

## FIGURES ICONIQUES ET GRAMMAIRE CULTURELLE

DENIS C. MEYER  
Université de Hong Kong

**Résumé :** La recherche en didactique des langues semble plus que jamais préoccupée par des objectifs performatifs et communicationnels qui ont pour effet de masquer ou d'atténuer d'autres enjeux, en particulier celui de l'apprentissage de la langue comme vecteur de découverte de la culture dans ses objets. Selon la perspective que nous envisageons, la culture n'est pas réduite à un paradigme de comportements codifiés permettant le succès d'un acte de communication, elle est décrite comme la somme de signes en partage dans une communauté particulière que l'apprenant en langue déchiffre et met en contraste avec ses propres signes. Nous souhaitons donc replacer la culture au centre du processus d'apprentissage d'une langue, non pas comme mode opératoire ou savoir encyclopédique mais comme un texte ouvert doté d'une propre grammaire réglée sur ses figures iconiques.

**Mots-clés :** grammaire culturelle, icônes culturelles, représentations, sémiotique, didactique de la langue/culture.

**Abstract :** There is a growing trend in foreign language teaching methodology and research to concentrate the learning experience on performing acts and interactive processes of communication. This stress may occur at the expense of language learning as a way of uncovering culture in its various objects and traces. From our standpoint, culture needs not to be reduced to a paradigm of codified behaviours that hold the key to successful communication and social integration. We regard culture as an aggregate of shared signs by any given social community that the learner undertakes to decipher and contrast with his own signs. Our objective is therefore to replace culture at the core of the learning process not as *modus operandi* nor encyclopedic knowledge, but as an open text whereby iconic figures operate as part of its grammar.

**Keywords :** cultural grammar, cultural icons, myths, representations, semiotics, didactics of language/culture.

Cet article se donne deux objectifs : le premier est de développer un argument par lequel on positionne la dimension culturelle au cœur de la stratégie didactique de l'enseignement d'une langue étrangère ; le second est de réfléchir sur le rôle des figures

iconiques de la culture dans l'enseignement-apprentissage de cette langue étrangère. Ces objectifs découlent de deux interrogations de fond qui se posaient de manière simultanée :

En premier lieu, comment la culture peut-elle devenir le médium privilégié de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ? Autrement dit, comment modifier l'approche normative selon laquelle compétence communicative et maîtrise des structures linguistiques informent et gouvernent les objectifs d'enseignement et d'apprentissage ? Pour y parvenir, il faut commencer par réexaminer la notion qui prévaut de « contenus culturels », telle qu'elle est prescrite par les besoins de communication en tant que compétence sociale, c'est-à-dire la connaissance des conventions, des coutumes, des croyances, des systèmes de signification et d'interaction qui permettent à un locuteur de fonctionner en milieu endolingue. Ce type de connaissances, quasi fonctionnelles, sont en effet partie intégrante de la culture mais la culture ne saurait évidemment s'y réduire. Dans cette correction de l'approche normative dont nous parlons, la culture ne se constituerait plus autour d'une occurrence construite au bénéfice d'une instance communicative ou langagière (y compris dans une dimension *interculturelle*), elle se poserait au contraire comme point de départ de la stratégie didactique, aussi bien au plan de la réception que celui de la performance. Ce rôle de la culture comme auxiliaire de la communication a déjà été exprimé : « *[La culture] est à la solde de la communication, comme elle était dans la mouvance de la littérature ou dans l'ombre de la langue. Inféodée à un référentiel qui l'instrumentalise, elle sert son bon fonctionnement.* » (Galisson, Puren 1999 : 113).

La seconde interrogation, toute contiguë, concerne la manière d'intégrer la culture dans le dispositif didactique afin qu'elle devienne, comme nous le proposons, un moyen stratégique de l'enseignement d'une langue étrangère. Encore une fois, il s'agit de procéder à rebours de la voie normative - telle qu'elle s'exprime en particulier dans les « manuels » de culture, mais plus généralement aussi à travers la doxa pédagogique, selon laquelle la culture s'enseigne et s'apprend de manière indexée, critériée, taxinomique : histoire, territoire, éducation, famille, politique, arts et littérature, vie quotidienne, culture populaire, étiquette etc. ; en bref, selon ce qu'on regroupe d'habitude sous le nom de civilisation, ou de *Landeskunde*, ou encore de *background studies*. La culture est ainsi enseignée d'une manière finalement assez proche de celle dont on enseigne les formes de la langue et leurs rapports, c'est-à-dire par catégories et classements (verbes, temps, modes, déterminants, prépositions, adjectifs, pronoms, relation, subordination, hypothèse etc.) Ces catégories normatives de la culture, massives et intimidantes, situées en amont, retorses à l'approche interdisciplinaire, imposent de plus qu'elles soient traitées sinon avec exhaustivité, du moins assez substantiellement, ce qui ne laisse pas de décourager à la fois l'enseignant comme l'apprenant devant l'ampleur de la tâche. C'est donc à ce point que se présentent à nous les figures iconiques de la culture : celles-ci se situent au contraire en aval, elles sont les alluvions en quelque sorte, les objets dérivés de ces massifs lointains ; ces figures composent la réalité culturelle de chacun, dans toute sa plasticité et sa dynamique, ce sont ces figures qui font apparaître cette réalité comme le produit du réseau solidaire et syntaxique, en somme grammatical, de la culture.

Nous posons ici que les figures iconiques, que nous nommons aussi icônes culturelles, ou encore *topoi* (Meyer : 2011), permettent de désenclaver la culture des finalités fonctionnelles et des catégories normatives de l'enseignement de la langue : objectifs communicatifs et discursifs, compétences de comportement en milieu social, instances grammaticales, morphosyntaxiques, phonologiques, connaissances générales et génériques de la civilisation. Dans cette perspective, le plan culturel n'est plus nécessairement intégré comme paysage de la communication, comme prétexte

à l'interaction sociale, à la facilitation de la mobilité etc. Le plan culturel, décrit et expérimenté en tant que système, devient alors *véhicule* de la transmission et de la réception de la langue.

## 1. Culture et didactique

Depuis plus d'un siècle, depuis qu'une circulaire officielle du Ministère de l'Instruction Publique datée de novembre de 1901 intimait les enseignants de langues vivantes à se débarrasser des méthodes basées sur la traduction en vigueur dans l'enseignement des langues anciennes pour adopter une « méthode directe », jugée plus adaptée à la finalité des usages des langues vivantes (« *Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou une gymnastique intellectuelle* »), jusqu'aux interventions du Conseil de l'Europe (Niveau Seuil en 1976 et CECR en 2001), il est évident que la didactique des langues étrangères, dans ses diverses variétés, s'est concentrée sur l'acte performatif de communication, non sans y mêler, et en fonction des époques, des contenus idéologiques, des dimensions technologiques ou encore des modèles inspirés des impératifs de management d'entreprise (voir Puren : 2007). En somme, et même si cela n'a pas toujours été traduit dans les pratiques de classe, l'apprenant des langues étrangères n'a jamais cessé, dans la réflexion didactique, d'être envisagé comme un sujet engagé dans un rapport dialogique avec un interlocuteur, l'objectif étant de faire passer un message efficacement et d'être compris. Le modèle ultime à atteindre et à émuler pour l'apprenant étant le locuteur natif, intégré de manière naturelle à l'environnement socioculturel et linguistique. La doctrine actionnelle qui prévaut aujourd'hui prolonge ce modèle, elle conçoit l'apprenant comme un acteur social qui, dans « un agir avec l'autre » (Puren : 2007), résout des problèmes et accomplit des tâches dans le but de réussir une opération de communication. Le rôle de l'enseignant a évolué en conséquence : il ne délivre pas un savoir statique mais facilite, par un jeu de médiation, la mise en œuvre et la réalisation de projets dont l'objectif ultime est le succès d'une situation d'interaction. La didactique des langues a ainsi toujours revendiqué une *matérialisation du vivant*, tout en rejetant une méthode dite « traditionnelle » qu'en effet elle n'a pas cessé de critiquer depuis plus d'une centaine d'années. Ce qui pouvait être acceptable pour l'enseignement du latin et du grec, cessait de l'être pour les langues toujours en usage. Exit donc lecture et traduction, c'est-à-dire la concentration sur l'écrit muet et mort, sur la description des propriétés syntaxiques et grammaticales, l'oral devait devenir la priorité, à travers des stratégies communicationnelles articulées autour d'actes de parole, d'opérations de négociation et de réalisations d'objectifs.

Notre intention n'est pas de remettre en cause l'évolution de la didactique des langues telle qu'elle s'est bâtie autour de stratégies communicationnelles, ni *a fortiori* de prôner le retour à un quelconque âge de pierre. Toutefois, d'une manière générale, nous éprouvons un certain malaise à ce point de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. Ce malaise est lié à la situation délétère actuelle des départements d'études étrangères dans les universités à travers le monde, en particulier aux Etats-Unis et en Europe. Cette situation nous montre qu'il existe un certain risque en effet, et notamment en milieu académique, à faire focaliser l'usage d'une langue étrangère sur l'acte performatif, fonctionnel d'un acteur social. L'enseignement de la langue se retrouve ainsi confiné au rôle de développement d'un « skill », d'une habileté professionnalisante, un label qui recouvre en fait un euphémisme désobligeant dans la circonscription des humanités

et des sciences sociales, où la recherche théorique domine. Il est certes incontestable que la langue est le moyen privilégié d'interaction entre locuteurs, mais est-il judicieux de faire comme si elle se limitait à cet aspect ? Car la langue existe aussi après tout, c'est une évidence, en dehors de l'interaction directe, comme vecteur de diffusion et d'information, comme instrument de réception, comme mémoire des significations collectives ; elle est également un médium d'expression de la culture, des savoirs, des créations, des jeux sur elle-même. Quand je lis le *Washington Post*, ou le *Guardian*, je ne communique pas, je reçois, je classe, je critique, j'apprends, je découvre... En somme, la question suivante se pose à nous aujourd'hui : la compétence de réception occupe-t-elle dans les données didactiques la place qui devrait lui être assignée ? Plus encore, cette réception n'aurait-elle pas été déclassée dans les calculs didactiques, au profit d'autres compétences ? Nous entendons par réception ici une forme d'accueil culturel et d'acte de cognition de la part d'un récepteur étranger qui va bien au-delà du simple déchiffrement d'un texte oral ou écrit.

Pour revenir brièvement sur les difficultés actuelles que connaissent certains programmes de langues étrangères dans les universités américaines, elles ont été récemment mises en lumière par l'imminente fermeture des départements de français, d'italien et de russe à State University of New York. Ces difficultés sont le signe d'un déclin vertigineux et brusque qui devrait faire que bientôt, très peu de *graduates* américains liront des œuvres francophones dans le texte ou rédigeront leurs thèses en français, alors que cela a été la norme pendant des décennies et la preuve manifeste de la présence culturelle française dans le monde. Que s'est-il passé ? Des coupes budgétaires drastiques conduisant à des réductions de postes, la suppression de classes de langues dans les écoles secondaires, la baisse des effectifs, la concurrence des langues « émergentes » sur la scène internationale : espagnol, portugais, chinois, coréen, hindi, arabe etc. Les causes du déclin du français sont multiples et nous parviennent en faisceau, mais nous croyons qu'elles sont aussi en rapport avec un changement de perception vis-à-vis de l'étude des langues étrangères. Dans un article où il ne s'émeuvait guère de la démise de l'enseignement du français à SUNY (*The New Republic*, 13 décembre 2010), John McWhorter expliquait que l'apprentissage des langues étrangères aujourd'hui était avant tout une affaire impliquant des locuteurs engagés dans des négociations internationales (avec les sinophones, les arabophones), ou domestiques (avec les hispanophones) et que la valeur éducative de l'enseignement des langues ne pouvait plus se fonder sur ce que les personnages cultivés d'Henry James en pensaient à l'époque. Cet article résumait de manière symptomatique la manière dont est désormais perçu le choix d'étudier une langue étrangère, à savoir un moyen d'accroître ses capacités à communiquer efficacement, bien plus qu'une voie permettant l'investigation d'une culture.

Cette distinction de perception n'est pas nouvelle, elle a toujours existé, mais la nuance aujourd'hui est que les proportions se sont inversées et que la première, l'approche fonctionnelle, économique, et sur laquelle malheureusement dépend en dernier ressort l'allocation des ressources budgétaires des départements, a pris le pas sur la seconde. Le poids d'une langue se rapportant globalement au nombre de ses locuteurs sur la planète, il n'est pas difficile dès lors de concevoir que le français - situé entre le huitième et douzième rang selon le calcul - n'est pas en mesure de tenir la concurrence. Mais ce qui doit retenir notre attention, c'est qu'on aurait tort de croire qu'il suffit à une langue de satisfaire au critère démographique pour que soit assurée sa validité - autrement dit son

importance, au plan culturel, comme le montre en effet ce qui se passe pour le chinois : il existe certes un engouement sans précédent pour l'étude de cette langue (on estime le nombre d'apprenants à cent millions dans le monde), mais cet engouement entraîne-t-il pour autant un développement significatif des études chinoises, ou autrement dit de la sinologie, qui a pourtant dominé la discipline depuis un siècle et demi ? N'en vaudrait-il pas de même pour l'espagnol ? Remarque-t-on aujourd'hui un renouveau d'intérêt pour Cervantes ou les études hispaniques ? Il ne s'agit pas, là encore, de remettre Rabelais, Balzac ou Senghor au goût du jour, de rétablir en somme le socle littéraire et philosophique sur lequel étaient fondées les études françaises et francophones depuis un demi-siècle. L'environnement a changé, la demande, les besoins ont changé, les ressources sont différentes. Mais il ne faudrait pas pour autant s'égarer : il nous paraît essentiel de maintenir la culture comme pôle d'attraction de la langue, tout simplement parce que l'objectif d'une « communication réussie » n'est pas propre à une langue/culture particulière et que cet objectif ne saurait suffire seul à motiver de nouveaux apprenants. En d'autres mots, le dessein de savoir une langue doit être porté par le désir de connaître une culture. S'agissant du français, c'est évidemment sur ce plan de la culture qu'il peut aspirer à figurer en bonne place parmi les choix possibles.

Il est frappant de constater à quel point le Cadre des langues s'insère dans le processus politique général de l'intégration européenne et, dans une certaine mesure, selon une logique insulaire, semble faire abstraction du reste du monde. Il ne s'agit pas seulement ici des difficultés que l'on rencontre à « adapter » les descripteurs du Cadre aux styles d'apprentissage et aux capacités déductives d'apprenants dont la langue maternelle est « lointaine » par rapport à la langue cible, comme c'est le cas par exemple en Asie, dont la population (environ 3,8 milliards) compte tout de même pour 60% du total de la planète, alors que la population européenne n'en représente qu'en gros 10%. Pour l'apprenant hors d'Europe, asiatique ou américain, ou de l'Afrique non francophone, les occasions d'interagir dans la langue qu'il étudie sont rares. Sorti du cadre européen au sens littéral, le Cadre des langues n'a plus grande signification dans ses objectifs : l'homme d'affaires allemand ne développe plus un projet en compagnie de son homologue français ; la mobilité recherchée pour l'étudiant européen qui se construit un parcours d'études dans différentes universités de l'Union ne s'applique plus ; la coexistence sur un mode pluriculturel de personnes d'héritages culturels variés n'est plus un idéal à concrétiser... Ailleurs, la langue n'est plus vocalisée par ses utilisateurs de manière quotidienne, elle n'apparaît le plus souvent que par bribes captées d'un groupe de touristes dans une rue. En revanche, cet apprenant, où qu'il soit sur la planète, dispose d'un matériel quasi inépuisable en ligne, renouvelé, actualisé, dynamique, en phase avec la réalité contemporaine de la langue et de la culture qu'elle décrit ou rapporte. C'est d'ailleurs vraisemblablement à ceci que cet apprenant sera confronté en premier. Il s'agit pour la didactique des langues d'une situation nouvelle, inédite. Une bibliothèque universitaire n'a jamais pu offrir un tel gisement de ressources et de tels moyens, que ce soit sur le plan des voies d'accès à ces ressources que sur celui de leur manipulation.

Or, si ce matériel est facilement accessible, il va de soi qu'il n'est pas immédiatement intelligible. Il faut auparavant – puis simultanément, que l'apprenant se construise un champ de familiarité qui lui permette de naviguer à travers ces alluvions de la culture que nous évoquions plus haut. Il s'agit d'une manière contemporaine d'apprendre, d'entrer en contact avec la culture, alors qu'elle est plus que jamais éclatée en matière médiatique hypertextuelle. Ce réseau de significations auquel l'apprenant se

familiarise peu à peu, envers lequel il développe progressivement et pour lui-même une capacité à associer les éléments constitutifs qui le compose, nous le nommons ici *grammaire culturelle* ; il faut préciser tout de suite que cette familiarité se développe chez l'apprenant au même titre que chez les locuteurs natifs, qui passent au fond leur vie entière à actualiser leur propre grammaire culturelle, leur propre intelligence de la chaîne des signifiants et des signifiés. Et de la même manière qu'il existe une infinité de profils d'apprenants, le « locuteur natif » n'a rien d'une donnée monolithique. Chez tout lecteur, le niveau d'intellection, l'appréhension critique du contenu explicite et implicite d'un article s'établira non seulement en fonction de sa maîtrise de la langue, mais aussi par rapport aux nombreux savoirs préalables, requis ou non, dont il dispose. Au milieu de l'avalanche de références connexes et de corrélats, le lecteur, le découvreur de textes, se fraie son chemin personnel, face à des sens dont il est finalement l'auteur.

## 2. Grammaire culturelle

Le concept de culture, lorsqu'il ne se rapporte pas spécifiquement à la *civilisation* dont nous parlions plus haut, reste largement dominé par l'exégèse anthropologique, selon laquelle la culture est une vision du monde partagée par un groupe et que cette vision influence la manière dont les membres de ce groupe interprètent les relations sociales, les relations avec le monde naturel ou supranaturel. Comme cela se passe pour le langage, la capacité culturelle repose sur une grammaire inconsciente qui guide les membres d'une communauté sur les façons de penser, d'agir, de croire. Pour Hall, 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 » (Hall : 1983 : 14). Nous souhaitons quant à nous dépasser la définition strictement éthologique d'une « grammaire culturelle », c'est-à-dire celle d'un « système qui régit l'ensemble des compétences dont on a besoin pour fonctionner dans une culture donnée » (Taylor, 2002). Il y a en effet trop d'impératifs et d'injonctions dans cette définition : les mots « système », « régir », « compétences », « avoir besoin », « fonctionner » renvoient à des significations mécaniques et légales qui laissent finalement peu de place à l'hésitation, à l'échec, au dévoiement, à l'écart. Pourtant, l'idée d'écart est souvent valorisée dans une culture, soit positivement (art, littérature), soit négativement (transgression). Ensuite, et comme nous l'exprimons plus haut, la connaissance d'une culture n'induit pas forcément qu'on y fonctionne, contrairement à ce qu'indiquent les prémisses de la réflexion anthropologique ; par exemple, je m'intéresse à la culture américaine mais je ne vis pas dans ce pays. Ou si j'y vis, je tiens à mon statut d'étranger, je ne veux pas *devenir*, je veux simplement comprendre et interpréter. Plutôt que de comportement ou de fonctionnement, nous nous intéressons ici, dans une acception la plus large possible, à la *lecture* de la culture.

Au plan linguistique, la grammaire décrit les normes qui caractérisent et déterminent les diverses manières de parler et d'écrire ; c'est, d'après le dictionnaire de l'Académie française, « l'art de parler et d'écrire correctement », soit l'ensemble des règles conventionnelles (variables selon les époques) qui valident l'emploi correct de la langue. Le mot « correct » ici ne doit pas être seulement compris comme valeur (morale, sociale), mais plutôt et surtout dans son acception de valence, c'est-à-dire que cette « correction » revient finalement à la capacité d'un locuteur de produire des énoncés qui suscitent du sens - qui respectent en somme les conventions de cohérence et les impératifs de connexions entre les éléments d'un texte, afin d'assurer son intelligibilité.

(Les cas de Mallarmé, des auteurs surréalistes, ou encore celui de Joyce sont à analyser au plan de l'écart rhétorique et de l'hors norme esthétique). La grammaire linguistique est ainsi littéralement l'écriture (*gramma*) des procédés sémantiques de la langue, que ces procédés soient morphologiques ou syntaxiques.

Si la finalité d'une grammaire est la production d'énoncés qui font sens, il en découle que la grammaire de la culture est l'écriture des objets culturels par laquelle les significations et les rapports qu'ils entretiennent entre eux se manifestent et s'expriment de manière cohérente. Cependant, alors que la grammaire linguistique est de nature prescriptive, parce qu'elle est axée principalement sur la réalisation de messages, la grammaire culturelle ne se limite pas à un procès de communication. Autrement dit, la grammaire culturelle est une mise en textes (y compris visuels et abstraits) de la culture dans ses formes et ses représentations les plus variées, par le biais de ses réseaux analogiques, de ses contextes et intertextes. Une telle grammaire se prête systématiquement à une conception constructiviste de l'accumulation de la connaissance et du maniement des savoirs, il s'agit en effet d'un système dynamique qui permet de découvrir et d'identifier, de circuler de manière fluide parmi les objets qui peuplent une culture, mais aussi de comparer et d'évaluer. Encore une fois, face à une page écrite, une photo, une image, un spectacle, une silhouette, une idée, un son, ou lorsqu'on prend part à une conversation, notre réactivité dépend d'un ensemble de savoirs antérieurs fondés sur nos moyens naturels, notre économie cognitive, nos ressources personnelles. Ces « textes » se lisent et font sens en fonction de notre propre page mentale, ils ne viennent pas remplir une page blanche, ils s'insèrent si l'on veut, dans une pile de pages déjà existantes, ou mieux encore, dans un livre ouvert. C'est tout simplement le sens des locutions « être cultivé », ou « avoir de l'expérience ». Le texte culturel s'inscrit donc dans ce qui est déjà inscrit ailleurs, venant infirmer, confirmer, compléter, modifier un texte préalable en devenir constant, tout en suscitant de nouveaux référents, de nouveaux intertextes, de nouvelles citations.

Une analogie est possible entre la grammaire culturelle et l'organisation hypertextuelle telle qu'elle existe sur le web, où les éléments (traces et inscriptions) sont insérés dans un réseau de liens dynamiques grâce à la technologie informatique. Le verbe « surfer » capte assez bien cette analogie, chaque vague portante permettant de rebondir, comme chaque lien permet de changer de paradigme, prolongeant ainsi le texte initial de manière quasi infinie. Cette organisation non linéaire de l'information n'est pas en soi nouvelle, elle rappelle la manière dont fonctionne spontanément la pensée (le raisonnement logique, séquentiel est en fait un *effort* de la pensée) ; de même, un dictionnaire, une encyclopédie sur papier peuvent être lus de manière transversale, hypertextuelle, c'est-à-dire que chaque mot, chaque entrée renvoient à un autre mot et à une autre entrée qui conduisent à leur tour à d'autres mots et entrées. Un jeu typiquement oulipien consisterait à établir une liste d'associations à partir d'un mot choisi au hasard pour atteindre par cheminement sémantique un deuxième mot également choisi au hasard ; ainsi, à partir du mot de départ « influence », on s'imposerait d'arriver au mot « problème » par l'intermédiaire d'un maximum de dix ou vingt entrées. Par ailleurs, il est théoriquement envisageable de partir d'un mot choisi au hasard et de conclure la lecture complète d'un dictionnaire sur ce même mot tout en ayant parcouru entretemps toutes les entrées selon les rapports de contiguïté ou d'affiliation qu'elles entretiennent entre elles.

Une carte offre également une intéressante analogie en relation avec la grammaire culturelle : si les frontières (naturelles ou politiques) marquent les limites d'un territoire, ce sont les villes qui remplissent le vide spatial intérieur, et ce sont elles qui affirment la substance humaine de ce territoire. Les villes sont l'expression de l'occupation historique du terrain, elles sont la *manifestation* de la civilisation d'une nation. Plus encore, les villes forment entre elles un réseau, elles sont liées entre elles par des chemins et des routes, elles se développent en interaction et de manière interdépendante, de l'agglomération modeste jusqu'à la mégapole. Ainsi, connaître les villes d'un pays, se familiariser avec le réseau urbain de son territoire, sa grammaire spatiale, c'est un peu comme parcourir la culture à travers ses figures iconiques.

### 3. Les figures iconiques comme texte de la culture

Nous regardons les figures iconiques (personnages, objets, événements, rituels ou idées) comme les éléments syntaxiques d'une grammaire culturelle ; ces figures partagées expriment la culture, elles sont des capteurs de significations et d'actions, elles se déclinent en paradigmes riches de sens et manifestent la cohérence d'un ensemble culturel (Meyer : 2010).

Il n'est pas superflu de rappeler l'origine religieuse du mot icône : du grec byzantin εἰκόνα, image, statue, le mot désigne le portrait d'un saint, donnant ainsi à l'objet une valeur symbolique et sacrée. L'icône est ainsi une *incarnation* de la divinité. Plus généralement et dans une acception plus contemporaine, les icônes culturelles sont des représentations communalisées d'objets ou d'abstractions dans lesquelles on peut lire des significations. Au plan rhétorique, ce sont des figures d'analogie, de substitution, telles que la métaphore, la synecdoque, la métonymie, l'allégorie. Les figures iconiques véhiculent un contenu axiologique, des « valeurs », c'est même leur raison d'être. Elles sont multidimensionnelles : historiques, géographiques, ethnologiques (Marseillaise, république, vins et fromages etc.), sociales et politiques (de Gaulle, 35 heures etc.), socio-langagières (dictée, galanterie, salutations etc.), connotatives (la rentrée), codifiées (Bardot, Marianne). Enfin, et ce n'est pas le moindre de leur intérêt, les figures iconiques peuvent se lire à travers un réseau de solidarités, comme des entrées dans un dictionnaire, comme des villes sur une carte, comme des hypertextes. C'est dans ce réseau dont les mailles se resserrent à mesure que l'on s'en approche que se lit la culture.

De même que la langue opère à partir d'un ensemble de signes interdépendants manipulés par ses usagers, on peut concevoir d'appréhender la culture comme émanant d'une foule d'unités iconiques. D'autre part, en langue, le sens se manifeste aussi bien au niveau de l'unité sémantique (l'exème, sème, mot) que dans la combinaison syntaxique de plusieurs unités (phrase, énoncé, syntagme). Il en va de même pour une icône dont le sens symbolique apparaît en isolation (e.g., le pain) mais également en association avec d'autres unités iconiques (le blé, le vin, le Christ, l'agriculture, la nation, le prolétaire etc.) On pourrait ajouter à ceci que comme pour les mots lexicaux en langue, il est possible de distinguer dans les unités iconiques un certain nombre de fonctions et de classes : des substantifs (désignations et nominalisations), des adjectifs et adverbes (qualifications, modifications), des verbes (actions, situations), des conjonctions (subordinations, coordinations). Pour la France par exemple, l'icône « république » aura clairement une fonction qualificative, alors que « serrer la main » semble de nature verbale et que « Yves St Laurent » a plutôt une fonction substantive. Ces distinctions n'empêchent pas



toutefois les permutations (ou translations) des unités parmi les différentes classes, de la même manière qu'en langue l'adjectif calme en se dotant d'un déterminant devient un substantif, ou que l'adverbe bien peut se muer en adjectif, en nom ou même en interjection. Ces remarques ont pour but de souligner, dans le cadre d'une grammaire culturelle, la nature syntaxique des figures iconiques. Déchiffrer les icônes, c'est comme déchiffrer les mots d'un texte et comprendre les relations entre ces mots.

La distinction que fait Roland Barthes sur les trois relations du signe (Barthes : 1962) est éclairante si on la rapporte aux figures iconiques. La première relation qu'il décrit est d'ordre interne, c'est celle qui unit signifiant et signifié, contenu et contenant. De cette union émerge la dimension symbolique du signe, sa valeur en langue. Pour le cas particulier des *topoi*, nous serions tentés de scinder cette dimension en deux : une dimension purement dénotative, référentielle, et une autre plus spécifiquement connotative, ou mieux, tropologique, dans la mesure où cette dernière dimension se prête à des interprétations variées.

Les deux autres relations propres au signe sont d'ordre externe, elles concernent la manière dont un signe particulier s'agrège ou s'associe aux autres signes, soit dans la chaîne de significations (la phrase, le discours), soit dans l'ordre des potentialités (paraphrase). En d'autres termes, l'une de ces dimensions est de nature syntagmatique, l'autre de nature paradigmatique. Dans la première, le signe s'inscrit dans une suite, par association et distinction ; c'est l'adjectif qui modifie un substantif, l'adverbe qui nuance un verbe, le verbe qui énonce une action ou un état, la préposition qui articule deux éléments ou la conjonction qui les met en rapport. Cette dimension phrastique, contrastive, constitue l'actualisation de la parole, elle est à la source de sa mise en signification. Dans la seconde dimension externe, la relation est de nature paradigmatique, oppositionnelle. Elle se situe donc sur l'axe de substitution, des potentialités et du changement, chaque signe apparaît alors par rapport à une réserve de possibilités : chien au lieu de chat, car au lieu de donc, jamais au lieu de toujours...

Pour prendre un exemple, la *Marseillaise*, l'hymne national français, peut ainsi s'analyser comme signe culturel selon les quatre relations que l'on vient de décrire : elle peut d'abord être décrite au plan dénotatif, ou référentiel : un chant composé par Rouget de Lisle en 1792 pour glorifier l'Armée du Rhin, rebaptisée ensuite *La Marseillaise* puis finalement déclaré hymne national sous la III<sup>e</sup> république. La dimension tropologique est ensuite discutée, comme par exemple la pertinence du chant comme objet national, comme métaphore de l'union de la nation. S'agissant de la dimension syntagmatique, on aborde les circonstances (la phrase, le contexte) dans lesquelles cet hymne est chanté : Fête nationale, rencontre sportive internationale, cérémonie officielle etc. Enfin la relation paradigmatique sera finalement abordée en discutant les autres objets nationaux (Marianne, le coq, le drapeau etc.), de même que les symboles nationaux dans d'autres pays.

Le tableau suivant reprend les quatre niveaux de lecture avec d'autres exemples qui nous l'espérons font apparaître la multidimensionalité des figures iconiques analysées comme signes :

Icône >	Les Bleus	La dictée	Sempé
Relation			
[interne]: Référentielle	Couleurs de l'équipe nationale ; victoire de 1998 ; célébrités bleues ;	L'éducation nationale ; les règles du français ; les règles de l'orthographe ; les réformes ;	Biographie et œuvre ; couvertures du <i>New Yorker</i> ; <i>Le Petit Nicolas</i> ;
[interne]: Tropologique	Fierté nationale ; identité et union nationale ; chauvinisme ; conflits et alliances par procuration ; nations vs régions ;	Préservation du patrimoine culturel ; progressisme vs conservatisme ; prescriptif vs descriptif ; norme et déviance ;	Paris ; les classes moyennes, la bourgeoisie ; l'école ; les rapports intergénérationnels ;
[externe]: Syntagmatique	Événements sportifs nationaux et internationaux ; lieux et calendrier ;	Concours de dictée ; Bernard Pivot ; demande d'emploi ; orthographe et médias ;	Bande dessinée ; caricatures ; humour et satire ; texte vs image ; magazines et journaux ;
[externe]: Paradigmatique	Objets de l'identité nationale (hymne, drapeau, symbole etc.) ;	Disciplines scolaires ; les langues dans le monde ;	Caricaturistes et auteurs de BD ; Genres (mangas, Sci. Fi., aventures ; comique) ;

Pour conclure, nous dirons que les figures iconiques conçues comme signes se prêtent à une approche de l'enseignement qui ne dépend pas systématiquement de l'acte performatif communicationnel : ces figures permettent d'aborder la langue d'une manière à la fois réceptive et dynamique, tout en formant un texte dont la lecture fait apparaître sa cohérence globale ou, autrement dit, la grammaire de la culture. La lecture de ces signes entreprend par ailleurs de faire valoir les ressources personnelles de l'apprenant tout comme celles du groupe, telles que la capacité d'évaluer et de comparer des références, des contextes, des paradigmes et des réseaux de signification. Ces ressources personnelles comprennent par exemple une dimension bien connue, qu'on appelle en langue les transparences lexicales (e.g., table, téléphone, communiquer, etc.), qui se manifestent par le biais des connaissances antérieures de l'apprenant et que tout enseignant exploite largement. Replacées dans le cadre des figures iconiques, ces transparences se focalisent alors en direction d'objets familiers mais probablement méconnus (Napoléon, Vuitton, Tour Eiffel, Hugo etc.), ainsi que vers des représentations typologiques ou stéréotypiques (escargots, grèves, cosmétiques etc.), dont il faudra actualiser la lecture ou, plus précisément, l'interprétation. Enfin, cette nature textuelle et contextuelle des objets culturels nous permet également de souligner que l'appréciation interculturelle reste essentielle dans cette perspective, la lecture de ces objets devant en effet conduire l'apprenant à prendre du recul par rapport à ses propres verdicts et préjugés, ainsi que vis-à-vis de ses propres figures iconiques.

Les enjeux suivants, dont nous faisons dériver certains de la réflexion de Tomalin et Stempleski (1993), décrivent à la fois les effets d'une valorisation de la dimension de réception dans la réflexion didactique sur l'enseignement des langues et le rôle que peuvent jouer les objets culturels dans ce processus :

- Prendre conscience de la nature paradigmatique des signes, objets, rituels et abstractions dans la langue cible.
- Prendre conscience de la nature partagée des objets culturels et de leur dimension interrelationnelle, grammaticale.
- Développer l'aptitude à identifier et à analyser des informations sur la langue/culture cible.
- Développer l'aptitude à évaluer et à raffiner des généralisations sur la langue/culture cible.

- Stimuler la curiosité intellectuelle à l'égard de la culture cible, encourager l'empathie vis-à-vis de ses acteurs.
- Prendre conscience de sa propre culture, développer une aptitude analytique des faits interculturels.
- Fournir une forme de métalangage qui permet de réfléchir sur la culture comme phénomène universel.

## Bibliographie

- Barthes, R., 1962. « L'imagination du signe », in *Essais critiques*, Œuvres complètes, tome 1, pp. 1323-27. Paris, Seuil, 1995.
- Byram, M., 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris, LAL, Didier.
- Galisson R., Puren C. 1999. *La formation en questions*. Paris, Clé international, Coll. DLE.
- Hall, E. T., 1959. *The hidden dimension*. New York, Doubleday.
- Hall, E. T., 1983. *The Dance of Life: The Other Dimension of Time*. New York, Doubleday.
- Kramsch, C., 1998. *Language and Culture*. Oxford, Oxford University Press.
- McWhorter, J., 2010. *Which Languages Should Liberal Arts Be About in 2010?* In: The New Republic, déc. 13.
- Meyer, D.C., 2010. *Clés pour la France en 80 icônes culturelles*. Paris, Hachette.
- Meyer, D.C., 2011. « Icônes culturelles : lecture textuelle et contextuelle ». In *Special Colloque Canton 2009*, Synergies Chine.
- Puren, C., 2007. *Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées*, in Cuadernos de filología francesa (Universidad de Extremadura, Departamento de Filología Románica) n° 18, pp. 127-143.
- Taylor, A.C., 2002. « Invariants et variabilité en anthropologie ». In : *Invariants et variabilité dans les sciences cognitives*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Tomalin, B. & Stempleski, S., 1993. *Cultural awareness*. Oxford, Oxford University Press.