, alors qu'elle n'en est qu'une interprétation. Ce "constructivisme" formule à sa façon l'un des points fondamentaux de l'approche pragmatique (P. Blanchet, 1995: 69).

Ce n'est donc pas la réalité qui est en cause mais l'expérience que chacun en a, par rapport à la langue qu'il utilise. Ceci nous amène à la dimension pragmatique de l'expérience linguistique. Le passage du sens à la signification dépend du locuteur, et non de la langue, ainsi que de l'ensemble du contexte d'énonciation et de réception par le co-énonciateur. Écoutons P. Blanchet à nouveau.

Pour les linguistes, les langues ne sont ni des nomenclatures, ni des calques de la réalité (cf. A. Martinet: "À chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience", *Éléments de Linguistique Générale*, rééd., 1980: 12). Sapir alla plus loin en émettant l'hypothèse que le lexique impose une expérience du monde au locuteur, et fonctionne ainsi comme un puissant instrument de socialisation à l'intérieur d'une communauté culturelle (idem: 68).

Ces réflexions générales sur le rapport entre langue et culture concernent également les langues de spécialité. Nous pensons que cette influence s'étend aux communautés scientifiques marquées par la spécificité de chaque langue de spécialité. Ce phénomène est facilement observable dans le cas de la langue juridique qui est particulièrement empreinte de culture. C'est ce que R. Kaplan (in J. M. Valdes, 1986: 8) appelle "the phenomenology of a community".

The relationship between culture and language is well established; it is probably not as dramatic as the strong version of the Sapir-Whorf hypothesis would maintain, but it is perhaps more salient than the weak version. It is certainly possible to claim that the phenomenology of a community of speakers is reflected in the language spoken, and the language spoken helps in some way to shape the phenomenology.

Les chercheurs semblent maintenant d'accord sur le fait qu'il existe une étroite interdépendance entre langue, culture et pensée. En ce qui concerne les communautés dont l'intérêt commun est d'ordre intellectuel, il est indéniable

que la langue scientifique ou technique utilisée s'élabore en une culture partagée par les membres de ces groupes, formant par voie de conséquence des "communautés de discours".

Ces considérations nous amènent à la notion de contexte culturel et les questions pédagogiques qu'elle soulève. F. Haramboure (1994: 291) montre bien, dans le passage suivant, l'intérêt pédagogique d'une réflexion sur les mécanismes qui régissent le rapport entre langue et culture.

Cette émergence de la dimension culturelle présente un intérêt double. D'une part, elle est constitutive de toute activité de compréhension dès lors qu'elle participe à la construction de la signification globale de l'énoncé. D'autre part, en s'appuyant sur la confrontation avec des indices contextuels objectifs et des formes langagières attestées par la pratique, elle contribue à remettre en cause la distinction artificielle que les étudiants établissent entre langue et culture, concourt à la construction progressive de la réalité culturelle étrangère et à l'élargissement de leur vision du monde.

F. Haramboure fait référence à un point important pour une approche pédagogique prenant en compte la notion de contexte culturel: nous voyons que le rapport entre langue et culture se reflète à la fois dans le document lui-même et dans l'utilisation que les professionnels en font, ces deux axes étant le reflet d'une culture spécifique. Cette dépendance contextuelle varie selon les domaines de spécialité et il est très important de préciser ce degré de dépendance. Dans le passage suivant, A. Johns (1994: 18) attire notre attention sur l'importance de relier l'étude d'un genre particulier de document à son contexte, qu'il soit authentique ou pédagogique.

What is different about LSP, then, is not the special relationship between language and culture, which is the subject of much study, but the special cultures of listeners/readers and speakers/writers, and their languages and the rhetorical situations in which the texts play a role. We recognise that many of the core communities and languages which are most important to our students' lives can be accessed through the genres of these communities, if, in fact, the genres are studied through their potential or real rhetorical contexts.

La question est de savoir jusqu'à quel point il est possible de préciser la façon dont l'enseignant peut aborder le contexte culturel en tant que composante à part entière de l'enseignement des langues de spécialité. La notion de contexte est complexe dans la mesure où elle engage de très nombreux paramètres qui relèvent souvent d'autres champs disciplinaires. Le concepteur ainsi que le praticien devront de ce fait procéder à une analyse contextuelle de manière à bien délimiter une catégorie de contexte et ses différentes fonctions afin de tirer le meilleur parti de l'élucidation et de l'exploitation pédagogique de cette notion.

Nous pensons que dans cette perspective, une approche pédagogique complète doit non seulement tenir compte de l'indissociabilité de la langue et de la culture mais également partir du principe que la langue est déjà, en elle-même, un fait culturel. Elle est culture et toute culture est, en essence, dialogue.

Nous avons été amené à supposer qu'à l'origine, la culture, prise au sens anthropologique du terme, a "précédé" la langue dans le sens où la langue ne faisait que répondre à des nécessités pratiques, sociales ou encore d'un ordre plus complexe. Il serait curieux d'inventer des mots dont personne n'aurait usage! Pour ce qui est des langues de spécialité, où les besoins sont extrêmement spécifiques, cette nécessité est essentiellement fonctionnelle, et nous renvoie sans aucun doute à la dimension pragmatique de la langue, comme pour la *lingua franca* d'autrefois.

Cette conception "constructiviste" plutôt qu'innéiste de l'élaboration de la langue nous rappelle, bien sûr, J. Piaget.

Les idées sont antérieures à la langue, et la langue se construit au fur et à mesure des interactions (J.-P. Narcy, 1990: 57).

Il n'est pas question ici d'entrer dans le débat entre innéistes et constructivistes, ni dans la question des origines du langage, mais cette remarque nous paraît bien correspondre à notre approche pédagogique, fondée essentiellement sur le dialogisme, c'est-à-dire la construction du sens à deux (ou plus, bien entendu). Le dialogisme est d'autre part indissociable de la dimension sociolinguistique des interactions. Une grande partie de notre démarche pédagogique consiste de ce fait à établir un lien entre ces trois axes fondamentaux (langue, culture et dialogue).

Si ces considérations sur le rapport entre langue et culture pourraient apparaître comme des digressions dans le cadre de la didactique des langues de spécialité, nous aimerions établir un parallèle avec le fait que les étudiants non-spécialistes ont effectivement souvent tendance à considérer la culture en cours de langue de spécialité comme une digression. Mais nous sommes convaincu que le culturel doit non seulement ne pas être considéré comme marginal, mais au contraire comme un moment pédagogique privilégié, ce que nous rappelle M. Perrin (1990: 18) dans le passage suivant.

Mastering the art of meaningful digression accounts, perhaps, for the most specific aspect of our role as *language* teachers in a *specific* professional environment. For, whom but the language teacher will students of engineering, of law, of medicine, of sociology and tutti quanti, meet in the course of their studies who is in a position to elicit from any kind of LSP document not only the technical terminology, but also the pith and marrow of general culture and human interest?

Le professeur de langue de spécialité a donc une responsabilité toute particulière, non seulement vis-à-vis de la langue de spécialité enseignée, mais également par rapport à l'ensemble des études supérieures de ses étudiants,

responsabilité dont les enseignants de langue de spécialité, n'ont peut-être pas toujours, à notre avis, suffisamment conscience.

Il est certain que l'emploi du terme "culture" pose problème. Nous l'utilisons dans son sens anthropologique, c'est-à-dire comportemental, notamment par rapport à des situations professionnelles, et non dans le sens de la culture dite "cultivée" (littérature, etc.) ou populaire. Mais nous serons également amené à utiliser ce terme dans des sens plus particuliers, comme par exemple la culture scientifique, la culture d'entreprise, etc. Ce terme est en fait si polysémique qu'il serait erroné de tenter d'en établir une définition unique.

Nous avons donc fait le choix d'articuler notre approche autour d'une notion plus spécifique, celle de contexte culturel et de la distinction que nous faisons entre le fait de posséder des connaissances sur un sujet, c'est-à-dire une forme de culture purement académique, et d'autre part, ce que nous appellerons une "culture professionnelle". Ce que nous voulons éviter, par cette distinction, c'est une certaine surenchère de la notion de culture, menant à un emploi parfois abusif, voire erroné de ce terme d'emploi d'ailleurs de plus en plus fréquent. Il nous semble en effet que le terme culture s'emploie souvent en référence à la simple connaissance d'un domaine bien spécifique. On dit de quelqu'un qu'il a une culture économique, par exemple, alors qu'il ne s'agit dans certains cas que de la simple maîtrise intellectuelle du contenu de ce domaine. Et plus le domaine sera spécifique, moins il aura tendance à constituer la base sur laquelle pourra s'édifier une culture professionnelle s'ouvrant à une autre dimension que celle du cadre souvent restreint des finalités purement utilitaires de telle ou telle profession. Il ne fait pas de doute que ce que l'on entend par "culture d'entreprise" par exemple, est un ensemble de connaissances, qui même si elles sont précises, ouvre à des réalités qui dépassent largement le cadre de départ de ces connaissances.

Mais comment tout d'abord expliquer la rareté des travaux de recherche pédagogique sur la possibilité d'inclure le contexte culturel dans l'enseignement des langues de spécialité, alors que personne, a priori, ne songerait à remettre en cause le bien-fondé d'une telle démarche? M. Saville-Troike (1989: 258) apporte des éléments de réponses à cette question.

That meaningful context is critical for language learning has been widely recognised. There has not been adequate recognition, however, that this context includes understanding of culturally defined aspects of a communicative event, such as role relationships and norms of interpretations, of holistic scripts for the negotiation of meanings, as well as observable aspects of the setting (Claire Kramsch, 1993: 11).

Mais le fait est que le contexte culturel, au-delà d'interprétations purement ponctuelles, ne se prête pas facilement aux définitions, à l'analyse et à la classification, laissant le chercheur devant des synthèses peu satisfaisantes. Ces caractéristiques ne peuvent d'ailleurs que s'accroître avec le phénomène de

la mondialisation. Il est en fait impossible d'élaborer des généralisations, dans la mesure où chaque contexte est unique; qui plus est, chaque apprenant réagit différemment aux mêmes données. Ceci est particulièrement marqué au niveau du contexte interactionnel, comme le fait remarquer Claire Kramsch (1993: 11).

Researchers can describe the variations in language use but these descriptions are still no blueprint for the language teacher on how to teach the interaction of linguistic forms and social meanings: for this interaction is dependent on the context and the way this context is perceived by the participants.

D'autre part, les variables contextuelles sont en fait si nombreuses que sur le plan de l'exploitation pédagogique, un choix s'impose, choix qui ne peut qu'appauvrir le contenu faisant référence au contexte culturel. Mais afin de préserver une certaine authenticité, nous pensons qu'il est indispensable de s'efforcer de voir le contexte culturel tel qu'il est et non tel que l'on aimerait qu'il soit, c'est-à-dire répondant artificiellement à nos besoins pédagogiques. Ceci est un point essentiel de toute approche pragmatique.

Ces observations nous amènent à la question fondamentale de quel contexte culturel présenter, ce qui renvoie indirectement à la problématique du rapport entre langue et culture. Il semblerait en tout cas que la culture soit le "parent pauvre" de la double composante langue-culture, aussi bien sur le plan de la recherche que sur le plan de la pratique. Est-ce à cause de l'évidente inauthenticité culturelle propre au cours de langue que la plupart des approches didactiques préfèrent ne pas, dans leur dimension théorique, trop se baser sur des notions d'ordre culturel? On pourrait cependant penser que la prise en compte de l'aspect culturel devrait se faire naturellement, mais nous savons tous que ce n'est pas le cas. Daniel Coste (1994: 7) attire notre attention sur l'insuffisance des travaux de recherche dans ce domaine.

Qu'il s'agisse de modulation des styles de récits ou de calibrage différencié des articles scientifiques, les relations entre discours et culture, évidemment incontournables, commencent à attirer l'attention des didacticiens. Mais cette orientation reste encore trop peu affirmée. De fait, c'est dans la réflexion sur les dimensions culturelles de l'enseignement/ apprentissage des langues que les déplacements depuis 1968 semblent le moins spectaculaires ou le moins intégrés méthodologiquement.

Il est significatif que la revue d'*Études de Linguistique Appliquée* ait comme sous-titre "méthodologie des langues-cultures" ce qui ne fait que refléter l'importance croissante de cette problématique, posée comme un "principe épistémologique fondamental" (Louis Porcher, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 47, 1982: 39).

Revenons à la question du rapport entre langue et culture et la place qui lui a été accordée dans les différents courants méthodologiques. Citons Daniel



Coste à nouveau (1994: 119) sur ce point.

Si culturellement conditionnées qu'elles soient, les méthodologies de l'enseignement des langues, ont donc eu tendance à se présenter et sont souvent mises en œuvre comme si elles étaient non dépendantes des cultures ("culture free", par analogie à "context-free", qui s'oppose à "context bound", dans l'analyse linguistique). Mais il convient d'ajouter que, dans la pratique même de l'enseignement des langues, ainsi que dans les matériaux pédagogiques eux-mêmes, la dépendance par rapport à la culture ne saurait être niée, sous trois modalités au moins: la langue enseignée, le pays où elle est enseignée, la production "native" ou "non-native" des matériaux pédagogiques.

Ceci s'applique également aux langues de spécialité, la différence avec l'enseignement de la langue générale résidant dans le fait que les contextes en langues de spécialité sont, en principe, beaucoup plus précis, différence essentielle qui devrait se refléter dans leur traitement didactique.

D'autre part, l'inclusion d'éléments culturels permet de diversifier les enseignements en langue de spécialité et de les démarquer des cours d'anglais général. Cette diversification culturelle, pour autant qu'elle soit pertinente, nous paraît indispensable en langues de spécialité, dans la mesure où leur côté essentiellement fonctionnel ne fait que souligner le fait qu'il paraît peu souhaitable que les étudiants passent deux, trois, quatre années ou plus sur des programmes de langue uniquement conçus autour de leur spécialité, pour des raisons qui paraîtront évidentes. Mais comment le retard en matière de recherche, auquel Daniel Coste faisait allusion, ainsi que la "carence culturelle" dont il est le reflet, peuvent-ils s'expliquer, alors que chercheurs et didacticiens sont toujours prêts à reconnaître l'indissociabilité de la langue et de la culture?

Nous aimerions proposer des éléments de réflexion, à défaut d'une réponse plus complète. Cette problématique reflète, selon nous, la confusion qui existe entre les notions de "pédagogie" et de "didactique". Si la distinction peut se définir clairement au niveau de l'enseignement primaire, c'est déjà moins le cas au niveau de l'enseignement secondaire jusqu'à devenir parfois très floue dans l'enseignement supérieur. Le contenu intellectuel ainsi que le niveau de complexité des corpus de l'enseignement supérieur serait-il au détriment d'une véritable gestion pédagogique? Peut-on réellement parler d'acte pédagogique quand il ne s'agit, le plus souvent, que de transmettre des connaissances purement utilitaires? Mais force est de constater que plus le contenu de la discipline enseignée est dense, plus il devient difficile pour l'enseignant de s'occuper de pédagogie, à proprement parler. Ceci est un problème fondamental de l'enseignement supérieur et soulève des questions de fond que nous devons limiter au sujet dont il est question ici.

Le problème ne réside-t-il pas également dans le fait que la culture est un ensemble complexe de mécanismes dont beaucoup sont inconscients,

phénomène qui se reflète nécessairement dans le comportement de l'enseignant.

For, beyond the structures of the language they use, teachers and learners are often not aware of the cultural nature of their discourse (Claire Kramsch, 1993: 43).

D'après R. Lado (1957, in J.-M. Valdes, 1986: 52), ce phénomène concerne également la langue.

But we are really rather helpless to interpret ourselves accurately and to describe what we do, because we have grown up doing it and we do much of what we do through habit, acquired almost unnoticed from our elders and our cultural environment. Our inability to describe our cultural ways parallels our inability to describe our language, unless we have made a special study of it.

Il n'est donc pas surprenant, au regard de ces réflexions, que la pédagogie, qui concernerait plutôt l'aspect culturel de l'enseignement, ait été quelque peu sacrifiée, par rapport aux aspects didactiques qui concernent l'enseignement de la langue plus particulièrement. Ces observations nous ont ainsi conduit à établir un parallèle entre le rapport complexe qui existe entre langue et culture d'une part, et la dichotomie pédagogie-didactique d'autre part, rapport qui se reflète dans l'enseignement des langues, y compris de spécialité.

Revenons à notre hypothèse de base, à savoir que l'inclusion du contexte culturel est indispensable à une approche pédagogique complète des langues de spécialité. Nous pensons que l'apprenant doit, pour être en mesure d'exploiter de manière optimale ses acquis linguistiques, avoir également intégré certains concepts d'ordre culturel. Un enseignement ne prenant pas en compte la dimension culturelle de la langue serait un peu comme un musicien qui ne travaillerait que les aspects techniques de son instrument et de sa partition, qui ne penserait qu'aux notes en quelque sorte, en excluant toute musicalité, toute émotion de son interprétation. Quelle serait donc l'utilité d'apprendre une langue étrangère si l'on ignorait tout de la culture qu'elle véhicule? Si ces exemples sont, bien entendu, quelque peu caricaturaux, nous voulons néanmoins attirer l'attention sur le fait que c'est la charge affective de la dimension culturelle qui aura une résonance chez l'apprenant, et pas seulement l'aspect intellectuel. Notre démarche vise donc à trouver une nouvelle conception du positionnement de l'étudiant face à l'altérité culturelle, ce qui, par voie de conséquence, peut contribuer à construire son identité en tant qu'apprenant d'une langue étrangère. Nous partons donc de l'idée que toute compétence linguistique est indissociable d'une compétence socioculturelle, même si la qualité de la performance est toujours multifactorielle.

Il est cependant à remarquer que le principal contre-argument à notre conception concernant l'intérêt pour la culture comme facteur de progrès en langue reste le fait qu'un apprenant peut très bien s'intéresser à la culture d'un pays sans pour autant s'intéresser à sa langue, surtout si c'est une civilisation et

une langue très différentes de la nôtre. Mais nous pensons que ce cas de figure sera nécessairement réducteur. Il est évident que la langue, en plus de la culture, permet de pénétrer beaucoup plus profondément dans l'esprit d'une culture, dans le génie d'un peuple. Nous soutenons donc que l'intérêt que l'apprenant devrait avoir pour la langue peut être, sauf exception bien entendu, suscité par une sensibilisation préalable à la dimension culturelle.

Nous aimerions par ailleurs faire remarquer que si les langues de spécialité ont, en anglais, un avenir particulièrement prometteur, nous ne voudrions pas, pour autant qu'elles deviennent, de par le côté essentiellement fonctionnel de la science et de la technologie, un vecteur d'uniformisation culturelle. Mais le formidable essor des moyens de communication risque fort d'accélérer ce processus. Dans un article du *Magazine Européen de l'Éducation, Context* (été 1994: 16), intitulé "Quelle éducation pour le 21<sup>ème</sup> siècle?", Jacques Delors faisait remarquer que:

[Q]uant à l'extension et au perfectionnement spectaculaires des moyens de communication, ils rapprochent les individus et les peuples au sein du "village planète" mais tendent aussi, si l'on n'y prend garde, à banaliser la culture, à laminer la diversité des cultures.

Les progrès technologiques, la fréquence des programmes d'échanges interculturels, leur accès à un nombre toujours croissant d'individus, etc., peuvent donner l'illusion que les cultures sont, en quelque sorte, "interchangeables", ce qui remettrait en cause l'authenticité de chacune de ces cultures. Il s'agit d'échanger certes, de partager nos valeurs respectives mais en faisant en sorte de préserver la spécificité de chaque culture. Ceci n'est pas à confondre avec un brassage interculturel imposé par les aléas de l'histoire, et qui donne très souvent, sur le plan de la créativité, notamment artistique, de véritables merveilles.

Mais une telle perspective ne pourra se concrétiser, selon nous, sans privilégier la dimension dialogique de l'acte pédagogique, ce qui implique que la dimension culturelle ait été véritablement intégrée. Pour que l'acte pédagogique soit complet, il ne suffit pas que la "centration sur l'apprenant" ne concerne que donner des réponses à des besoins purement utilitaires, mais également identitaires. Et il est certain que si le contexte culturel présenté aux apprenants est authentique, plus le dialogue aura des chances, lui aussi, d'être authentique. Rappelons-nous que le sentiment est le vecteur de toute communication et est donc à la base de toute relation pédagogique constructive, aussi bien en ce qui concerne l'enseignant que l'apprenant. Mais nous cherchons en fait à aller plus loin, c'est-à-dire vers une véritable relation dialogique, alors que la communication se borne bien souvent, au contraire, à la simple transmission d'informations. Communiquer et dialoguer ne sont pas synonymes: communiquer renvoie à quelque chose d'extérieur à nous-mêmes, parfois empreint d'idéologie, alors que dialoguer renvoie à l'essence même de ce que

l'on vit dans l'interaction.

La didactique des langues de spécialité peut ainsi amener progressivement l'étudiant à cette prise de conscience lui permettant de structurer sa personnalité de manière de plus en plus fine, aussi bien sur le plan individuel que social. Un travail sur les différents contextes culturels qu'il aura à intégrer, sinon à affronter, sera un espace privilégié pour éviter l'erreur fondamentale de séparer la langue de la culture et de ce qu'elle implique de perspectives de développement pour l'individu. L'analyse de l'indissociabilité de la langue et de la culture est à la base de notre pédagogie car nous pensons que c'est par elle que l'on peut exploiter au mieux cette double composante.

Souvenons-nous des réflexions d'Émile Benveniste (1966: 30) à propos de cette indissociabilité.

La culture se définit comme un ensemble très complexe de représentations, organisées par un code de relations et de valeurs: traditions, religion, lois, politique, éthique, arts, tout cela dont l'homme, où qu'il naisse, sera imprégné dans sa conscience la plus profonde et qui dirigera son comportement dans toutes les formes de son activité, qu'est-ce donc sinon un univers de symboles intégrés en une structure spécifique et que le langage manifeste et transmet? Par la langue, l'homme assimile la culture, la perpétue ou la transforme.

Émile Benveniste prévoyait déjà l'essor considérable (et qu'il aurait voulu interdisciplinaire) du rôle du culturel dans la linguistique, au point de parler d'une véritable science de la culture. Mais peut-être y avait-il dans cette idée un vieux rêve, celui de réconcilier une approche scientifique des lois de la vie avec tout ce qui est spécifiquement humain, à savoir la sensibilité, la spiritualité, la culture, et, faire en sorte que ce monde de plus en plus technologique, soit également plus "efficace" pour retrouver de l'humain dans l'homme.

## Références

- BENVENISTE, E. (1966, 1974). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard. Coll. Bibliothèque des Sciences Humaines (2 tomes).
- BLANCHET, P. (1995). *La pragmatique. D'Austin à Goffman*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- BOAS, F., ed. (1911). Linguistics and ethnology. *Handbook of American Indian Languages*. Washington, DC.: Smithsonian Institute. Reprinted in HYMES, D. ed. (1964). *Language in Culture and Society*. New York: Harper & Row.
- COSTE, D., ed. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Hatier-Didier/CREDIF. Collection Langues et Apprentissage des Langues.
- HARAMBOURE, F. (1994). *Formation initiale, formation continue en anglais. Projet de formation: le cas des étudiants technologiques de l'enseignement supérieur*. Thèse sous la direction de H. Fourtina, Université Michel de Montaigne-Bordeaux 3.
- HOIJER, H. (1953). The relation of language to culture. L. KROEBER, ed., *Anthropology Today*. Chicago: University of Chicago Press. 554-573.
- JOHNS, A. M. (1994). LSP and culture: a special relationship. *Langue de spécialité et culture*. Actes du XV<sup>ème</sup> Colloque du GERAS (Rennes, 24-26 mars 1994), ASp 5/6, décembre. Bordeaux: GERAS éditeur. 11-19.
- KAPLAN, R. B. (1986) Culture and the written language. J.-M. Valdes, ed. *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 8-19.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LADO, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 110-223.
- NARCY, J.-P. (1990). *Apprendre une langue étrangère. Didactique des langues: le cas de l'anglais*. Paris: Éditions d'Organisation.
- PERRIN, M. (1990). De l'utilisation communicative des documents authentiques. Perrin et Delorme, eds. *Langue de spécialité / Langue pour le spécialiste: du linguistique au didactique*. Actes du XI<sup>ème</sup> Colloque du GERAS. Bordeaux: GERAS éditeur. 9-34.
- PORCHER, L. (1982). L'enseignement de la civilisation en question. *Études de Linguistique Appliquée* 47 (juillet-septembre). Paris: Didier Érudition. 39-49.
- SAPIR, E. (1958, 1970). *Culture, Language and Personality*. Berkeley: University of California Press.

SAVILLE-TROIKE, M. (1989). *The Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell, 2<sup>nd</sup> ed., Coll. Language in Society 3.

VALDES, J.-M., ed., (1986). *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

WHORF, B. L. (1956, 1969). *Language, Thought and Reality*. Cambridge, Mass.: The Massachusetts Institute of Technology. Trad. de C. Carme. Paris: Denoël.

*Olivier Sturge Moore*  
Université de Paris 1



© Nicole Décuré

Olivier Sturge Moore, Toulouse, 1998