

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED KHIDER –BISKRA-
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES
ETRANGÈRES
FILIERE DE FRANCAIS



Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de Doctorat
Option : Didactique

**PRINCIPES, REALITES ET ENJEUX
DE L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE
DE LA DIMENSION CULTURELLE EN CLASSE
DE FLE**

Cas du secondaire

Sous la direction de :

Pr. BENSALAH Bachir

Présentée par :

DAKHIA Mounir

Composition du jury

▪ Pr. DAKHIA Ahdelouahab	Président	Université de Biskra
▪ Pr. BENS.ALAH Bachir	Rapporteur	Université de Biskra
▪ Pr .ABDELHAMID Samir	Examineur	Université de Batna
▪ Pr KHADRAOUI Said	Examineur	Université de Batna
▪ Dr. FEMMAM Chafika	Examineur	Université de Biskra
Dr. KHARCHI Lakhdar	Examineur	Université de M'sila

Année Universitaire 2017 – 2018

Remerciements

Je remercie tout d'abord **DIEU** le tout puissant de m'avoir donné le courage, la force et la patience d'achever cette thèse de doctorat.

J'adresse un très grand remerciement à mon directeur de thèse, le professeur **Bachir BENSALAH**, pour avoir accepté de prendre ce travail en cours et pour s'y être autant investi Je lui exprime toute ma reconnaissance pour ses qualités tant scientifiques qu'humaines. Ses précieux conseils, ses exigences et ses remarques pertinentes m'ont, sans aucun doute, aidé.

Je remercie **les membres du jury** pour avoir accepté de lire et d'évaluer cette présente thèse. Que vous soyez assuré de mon entière reconnaissance.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	11
------------------------------------	----

PREMIERE PARTIE

LANGUE ET CULTURE : RÉFLEXIONS THÉORIQUES ET REPÈRES PÉDAGOGIQUES

PREMIER CHAPITRE

ÉLÉMENTS DE DÉFINITION : DISTINCTION ET CLARIFICATION

INTRODUCTION	23
I.DÉFINITION DE LA LANGUE	23
1.La langue comme un phénomène culturel.....	23
2.La langue miroir de la culture.....	27
3.Les interactions entre « langue source » et « langue cible ».....	27
II.HISTOIRE ET DÉFINITION DE LA NOTION DE « CULTURE »	29
1.Définition de la notion de « culture ».....	29
2.Deux visions de la « culture ».....	41
III.RAPPORT ENTRE « LANGUE » ET « CULTURE »	45
1.La langue et la culture : mise au point.....	45
2.Enseignement de la langue avec ou sans culture.....	51
IV.DISTINCTION ENTRE « CULTURE » ET « CIVILISATION »	53
V.REPRÉSENTATIONS ET STÉRÉOTYPES	56
1.Les représentations.....	56
2.L'identité culturelle.....	58
3.Définitions des stéréotypes.....	60
4.Influence des stéréotypes et leurs enjeux en classe de FLE.....	63
VI.PRINCIPES POUR UNE DIDACTISATION DES STÉRÉOTYPES	65
CONCLUSION	69

DEUXIEME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIES ET APPROCHES D'UNE DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES : AVANTAGES ET INCONVENIENTS

INTRODUCTION	71
I.HISTOIRE DES MÉTHODOLOGIES DE LA LANGUE-CULTURE ÉTRANGÈRES	72
1.La méthodologie traditionnelle.....	72
2.La méthodologie directe.....	73
3.La méthodologie audio - orale.....	74
4.L'approche communicative.....	75
5.L'éclectisme comme méthodologie d'enseignement.....	77
II.L'APPROCHE ACTIONNELLE	80
1.Définition et Objectif.....	80
2.L'approche culturelle.....	82
2.1.L'approche linguistico-culturelle.....	84
2.2.L'approche socioculturelle.....	84
2.3.L'approche interculturelle.....	85
2.3.1.L'approche par le représentatif.....	86
2.3.2.L'approche par les fondements.....	86
2.3.3.L'approche par le parcours d'apprentissage.....	86
2.3.4.L'approche par les repères.....	86
2.3.5.L'approche par le contact.....	86

III.PRINCIPES ET OBJECTIFS DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES-ETRANGÈRES	88
1.Objectifs scolaires, fonctionnels et intégratifs.....	89
2.La compétence culturelle : définitions et composantes.....	91
3.Les différentes conceptions de la composante culturelle.....	97
4.Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures.....	98
CONCLUSION	99

TROISIEME CHAPITRE

LA PLACE DU FRANÇAIS ET DE LA CULTURE FRANÇAISE EN CONTEXTE EDUCATIF : ETAT DES LIEUX

INTRODUCTION	102
I.LES AMENAGEMENTS LINGUISTIQUES DU FLE EN ALGERIE	103
II.LE RAPPORT DE LA COMMISSION NATIONALE DE REFORME DU SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN (CNRSE)	106
1.Directives institutionnelles.....	106
2.Finalités et buts de l'enseignement du français.....	109
III.LA « CULTURE » ET « L'INTERCULTURE » DANS LES MANUELS DU SECONDAIRE ALGERIEN	110
IV.LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES	114
1.Histoire et définitions de la notion de «document authentique».....	115
2.Apports du document authentique.....	118
3.Types de documents authentiques.....	119
3.1.Document authentiques à visée linguistique et culturelle.....	121
3.2.Critères du choix d'un document authentique.....	125
V.NOMENCLATURES DES TEXTES AUTHENTIQUES	126
1.Critères de sélection des textes.....	126
2.Types de textes.....	127
3.Textes et culture.....	128
CONCLUSION	129

DEUXIÈME PARTIE

PERSPECTIVES DIDACTIQUES DE LA LANGUE- CULTURE - INTERCULTURE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE

PREMIER CHAPITRE

LA DIMENSION CULTURELLE : COMME SOURCE DE MOTIVATION EN CLASSE DE FLE

INTRODUCTION	133
I.LE LINGUISTIQUE ET LE CULTUREL	134
II.LA LANGUE ET LA CULTURE : FRONTIERES, LIMITES, OPPORTUNITES ET SOURCE DE MOTIVATION EN CLASSE DE FLE	137
1.La dimension culturelle comme moteur déclencheur d'une motivation.....	142
2.La motivation : théorie et réalité en classe.....	146
2.1.La motivation, essai de définition.....	146
2.2.La motivation vs nature et culture.....	148
2.3.La théorie de l'autodétermination.....	150
3.Types de motivation.....	150

3.1. La motivation intrinsèque.....	150
3.2. La motivation extrinsèque.....	151
III. LES CONTENUS CULTURELS.....	153
1. Les contenus culturels des textes officiels en classe de FLE.....	153
1.1. Finalités de l'enseignement du français au secondaire en Algérie.....	154
1.2. Les difficultés de la didactisation de la culture.....	155
IV. LE RÔLE ET LES PRINCIPES DE L'ENSEIGNANT.....	156
1. Les principes de l'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle en classe de FLE.....	156
2. Les attitudes de l'enseignant.....	157
2.1. Le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage.....	159
2.2. L'enseignant : passeur culturel et/ ou guide formateur.....	159
2.3. Sens de la culture.....	160
2.4. L'enseignant et l'analyse des besoins.....	161
2.5. Mise en place de la compétence communicative.....	162
V. LA FORMATION ET L'AUTOFORMATION: REALITE ET ENJEUX.....	164
VII. LES CONNAISSANCES SOCIOCULTURELLES DE L'ENSEIGNANT.....	169
1. Langage du corps.....	169
2. Comportements rituels.....	169
CONCLUSION.....	172

DEUXIEME CHAPITRE

PRISE EN CHARGE DE LA DIMENSION CULTURELLE EN CLASSE DE FLE

INTRODUCTION.....	175
IAU-DELA DE LA DIMENSION LINGUISTIQUE DES MANUELS SCOLAIRES.....	175
II. CONTENUS CULTURELS ET RENFORCEMENT DE LA COMPETENCE LINGUISTIQUE.....	181
1. La culture en tant qu'objet.....	182
1.1. La kinésie.....	183
1.2. La proxémie.....	184
1.3. L'étude de la kinésie et la proxémie dans l'enseignement d'une langue –culture.....	185
2. La culture en tant que sujet.....	186
3. Les objectifs culturels dans l'apprentissage d'une culture étrangère.....	186
4. Les critères de choix pour une meilleure prise de conscience culturelle / interculturelle.....	187
III. LES MANUELS SCOLAIRES : LA 2^{ème} ANNEE SECONDAIRE COMME MODELE.....	188
1. Description du manuel.....	188
2. La démarche adoptée.....	189
3. Le contenu du manuel : le lien entre la culture présentée dans le manuel et les programmes.....	189
4. Description des supports proposés dans le manuel.....	190
5. L'approche thématique et lexicale.....	190
6. L'analyse de quelques textes proposés.....	191
7. Aperçu général sur les autres manuels du secondaire.....	196
IV. APPORTS CULTURELS ET ENJEUX IDENTITAIRES DU TEXTE LITTERAIRE.....	198
1. La place du texte littéraire dans une classe de FLE.....	199
2. Le statut du texte littéraire.....	201
2.1. Les œuvres authentiques et intégrales.....	202
2.2. Les textes en français « facile ».....	202
V. COMPETENCE CULTURELLE ET TEXTE LITTERAIRE.....	202
1. Les fonctions du texte littéraire.....	203
2. Les enjeux identitaires et les apports culturels pour l'apprenant.....	206
VI. NOUVELLES TECHNOLOGIES ET ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE.....	209

1.TICE: conception et evolution.....	209
1.1.La technologisation dans le milieu du secondaire.....	212
1.2.Le contexte socioculturel de l'enseignement du FLE dans le secondaire.....	213
2.L'apport des TIC dans l'enseignement de la culture-cible.....	214
2.1.Données socio-culturelles.....	217
2.2.Différences communicatives.....	217
2.3.Attitudes critiques.....	218
VII.RESSOURCES MATERIELLES.....	218
1.Le vidéo projecteur.....	218
2.Le baladodiffusion.....	219
3.La classe nomade.....	219
4.Le tableau blanc interactif (TBI).....	219
4.1.Ressources logiciels.....	220
4.2.Ressources interne : espace ou (environnement) numérique de travail.....	220
CONCLUSION.....	220

TROISIEME CHAPITRE

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE DANS UNE PERSPECTIVE INTERCULTURELLE

INTRODUCTION.....	223
I.L'INTERCULTUREL ET LES COMPOSANTES REFERENTIELLES ET ETHNO- SOCIOCULTURELLES.....	224
1.La décentration culturelle.....	225
2.Les universels –singuliers.....	226
3.Le rôle de l'enseignant et ses attitudes dans l'enseignement d'une culture étrangère.....	228
II.LA NOTION « D'INTERCULTUREL ».....	230
1.Rappel des notions de base liées à la culture.....	231
2.Principes et politique de référence en matière de culture.....	233
3.Le multicultural et l'interculturel.....	235
4.L'interculturel et la didactique des langues-cultures étrangères.....	236
5.L'interculturel gagne du terrain.....	238
5.1.Les savoirs, Savoir-Faire, Savoir-être.....	238
5.2.Changement de paradigme.....	240
III.L'APPROCHE INTERCULTURELLE EN EDUCATION.....	241
1.L'apprenant entre soi et l'autre.....	242
2.Identité et altérité, acculturation ou déculturation : une réalité scolaire.....	242
2.1.L'acculturation.....	243
2.2.La mission de l'école.....	243
2.3.L'apprenant entre motivation et le profil d'apprentissage.....	245
2.4.L'affectivité et la prise de conscience de soi.....	246
2.5.L'apprenant entre identité culturelle et contact avec l'Autre.....	247
IV.LES PRINCIPES ET LES ENJEUX DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ET DE LA CULTURE ETRANGERE.....	249
1.L'enjeu pédagogique.....	250
2.L'enjeu culturel.....	250
3.L'enjeu social: la formation des enseignants.....	251
4.L'enjeu éthique et ses principes.....	251
4.1.Social.....	252
4.2.Pluriel.....	252
4.3.Relationnel.....	253
4.4.Global et particulier.....	254

5.L'enjeu didactique.....	255
CONCLUSION.....	255

TROISIÈME PARTIE

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

PREMIER CHAPITRE

ENQUETE ET ANALYSE DES DONNEES DU QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

INTRODUCTION.....	258
I.PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE.....	259
II.LE CONTENU DU QUESTIONNAIRE.....	259
III.OBJECTIF DE L'ENQUETE.....	259
IV.DESCRPTION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	259
CONCLUSION.....	279

DEUXIEME CHAPITRE

EXPERIMENTATION ET ANALYSE

INTRODUCTION.....	284
I.RECHERCHE ACTION.....	285
1.Présentation de l'expérimentation.....	285
2.Présentation et description du corpus.....	286
2.1.Public.....	286
2.2.Terrain.....	286
2.3.Activités.....	289
II.PRESENTATION DE L'OUTIL D'ANALYSE.....	289
1.la présentation du test.....	289
1.1.La description du test.....	289
1.2.le texte du test.....	290
1.3.Le déroulement du test.....	290
2.La présentation de la démarche pour une mise en place de la compétence linguistico-culturelle.....	291
2.1.Présentation de la phase 01.....	291
2.1.1.Les activités de la phase 01.....	292
2.1.2.Le compte rendu de la phase 01.....	296
2.2.Présentation de la phase 02.....	296
2.2.1.Les activités de la phase 02.....	297
2.2.2.Le compte rendu de la phase 02.....	298
2.3.Présentation de la phase 03.....	299
2.3.1.Les activités de la phase 03.....	299
2.3.2.Le compte rendu de la phase 03.....	300
2.4.Présentation de la phase 04.....	301
2.4.1.Les activités de la phase 04.....	301
2.4.2.Le compte rendu de la phase 04.....	305
2.5.Présentation de la phase 05.....	306
2.5.1.Les activités de la phase 05.....	307
2.5.2.Le compte rendu de la phase 05.....	307
3.Tableau récapitulatif des phases.....	309
III.LECTURE ET ANALYSE DES DONNEES.....	309

1.Les données du pré test.....	309
2.Les données du post- test.....	315
3.Comparaison et interprétation des données.....	320
IV.QUESTIONNAIRE.....	323
1.Lecture et analyse des données.....	323
2.Synthèse.....	326
CONCLUSION.....	328
CONCLUSION GENERALE.....	331
BIBLIOGRAPHIE.....	338
ANNEXES.....	350

INTRODUCTION GENERALE

Apprendre une langue étrangère est, pour la plupart, un moyen pour communiquer avec l'autre. C'est aussi un moyen pour accéder à sa culture. Le premier objectif de tout processus d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère est d'avoir la capacité de communiquer dans des situations de la vie quotidienne en intégrant la dimension culturelle en classe de FLE. D'après BEACCO J-C « *la connaissance des langues étrangères est un moyen voire même un accès privilégié à d'autres cultures* »¹.

Il est donc important pour un apprenant d'acquérir une compétence culturelle en langue étrangère pour que cette communication soit réussie. La dimension culturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE s'avère incontestable. Cependant, cette dimension de la didactique du FLE, trop longtemps ignorée ou minorée, semble aujourd'hui devoir être prise en compte beaucoup plus sérieusement. Et les didacticiens insistent de plus en plus sur le caractère solidaire du binôme «langue» et «culture».

De ce fait, la dimension culturelle de la langue est une réalité qui n'est plus à nier. L'aborder ou même en parler ne fait que montrer l'évidence de ce fait. Cependant la réalité devient toute autre dans les classes de langue parce qu'en ce moment dans l'enseignement-apprentissage du FLE au secondaire en Algérie il serait question de mettre en présence deux phénomènes qui, même s'ils sont liés, possèdent chacun des caractéristiques différentes: la langue dans ses dimensions linguistiques et culturelles d'une part, et, la culture dans sa dimension sociale essentiellement d'autre part. Ce qui signifie que si les rapports entre langue et culture paraissent évidents pour les enseignants, on ne pourrait pas en dire de même quand on les envisage dans les classes de FLE. On ne met jamais ce principe en œuvre en classe de langue et, dans les faits, elles restent séparées. KRAMSCH C nous rappelle que la culture ne se réduit pas à la connaissance des institutions et des traditions d'une société. Il s'agit, nous dit-elle, « *d'un principe qui se réalise au travers et au fur et à mesure de l'enseignement des formes de la langue et de la transmission d'informations culturelles* »².

Tous les programmes de la réforme éducative en Algérie appellent à l'ouverture sur le monde par le biais des langues. Citons à titre d'exemple ce passage de la page 7 du programme de français de la 3^{ème} Année Secondaire (dernière année du lycée) :

¹ BEACCO J-C.: *Les dimensions culturelles des enseignements de langue* Hachette, Paris, 2000, p.15.

² KRAMSCH C. : *Discours et culture : l'enjeu didactique*, in LAFAYETTE R. C. : *Culture et enseignement de français*, colloque international de Louisiana State University, juillet 1990, p.6.

«Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité».

Ainsi la prise en compte de la dimension culturelle du FLE est indispensable, non seulement pour apprendre à communiquer efficacement mais aussi parce qu'elle représente un enjeu éthique et une source d'enrichissement culturel. Cette connaissance réveille chez l'apprenant la curiosité de découvrir l'autre, avec sa culture et toutes les particularités qui sont liées à la société où telle ou telle culture est pratiquée.

Cependant, nous avons constaté que malgré tous les colloques, actions et le nombre de publications démontrant l'importance de la dimension culturelle dans la formation de la personnalité, nous continuons à la considérer comme marginale.

En effet, malgré tous les discours, la dimension culturelle n'apparaît pas encore comme prioritaire ni pour les enseignants (peu intéressés) ni pour les concepteurs de programme (peu concernés). La polarisation sur l'aspect linguistique de la langue française a évincé sa dimension culturelle : les structures formelles de la langue étrangère sont au premier plan alors que les connaissances socioculturelles demeurent reléguées au second rang. Et le constat est révélateur du moment où c'est très souvent la dimension linguistique qui prime largement sur la dimension culturelle au secondaire. C'est donc de ce constat qu'est née notre volonté de travailler sur ce phénomène.

Privilégier l'aspect linguistique de la langue au détriment de sa dimension culturelle mène à l'échec dans l'appropriation de la langue, les apprenants n'arrivant pas à mieux s'exprimer et à communiquer. La dimension culturelle est marginalisée dans le projet didactique au secondaire. Et pourtant, selon Porcher: *«Toute langue véhicule avec elle une culture dont est à la fois la productrice et le produit ».*³

L'acquisition du code linguistique est essentielle. Toutefois, à lui seul, il ne peut assurer une véritable communication. Pour MARTINEZ .P : *« Il est impossible d'accéder à la matière linguistique sans dominer les éléments culturels présents constitutivement dans les usages que les communautés font des mots.»*⁴. Elle doit être jumelée à d'autres paramètres telle que la dimension culturelle de sorte que les apprenants y gagnent un

³ PORCHER L. : *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline* Hachette, Paris, 1995, p.53

⁴ MARTINEZ P. : *Ladidactique des langues étrangères*, QUE SAIS-JE ? , PUF, Paris 1996, p.18.

regard, une compréhension, une appréciation en explorant, en expérimentant de nouvelles idées, en se mettant momentanément dans la peau de l'autre et en désirant tout simplement en savoir plus sur les gens . Les didacticiens de langue ont beau tenté de gérer à travers l'évolution des méthodologies cette complexité. Cependant, ils n'ont pas obtenu satisfaction et la procédure reste délicate.

On ne donne pas l'occasion à l'apprenant de s'approprier les connaissances culturelles qui puissent lui permettre de comprendre le monde qui l'entoure. Une langue ne peut être acquise que si ceux qui l'apprennent s'intéressent à la culture et à la civilisation du peuple (art, littérature, tradition, vie..).

L'enseignement du FLE au secondaire est étroitement lié à l'usage du manuel scolaire, qui offre un certain nombre de textes que les enseignants peuvent mettre à profit pour enseigner cet aspect culturel de la langue. Mais, il présente tout de même d'énormes insuffisances dans ce domaine. Par ailleurs, il convient de noter qu'en classe, c'est l'aspect linguistique qui domine alors que la dimension culturelle est abordée d'une manière superficielle ou à la fin du programme comme il est mentionné dans les manuels du secondaire *Lectures pour le plaisir*, un ensemble de textes qui ont pour objectif de se décontracter à la fin de chaque projet didactique que « *les enseignants considèrent, à leur tour, comme secondaires ou récréatifs* ». Dans un processus d'enseignement / apprentissage, les connaissances ne peuvent être en renouvellement et le manuel empêche la prise en considération de l'évolution des méthodes. Il se transforme en un « *objet périssable dont la durée de vie est limitée : environ cinq ans après sa parution, il devient désuet* ». ⁵

Notre dessein, à travers ce travail de recherche, est, dans un premier temps, de tenter de comprendre comment deux phénomènes aussi inséparables que sont la langue et la culture sont quand même séparés dans la plupart des processus d'enseignement/ apprentissage du FLE dans le système scolaire algérien et de savoir, dans un second temps, s'il y a moyen d'équilibrer entre le linguistique et le culturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Comme le dit si bien. THEVENIN A. « *La réflexion sur la langue entraîne presque inmanquablement une réflexion sur la culture correspondante et vice-versa* »⁶. Cependant, l'apprentissage du FLE et la culture qu'il

⁵ ZARATE G. : *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris, 1993, p.50.

⁶ THEVENIN A. : *Enseigner les différences*, Editions Etudes vivantes, Montréal, Paris, 1980, p.39.

véhicule, ne veut nullement dire que l'apprenant, qui s'inscrit dans une démarche culturelle voir interculturelle, va épouser une autre identité culturelle au péril de la sienne. Certes un tel apprentissage modifiera sensiblement son capital culturel

*« Mais il ne s'agit pas pour celui-ci d'intégrer totalement un groupe porteur de telles ou telles valeurs définitives. Il s'agit pour lui de maîtriser le réseau symbolique qui le constitue en tant que langue étrangère pour être capable de produire et de recevoir du sens en cette langue ».*⁷disait Bourdieu.

L'apprentissage d'une langue comporte alors forcément une dimension culturelle, acquise non seulement à travers les textes ou les productions verbales, mais aussi à travers l'ensemble des documents authentiques.

Nombre d'enseignants considèrent que « langue » et « culture » sont indissociables et que l'apprentissage d'une langue étrangère sans une connaissance minimale de la culture du pays serait regrettable. Dans la réalité en général, seule l'étude de la langue est réellement abordée en classe de FLE et la transmission d'informations culturelles est souvent reléguée au second plan. Une question se pose alors : pourquoi cette dimension culturelle est-elle si délicate, si difficile même, à enseigner ?

Il convient de noter qu'en classe les valeurs culturelles sont abordées souvent de manière très implicite. Ainsi la culture, au lieu d'être un passage inévitable lors de l'appropriation de la langue étrangère, se trouve réduite à la seule présence de textes littéraires et de poèmes. Les apprenants en feront souvent malheureusement qu'une lecture sommaire pour en extraire les outils linguistiques nécessaires à l'apprentissage de la langue. Ceux-ci ne sont pas étudiés dans une visée culturelle mais grammaticale ou lexicale uniquement. Cela peut s'expliquer par des programmes souvent mal compris et dont les objectifs y sont également pour quelque chose et parfois par une mauvaise préparation des enseignants quant aux questions relatives aux contacts des langues et des cultures car, l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère est un équilibre entre l'aspect formel et l'aspect communicatif, sans perdre de vue son aspect culturel et social. La dimension culturelle est largement exclue du projet didactique en raison de l'occultation ou de la minoration des contenus culturels.

⁷Bourdieu P. : cité par CUQ J.-P. et GRUCA I, in *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Horizon Groupe, Paris, 2002, P.84

Le déclic de notre travail réside dans quelques questionnements qui ont attiré notre intérêt. Il s'agit de l'importante place accordée à la dimension linguistique au détriment de la dimension culturelle dans les classes de langue algériennes. Ceci dit, les questions qui sous-tendent notre problématique sont les suivantes :

Plutôt que de parler de compétence linguistique ou de compétence culturelle, ne devons nous pas envisager une didactique qui concilierait les deux, c'est-à-dire qui développerait chez l'apprenant une compétence linguistico-culturelle ?

Comment enseigner la culture de la langue cible à des adolescents en classe de secondaire, quels contenus culturels intéressants pour les apprenants, adaptés à leur maturité et à leur moyens langagiers sont susceptibles d'être introduits en classe de secondaire ? Et quels en sont les véritables enjeux ?

Le culturel devrait être le support du langagier et favoriser l'apprentissage linguistique. La langue n'est pas uniquement un instrument de communication. « *La langue est le véhicule principal de la culture. Elle façonne les perceptions que nous avons des gens ainsi que notre vision du monde social* ». ⁸

En effet, une langue étrangère est le reflet de la culture, de la sensibilité, de l'histoire d'un pays. Elle aurait des vertus tant formatives qu'éducatives à travers celle-ci il semblerait que ce soit le développement des compétences culturelles et l'acquisition de savoir-faire (comme la formation de l'esprit critique) ou de savoir-être (comme le respect de l'autre) qui soient visés. Comment en effet, les persuader d'apprendre une langue si on leur donne une image négative du peuple qui la parle et de son pays. Une telle position peut mettre à mal la motivation des apprenants.

Nous partons du postulat selon lequel, la langue est un patrimoine culturel, ce qui fait d'elle une partie intégrante de la culture d'où l'expression tant répandue qui la présente comme « un héritage culturel ». En effet, De SAUSSURE F exposait, dans son *Cours de linguistique générale* il y a près d'un siècle, la langue comme l'expression culturelle d'une société, sa représentation du monde et la façon dont elle la conçoit. Or le fait est qu'en Algérie, c'est le contexte social (du moins une certaine couche sociale) qui favorise la culture française tandis que du côté du contexte scolaire et/ou universitaire cette même culture est occultée dans les classes de langue, la dimension linguistique supplantant de loin

⁸BOURDIEU P. : *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris, 1982, p.22.

la dimension culturelle à tel point qu'on a l'impression qu'elle est inexistante et c'est ce qui nous a amené à nous intéresser à ce thème.

De ce fait, nous nous demandons si ce n'est simplement parce qu'un doute existe jusque-là sur l'efficacité d'une didactique de la langue dans une perspective culturelle et interculturelle.

A ce titre, nous formulons la problématique suivante :

Pourquoi est-il pédagogiquement nécessaire de faire davantage de place à la dimension culturelle dans l'enseignement du FLE et comment motiver les apprenants de la deuxième année secondaire à apprendre le FLE par ce contenu culturel ?

Etant convaincu que motiver les apprenants dans un cours de FLE importe à plus d'un titre, nous émettrons l'hypothèse qu'à travers l'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle et en particulier l'exploration de supports à visée culturelle, l'apprenant peut renforcer sa compétence linguistique en FLE, son engouement et sa motivation pour l'apprentissage du français langue étrangère. Autrement dit, faire commenter des textes authentiques et de qualité en tant que représentatifs de langue et de culture va permettre aux apprenants de parler directement sur le texte en FLE de manière à la fois à extraire de nouvelles connaissances linguistiques et culturelles par la découverte des faits culturels et en même temps de mobiliser les connaissances linguistiques et culturelles dont ils disposent déjà ou que l'enseignant va leur apporter au moment voulu. C'est ainsi que l'on forge sa compétence culturelle en l'incitant à réfléchir autour de certaines oppositions telles que les valeurs, les modes de vie, etc. L'apprenant saura reconnaître, à partir d'indices, sa culture et la culture de l'autre. Les documents authentiques, servent de support aux échanges langagiers qui contribuent à le commenter, et donc à prendre compte de sa dimension culturelle. Ces contenus favorisent à ce titre l'ouverture au monde et éveillent une curiosité d'apprendre et de découverte pour une autre culture.

Si on présente aux apprenants des contenus qui n'éveillent pas une curiosité d'apprendre et de découvrir une autre culture pour s'ouvrir au monde, la motivation reste loin d'être efficace.

Plus un enseignant est compétent sur le plan (inter)culturel, plus il est efficace sur le plan pratique en classe de FLE (c'est-à-dire en ce qui concerne la transmission des

connaissances en situation d'enseignement) qui permettra aux apprenants d'avoir une position sur leur culture pour comprendre une autre. Cette conscience liée à la rencontre de l'autre incite les apprenants à une compréhension mutuelle et les aide à la construction de leur identité personnelle. Car c'est dans *«la rencontre avec l'autre que se construit l'identité culturelle de soi»*.⁹

En d'autres termes, le fait d'apprendre une langue étrangère notamment le FLE peut s'avérer une opportunité singulière pour découvrir d'autres façons de se représenter le monde. La maîtrise de toute langue étrangère tire de grands avantages des connaissances acquises de la dimension culturelle qui consiste à établir une relation entre «l'unique» et «le pluriel», à éviter des malentendus, voire des tensions entre l'apprenant et la culture étrangère enseignée et à renforcer cette prise de conscience de l'apprenant sur son identité.

Nous tenterons de vouloir apporter des réponses à un processus aussi complexe qu'est l'enseignement/apprentissage du F.L.E surtout pris dans sa dimension culturelle. Nous savons également que notre travail de recherche n'est pas une première dans ce domaine. Ainsi, par ce travail, nous ambitionnons d'attirer l'attention sur la place et le rôle de la culture dans l'enseignement de la langue dans les classes de langue. Nous essayerons de sensibiliser à l'importance de l'intégration de la dimension culturelle en classe de FLE qui s'avère aussi indispensable sans écarter bien sûr le rôle de l'enseignant en tant que médiateur.

La démarche que nous comptons mettre en œuvre pour le recueil des données est la suivante:

Un questionnaire sera soumis à des enseignants de FLE aux lycées (expérimentés, débutants...) pour devoir remettre en question leurs pratiques et leurs représentations du savoir sans pour autant avoir les moyens de changer de stratégies et de voir aussi si les enseignants de FLE prennent en charge l'aspect culturel de la langue.

Il s'avère pertinent de rappeler que les inconvénients majeurs du questionnaire sont les suivants: le chercheur n'est pas en mesure de savoir si les réponses des sujets sont honnêtes ou parfois déformées, il ne peut pas s'assurer de la compréhension ni de l'interprétation qui vont être faites des questions par les questionnés. Enfin, les questions mal comprises peuvent mener à des réponses vagues qui ne répondent pas à l'objectif du

⁹ZARATE G. : op.cit. p.9

départ. Dans notre cas, le questionnaire se veut une enquête auprès des deux pôles du triangle didactique afin de connaître les avis des enseignants et des apprenants sur l'importance de la dimension culturelle en classe de langue.

Enfin, pour confirmer nos hypothèses une expérimentation s'impose. Cette dernière s'étale sur trois axes. Nous commencerons, dans un premier lieu, notre expertise par un pré-test pour évaluer le niveau de maîtrise et le degré de motivation chez notre public expérimental pour l'introduction d'échanges culturels et étude de supports à contenu culturel en mouvement dans, et par, la langue. Dans un deuxième lieu, nous opérons par une démarche proposée, qui se compose de cinq étapes, afin de voir comment s'opère l'interaction entre la culture française et celle de l'apprenant Algérien afin de porter un jugement sur les représentations que font les apprenants quant à cette culture. Dans un troisième lieu, nous mesurons le taux d'efficacité par un post-test identique au pré-test, quant au rôle de la dimension culturelle en classe de FLE, et pour l'enseignant et pour les apprenants.

Le corpus de notre initiative se concrétise donc dans les activités que nous proposerons durant l'expérimentation. Elles sont conçues d'une manière personnelle, de sorte à s'adapter à nos objectifs de recherche.

Il s'agit d'analyser quantitativement et qualitativement c'est-à-dire recueillir l'information, la quantifier, l'analyser et faire une synthèse des données recueillies. Ensuite, exprimer ces résultats d'une manière quantitative et qualitative, les interpréter pour enfin vérifier nos hypothèses de départ.

Ce projet de recherche s'organisera autour de trois parties majeures. Le premier chapitre de la première partie intitulée **réflexions théoriques et repères pédagogiques**, fera le point sur certains concepts à définir et à clarifier, notamment la question de la culture et l'évolution de cette dernière. Donc, nous mettrons en lumière d'autres points de vue sur un concept qui reste toujours d'actualité, voire même complexe pour les didacticiens et les sociologues.

A la suite de ce volet historique, des notions fortement liées à la culture seront également étudiées, les notions de « représentations » et les « stéréotypes » que nous jugerons comme des mots-clés dans tout enseignement/ apprentissage de la dimension culturelle afin d'éviter toute équivoque. Le deuxième chapitre sera consacré aux différentes

méthodologies et approches d'une didactique des langues-cultures étrangères: avantages et inconvénients à travers l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues, de la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche interculturelle en passant par l'éclectisme, en citant les principes et les objectifs de la didactique des langues –cultures. Dans le troisième chapitre, nous évoquerons la place de la langue française et de sa culture en contexte scolaire pour en faire un état des lieux.

La deuxième partie intitulée **pour une didactique de la langue et de la culture** sera consacrée surtout à notre problématique et à nos hypothèses. Nous nous interrogerons dans le premier chapitre sur la place et le rôle de la dimension culturelle dans l'enseignement apprentissage du FLE, sans oublier les démarches mises en œuvre par les enseignants pour enseigner la culture enseignée, et le rôle joué par ces derniers pour la motivation des apprenants. Dans le deuxième chapitre, nous aborderons les contenus culturels dans les programmes officiels et les supports à visée culturelle que l'enseignant pourra explorer pour une meilleure prise en charge de la dimension culturelle et la motivation des apprenants à l'apprentissage de la langue étrangère. Le troisième chapitre sera consacré à l'enseignement /apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle.

Notre dernière partie sera consacrée au **dépouillement et l'analyse du corpus**. Nous présenterons dans un premier temps un questionnaire soumis aux enseignants afin de recueillir leurs points de vue quant à leurs pratiques en classe. Dans un deuxième temps nous analyserons les réponses données dans le questionnaire. De plus, à la lumière d'un dispositif qui vise à développer la motivation en comparant une séquence ordinaire habituellement réalisée en classe de F L E et une séquence en classe expérimentale pour une évaluation pré et post test des activités seront proposées à travers des documents authentiques afin de mesurer le degré de motivation chez l'apprenant. Nous tenterons dans le dernier chapitre de dégager des propositions concrètes sur la manière d'enseigner la culture française pour motiver les élèves à mieux apprendre le français.

Notre travail de recherche prend fin par **une conclusion générale** qui s'organise autour de trois éléments principaux à savoir confirmer les hypothèses de départ en mettant en relief les résultats obtenus, apporter une réponse à notre problématique et s'ouvrir sur des perspectives qui peuvent élargir la réflexion dans ce domaine.

PREMIERE PARTIE

**LANGUE ET CULTURE : REFLEXIONS THEORIQUES
ET REPERES PEDAGOGIQUES**

Premier Chapitre

Éléments de définition : distinction et clarification

Introduction

La didactique du FLE appartient au domaine plus large de la didactique des langues-cultures. Cette double appellation marque qu'une langue, en tant que « *phénomène historique et social, est pétrie de culture.* »¹⁰

L'histoire des langues est un pan essentiel de l'histoire de l'humanité. Une langue se forme dans le temps et dans l'espace par l'intermédiaire de nombreuses générations successives de locuteurs. Elle constitue donc un immense patrimoine culturel. Sur le plan social, la langue est un moyen de communication entre êtres humains. Le partage d'une même langue permet aux individus d'échanger et de communiquer, elle représente donc un trait culturel fondamental par le sentiment d'appartenance à une communauté socioculturelle qu'elle véhicule entre ses membres qui communiquent entre eux.

Dans le présent chapitre, intitulé éléments de définition : distinction et clarification, nous tenterons d'étudier conceptuellement l'idée même de culture. Pour cela, certains concepts sont à définir tels que la langue dans toutes ses dimensions, la notion de « culture ». Et ses attributs. Nous établirons ensuite le rapport entre « langue » et « culture » ainsi qu'un état des lieux entre ces deux concepts. La distinction entre « culture » et « civilisation » sera aussi abordée. Enfin, les représentations et les stéréotypes et leur influence en classe de FLE ainsi que l'identité culturelle seront aussi à la page.

I. DEFINITION DE LA LANGUE

Les langues se manifestent au cœur de la vie sociale et politique où des connaissances s'accompagnent d'éléments idéologiques comme la culture. Nous tentons donc de soulever ce phénomène culturel de la langue qui est devenu aujourd'hui une des préoccupations majeures des enseignants, et au même temps en signalant que les langues s'enrichissent d'informations culturelles.

1. La langue comme un phénomène culturel

Traditionnellement, et en linguistique générale, « *la langue est définie comme un code ou un système arbitraire constitué par la combinaison d'un signifiant et*

¹⁰ SIMARD C. et al. : *Didactique du français langue première*, De Boeck, Bruxelles, 2010, p.15

d'un signifié »¹¹. La relation entre les deux nous amène à une signification culturellement arbitraire. Au-delà, on est devant une convention sémantique implicite qui unit les deux constituants.

Notre but est de montrer que le mot dans une langue donnée ne fait pas un sens à lui tout seul, car la combinaison des mots selon certaines règles peut donner une signification plus complexe si l'on ne fait pas appel à la culture qui est véhiculée par cette langue.

BEACCO J. Cdit à ce sujet: « *les mots ne traduisent pas directement, par leur sens enregistré en dictionnaire, les phénomènes culturels et qu'ainsi la connaissance de leurs significations tient lieu de connaissance culturelle* »¹².

Cette idée nous amène à constater qu'un dictionnaire est un recueil de mots bien rangés par ordre alphabétique avec leur sens, mais cela ne nous permet pas de dire qu'un dictionnaire est un objet culturel. Nous signalons donc que l'environnement immédiat d'un mot dans un énoncé peut être soumis aux réalités culturelles, et que chaque langue peut rapprocher les réalités d'une manière explicite si l'on considère que derrière chaque langue existe une culture.

On peut aussi adhérer l'idée de GUBERINA P. qui précisait que « *ce qui est essentiel, c'est de ne pas comprendre le mot structure comme une organisation linguistique formelle* »¹³, sans rejoindre l'idée de DE SAUSSURE F.¹⁴ qui affirme qu'une langue représente un système et il ne voit pas qu'il n'y a pas de structure qui n'est pas liée à un contexte. On peut considérer ce dernier comme un élément interprétatif important. C'est le contexte qui donne le sens exact de chaque énoncé, envisagé dans des dimensions variées, qu'il s'agisse de la situation de communication externe, et d'autres connaissances culturelles.

D'un point de vue structural, DE SAUSSURE F. conçoit la langue comme « *un système de signes exprimant des idées* »¹⁵. Pour cela, la langue est complexe par sa nature à manifester la pensée humaine en associant un son/une graphie à un sens d'une part, et

¹¹ DE SAUSSURE F. : *Cours de linguistique générale*, Talantikit, Béjaia (Algérie), 2002, p. 22.

¹² Op. cit. p. 138.

¹³ GUBERINA P : <http://www.cairn.info/resume.php> consulté (15/3/2011)

¹⁴ Op. cit. p.22.

¹⁵ Ibid.

d'autre part, par son mode opératoire qui se compose d'une somme d'éléments. Ces composants s'organisent selon des lois qui gouvernent l'utilisation de la langue.

La langue est communautaire. Pour gérer cette collectivité, elle impose à chaque adhérent à son système le respect de ses règles de fonctionnement. Ceci a été confirmé par DE SAUSSURE F. Néanmoins, CHOMSKY N. d'un point de vue fonctionnel, avance que la langue confère aux individus, à travers la maîtrise du code (encodage/ décodage), des possibilités à charge sémantique. C'est pourquoi l'homme bénéficie de l'intercompréhension dans une communication par l'acquisition des formes de la langue.

Cette descente aux profondeurs met en évidence l'importance du sens dans une langue. Elle pousse certains théoriciens tels que BENVENISTE E. à s'interroger sur le paramètre actif de la langue qui est la signification. Pour lui, *«Il y'a le pouvoir signifiant de la langue, qui passe bien avant celui de dire quelque chose »*¹⁶.

On sait bien donc que de nombreux autres facteurs interviennent dans la définition de la langue qui relève aussi de la culture. On pourrait donc ajouter d'autres interprétations pour caractériser la notion de « culture ».

Notre but, n'est certes pas de la définir, mais de tenir compte de cette culture pour déchiffrer tout ce qui est codé dans cette langue, de manière à mettre en évidence la multiplicité des choix pédagogiques qui peuvent se manifester dans l'apprentissage d'une langue étrangère où il reste de trouver comment la culture a été concrètement interprétée dans l'enseignement du FLE.

La didactique du FLE s'efforce de préparer l'apprenant à prendre conscience de l'existence d'autres cultures (celles de l'autre) pour faire acquérir des compétences culturelles pour expliciter ce qui est implicite dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école.

De ce fait, nous parlons d'une acquisition/ apprentissage d'une langue étrangère tandis que la langue maternelle est la langue de communication utilisée couramment par un locuteur. Elle est acquise dans un contexte familial, elle constitue la partie identitaire de l'individu contrairement à la langue étrangère qui représente une langue d'ouverture et d'intégration. Lorsque la langue maternelle n'est pas enseignée à l'école, elle bascule au

¹⁶ BENVENISTE E. : *Problèmes De Linguistique Générale, Tome I*, Gallimard, Paris, 1974, p.24

statut vernaculaire. Cela peut engendrer un sentiment d'insécurité linguistique. Quant à la langue étrangère, elle ne menace pas la langue maternelle, mais la complète. En raison de sa charge de nouveaux savoirs à acquérir, elle parvient à être véhiculaire.

On ne peut pas négliger l'idée que les objectifs de l'enseignement des langues étrangères sont centrés sur les compétences linguistiques comme le but essentiel de tout apprentissage : «*Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible*»¹⁷.

Autrement dit, la compétence linguistique nous amène à savoir communiquer avec les autres, du point de vue où les apprenants devront apprendre à utiliser les formes et adopter les comportements de manière à être compris par leur interlocuteur. Mais, on ne peut pas considérer que la langue est seulement un outil de connaissance, elle est aussi attribut essentiel de l'aspect culturel. C'est ce que PUREN CH. veut nous expliquer dans sa citation.

Rencontrer cet autre se réalise par un recours aux codes de la langue « cible » grâce auxquels l'individu aura la capacité de se comporter d'une manière adéquate afin de communiquer avec son interlocuteur étranger dans des situations de la vie quotidienne qui font appel bien sûr à la dimension culturelle¹⁸, car chacun parmi nous aura besoin non seulement du code linguistique pour pouvoir communiquer en langue « cible », mais également d'une dimension culturelle de cette langue cible dans des situations de la vie quotidienne.

La langue est étroitement liée à une culture et par conséquent l'utilisation de cette langue permet de s'ouvrir à des cultures différentes. «*Parler la langue de l'autre c'est déjà accepter l'autre avec ses différences, ses caractéristiques, c'est le comprendre dans ses valeurs de type affectif ou intellectuel*»¹⁹.

¹⁷ PUREN CH. : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan, Clé International, collection DLE, Paris, 1988, p. 371.

¹⁸ Dans ce contexte Porcher L.: *Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit*, in *Le Français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette Education, Paris, 1995.

¹⁹ BEACCO J.C. : op.cit. p.88.

2. La langue miroir de la culture

L'incidence de la culture, de la structure sociale, de l'histoire, sur la langue n'est pas à démontrer. La plupart des ethnologues et des linguistes s'accordent à reconnaître que « *les mœurs d'une nation ont un contrecoup sur la langue* ». DE SAUSSURE F disait que la langue « *est même par excellence l'indice des changements qui se produisent dans la société* »²⁰. BENVENISTE E souligne que « *le contenu du langage est étroitement lié aux mœurs et à la culture* »²¹. SAPIR E. « *soutient un rapport déterminé avec la vie des populations qui parlent le même langage* »²². Cette corrélation entre langue et culture est généralement fondée sur des arguments tels que le plus ou moins grand nombre de distinctions établies par les langues pour désigner une même réalité. On connaît les exemples, devenus classiques, cités par MOUNIN G.: celui de la langue des « gauchos » argentins qui possède 200 mots pour nommer les divers pelages des chevaux (le français n'en compte qu'une vingtaine) ; celui de certaines langues africaines, etc. La langue ne se veut plus « miroir » mais « la fenêtre » ouverte sur le monde pluriel, afin de nouer le dialogue multilatéral. COURTILLON J.²³ déclare que tous les spécialistes s'accordent aujourd'hui pour dire qu'on ne peut pas séparer langue et culture. Même si on insiste sur la nécessité de replacer la langue dans son contexte culturel et communicatif, elle reste la priorité de cet enseignement et l'accès privilégié à la culture et un moyen de communication.

3. Les interactions entre « langue source » et « langue cible »

L'apprenant est devenu le centre de l'enseignement/apprentissage, il est considéré comme un individu autonome, avec ses stratégies personnelles, des perceptions, des convictions, des connaissances et un patrimoine préexistant à l'enseignement qu'on veut lui dispenser, avec des difficultés et des facilités dans l'accès au savoir.

Cependant, les opérations mentales qui entrent en jeu dans l'interprétation et la production de sens sont les mêmes en langue maternelle et en langue étrangère. Ce qui représente un enrichissement mutuel. Selon des recherches empiriques, l'apprenant ayant réfléchi à l'organisation du système de sa langue maternelle connaît de meilleures

²⁰ DE SAUSSURE F.: *Structure de la langue et structure de la société*, ASL-UNIV-MONTP3/FR/108-09/PREL/PREL...PDF.

²¹ BENVENISTE E. : *problèmes de linguistique générale*, Tome 2, Gallimard, Paris, 1996, p.16.

²² SAPIRE E.: *Anthropologie*, Tome I, culture et personnalité, Minuit, Paris, 1967, p.175.

²³ COURTILLON J.: *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris, 2007, p.93.

performances en langue étrangère que celui qui n'a pas été préalablement sensibilisé. Prenons l'exemple du concept d'interférence, souvent évoqué comme une acception négative et qui représente au contraire « une nécessité », un point de repère, auquel les apprenants font toujours référence.

Les études sur l'«interlangue » montrent bien que l'apprenant se situe dans un processus d'adaptation de sa langue maternelle pour s'approcher de la langue étrangère et y accéder. Dans son ouvrage, ROULET E. se propose, quant à lui, d'établir un

*« Modèle de développement des capacités langagières en langue maternelle et secondes dans le système scolaire, à partir du répertoire verbal de l'enfant. Ce modèle est fondé sur l'hypothèse qu'un élève apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il aura préalablement compris les principes en langue maternelle(...)sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes ».*²⁴

Le rapport langue maternelle-langue étrangère doit s'établir sur deux principes :

- Le développement de la compétence communicative ;
- La réflexion sur la langue.

Cette réflexion sur la langue nous conduit à considérer la langue comme instrument de la pensée, un moyen pour établir des rapports sociaux et affectifs, pour exprimer les idées et les états d'âme, pour comprendre la réalité et l'interpréter, pour contribuer au plein développement de la personnalité de l'apprenant et favoriser le développement des modalités générales de la pensée, grâce la réflexion sur la langue , pour réfléchir sur sa propre langue et sa propre culture par l'analyse comparée d'autres langues et d'autres cultures.

La réflexion sur la langue et sur la culture, sur une base comparative, est considérée comme vitale dans le processus éducatif .De ce fait, la langue maternelle ne constitue plus un obstacle, mais un lieu privilégié où l'apprenant peut saisir les principes de fonctionnement et la structure de la langue pour ensuite les utiliser dans la compréhension de la langue étrangère.

²⁴ ROULET E.: *Langue maternelle et langue seconde :vers une pédagogie intégrée*, Hatier, Paris, 1980, p.10.

II. HISTOIRE ET DEFINITION DE LA NOTION DE « CULTURE »

1. Définition de la notion de « culture »

Une lecture de la littérature permet de constater que de nombreux auteurs s'intéressent au concept de culture et à la dimension culturelle. Peu d'écrits, cependant, portent sur des résultants de recherche. Nous exposons néanmoins l'essentiel du contenu des textes consultés en ce qui concerne les conceptions de la culture qui influencent les représentations de la dimension culturelle dans l'enseignement des langues.

Puisque la définition attribuée aujourd'hui au terme culture dans les sciences de l'homme est complètement différente de celle que le langage courant lui prête, il sera nécessaire de retracer l'évolution qu'a connue ce concept pour arriver à être celui qu'on utilise maintenant.

Le terme de « culture » provient du latin *cultura*, ce qui désigne en premier lieu la terre, et est à l'origine du terme d'« agriculture ». Mais les Romains, les premiers, vont développer, à partir de cette signification initiale, le sens figuré de ce qui est « cultivé », pour l'appliquer, non plus à la terre mais à l'esprit (*animi cultural* ou *cultus*), ainsi qu'à la culture de la religion et de Dieu. Cicéron l'utilisait pour définir métaphoriquement la culture de l'âme, soit la formation de l'esprit par l'enseignement.

Le terme culture se heurte, avant son contenu, à sa propre définition. Chaque société se conçoit différente, culturellement, des autres alors que dans tous les cas le dénominateur commun de la culture est l'opposition de l'homme à la nature et son interprétation de la nature. On a déjà posé la même question à une grande personnalité, HERRIOTE.²⁵ en l'occurrence. Il a donné une réponse un peu bizarre au journaliste qui l'a interrogé : « *La culture, c'est ce qui reste quand on a tout oublié de ce qu'on a appris sur les bancs des universités* ». ²⁶Cette réponse spontanée trace une ligne de démarcation nette entre la culture et ce qu'on appelle la science

Nous pensons qu'un effort de clarification conceptuelle de cette notion à travers l'histoire est nécessaire car, aujourd'hui, elle ne désigne plus seulement, selon son sens classique, l'effort de raffinement intellectuel de l'homme « cultivé », mais aussi, et peut-être de plus en plus, les mœurs particulières d'une société, c'est-à-dire l'ensemble des

²⁵ HERRIOTE E in BENNABI M. : *La réalité et le devenir*, Alem El Afkar, Alger, 2009, p.12

²⁶ Ibid,

institutions et pratiques constitutives d'une « culture » donnée, selon une acception sociologique et anthropologique du terme.

La notion de « culture » doit beaucoup à l'anthropologie. Or, les anthropologues sont les premiers à donner une définition précise comme celle de TYLOR E. en 1871. Il s'est inspiré des travaux de GUSTAV K. qui avait publié en dix volumes *« une monumentale histoire universelle de la culture de l'humanité »* suivie de deux volumes sur la « science de la culture »; TYLOR E. en dégagait ce dont il avait besoin pour composer la notion de culture, qu'il a employée après comme synonyme de civilisation :

« La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre de la société »²⁷.

La spécificité de cette définition, c'est qu'elle se rapporte à un ensemble de faits qui peuvent être directement observés en un moment donné dans toutes les sociétés, y compris les sociétés dites « primitives ». Ainsi donc, chaque société a une culture propre, et sa culture forme un socle de références communes à tous ses membres et cherche à la distinguer des autres. Selon le sociologue Québécois ROCHER G., la culture est :

« Un ensemble de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte »²⁸.

Cette définition, où n'apparaît quand même pas la notion de l'intégration de ce tout complexe par l'individu, a été complétée et affinée par celle de LINTON R. en 1965 quand il pense que la « culture est un ensemble de comportements appris ; elle est le résultat d'un comportement dont les éléments constitutifs sont partagés et transmis par les membres d'un groupe particulier »²⁹; autrement dit, LINTON R. insiste sur l'aspect transmissible des comportements culturels acquis.

Dans les années 1970-1980, BOURDIEU P. s'interroge sur l'individu lui-même et sur les mécanismes sociaux qui l'ont fabriqué pour acquérir sa liberté contre ces derniers.

²⁷ TYLOR E.: *La civilisation primitive* tome 1, Reinwald, Paris, 1876, p.1

²⁸ ROCHER.G. : *La notion de culture*, in *introduction à la sociologie générale*, chapitre 4, 1992, p.55

²⁹ LINTON R.: *Le fondement culturel de la personnalité*, trad. A. Lyotard, Dunod, Paris, 1959, p.33

Ce principe de base est inscrit, nous semble-t-il, dans un concept de l'« *habitus* »³⁰ à travers lequel il devient possible d'appréhender comment l'individu au sein de son groupe social intériorise les déterminants sociaux qui guident ses actions, ses choix et ses goûts. L'« *habitus* », à notre sens, présente des similitudes avec l'identité culturelle. Il permet la transmission de modèles de perception, d'actions ou de pensées au fil de l'éducation et la socialisation. Il met l'accent sur le contexte social comme un ensemble dynamique où s'exercent des interactions entre l'individu en tant que membre actif et intégré.

Il serait hasardeux de laisser croire que l'enseignement d'une langue étrangère est basé seulement sur les compétences linguistiques, mais il faut prendre en considération dans les méthodologies de l'enseignement une interprétation dans les méthodes, de ce qu'on appelle la culture, par le fait que cette dernière est une notion à longue histoire.

Ainsi, ECO.U., par ses nombreuses recherches et travaux a constaté que «*La culture est un enjeu intellectuel social et non pas un simple acte lexicographique*»³¹. Cette définition présente un ensemble de faits qui peuvent être désignés par autre chose que la langue comme: les valeurs, les mœurs, les comportements, et d'autres caractéristiques des sociétés humaines. La notion de culture est riche en sens, elle apparaît comme une évolution des sociétés humaines, par l'avancée des connaissances appartenant à des milieux d'origines distinct, français et anglo-saxon respectivement.

Pour prendre conscience de la difficulté à définir la culture, nous proposons quelques acceptions en relation avec les domaines de la recherche interdisciplinaire.

Selon le petit ROBERT, la culture est «*L'ensemble des formes acquises de comportement dans les sociétés humaines*». En termes plus simples, ce sont les pratiques sociales qui peuvent lier un groupe de personnes entre elles, et qui le distinguent des autres groupes; ces pratiques sont entre autres les coutumes, les croyances, convenances ainsi que le mode de pensée propres au groupe qui peuvent se transmettre d'une génération à une autre par le biais du comportement et du langage.

Pour le dictionnaire des sciences sociales, la culture est un « *terme polysémique que l'on ne peut définir qu'en fonction de son histoire et des domaines dans lesquels on*

³⁰ BOURDIEU P.: *Le sens pratique*, Minit, Paris, 1980, p.88

³¹ ECO U. : *Les limites de l'interprétation*, Librairie générale française, Paris, 1994, p.70

l'utilise »³² ; Le dictionnaire d'ethnologie et d'anthropologie précise qu'« il n' y a pas de définition possible-générale, exhaustive et non ambiguë de la culture, telle qu'elle permettrait de rendre compte en toute rigueur de l'existence d'un nombre fini de cultures historiques clairement distinctes les unes des autres».³³

Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de LEGENDRE R. définit la culture comme étant :

« Un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs, des aspirations .qui distinguent les membres d'une collectivité et qui cimenter son unité à une époque donnée ».³⁴

Autrement dit, la culture est miroir multidimensionnel qui reflète la vie quotidienne et les comportements des personnes.

Selon le *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*³⁵ (désormais DLSL), la culture c'est« *L'ensemble de représentations, des jugements idéologiques, et des sentiments qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté.*»

En d'autres termes, la culture comprend ainsi notamment toutes les manières de se représenter le monde extérieur, les rapports entre les individus et les autres peuples y compris aussi tout ce qui est jugement explicite ou implicite porté sur le langage ou par l'exercice de cette faculté. Ainsi, la croyance que le soleil se «levait» et «se couchait» a fait partie de la culture des Français jusqu'aux temps modernes; les religions, les tabous, les superstitions, les préjugés, etc. entrent dans la culture des peuples; la manière conventionnelle dont les Français se représentent les Italiens, les Espagnols, les Allemands, etc., et portant tous les présupposés raciaux (et racistes) en relèvent «également».

En fait, définir la culture n'est pas chose aisée. Car parler de la culture nous mène forcément à parler d'un individu ayant un poids social et faisant partie d'un groupe ethnique dans une société donnée. La culture influence le comportement de l'être humain et ses représentations.

³² *Le dictionnaire des sciences sociales*, Dalloz, 1983, p.125

³³ *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, PUF, Paris, 1991, p.132

³⁴ LEGENDRE R. : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, Paris, 1998, p.133

³⁵ DUBOIS J.: *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du langage*, Larousse, Paris, 199, p.128

La définition de TYLOR E. qui est très souvent citée, car même datant de 1871, elle est toujours en vigueur. Cependant, nous lui reprochons de ne pas avoir mis plus de lumière sur les attributs de ce concept.

Si les groupes humains avaient les mêmes comportements, les mêmes aspirations, les mêmes formes d'organisation, etc., la notion de culture n'aurait aucune justification. Tant qu'on n'a pas connu d'autres groupes, d'autres formes de vie, le problème de la culture ne se pose pas; plus qu'aucun autre concept, celui de la culture se définit en termes négatifs; l'étranger est toujours l'autre, celui qui ne se conduit pas comme nous, celui qui est différent. La saisie de la culture se fait par opposition. C'est ce caractère oppositionnel qui conduit LEVISSTRAUSS C. à définir la culture comme « *tous ensemble ethnographique qui, du point de vue de l'enquête, présente par rapport à d'autres des écarts significatifs* ». ³⁶

Une autre opposition classique est celle de nature/culture. Nature est synonyme de spontanéité, d'universalité; inversement, culture est synonyme de particularité, de relativité, de norme. Partout où la règle se manifeste, déclare LEVISSTRAUSS C.

«Nous savons avec certitude être à l'étage de la culture. Symétriquement, il est aisé de reconnaître dans l'universel le critère de la nature. Car ce qui est constant chez tous les hommes échappe nécessairement au domaine des coutumes, des techniques et des institutions par lesquels les groupes se différencient et s'opposent ». ³⁷

La notion de norme est étroitement liée à celle d'institution, c'est le cadre dans lequel s'inscrivent nos actes. Tous les comportements humains, même les plus ordinaires, s'inscrivent dans le cadre institutionnel spécifique, c'est pourquoi l'opposition « nature »/« culture » n'est qu'une vue de l'esprit. L'acte de manger, par terre, manger devant une table, sur un tapis ou à même le sol avec les doigts ou avec des ustensiles en silence ou en parlant, dans un lieu spécialisé ou dans un lieu indifférencié, en famille, etc. Par exemple, en France le fait de couper le pain était traditionnellement réservé au père. En Angleterre, l'acte de verser le thé est le privilège quasi sacré de la mère.

Quelle est la justification de ces différents comportements? Il est possible qu'il ait existé une motivation de départ, comme il arrive avec les signes linguistiques, mais elle a dû disparaître chacune de ces sociétés déclare encore LEVIS STRAUSS C. :

³⁶ LEVIS STRAUSS C. : *Anthropologie structurale*, Plon, Paris, 1958, p.358

³⁷ Ibid, p.359

« Considère que son but essentiel (...) est de préserver dans son être, de continuer telle que les ancêtres l'ont instituée et pour la seule raison, d'ailleurs, que les ancêtres l'ont fait ainsi, il n'y a pas besoin d'autre justification, nous avons toujours fait de cette façon (...) ».³⁸

L'intégration d'un enfant dans un groupe s'effectue d'une façon insensible: peu à peu, il assimile ses normes, ses comportements, etc., et ce faisant, il contribue à approprier la culture dont il se nourrit. A force de répéter les mêmes gestes, de se plier aux mêmes rites, il finit par les internaliser et par les considérer comme faisant partie de sa nature intime.

CHOMSKY N a défini la compétence linguistique comme un «*système intériorisé de règles*»³⁹ et cette même définition peut s'appliquer à la compétence culturelle. Du point de vue comportemental, avoir une compétence culturelle signifie savoir se conduire d'une façon «adéquante» (c'est à dire, selon les normes instituées et pratiquées par le groupe). Ainsi, celui qui a une compétence culturelle française sait parfaitement qu'il est généralement de mauvais ton de demander son âge à une femme, on ne téléphone pas après certaines heures, etc.

La culture se transmet, s'acquiert, s'accumule, c'est pourquoi elle est souvent définie comme un «capital», «un fonds», une «hérédité», un «précipité historique». Le milieu dans lequel vivent les êtres humains est surtout une accumulation des activités des générations précédentes. C'est ce qu'on appelle un héritage culturel.

D'autres traits, qui recoupent parfois ceux qu'on vient de mentionner, ont été relevés par certains spécialistes. Comme le caractère à la fois *stable et évolutif* de la culture. Pour SAPIR E. «*toutecultureest lourdement chargé de symbolisme*»⁴⁰. Aujourd'hui, on parle beaucoup plus de relativisme culturel.

Depuis TYLOR E et lors de notre recherche documentaire, nous avons constaté que la notion de «culture», est polysémique et recouvre bon nombre de définitions. KROBER A. et KLUCKHOHN C., ont recensé 200 définitions différentes.

Pour eux, la culture«*est une manière structurée de penser, de sentir, et de réagir d'un groupe humain, surtout acquise et transmise par des symboles, et qui*

³⁸ Ibid, p.58

³⁹ CHOMSKY N. :*Le langage et la linguistique*, Payot, Paris, 1969, p. 124

⁴⁰ SAPIR E. :*Anthropologie* Tome1, Minuit, Paris, 1967, p.175

*représente identité spécifique. Elle inclut les objets concrets produits par le groupe. Le cœur de la culture est constitué d'idées traditionnelles (dérivées de et sélectionnées par l'histoire) et des valeurs qui leur sont attachées ».*⁴¹

En d'autres termes, chaque groupe social dans une société donnée possède une culture acquise et transmise par des symboles. Cette manière structurée de penser, de sentir et de réagir joue un rôle primordial pour donner à ce groupe une identité spécifique.

Cette identité spécifique donnerait la possibilité aux membres d'un groupe ethnique quelconque de former une collectivité grâce à laquelle des manières de penser, de sentir et d'agir seront partagées parmi eux. Il s'agit, en effet, d'un ensemble de connaissances et de savoirs appris et partagés par des personnes, et grâce auxquels ils pourront se distinguer des autres.

Il est donc nécessaire de faire un recours à cette notion, et ajouter d'autres définitions de la culture, où elle regroupe plusieurs significations. Elle est un «*ensemble des connaissances, instructions, savoirs ensemble de structures sociales, religieuses, des manifestations intellectuelles, artistiques qui caractérisent une société*»⁴².

En s'inspirant de cette définition et de plusieurs autres, la notion de « culture » peut être utilisée pour montrer tout ensemble plus ou moins organisé des savoirs acquis, des valeurs, et des comportements associés à d'autres domaines de pratiques qui caractérisent certaines sociétés.

De ce fait, la culture est une manière de résoudre les problèmes auxquels nous sommes confrontés. Elle est aussi l'ensemble des traits distinctifs caractérisant le mode de vie d'un peuple ou d'une société. La culture aussi constitue un répertoire varié à travers la diversité d'aspects qu'elle englobe et fait d'elle une entité hétérogène.

La culture est le résultat d'un processus historique, elle évolue, elle produit des dimensions matérielles et des idées et possède divers sous-ensembles. Donc, elle se caractérise par le métissage; l'idée d'une culture pure est une illusion.

Nous rejoignons aussi l'idée de PORCHER L., pour lui :

⁴¹ KROBER A. et KLUCKHOHN C.: *Culture critical review of concepts and definitions*, New York, vintage books, 1952, p.76. Trad : le concept de culture in LASWELL, DH, Les sciences de la politique, Armand colin, Paris, 1951.

⁴² MESURE S. et SAVIDAN P. : *Le dictionnaire des sciences humaines*, Paris, 2006, p .232

*« Toute culture, qu'elle soit sociale, individuelle ou groupale, se définit comme une culture pure n'a pas vraiment de sens. Quand Michel Serres dit `nos cultures sont toutes métissées, tissées, tigrées, tatouées il décrit une réalité qui nous entoure et nous fabrique les appartenances culturelles ».*⁴³

La culture individuelle est la manière dont chacun parmi nous dispose pour interpréter d'une façon personnelle des données culturelles.

Dans le présent travail, nous nous intéressons à la façon dont l'étude de la culture peut être réalisée pour rendre une culture étrangère accessible aux apprenants de la langue étrangère. Il convient donc de délimiter et d'analyser l'objet d'étude avant d'aborder la question de l'accès.

La culture est un système dynamique en perpétuelle évolution et changement, en ce sens, *«elle s'inscrit dans un mouvement diachronique»*⁴⁴, et c'est pour cela d'ailleurs qu'elle est difficile à cerner. Une autre difficulté s'ajoute à cette dernière qui est relative à sa définition. c'est le fait qu'il n'y a pas une véritable science unifiée de la culture, et par conséquent *« son étude est le bien commun de plusieurs disciplines : ethnologie, sociologie, littérature, histoire de l'art, etc.,[...] »*⁴⁵.

Cela dit, la culture est devenue accessible à tous les êtres humains, et aussi celle qui les différencie, vu que chaque communauté possède une culture transmise de génération en génération, qui la caractérise et la distingue des autres. De cet état de fait, le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde la définit comme étant *«[...] un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social ou une personne individuelle : c'est la capacité de faire des différences»*⁴⁶.

Abondant dans le même sens, PORCHER L. définit la culture en la reliant aux hommes à travers leurs manières de voir et de se comporter :

« Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribue à définir les appartenances des individus, c'est-à-

⁴³ PORCHER L. sur : <http://classes/pages/actes/2/PORCHER.rtf> consulté le (14/05/2011)

⁴⁴ ABDALLAH-PRETCEILLE M.: *Vers une pédagogie interculturelle*, ANTHROPOS, 3^{ème} édition, Paris, 2004, p. 19

⁴⁵ CUQ J-P, GRUCA I. : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2^{ème} édition Grenoble, France, 2003, p. 83

⁴⁶ CUQ J.-P. : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLÉ INTERNATIONAL, Paris, 2004, p. 137

dire des héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et constituent une partie de leur identité. »⁴⁷

En d'autres termes, le concept de culture englobe tous les éléments qu'on peut réunir sous l'appellation de culture cultivée, mais aussi toutes les façons de vivre et de se conduire, que l'on réunit sous le nom de culture anthropologique.

C'est dans cette perspective que nous pouvons ajouter que dans l'enseignement des langues, la notion de culture désignait essentiellement la culture cultivée ou la culture savante: la littérature, l'Histoire, les beaux-arts..., et elle portait le nom de civilisation. Ce n'est qu'avec l'apparition de l'approche communicative, introduisant la prise en compte de nouvelles disciplines linguistiques et extralinguistiques, que cette notion a étendu son domaine aux contenus anthropologiques, sociologiques et sociolinguistiques. Le concept de culture ainsi élargi, englobe désormais la culture savante et la culture quotidienne dans la didactique des langues-cultures étrangères⁴⁸.

En sciences sociales, La culture est représentée par l'analogie de l'iceberg de WEAVER G. R. (1986)⁴⁹. Tel un iceberg, la culture est composée de deux parties : la partie visible-externe et la partie invisible-interne.

Dans la culture externe sont présents les opinions et les comportements qui sont conscients, appris explicitement, faciles à changer et qui sont de l'ordre des connaissances objectives tels les arts, la littérature, les tenues vestimentaires, le théâtre, la musique, etc. Cette culture est immédiate et facile à identifier en tant que telle. Par opposition, la culture interne se définit par son caractère inconscient, par un apprentissage implicite, par la difficulté à être modifiée et par des connaissances subjectives : il s'agit de valeurs, de pensées et de conceptions tels les modes conversationnels, le langage corporel, la notion de ce qui est juste ou non, les éléments relatifs à l'éducation des enfants, etc. Cette culture est plus difficilement perceptible de manière spontanée et donc plus difficile à mettre en évidence. (Voir Figure 1)

⁴⁷ PORCHER L.: *Le français langue étrangère: Émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette, Paris, 1995, p. 55

⁴⁸ WINDMÜLLER F. : *Français langue étrangère (FLE) L'approche culturelle et interculturelle*, BELIN, Paris, 2011, p. 19

⁴⁹ WEAVER G.R.: *Understanding and Coping with Cross –cultural Adjustment Stress*, University Press of America, 1986, In CHAVES R.-M.e et Al: *L'interculturel en classe*, PUG, Grenoble, France, 2012, p.9



Figure 1 : la culture: UN ICEBERG ⁵⁰

PUREN CH. sélectionne deux définitions du concept de « culture » qui, à ses yeux, sont les plus représentatives. Celles de SAPIR E.: «*Ensemble des attitudes, des visions du monde et des traits spécifiques qui confèrent à un peuple particulier sa place originale dans l'univers* »⁵¹ ; et celle figurant dans la *Déclaration universelle de L'UNESCO* qui définit la culture dans son sens le plus large comme

*« L'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ».*⁵²

Nous pouvons dire donc que la culture est une série d'opérations mentales et cognitives conçues collectivement à un groupe d'individus. Ces derniers reçoivent la culture comme étant un ensemble des connaissances et savoirs transmis par un système de croyances et de valeurs qui construisent les références et les représentations nécessaires

⁵⁰ WINDMÜLLER F. : op.cit. p.19

⁵¹ SAPIR E., 1967, in PUREN CH. : « *Interculturalité et interdidacticité en didactique des langues-cultures* », in ELA N°140 octobre – décembre, Paris, 2005, p. 492

⁵² Cette définition a été citée dans la déclaration de Mexico sur les politiques culturelles au sein de la conférence mondiale sur les politiques culturelles tenue à Mexico City en 1980.

pour qu'on puisse se repérer-soi-même dans une société donnée dans un premier temps, afin d'être prêt pour un repérage des autres au moment d'un échange verbal ou non-verbal dans un deuxième temps. Dans ce contexte, BLANCHET PH. rajoute que

«La culture est un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident le comportement des acteurs sociaux et constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages »⁵³

D'après les définitions présentées, et dans le but de rétablir l'apprentissage des langues étrangères et leurs cultures, il nous semble important de faire appel à une notion anthropologique de « culture », donné par GERARDO A.⁵⁴:

- La culture est constituée de traits matériels, objectifs, et de traits non matériels (les représentations).
- Le savoir culturel est un savoir acquis, partagé, implicite, structuré et différencié.

Il est important de souligner que tous les membres d'une communauté donnée ayant la même culture, partagent d'une certaine façon, des représentations, des mythes, des croyances, des comportements ce qui n'est pas aléatoire. Mais en même temps, il faut tenir compte des différences individuelles et celles des groupes, selon le statut social (classe favorisé/défavorisé), d'endroit d'habitation (urbain/rural), de sexe, d'âge, de domaine d'activité (la mode, le sport, la politique...), etc. Dans ce cas, comme le souligne GERARDO A. le savoir culturel est toujours partiel, même en langue-culture maternelle.

- Le savoir culturel se manifeste en un ensemble relativement structuré de comportements :

Par ailleurs, il est connu de tous que le mot «culture» est largement employé comme l'équivalent du mot « civilisation ». Cependant, il est nécessaire de distinguer entre ces deux concepts comme le fait HOLEC H.⁵⁵

⁵³ BLANCHET PH. DIAZ O.M. : « *pluralité linguistique et approches interculturelles* », in *Synergies Chili* n°3, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, 2007, p.22

⁵⁴ GERARDO A. : *Le défi de l'interculturel*, langues, linguistique et traduction, Faculté des lettres, Université Laval, n° 16, Québec, Canada, 1990, p.3

⁵⁵ HOLEC.H. : « *L'acquisition de compétence culturelle. Quoi ? pourquoi ? comment ?* » In *ELA* n°69, Paris, 1988.

« [...] une culture que les membres d'une communauté culturelle partagent et que l'on nomme «civilisation », et celle que l'individu se construit tout au long de son existence, et dans les cours de langue qu'il suit éventuellement, une culture individuelle bien que sociale faite de représentations, de croyances, d'attitudes, de valeurs personnelles»

c'est à dire «*la culture collective civilisation*» qu'il oppose à «*la culture individuelle*» que toute nouvelle « *expérience de vie* » est susceptible de modifier.

La civilisation est la culture attribuée à tous les individus d'un groupe humain quelle que soit la caractéristique sur la base de laquelle ce groupe a été établi. C'est dans ce sens que l'on parle de culture occidentale, de culture française ou de culture maghrébine... etc.

Cette culture s'acquiert partout au contact d'autrui, dans les relations sociales et à travers les médias : la manière de saluer, de se tenir à table... etc.

Ayant étudié toutes ses définitions diverses, nous aimerons mentionner, une définition dans le même ordre d'idée, proposée par LEVIS STRAUSS C.⁵⁶ qui nous semble tout aussi éclairante si on la lit dans une optique interculturelle :

« Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalités entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques entretiennent les uns avec les autres ».

Mais il ne faut pas oublier que toutes les cultures se transforment à des vitesses différentes et qu'il est vraiment indispensable de prendre la peine de suivre leur évolution avec patience.

Comme nous l'avons souligné précédemment lors du traitement de l'histoire et la définition de la notion de « culture », nous avons rappelé que la notion de « culture » est considérée comme un phénomène très complexe qui reçoit chaque fois des définitions particulières. Or, afin de pouvoir mieux expliquer ce phénomène nous allons dans ce qui suit évoqué deux visions de cette même notion.

⁵⁶ LEVIS STRAUSS C. : « *Anthropologie Structurale* », in : Diogène, N° 90, 1975, p.44.

2. Deux visions de la « culture »

Depuis les années 1980, l'approche communicative a introduit une nouvelle vision de la culture sollicitée par les besoins et les appétits épistémologiques de la didactique, pour communiquer. C'est celle de GALISSON R.⁵⁷ qui pour lui : « *la culture est donc le produit d'un processus, une espèce de dépôt, une précipitation, une alchimie de toutes les expériences esthétiques et éthiques vécues, un catalyseur qui aide à sentir, à s'émouvoir, à s'émerveiller, bref à vivre pleinement* ».

On distingue deux composantes fondatrices de la culture : la culture « *savante* », et la culture « *partagée* ».

La première, dite « *savante* » chez GALISSON R., ou « *cultivé* » chez PORCHER L., correspond à des savoirs, touchant la littérature, l'art et l'histoire, etc. D'après, PORCHER L.⁵⁸

« La culture cultivée est la littérature, la peinture, la sculpture, la musique... toutes les activités humaines et sociales. Elle occupe une place primordiale, par laquelle « la société distingue sa propre identité : il n'y a pas des hommes cultivés et des hommes incultes, il existe seulement des individus plus ou moins cultivés, cela dépend de leur environnement familial, professionnel, social et de leur âge... ».

On peut dire qu'il y a des niveaux de culture qui varient suivant les personnes. Cette culture doit impérativement être transmise par l'institution éducative. La seconde, appelée « *anthropologique* » PORCHER L., ou « *partagée* » GALISSON R., échappe au contrôle conscient de ceux qui la possèdent. Elle appartient à tout le monde, c'est une culture « *discrétion* » qui aide à vivre ensemble, qui sert à comprendre et à faire comprendre au quotidien.

Or, ajoute le même auteur, « *le langage est à la fois véhicule, produit et producteur de toute la culture, il constitue le meilleur truchement pour accéder à n'importe quelle culture* »⁵⁹. Par ailleurs, GALISSON R. in PRUVOST J., a introduit aussi le terme de

⁵⁷ GALISSON R. : « *Des palimpsestes verbaux: des activateurs et des révélateurs culturels remarquable pour un public étranger* », in ELA N°97, Didier érudition 1987 Paris, pp.104, 128

⁵⁸ Op.cit. p. 66

⁵⁹ Ibid, p.55

«lexiculture» en la caractérisant comme «la culture courante partagée par tous et en dépôt dans les mots, au-delà de leur définition sémantique.»⁶⁰

Aujourd'hui, tous les didacticiens se référant à la culture partagée qui est constituée par les stéréotypes, les implicites d'une société que l'on peut considérer comme des pièges ou des obstacles à la compréhension d'un peuple.

Si l'on considère maintenant le concept de culture du point de vue des grands domaines balayés, la définition de BYRAM M. s'avère très éclairante:

« Il existe trois grandes catégories dans la définition de la culture. Tout d'abord, le domaine de «l'idéal » de certaines valeurs universelles, dans lequel la culture est un état de perfection humaine. Ensuite il y a le domaine « documentaire» dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaine. L'analyse de la culture définie ainsi constitue l'activité de la critique. Enfin, il existe une définition sociale du terme, qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant, certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel »⁶¹.

Cette définition a le mérite de fournir un cadre théorique à la réflexion sur l'objet d'enseignement des langues étrangères, cette catégorisation renvoie à un objectif de formation de l'esprit (domaine de l'idéal et domaine documentaire), à un objectif culturel et socioculturel (domaine documentaire et domaine social), voire à un objectif pragmatique (domaine social).⁶²

Les perspectives sociologiques et anthropologiques situent l'individu en tant qu'être social qui dépasse le simple statut de produit de sa culture et en devient un des acteurs. La spécialiste française ABDALLAH-PRETCEILLE M. Affirme ces propos et considère que «l'individu n'est pas seulement le produit de ses appartenances, il en est aussi l'auteur, le producteur, l'acteur»⁶³.

⁶⁰ PRUVOST J.: « *Quelques concepts lexicographiques opératoires à promouvoir au seuil du XXI^e siècle* », in ELA, n° 137, Paris, pp.7-37

⁶¹BYRAM M.:*Culture et éducation en langue étrangère*, coll « LAL », Hatier/Didier, Paris, 1992, pp.111-112

⁶² TARDIEU C.: *La didactique des langues en 4 mots-clés : Communication, Culture, Méthodologie, Evaluation*, édition Ellipses, Paris, 2008, p.86.

⁶³ABDALLAH- PRETCEILLE M.: *l'éducation interculturelle, que sais-je ?*, PUF, 2^{ème} édition, Paris, 2004, p. 51.

Toutes ces définitions de la culture tendent à indiquer que les éléments culturels à introduire dans l'enseignement des langues couvrent un champ plus large que la traditionnelle liste des faits à connaître obligatoirement concernant la civilisation d'une culture cible. Dans ce présent travail, par conséquent, nous utiliserons le terme « culture » en tant que nom collectif se rapportant à la fois aux faits de civilisation et aux informations relatives aux croyances, coutumes, pratiques sociales, valeurs et comportements. Au sein de ce concept plus large, pour plus de clarté et de simplicité, il sera fait référence aux éléments évoquant des aspects de civilisation ou des réalisations marquantes par le terme couramment utilisé de « Culture » avec un grand C, et aux autres éléments, des croyances aux comportements, par celui de « culture », avec un petit c.⁶⁴

La prise en compte de la culture dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère est indispensable. Durant un apprentissage langagier on est toujours mis en contact avec une culture étrangère «*Tout enseignement/apprentissage des langues est ainsi mis en relation avec d'autres comportements, d'autres croyances rythmes et habitudes, d'autres paysages, d'autres mémoires* »⁶⁵.

Dans ce sens-là, la question n'est donc plus de savoir si cette culture existe dans l'apprentissage du FLE, mais de prendre en considération cette culture où on peut agir de quelque manière devant certaines situations de malentendu.

Nous nous intéressons dans cette définition au mot culture qui englobe les valeurs et les connaissances mais cela ne signifie pas que la culture partage seulement un certain nombre de conventions qui règlent les comportements de chacun dans la société, mais aussi des codes, et des *implicites culturels*. Cet *implicite culturel* pourrait être vu comme un sous-entendu qui se déroule au moment de la communication entre les interlocuteurs.

De ce qui précède, il ressort qu'apprendre une langue étrangère en classe avec sa dimension culturelle est loin d'être une tâche facile. Vu la diversité des définitions de la culture, tout en prenant en considération la présence des implicites culturels, tout cela met l'accent sur une difficulté non négligeable pour toute tentative d'enseigner une culture quelconque. Certes, mais entrer en contact d'une culture étrangère où des valeurs, des normes et des façons de penser sont différentes des nôtres, donnerait à l'apprenant la

⁶⁴ HALVERSON G., 1985, in IIDIKO et al. : *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*, Conseil de l'Europe, 2007, p. 8

⁶⁵ COURTILLON J.: *Apprentissage d'une langue étrangère/Seconde*, Hachette, Paris, 2005, p.80

capacité d'augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles qui appartiennent à la culture « cible ». Pour plus de détails COURTILLON J. nous en dit davantage :

*« Apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension ».*⁶⁶

Autrement dit, être en contact d'une culture nouvelle où des valeurs, des normes et des façons de penser sont différentes des nôtres, donnerait à l'apprenant la capacité d'augmenter son capital de connaissances et de comprendre le monde qui l'entoure.

Dans ce sens-là, la classe de langue représente l'espace où on rencontre la culture qui se manifeste à travers la langue. De ce fait, il est souhaitable de définir la langue et établir le rapport entre la culture et la langue à enseigner, en tenant compte de cette culture étrangère pour expliciter ce qui est implicite dans cette langue étrangère, avec laquelle on est mis en contact durant un apprentissage langagier, comme étant un élément supérieur à celle de l'apprenant.

En effet, *« apprendre une culture, c'est d'abord, rencontrer l'Autre, l'interlocuteur ».*⁶⁷ Rencontrer cet autre se réalise par le recours aux codes de la langue « cible ». GALISSON R. insiste sur la nécessité de développer, à partir de la didactique des langues, une nouvelle discipline qui s'intéresse à la didactique des langues -cultures.

Pour lui, la didactique des langues-cultures *« n'a pas pour finalité la théorie, mais l'action. Optimisation du processus de transmission des connaissances relatives à l'éducation aux langues et aux cultures ».*⁶⁸

Donc, à partir de cette nouvelle discipline il faut mettre en pratique les théories adaptées à intégrer des compétences extrêmes variées, et il ne faut pas réduire nos intentions seulement à utiliser des compétences linguistiques.

⁶⁶ COURTILLON J. : *"La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation."* In : *Le français dans le monde*, n° 188, Hachette -Larousse, Paris, 1984, p. 52

⁶⁷ ABDALLAH-PRETCEILLE M. : *Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité.* In : *Les cahiers pédagogiques*, n°360, janvier, Paris, 1998, p.49

⁶⁸ GALISSON, R., PUREN CH. : *La formation en question, Didactique des langues étrangères*, CLE international, Paris, 1999, p.82

III. RAPPORT ENTRE « LANGUE » ET « CULTURE »

1. La langue et la culture : mise au point

La séparation entre la langue et la culture est une pratique courante dans l'enseignement des langues; extraire la langue de l'ensemble culturel pour permettre aux apprenants de mieux la percevoir. Toutefois, la langue est un moyen d'apprentissage qui tend vers, d'une part, la communication avec les membres d'une culture étrangère, et d'autre part, l'intercompréhension entre les différentes cultures. Ainsi, « *Apprendre une langue pour elle-même n'aurait aucun sens* ». ⁶⁹

Chaque langue en tant que produit social et vecteur culturel ne pourrait échapper à son rôle premier: celui de transmettre des valeurs socioculturelles d'un groupe d'individus ou d'une société.

Ainsi, la langue étant le reflet des valeurs et des formes culturelles d'une société, elle ne sert pas seulement à communiquer: « *une langue ça sert tout autant et peut être surtout à s'identifier* ». ⁷⁰

Nous voyons que La relation entre langue et culture est assez étroite et complémentaire. Plusieurs recherches nous ont fait comprendre que la langue est l'un des principaux éléments constitutifs de l'identité individuelle et par conséquent de l'identité collective. La langue n'est donc pas considérée seulement comme le véhicule des cultures, mais elle joue également un rôle décisif dans la construction de la personnalité et des modes de pensée et de raisonnement des individus.

Pour établir des liens solides avec autrui, il faut d'abord savoir communiquer avec lui. Dans ce processus communicatif, la compétence linguistique est jugée insuffisante, car le locuteur est censé savoir, également, l'aspect culturel que véhicule la langue en question. En d'autres termes, pour bien communiquer, il faut avoir, en plus du code linguistique, une compétence socioculturelle et une compétence (inter) culturelle. Comme l'affirme MARTINEZ P :

« Parmi les éléments que l'apprenant doit s'approprier dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il y'a non seulement des savoirs linguistiques, mais également une

⁶⁹ WINDMÜLLER F. : op.cit. p.23

⁷⁰ CUQ J.- P. et GRUCA I. : Op.cit. p.85

*manière d'être, des comportements culturels souvent indissociables de la langue, car inscrits dans la langue elle-même ».*⁷¹

Autrement dit, la notion de savoir-être s'imbrique dans la langue, dans sa pratique dans des situations culturellement marquées.

A partir de cela et en se basant sur la rétrospective historique précédente, nous pouvons définir la culture comme étant un ensemble regroupant l'identité, les modes de vie et de pensée caractérisant une société.

Parler de cours de « langue et civilisation » (ou culture) françaises revient à opposer les deux notions. La question se pose donc de savoir comment se situe l'une par rapport à l'autre.

Le langage déclare LEVIS STRAUSS C., «est une partie de la culture, une de ces habitudes ou aptitudes que nous recevons de la tradition externe»⁷². Cette relation d'appartenance fait que la langue participe des attributs de l'ensemble auquel elle appartient : elle constitue une réalité sociale, elle est héritée, elle n'est pas universelle, elle est supra-individuelle

Dire que la langue est une partie de la culture, c'est reconnaître que celle-ci est composée d'autres «habitudes et aptitudes» reçues de la tradition. Parmi ces « habitudes» reçues de la tradition, on peut mentionner les différents sous-systèmes sémiotiques utilisés par les hommes pour communiquer.

Langue et culture sont en relation d'implication réciproque ; nous voulons dire par là que la langue suppose la culture et que celle-ci n'est pas concevable sans la langue. Pour qu'une langue existe, il faut qu'il y ait un groupe social susceptible de la reconnaître et de la transmettre ; en même temps, une culture se transmet et se perpétue grâce à la langue: « le langage est l'instrument essentiel, le moyen privilégié par lequel nous assimilons la culture de notre groupe (...), un enfant apprend sa culture parce qu'on lui parle : on le réprimande, on l'exhorte, et tout cela se fait avec des mots». ⁷³

⁷¹ MARTINEZ P. : *La didactique des langues*, (Que sais-je ?) 3ème édition, Paris, P.U.F, 1996, p.64.

⁷² Op.cit. p.64.

⁷³ Ibid. p. 64.

En étudiant les rapports entre la langue et les autres systèmes de signes, BENVENISTE E. parle de «relation d'interprétante», c'est-à-dire, «celle que nous instituons entre un système interprétant et un système interprété ». Et il ajoute :

*« La société devient signifiante dans et par la langue, la société est l'interprétée par excellence de la langue (...).Ce rôle d'interprétant (...) est d'abord au point de vue tout à fait littéral de faire exister l'interprété et de le transformer en notion intelligible... »*⁷⁴.

Si chaque culture a un sens, si l'on peut expliciter ses codes et ses normes, c'est bel et bien grâce à la langue. Une culture ne peut pas rendre intelligible une langue. Cette particularité exceptionnelle du langage devrait rendre plus optimistes ceux qui enseignent la culture française ailleurs qu'en France et rendre plus réservés ceux qui croient à la toute-puissance « des contacts directs »

Etant donné la polysémie du concept culture, tantôt pris dans son sens anthropologique, tantôt dans son acception savante, nous voudrions clarifier le problème et montrer comment l'enseignement du FLE peut tirer profit des rapports entre langue et culture.

Aujourd'hui, on ne peut pas dire qu'il n'y'a aucun lien entre la langue et la culture. Cette prise de position provient du fait que la langue et la culture sont indissociables. La langue donc est le vecteur privilégié de la culture. On peut la considérer comme un moyen pour accéder à la culture.

Selon GALISSON R et PUREN CH la langue est un «*moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'autre* ». ⁷⁵

Il est vrai que des liens solides entre langue et culture ont existé depuis toujours et on fait couler beaucoup d'encre. En effet, les anthropologues l'affirment clairement. L'hypothèse de la « *relativité linguistique* » de SAPIR W repose sur l'idée que chaque langue véhicule une réalité différente d'une culture à l'autre.

LEVIS STRAUSS C. à son tour, le précise ainsi :

⁷⁴ Op.cit. p.96

⁷⁵ Op.cit. p.87

« Le problème des rapports entre langue et culture est l'un des compliqués qui soient. On peut d'abord traiter la langue comme un produit de la culture, une langue en usage reflète la culture générale de population. Mais dans un autre sens la langue est une partie de la Culture (...). Mais ce n'est pas tout: on peut aussi traiter la langue comme condition de la culture »⁷⁶.

Il s'agit donc d'une approche qui relève plutôt de la sociolinguistique. La langue représente un objet culturel: il n'existe pas de langue sans culture et chaque langue est imprégnée de la culture qu'elle exprime. Comme le disent si bien CASTELLOTTI V. et DE CARLO M.: *« Le binôme langue maternelle/langue étrangère devrait se transformer en langue-culture maternelle/langue-culture étrangère. »⁷⁷*

L'avènement de l'approche communicative a donné un souffle et un regard nouveaux sur l'enseignement de la culture. De nouveaux concepts ont vu le jour. Le concept chomskyen de compétence linguistique a été remplacé par la compétence communicative de HYMES D. en didactique des langues. Pour amener l'apprenant à développer une véritable compétence de communication, il sera nécessaire de lui faire découvrir la réalité socio-culturelle qui sous-tend tout énoncé linguistique.

Mais dans quel sens peut-on approcher la langue et la culture? Un premier niveau est celui du lexique: l'environnement, les pratiques sociales, les techniques, les institutions, les croyances d'une population ou d'une nation sont exprimées par les mots.

A ce sujet GALISSON R.⁷⁸, parle d'un jeu de « symbiose » entre la langue et la culture en conseillant aux enseignants de *«ne pas dissocier étude de la culture-étude de la langue, et vice-versa»*. Le fondateur de la didactologie des langues-culture est tout de même conscient que les mots ne véhiculent pas la charge culturelle de la même façon bien qu'il les considère comme des lieux de pénétration privilégiés pour le contenu culturel.

Cette dimension culturelle du lexique, que GALISSON R. appelle lexiculture, devrait pourtant être abordée dans les dictionnaires, surtout dans les dictionnaires d'apprentissage, pas seulement pour le FOS, mais également pour le français général.

⁷⁶ Op.cit. p.44.

⁷⁷ CASTELLOTTI V. et DE CARLO M.: *La formation des enseignants de langue*, CLE International, Paris, 1995, p.83.

⁷⁸GALISSON R. : Op. cit. p.119.

«Le vocabulaire est apte à jouer le rôle de passerelle entre la langue, toute pavée de mots et la culture, omniprésente dans les mots »⁷⁹.

De même, pour beaucoup de didacticiens qui insistent sur la nécessité d'introduire la dimension culturelle du vocabulaire auprès des apprenants dans l'enseignement des langues étrangères. Dans le cas contraire, l'apprenant se réfère à son propre système culturel ce qui l'induit en erreur avec des mots qui semblent simple sur le plan linguistique.

On peut dire que la langue est un miroir de la culture .Elle reflète non seulement une vie réelle de l'homme, mais également la mentalité d'un peuple, son mode de vie, ses traditions, ses coutumes, sa vision du monde. La langue veille à la sauvegarde des valeurs culturelles partout, que ce soit dans le lexique, ou dans les proverbes et les dictons, dans les textes littéraires et scientifiques, dans le langage écrit et oral. La langue transmet des trésors de la culture nationale d'une génération à l'autre.

En somme, la langue est un outil de la culture, elle forme la personnalité du porteur de la langue à travers la culture et ses composantes: la vision du monde, les relations humaines. Il faut bien admettre qu'il n'y pas de culture sans langue, il n'y a pas, non plus, de langue sans culture.

Or, si aujourd'hui plus personne ne met cette assertion en doute, on continue de procéder comme si ces deux aspects étaient dissociables et on sépare leur enseignement. Ainsi, dans bien de méthodes de FLE, on réserve aux apprenants l'approche de textes « culturels » rédigés dans un français dit « fonctionnel ». Dans tous les cas, on semble considérer le langage comme moyen capable de véhiculer un témoignage, une explication, un enseignement. L'intérêt se porte exclusivement sur le message à communiquer; l'essentiel se trouve hors du langage puisqu'il est le support de la transmission.

« Mais que surgisse une métaphore, une expression imagée, un jeu de mots, et c'est le désarroi. Qu'on ait à lire tel ou tel titre ou tel article de journal qui repose sur l'allusion, et l'on se sent mal à l'aise parce que le sens semble fuir de partout. Plus grave: qu'un texte publicitaire asservisse les pouvoirs créateurs du langage afin de renforcer les idées qu'on souhaite répandre et l'on se laisse prendre au piège. Qu'enfin, on veuille partager avec les apprenants, le plaisir de lire tel ou tel texte

⁷⁹ Op.cit. p 3

*littéraire, et tant de problèmes se posent qu'on finit par se sentir "hors du coup" donc plus que jamais étranger ».*⁸⁰

De ce fait, l'enseignant doit établir des liens entre la linguistique et la culture, doit aussi sensibiliser les apprenants aux aspects culturels où la culture cible facilite l'acquisition de cette langue étrangère, car elle peut rapprocher les apprenants à découvrir une autre vision du monde à partir des documents authentiques.

Dans ce sens, la culture nous donne tous les éléments nécessaires pour faciliter la compréhension d'un texte, en partant du principe qu'il n'existe pas de texte isolé. Ces éléments appartiennent aux domaines différents : l'histoire, l'économie, et bien sûr la culture. On a toujours tendance à reprendre l'idée de PORCHERL.: «*on doit aujourd'hui insister fortement sur l'intérêt, de ce point de vue, des approches lexico-culturelles*»⁸¹.

Il est évident que les connaissances linguistiques sont nécessaires, mais elles ne sont pas suffisantes pour comprendre les enjeux culturels qui se manifestent dans ses interactions langagières.

Il ne peut être question de comprendre ici le terme dans le sens de « culture générale », c'est-à-dire ce que l'on a longtemps considéré comme l'ensemble des connaissances plus ou moins profondes ou superficielles que possède tout un chacun dans les domaines les plus variés.

Loin de nous l'idée de nier l'importance ou d'ignorer l'intérêt de la culture générale personnelle ; au contraire, l'enseignement des langues étrangères, au même titre d'ailleurs que les autres matières scolaires, doit contribuer à la développer dans toute la mesure du possible. Mais il s'agit là du but culturel de l'enseignement dans son ensemble.

C'est le contenu culturel éventuel qu'il conviendrait de donner à un cours de langue, compte tenu de la finalité particulière à ce cours à avoir un certain fondement social et culturel. GALISSON R. défend l'idée selon laquelle «*cette culture acquise par les natifs (à l'extérieur de l'école) peut être apprise (à l'intérieur de l'école) par les étrangers*»⁸². La classe de FLE doit d'une part, présenter des éléments de culture cultivée propres à la langue cible et jugés fondamentaux: données géographiques, historiques,

⁸⁰BLANDEL A. et al. :*Que voulez-vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, Bruxelles, Duculot, 1998, p.6

⁸¹PORCHER L.: « *la civilisation* », in *Études de Linguistiques Appliquées*, n° 69, Paris, 1989, p.10

⁸²Op.cit. p.117

politiques, etc., et d'autre part fournir des éléments de culture quotidienne-*partagée-active*⁸³ qui permettront à l'apprenant d'acquérir une compétence culturelle qu'il utilisera dans sa rencontre avec l'altérité que représente l'univers complexe de la langue, de la culture cible et de ses locuteurs.

ABDALLAH-PRETCEILLE M. « *instaure un parallèle entre langue et culture comme lieu de mise en scène de soi et d'autrui* »⁸⁴.

Il ne s'agit pas de donner à l'étranger une compétence culturelle identique à celle du natif : l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère s'effectue par un processus de socialisation tenant compte de la langue maternelle et des notions, concepts, attitudes et des valeurs adoptés par l'apprenant au sein de sa société d'origine.

Le point de départ ne peut donc être que l'identité de l'apprenant, c'est-à-dire plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère.

2. Enseignement de la langue avec ou sans culture

Deux questions surgissent pour quels avantages et pour quels inconvénients faut-il enseigner la langue et la culture séparément? Et à enseigner la langue et la culture simultanément? Pour répondre à ces deux questions nous évoquons TARDIEU C⁸⁵, qui a mis l'accent sur deux éléments :

- Enseigner la langue sans la culture permet d'aller droit au but, de considérer l'apprentissage de la langue d'un point de vue linguistique.

Cet apprentissage linguistique à l'issue duquel on sera capable de communiquer avec des natifs et donc de découvrir progressivement leur culture et leur civilisation. « *Il s'agit en fait de différer dans le temps l'acquisition culturelle pour privilégier et favoriser l'acquisition linguistique* »⁸⁶

- Enseigner la culture dans la langue ou la langue dans la culture est plus complexe et nécessite des compétences didactiques supérieures. Alors, si tel est le cas,

⁸³ CHAVES R. -M., FAVIER L., PELISSIER S. : *l'interculturel en classe*, PUG, Grenoble, France, 2012, p.11.

⁸⁴ ABDALLAH-PRETCEILLE M. : 1999, op.cit. p.17.

⁸⁵ Op.cit. p.87.

⁸⁶ Ibid.

pourquoi se compliquer la tâche ? S'interroge la même auteure. Précisément parce que l'enseignement purement linguistique de la langue demeure limité et ne permet pas d'entrer dans la communication véritable.

En 1971, HYMES D⁸⁷ souligne l'importance de la réalité socio-culturelle de la communication et forge le concept *de compétence communicative* : communiquer avec autrui nécessite une maîtrise de compétences dépassant le seul domaine linguistique.

Pour COSTE D., « *l'un des traits majeurs de la réaction de HYMES D à CHOMSKY N. est son insistance sur l'hétérogénéité fondamentale des communautés langagières et sur la variation des normes culturelles qui affectent les manières de parler* »⁸⁸.

C'est sans doute pourquoi le Cadre Européen Commun de Référence des Langues prend la précaution de spécifier :

*« Il convient de garder à l'esprit que le fait que le développement de la compétence à communiquer prend en compte des dimensions autres que purement linguistiques (par exemple, sensibilisation aux aspects socio-culturels, aptitude à « apprendre à apprendre », etc.) »*⁸⁹

BAILLYD., souligne:

*« Une maîtrise efficace de la communication en langue étrangère suppose la compréhension des implicites, de la symbolique, des références sur le pays concerné, seuls susceptibles de conférer et un sens complet et une réelle adéquation d'emploi aux tournures de la langue ».*⁹⁰

Pour mieux saisir cette citation et dans la continuité de ces réflexions, STAUB M., ARTHAUD P. et GENOT G. dénoncent l'illusion fréquente qui consiste à penser que la difficulté de la compréhension d'un texte est uniquement liée au lexique ou à la grammaire. Ils expliquent: « *les exemples abondent de supports dans lesquels des obstacles culturels explicites ou implicites entravent la construction du sens* ».⁹¹

⁸⁷ HYMES D. : sociolinguiste et anthropologue américain né en 1927. Il a enseigné à Harvard, in TARDIEU C., Ibid. p.88

⁸⁸ COSTE D. : *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*, CREDIF-Hatier, LAL, Paris, 1994, p.125

⁸⁹ Cadre Européen Commun de Référence des Langues 2004, in TARDIEU C., Ibid, p.88

⁹⁰ BAILLY D. in TARDIEU C., ibid. p.89

⁹¹ STAUB M., ARTHAUD P., GENOT G., Ibid.

Ceci est valable non seulement pour la compréhension des textes ou des œuvres en général, mais aussi pour la compréhension interpersonnelle lors des échanges. Une méconnaissance des règles de politesse chinoises par exemple peut entraîner des contresens tels que blesser l'interlocuteur ou susciter le rejet.

A ce titre, SOURRISSEAU J. a mené une recherche sur la difficulté de compréhension entre Français et Japonais qui s'appuie sur des problèmes émergeant dans la vie sociale. Elle nous résume cette recherche en déduisant que

*« même si vous pouviez apprendre tous les mots d'un dictionnaire japonais, votre acquisition ne suffirait pas le moins du monde à vous faire comprendre quand vous parlez, à moins que vous ayez aussi appris à penser comme un Japonais, c'est-à-dire à penser à rebours, à penser sens dessus dessous et à l'envers, à penser dans des directions totalement étrangères aux habitudes occidentales ».*⁹²

Autrement dit, c'est le rapport langue-culture lui-même qui est mis ici en jeu. Toute langue définit un mode de relation au monde, une manière de le concevoir. Là réside précisément le problème : la langue est à la fois tout et partie: partie intégrante de la culture et médium de cette même culture et de son évolution. *« Pour l'enseignant de langue, il s'agira d'enseigner la culture au moyen de la langue et la langue au moyen de la culture, en une sorte d'équilibre des deux, sans subordination, ni domination, ni indépendance. »*⁹³

Nous pensons que de nombreuses questions restent en suspens : quels éléments de culture choisir ? Comment distinguer les faits culturels contournables de ceux qui sont incontournables ? Comment enseigner la langue sans réduire la portée culturelle des supports ? Comment mettre les apprenants en mesure de s'approprier la culture de l'autre sans entraver la fluidité de la communication ? Toutes ces questions seront abordées dans les prochains chapitres de notre recherche

IV. DISTINCTION ENTRE « CULTURE » ET « CIVILISATION »

Les termes de civilisation et de culture ont été très souvent utilisés comme synonymes. Dans l'acception courante, le terme *civilisation* s'oppose à celui de la *barbarie* et introduit l'idée de progrès. Actuellement, la communauté scientifique retient la

⁹² SOURRISSEAU J., in TARDIEUC. Ibid, p.89

⁹³ TARDIEU C. : op. cit, p.89

définition de l'anthropologue anglais TYLOR E.: «*une civilisation est une culture qui s'est fait une place dans l'histoire*». ⁹⁴

La question est loin d'être élucidée. Disons, pour l'instant, qu'elle a été souvent conçue comme un savoir autonome, à orientation touristique, sans rapport avec les pratiques langagières, sans lien avec la culture.

Cette façon d'envisager la civilisation est encore assez répandue et ceci malgré les mises en garde des linguistes et didacticiens.

L'acquisition de ces éléments de civilisation, écrivait déjà MOUNIN G.,

*« est toujours présentée comme un complément ou comme un supplément, distinct de la langue elle-même, destiné à contribuer à l'enrichissement intérieur des élèves, et non pas indispensable à l'enrichissement de leur possession de la langue étrangère »*⁹⁵.

Selon le Petit Larousse «Civilisation» vient de civilis en latin signifiant qui concerne le citoyen. Est «civil» celui qui observe les règles de la bonne société et la «civilisation» est d'abord l'action de civiliser, de polir les mœurs, de rendre plus aimable, plus poli.⁹⁶

Cette acception de sens paraît aujourd'hui désuète mais c'est néanmoins le sens premier du mot. Il semble en fait qu'il y ait eu un glissement de sens entre l'action de civiliser souvent liée à l'action militaire et colonisatrice et le résultat de cette action, à savoir le système d'organisation sociale, politique, culturelle, etc.

Il semble qu'ultimement, une interrogation subsiste, qui porte sur une distinction entre les notions de «culture», et de «civilisation». Dans son livre *Race et histoire*, LEVIS STRAUSS C. montre que la civilisation n'est rien d'autre qu'une «coopération» entre les cultures. Il dit:

« (...) Par ailleurs, le mot culture laisse ce qu'est la chose qu'il s'agit de cultiver (le sang et la terre ou l'esprit) tandis que le terme de civilisation désigne immédiatement le processus visant à faire de l'homme un citoyen, et non pas un esclave; un habitant de cités, et non pas un rustaud; un amoureux de la paix, et non de la

⁹⁴ TYLOR E. : *la civilisation primitive Reinwold*, tome 1, Paris, 1876, p1. In CLEMENT J. : *La culture expliquée à ma fille*, Seuil, Paris, 2000, p.37

⁹⁵ MOUNIN G. : *Les problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard, Paris, 1963, p.237

⁹⁶ Le Petit LAROUSSE in TARDIEU C.: *la didactique des langues en 4 mots-clés*, Ellipses, Paris, 2008, p.87

*guerre ; un être policé, non un voyou. Une communauté tribale peut bien avoir une culture, c'est-à-dire produire des hymnes, des chants, des danses, des contes de fées et que sais-je encore, et en jouir ; elle ne saurait cependant être cultivé ».*⁹⁷

Il se trouve en effet que toute « culture » peut comporter des coutumes, des traditions, des rituels, des institutions qui défient les principes fondamentaux, que personne ne peut aujourd'hui mettre en doute, de la civilisation.

En fait, les deux termes sont souvent utilisés l'un pour l'autre. Néanmoins l'étymologie les rattache à deux concepts différents : culture provenant d'une image concrète liée à la terre, civilisation d'une notion plus abstraite référent aux bonnes mœurs.

Dans l'enseignement du français langue étrangère, la dimension culturelle, au sens où le dictionnaire Robert définit le terme culture, est à la fois comme « *l'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation* »⁹⁸ et comme « *l'ensemble de connaissance acquis qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement* »⁹⁹.

D'après MOUNIN G., la civilisation et la culture sont des synonymes englobant aussi bien « *l'histoire des institutions sociales, politiques, juridiques autant que les manifestations de la vie intellectuelle, artistique, voire spirituelle* »¹⁰⁰. De sa part, COURTILLON J.¹⁰¹ distingue trois « ordres » de faits de civilisation :

- **Les faits sociaux** : comment les gens vivent ensemble, quels sont les rites qui dictent leurs actions et leurs réalisations ;
- **Les faits idéologiques** : ce qu'ils pensent, ce qu'ils croient, quelles sont leurs humeurs et valeurs ;
- **Les faits esthétiques** : les formes d'art ou de création qu'ils produisent.

Ces trois domaines couvrent ce qu'on entend par la civilisation ou la culture.

BEACCO J.-C. opte pour un mot composé «culture-civilisation»; d'après lui:

⁹⁷ LEVIS STRAUSS C. : *Nihilisme et politique*, op. cit. p.52

⁹⁸ *Dictionnaire Robert petit Robert dictionnaire de langue française*, 2007.

⁹⁹ Ibid, p.125

¹⁰⁰ MOUNIN G. : « *Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues* » in *le français dans le monde*, N° 188, Hachette, Larousse, Paris, 1984, p.35

¹⁰¹ Op.cit, p.52

« Aussi paradoxal que cela puisse paraître, nous conservons, à cette fin, le terme traditionnel de «civilisation» pour désigner les dimensions culturelles que les enseignements de la langue mettent en jeu. Mais nous l'intégrons à un mot composé, d'une élégance très moyenne « culture - civilisation » pour désigner un objet didactique complexe qui réfère aux démarches d'enseignement tout autant qu'aux réflexions théoriques et méthodologiques qui se proposent de les gérer dans le cadre de la classe de langue »¹⁰².

Une distinction entre culture et civilisation sous la plume de VINCENT L,¹⁰³ pour qui , «La civilisation est un savoir sur l'Autre tandis que la culture permet d'entrer en contact avec l'Autre et le comprendre». ¹⁰⁴ Cette relation à l'autre est approfondie grâce à la sociologie et l'anthropologie qui donnent une image plus complète et plus précise de la culture. Les deux ont pour but d'aider l'apprenant à se défaire des préjugés et des stéréotypes.

L'intérêt pédagogique de l'enseignement de la civilisation vise naturellement à « donner à l'élève une culture personnelle et des directions de recherche en prévision de son séjour à l'étranger et de sa formation continue. »¹⁰⁵ A ces objectifs pédagogiques s'en ajoute un autre: lui fournir les connaissances culturelles indispensables s'il désire pratiquer ou enseigner la langue qu'il étudie, le professeur de langue étant en effet un trait d'union entre la société étrangère et les élèves dont il a la charge.

V. REPRESENTATIONS ET STEREOTYPES

1. Les représentations

JODELET D. définit la notion de représentation comme «une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la réalité commune à un ensemble social»¹⁰⁶.

Autrement dit, le terme de représentation est appréhendé en tant que concept interdisciplinaire car il est extrêmement dépendant des rapports mis en place entre les individus, leurs cognitions et la société d'une manière globale.

¹⁰² Op.cit, p.11

¹⁰³ Professeur à l'Université de Liège

¹⁰⁴ VINCENT L., in ABDALLAH-PRETCEILLE M. : op.cit. p.12

¹⁰⁵ FICHOU J.-P. : *Enseigner les civilisations*, PUF, Paris, 1979. p.155

¹⁰⁶ JODELET D. : *Représentation sociale: un domaine en expansion dans les représentations sociales*, PUF, coll sociologie d'aujourd'hui, Paris, 1989, p. 36

D'après FOUCAULT M.:

*« Il n'y aura de science de l'homme que si on s'adresse à la manière dont les individus ou les groupes se représentent leurs partenaires, dans la production et dans l'échange, le mode sur lequel ils éclairent ou ignorent ou masquent ce fonctionnement et la position qu'ils s'y occupent, la façon dont ils se représentent la société, où il a lieu la manière dont ils se sentent intégrés à elle ou isolés, dépendants, soumis ou libres ».*¹⁰⁷

En fait, tout individu ou groupe social véhicule une représentation de lui sous forme soit d'opinions, de croyances ou de connaissances qui se rapportent à des objets ou à des personnes, etc.

Ces représentations sociales ont un impact sur les apprenants vis-à-vis de la langue –culture -cible enseignée .Elles ont tellement de l'impact et de l'ampleur sur la réussite ou l'échec de l'apprentissage. En effet :

*« Ces images, très fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, à contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même. Elles prennent naissance et se perpétuent dans le corps social au moyen de divers canaux (média, littérature, dépliants, guides à l'usage de certaines professions »*¹⁰⁸.

Il faut inciter les apprenants à adopter une attitude d'empathie vis-à-vis de l'autre. ZARATE G. pense qu'on doit *« mettre l'accent sur la solidarité qui fonde la relation entre la culture de l'élève et celle qui est enseignée»*¹⁰⁹.

DABENE L. indique, dans ce sens, que

*« L'attitude par rapport à une langue se fonde sur l'importance objective qu'on lui reconnaît et qui est justifiée par son utilité réelle ou présumée. Ce sera, dans ce cas, le reflet des attentes: en effet, la maîtrise d'une langue dotée d'un certain prestige représente pour l'individu, un bien appréciable, dans la mesure où il la considèrera comme un atout pour son image et sa position sociale, et où il en attendra des bénéfices pour une éventuelle progression ».*¹¹⁰

¹⁰⁷ FOUCAULT M. : *Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*, Gallimard, Paris, 1966, p.364.

¹⁰⁸ CASTELLOTTI V. et MOORE D. : *Représentations sociales des langues et Enseignements*, conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, p.10

¹⁰⁹ ZARATE G. : *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier scolaire, Paris, 2004, p.11

¹¹⁰ DABENE L. : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1994. P. 82

Selon THOMAS L.F., la notion de «représentation» se définit comme¹¹¹ «*un ensemble d'attitudes, de comportements et d'idées qui se transforment parfois en stéréotypes, et que l'individu véhicule de façon inconsciente lors de toute interaction entre soi et l'autre* ».

Autrement dit, Ces informations stockées dans le système cognitif de l'individu influencent le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue et culture étrangères. Il s'agit, en effet, de blocs d'idées, d'un ensemble de dispositions envers l'autre qui pourraient freiner une attitude centrée à son égard.

Selon toujours THOMAS L.F., « *il faut distinguer entre les représentations de référence, qui sont stockées en mémoire, qui servent de point de références aux participants, et les représentations en usage qui sont évolutives et non stables, car elles sont élaborées au moment de l'interaction entre les deux interlocuteurs* »¹¹².

De ce fait, ces interactions créent ensuite « *un univers linguistique-culturel dont les composantes contribueront à créer de nouveaux savoirs, de nouvelles connaissances, non stables, mouvants et non définitifs* »¹¹³.

2. L'identité culturelle

GALISSON R. définit l'identité comme étant «*...ce qui permet à l'immense majorité des natifs de se sentir des individus à part entière et d'être reconnus comme tels par tous ceux qui se réclament de la même identité collective* »¹¹⁴. Ainsi, par exemple, dans un contexte d'enseignement / apprentissage d'une langue, les motivations qui animent un apprenant à entreprendre l'apprentissage de cette langue, les jugements de valeur qu'il porte sur la langue- cible ou sur la culture-cible, les attitudes qu'il déploie quand il établit le contact avec l'Autre, les stratégies d'apprentissage qu'il développe, tout est imprégné et filtré par sa propre langue-culture, son vécu, ses savoirs, ses savoirs- faire, son contexte d'entourage : en d'autres mots, par sa façon culturelle d'appréhender le monde. Le point de départ pour acquérir une compétence interculturelle est donc son identité.

¹¹¹ THOMAS L.F. In: R.Duda, P.Riley (dir.). *Learning styles*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1990, p.209

¹¹² Ibid, p.211

¹¹³ CASTELLOTTI V et MOORE D. : op.cit. p.21

¹¹⁴ Op.cit, p.114

Elle repose tout autant sur des éléments, subjectifs qui s'inscrivent dans la conscience des membres d'une communauté. On constate que dans chaque communauté, toutes les composantes culturelles sont presque connues et vues de la même manière, mais lorsqu'il s'agit de définir « l'autre étranger », on reste dans le domaine du subjectif.

Les composantes de l'identité les plus sensibles et subjectives sont :

- **L'identité nationale** : celle que chaque pays tente de construire et d'inculquer aux siens, les parents et les écoles, aux enfants. C'est le sentiment qui peut faire que les gens s'estiment supérieurs aux autres,
- **La tradition ou pratique sociale** : c'est marqué par la définition, la construction et la conservation de la tradition comme objet de connaissance. On constate actuellement un retour progressif à la tradition du passé dans les villes et les villages pour garder l'identité communautaire,
- **La religion** : l'identité est aussi définie par l'appartenance religieuse. Le sentiment religieux entraîne beaucoup de problèmes et même des conflits par rapport à la tolérance et la compréhension de l'autre sur le plan de la doctrine ou encore du vécu quotidien.

Toutes les composantes de l'identité sont liées à l'identité culturelle. Le sentiment de méfiance vient de l'idée que l'autre s'identifie différemment par sa culture ou sa religion. Chaque groupe tient à rester fidèle à son identité.

Ceci explique la valorisation d'identité nationale et les valeurs de culture maternelle par le biais de l'enseignement scolaire dans plusieurs pays.

Dans la situation d'apprentissage d'une langue étrangère, une bonne connaissance de sa propre culture, aiderait les apprenants à mieux s'identifier par rapport à leur culture, et avoir une plus grande ouverture d'esprit pour accepter la différence de l'autre.

D'après ABDALLAH-PRETCEILLE M. et PORCHER L., trouver le sens de la culture d'origine se réalise tout en mettant une relation avec l'autre. Ils nous expliquent : « *C'est la relation qui donne sens à la culture et non l'inverse. La définition de **ma** culture,*

de **mon** identité est autant le produit de **mes** relations à autrui que le produit de **mon** affirmation propre et unique. »¹¹⁵

En d'autres termes, concevoir un système culturel quelconque n'est envisageable qu'à travers les rapports que ce système entretient avec ses confrères. Toute communication entre les porteurs de ces cultures donne naissance à des savoirs et connaissances nouveaux, inexistants auparavant et que "soi et l'autre contribuent à élaborer".¹¹⁶

3. Définitions des stéréotypes

On notera de nombreuses définitions, mais commençons par l'étymologie d'abord. Etymologiquement, le terme stéréotype est composé du préfixe *stéreo* dérivant de l'adjectif grec *stereos* (solide et opiniâtre) et du suffixe *type* désignant le caractère d'imprimerie ou l'image imprimée.

Les premiers usages du terme viennent du monde de l'imprimerie. En 1922, le journaliste américain LIPPMANN W. utilise pour la première fois ce terme en le décrivant comme «*les images dans notre tête* »¹¹⁷ qui s'intercalent entre la réalité et notre image de la réalité. Il s'agit alors d'une représentation collective et simplifiée d'un groupe.

Par exemple, quand on dit que les Français associent communément l'Espagne à la fiesta, à la paella, à la corrida, etc.; l'Italie à la pizza, à Venise, à la mafia, etc.; l'Angleterre à Big Ben, au *tea time*, au *rosbeef*; le Portugal à la morue, au *fado* et à la pilosité abondante, etc.

Chaque communauté a une image d'elle-même et des autres, ce qui conduit à deux types de stéréotypes¹¹⁸ :

Les autostéréotypes: qui sont des représentations communément partagées d'un groupe d'appartenance par rapport à lui-même, le regard sur soi.

Les hétérostéréotypes: qui sont des images que le groupe a des autres groupes.

¹¹⁵ Op.cit. 1996, pp 119-120

¹¹⁶ Ibid,

¹¹⁷ LIPPMANN W., in AMOSSY R. : *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Nathan Université, coll le texte, Paris, 1991, p.9

¹¹⁸ CHAVES R.-M., FAVIER L., PELISSIER S. : op.cit, p.51

Le stéréotype peut naître à travers une expérience vécue selon le principe globalisant suivant : «*Lorsqu'on en a vu un, on les a tous vus* ». Par exemple «*J'ai visité cette ville Dans un magasin, la vendeuse n'était pas aimable. Donc, les habitants de cette ville ne sont pas accueillants*»¹¹⁹.

Les stéréotypes ne sont pas innés, mais transmis par notre culture d'origine ou notre groupe d'appartenance. Ils sont généralement véhiculés par les manuels scolaires, les médias et la publicité.

Le stéréotype est l'image que nous avons des autres, un ensemble de croyances qui présente une image simplifiée des caractéristiques d'un groupe. Le stéréotype n'est pas forcément négatif : les asiatiques sont considérés comme discrets, calmes et travailleurs, les suisses des méticuleux. «*Le préjugé* » ajoute une appréciation défavorable, négative, péjorative (de méfiance, de mépris envers quelqu'un en raison de son appartenance. Tout ceci laisse soulever trois éléments fondamentaux des stéréotypes :

En ce qui concerne l'origine des stéréotypes, il faut dire qu'

*« on peut, au minimum, distinguer les stéréotypes de la culture «noble» ou («cultivée»), qui comportent les expressions, les scénarios, les personnages, les idées issus de la littérature, et ceux qui proviennent de la culture anthropologique (ou « de masse »), et qui comportent les clichés diffusés par la télévision, le cinéma ». La chanson, les journaux et les autres médias de masse »*¹²⁰.

Autrement dit, les stéréotypes ne viennent presque jamais de notre expérience directe, mais plutôt de notre culture ambiante et de ses normes, de notre éducation, tant à la maison qu'à l'école ou dans les médias.

Selon ZARATE G. le stéréotype est «*un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe, dans son aspect physique et mental et dans son comportement. Cet aspect s'éloigne de la «réalité» en la restreignant, en la tronquant et en la déformant*»¹²¹. C'est la relation de l'individu avec son espace culturel dans sa communauté qui détermine l'image des cultures et des ailleurs auxquels il n'appartient pas.

Mais il importe surtout ici de souligner que la connaissance des différents ensembles de stéréotypes est nécessaire à la saisie d'un grand nombre d'énoncés. Quoi

¹¹⁹ Ibid.

¹²⁰ GALISSON R. : 1995. Op.cit. p.112

¹²¹ ZARATE, G. : *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris 1986, p.66

qu'aient pu dire naguère certains sociologues soucieux d'enrayer la fortune scolaire de la « culture bourgeoise », les référents littéraires et artistiques ne sont pas des codes de luxe dont l'usage serait nécessaire aux seuls héritiers des classes aisées : « *il suffit de tourner les pages de n'importe quel journal pour y trouver une surabondance de titres et de citations d'œuvres légitimées* ». ¹²²

En d'autres termes, les stéréotypes se forment à partir de certains termes ou expressions donnant une valeur plus ou moins, dépréciative à une personne ou un groupe. Il peut s'agir de classe sociale, de race ou autre. Ainsi les stéréotypes peuvent se mettre en jeu dans divers contextes et peuvent toucher tous les acteurs d'une situation de communication à divers degrés.

AMOSSY R. indique à ce sujet que

« Le stéréotype schématise et catégorise ; mais ces démarches sont indispensables à la cognition, même si elles entraînent une signification parfois excessive. Nous avons besoin de rapporter ce que nous voyons à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde, faire des prévisions et régler nos conduites ». ¹²³

L'utilisateur du stéréotype pense souvent à procéder à une simple description. En fait, il considère une réalité quelconque comme un moule auquel peut s'adapter toute une communauté. En d'autres termes, il tend à envisager toutes les unités composantes d'un groupe sous le même angle, en les cernant dans un même classement. Ainsi tout individu sera jugé comme entité ayant les mêmes qualités et surtout les mêmes défauts que les autres. Le stéréotype est donc, dans la plupart du temps, une généralisation d'une idée, plus ou moins fautive, à un groupe tout entier.

A ce sujet selon ZARATE G. ¹²⁴ un stéréotype est composé de :

- **La simplification:** *le stéréotype est une simplification de la réalité qui exige un choix limité d'éléments spécifiques, d'omissions conscientes et de simple oubli ;*
- **La généralisation:** *on simplifie la réalité et on la généralise (les Français sont romantiques. Les arabes sont des sultans avec beaucoup de femmes tout autour)*

¹²² DUFAYS J.-L.: *Stéréotypes apprentissage inter culturalité: fondements théoriques et pistes didactiques* in « *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE* »/S Proximités E.M.E, 2006, p.62

¹²³ AMOSSY R., *Stéréotypes et clichés, discours, société*, Nathan, Paris, 1997, p.178

¹²⁴ Op.cit, p.66

Quant à leurs valeurs, nous pensons que chacun de nous aimerait penser qu'il n'a aucun stéréotype sur les autres. C'est bien sûr inexact : tous, nous avons tendance à classer, à catégoriser même si nous nous en défendons. Il faut l'admettre. Et d'ailleurs, les stéréotypes (contrairement aux préjugés) ne sont pas sans utilité. Ils nous aident à donner du sens au monde qui nous entoure et dont nous ne pouvons pas cerner la complexité ; ils nous servent aussi à affirmer notre propre identité.

Comme l'explique aussi bien PORCHERL :

*« Les stéréotypes sont à la fois nécessaires et insuffisants pour comprendre une culture .Celle-ci est vivante, et, en tant que telle, se nourrit de stéréotypes, sur elle-même et sur les autres. On ne gagne jamais une bataille contre des mythes et les stéréotypes sont des mythes simplificateurs comme eux, fascinant comme eux ».*¹²⁵

Enfin, ils ne sont ni immuables ni permanents¹²⁶ *« Les stéréotypes naissent, se développent, se modifient... et meurent !ils évoluent dans le temps »*¹²⁷ . Prenons le cas, pour la France, des Italiens ou des Espagnols. Beaucoup d'entre eux vivaient en France en tant que travailleurs immigrés, donc en provenance de pays moins développés et occupant des emplois peu valorisés (dans le bâtiment, essentiellement). Conséquence : les Français les considéraient avec condescendance.

*« Et puis, le temps a passé, l'Italie puis l'Espagne se sont développées à leur tour et peu à peu l'image concernant leurs habitants s'est modifiée. Aujourd'hui, les stéréotypes concernant les Italiens sont très largement positifs : on les considère comme cultivés, artistes, élégants, voire sophistiqués, séducteurs ... Quant aux Espagnols, la Movida est passée par là et ils nous apparaissent entreprenants, modernes, pleins de confiance en eux »*¹²⁸.

4. Influence des stéréotypes et leurs enjeux en classe de FLE

Pour AUGER N., les stéréotypes rendent difficile l'acquisition d'une compétence culturelle car les stéréotypes représentent *« un catalogue d'éléments folklorisants sur la langue-culture cible »*.¹²⁹ Pour cette raison il faut distinguer entre stéréotype et préjugé.

¹²⁵ PORCHER L. : op.cit, 1999, p.65

¹²⁶ Ibid,

¹²⁷ Ibid,

¹²⁸ Ibid,

¹²⁹ AUGER N. : *« Manuels et stéréotypes »*. In *Le français dans le monde*. n°326, Clé International, Paris, 2003, p.29.

Stéréotypes et préjugés ont souvent été employés en synonymie. Le préjugé ajoute une appréciation défavorable, négative, péjorative (de méfiance, de mépris...) envers quelqu'un en raison de son appartenance à un groupe particulier. LEIRIS M. le définit comme «*un jugement de valeur non fondé objectivement et d'origine culturelle*». ¹³⁰

Lorsqu'un stéréotype est bien ancré dans notre esprit, il est difficile de s'en défaire. On peut faire appel au raisonnement même si, nous l'avons vu, il est par essence illogique, irrationnel. Mais DUFAYS J.-L. incite les enseignants à lutter contre ces derniers.

« parce que les stéréotypes sont omniprésents dans les discours et que leur usage et les idées qu'ils véhiculent sont souvent simplistes ou répréhensibles, il semble d'abord qu'une tâche importante des enseignants de langues-cultures- qu'il s'agisse de langue maternelle ou de langue étrangère- soit d'éveiller à la conscience critique de ces phénomènes ». ¹³¹

Selon DUFAYS J.-L. : Les enjeux de cet éveil sont de trois types :

- Intellectuel

« Il s'agit d'exercer les apprenants à ne pas être dupes des représentations réductrices par la culture de masse, à pouvoir mettre celles-ci à distance. » ¹³².

En d'autres termes, il faut être lucide envers les représentations que nous avons tant sur nous-mêmes que sur les autres

- Ethique

« Il s'agit d'apprendre à dénoncer le caractère pervers et mensonger des représentations ethnocentriques, discriminatoires, racistes, intolérantes, à prendre conscience de ce que ces opinions enferment certaines personnes dans des rôles négatifs et cantonnent celui qui les profère dans une perception réductrice du monde. » ¹³³.

On touche ici aux valeurs de tolérance, de respect de l'altérité, des différences, et donc d'ouverture au mystère de l'autre, y compris au respect de ses stéréotypes

¹³⁰ LEIRIS M. : *L'ethnologie*, Paris, Denoël /Gonthier, 1969, P.7, in ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Vers une pédagogie interculturelle, Anthropos*, Paris, 2004

¹³¹ DUFAYS J.-L. : « *Initier à la conscience des stéréotypes : un enjeu éthique essentiel du cours de français* », in *Enjeux*, n°29, 1993, pp.47-59

¹³² Ibid, pp.67.68.

¹³³ Ibid,

- **Esthétique :**

« Prendre conscience de certaines images et discours est indispensable pour pouvoir évaluer de manière comparative et critique les productions artistiques et littéraires et pouvoir ainsi accéder à un degré supérieur de conscience esthétique. Les stéréotypes constituent des canons qu'il est nécessaire de connaître pour pouvoir identifier les œuvres qui s'en détachent et celles qui se contentent de les reproduire ». ¹³⁴

VI. PRINCIPES POUR UNE DIDACTISATION DES STEREOTYPES

Cela dit, comment procéder pour mettre en œuvre une didactique fondée sur le va-et-vient à l'égard des stéréotypes ? DUFAYS J.-L. ¹³⁵ propose cinq principes clés :

Le premier principe touche beaucoup plus l'enseignant à **rompre avec la hantise d'enseigner la « vérité » de la culture étrangère**

Il réside dans la nécessité pour l'enseignement de rompre avec l'obsession de traiter de la culture d'autrui d'une manière tout à fait « authentique » et « nuancée ». Dans la mesure en effet où aucun niveau de connaissance ne peut prétendre échapper à la schématisation, « *l'apprentissage d'une nouvelle culture doit être conçu comme une progression à travers des niveaux de stéréotypes de plus en plus complexes.* » ¹³⁶ Dès lors, avant de chercher à transmettre aux élèves toute la vérité de la culture que l'on enseigne, il vaudrait mieux se soucier de leur fournir des connaissances intermédiaires- des stéréotypes utiles- qui leur permettront de se l'approprier par étapes. Puisque ce passage par la stéréotypie est une nécessité logique, la question ne doit plus être « comment les éviter ? », mais « lesquels privilégier ? ».

Dans le cas du FLE, il s'agit ainsi de sélectionner par exemple les expressions françaises figées, les représentations de la francophonie qui paraîtront les plus adaptés aux capacités et aux besoins cognitifs des apprenants auxquels on s'adresse. Mais, pour ce faire, il convient que l'enseignant fasse abstraction de sa propre saturation à l'égard

¹³⁴ Ibid, pp.67-68

¹³⁵ DUFAYS J.-L.: « *Quelle place pour les stéréotypes dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures?* » In quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S Proximités E.M.E, 2006, pp.76-79

¹³⁶ Ibid, pp.76-79

des stéréotypes et se rend compte que les savoirs qu'il juge réducteurs sont à la fois signifiants et indispensables pour l'élève.

Le deuxième principe est d'amener les élèves à expliciter leurs stéréotypes sur la culture-cible

Tout projet de formation (inter)culturelle, comme toute démarche didactique devrait prendre pour point de départ les représentations et l'état des connaissances déjà acquises par les apprenants, partir du « réel » qui est le leur, afin de pouvoir cibler ce que Vygotsky appelle leur « *zone de développement proche* »¹³⁷, c'est-à-dire le niveau de connaissance et de compétence qu'ils paraissent capables d'atteindre avec l'aide de l'enseignant.

Cela suppose que ce dernier commence par s'informer des stéréotypes les plus partagés dans la classe à propos de la culture-cible, et, comme il n'a pas en face de lui un individu mais un groupe, il lui faudra dégager un niveau de compétence stéréo typique et une zone de développement proche *moyen*. Toute la difficulté ici sera d'éviter la violence symbolique qui consisterait à rejeter sans autre forme de procès les stéréotypes mobilisés par les élèves. « *Il conviendrait, au contraire de les traiter explicitement comme des contenus d'enseignement relevant des savoirs intermédiaires* » évoqués dans le point précédent ». Un exercice précieux dans ce but consisterait à faire définir les traits jugés typiques ou les objets perçus comme liés à ce peuple sous la forme d'un « *dictionnaire des idées reçues* ». ¹³⁸

Quant au contenu il s'agit **de mobiliser en priorité des stéréotypes présents dans des « documents authentiques » contemporains et/ou dans des manuels scolaires**

Le troisième principe, qui complète logiquement les deux précédents, consiste à intégrer en priorité dans les séquences d'apprentissage des stéréotypes qui soient à la fois actuels et proches de l'univers des élèves. Même s'il s'agit d'étudier de grands textes du passé, le fait de partir des traces stéréotypées qu'on trouve dans les médias contemporains permet d'emblée de convaincre les élèves de la nécessité de les connaître. « *Un stéréotype du passé qui est absent des discours d'aujourd'hui est un schéma mort, dont l'étude*

¹³⁷ VYGOTSKY S., 1985 in DUFAYS J-L. : op.cit, p.77

¹³⁸ Ibid, p.78.

n'intéresse que les érudits. »¹³⁹Un exercice intéressant pour favoriser l'appropriation des stéréotypes actuels consisterait à présenter aux élèves un corpus de publicités, de BD, d'extrait de romans... voire de manuels scolaires où les stéréotypes abondent, en leur demandant simplement de l'observer et d'en dégager des éléments de définition du phénomène.

Le quatrième principe est : Une initiation graduelle

Il est clair que l'appropriation d'une culture étrangère se fait toujours graduellement. Les nouvelles représentations la concernant doivent donc être enseignées par étapes, dans l'ordre de leur utilité et de leur complexité.

*« Il est vain de demander aux élèves de « dépasser » ou de « problématiser » des conceptions ou des représentations qu'ils ne maîtrisent pas encore, même si elles constituent des stéréotypes pour le maître: pour pouvoir dépasser et démystifier un savoir, il faut d'abord s'en être façonné une idée stable »*¹⁴⁰.

On peut ignorer à ce propos la lenteur de l'acquisition des savoirs culturels: étant donné leur caractère global, l'acquisition de nouveaux modèles ne peut se faire que pas à pas, palier par palier et dans une interaction double, entre l'enseignant et l'apprenant d'une part, et entre les activités de réception et de production d'autre part. Soulignons, encore une fois ici, le danger qu'il y aurait à plaquer un discours dénonciateur d'enseignant sur des signes dont les élèves ne perçoivent pas encore la stéréotypie.

Le cinquième principe est de se mettre à distance

Il paraît clair que l'intégration de stéréotypes de plus en plus variés relatifs à une culture nouvelle doit déboucher progressivement sur la capacité de les mettre à distance, d'en décoder les effets psychologiques, éthiques, esthétiques, pragmatiques et d'en percevoir l'ambivalence. Pour ce faire, l'enseignant peut recourir à toute une palette de procédures : il peut s'agir tantôt d'analyser des stéréotypes, tantôt de les comparer avec d'autres issus d'autres corpus, tantôt de les ré exploiter de manière subversive. Il serait pertinent, écrivait toujours DUFAYS J.-L.:

« dans ce cadre, de problématiser comme telle la notion de stéréotype au départ d'un corpus qui la met en évidence, puis d'inviter les élèves à analyser leurs propres

¹³⁹ DUFAYS. : op.cit, p.79

¹⁴⁰ Ibid, p.78

stéréotypes pour ensuite en jouer en l'exploitant eux-mêmes d'une manière parodique ou dialectique ». ¹⁴¹

Quand on considère leurs usages dans une perspective interculturelle, les stéréotypes donnent prise à des exploitations didactiques nombreuses et variées qui peuvent s'avérer des plus fécondes non seulement pour la formation intellectuelle des élèves, mais aussi pour le développement psychologique et moral.

Ces principes pourraient être l'objet d'une expérimentation centrée sur l'appropriation de ces phénomènes pour la didactique des langues- cultures. Il s'agit de comprendre en somme qu'enseigner une culture, c'est toujours à la fois travailler contre les stéréotypes et avec eux : et c'est dans ce va-et vient entre la distance et l'adhésion que se joue non seulement le sens des discours que nous recevons et produisons, mais aussi celui du monde qui s'offre à nos regards.

A ce propos, le Cadre Européen des Langues explique que

«Les stéréotypes fonctionnent à un autre niveau que d'autres types de connaissances: ce sont des agents simplificateurs ; qui poussent les individus à une forme de réaction très rapide. Sur la base des clichés ou stéréotypes, on peut émettre des jugements et réagir rapidement, et ce, quel que soit le contexte en jeu (et non pas seulement vis-à-vis de pays étranger)». ¹⁴²

Cela signifie, en d'autres termes qu'il ne faut pas dépasser les représentations en classe de langue, mais plutôt, qu'il faut avoir un savoir-faire pour les investir dans l'apprentissage, de sorte que l'enseignant se sert des stratégies afin de mettre ces dernières en question. Cela peut être la meilleure manière pour donner l'envie, à un apprenant, de découvrir l'autre, de connaître sa culture et d'assimiler son caractère complexe.

¹⁴¹ Ibid, p.79

¹⁴² Cadre Européen des Langues in BYRAM M. et al, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*, conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, p.39

Conclusion

Nous aimerons conclure que les définitions données à la langue et à la notion de « culture » ainsi que le rapport entre « langue » et « culture » nous ont permis à la fin de ce parcours du « premier chapitre » de les clarifier. De plus, nous avons fait une distinction entre « culture » et « civilisation » qui représente le noyau de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce présent chapitre, nous avons utilisé le terme « culture » en tant que nom qui se rapporte à la fois aux faits de civilisation et aux informations relatives aux croyances, coutumes, pratiques, sociales, valeurs et comportements au sein de ce concept.

Les définitions choisies et la conception dimensionnelle de la culture s'ajustent harmonieusement à l'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle à l'école qui couvre un champ plus large que l'ancienne liste des faits culturels à connaître concernant la civilisation de la culture cible.

Dans le domaine de la didactique du FLE, des notions telles que les "représentations" et les "stéréotypes" deviennent primordiales car elles problématisent la relation de l'apprenant d'une part avec la culture étrangère enseignée et d'autre part avec sa propre identité. C'est pour cela que nous avons essayé de donner quelques principes pour didactiser les stéréotypes.

Dans le chapitre suivant, le deuxième chapitre de notre recherche, nous allons mettre en lumière toutes les méthodologies et les approches en rapport à ce concept en classe de FLE, tout en nous rendant compte que ces méthodologies, comme toutes les méthodologies ont des forces et des faiblesses dans la prise en charge de la dimension culturelle.

Quant au débat autour de la reconnaissance de l'indissociabilité de la culture et de la langue, nous devons cesser de nous voiler la face car c'est une évidence.

Deuxième Chapitre

**Méthodologies et approches d'une didactique des langues-cultures :
avantages et inconvénients**

Introduction

La culture a existé depuis toujours, au moyen âge, à la renaissance, au siècle des lumières d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre. Aujourd'hui, les enjeux économiques et politiques dominent à tel point les esprits qu'on en oublie l'importance. Ce pilier indispensable semble malheureusement de plus en plus oublié: sans la culture, l'édifice risque de s'effondrer or, c'est l'école qui a la mission de faire partager le patrimoine à la jeunesse, et dans l'institution scolaire, ce sont les professeurs de langues étrangères qui sont en première ligne pour mener cette reconquête.

GALISSON R. l'a définie comme « *ce qui reste de l'enseignement d'une langue quand on a oublié le reste* »¹⁴³.

La prise de conscience d'une culture, c'est la prise de conscience de l'altérité : d'autres objets, d'autres comportements, d'autres valeurs qui, généralement, nous frappent, nous étonnent, nous irritent, nous scandalisent, dès lors qu'il ne nous sont pas familiers ou s'opposent à notre propre univers culturel.

Après avoir vu, dans le chapitre précédent, la définition des notions telles que la langue, la culture, la distinction entre culture et civilisation, la réflexion entre la relation langue /culture et la raison pour laquelle il est avantageux de considérer la culture comme partie prenante de l'enseignement des langues, dans ce deuxième chapitre, il sera utile d'étudier l'histoire de l'enseignement de la culture en classe de langue pour montrer comment la relation langue/culture s'est traduite dans les méthodologies d'enseignement. Nous essayerons de chercher ensuite s'il y'a vraiment des approches qui prennent en charge la dimension culturelle à travers la problématique de l'enseignement /apprentissage de la culture étrangère

En second lieu, nous allons aborder les principes et les objectifs d'une discipline si importante qui est la didactique des langues- cultures, afin de se positionner sur un domaine bien précis. Enfin, nous aborderons la définition de la compétence culturelle et ses composantes, pour aboutir à proposer des approches différenciées de l'enseignement/ apprentissage de la culture étrangère.

¹⁴³ GALISSON R. :*La pratique, La culture et le reste, ligne de force de renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, éd Clé international, Paris, 1980, p.132

I. HISTOIRE DES MÉTHODOLOGIES DE LA LANGUE-CULTURE ÉTRANGÈRES

L'enseignement de la langue est en effet indissociable de la culture et de la civilisation qui vont avec. Néanmoins, l'un des arguments de ceux qui refusent d'enseigner la culture étrangère en classe de langue autrement que de manière accessoire, c'est qu'il n'existe pas encore une méthode :

*« Les méthodologies d'enseignement de la culture étrangère sont en cours de construction en dépit d'un long éventail de publications, il manque à l'étude de la culture un axe précis, car le peu de recherche empirique qui existe a été effectué sur une petite échelle et vient souvent de la pratique individuelle des enseignants, sans considérationsthéoriques».*¹⁴⁴

Dans l'évolution de cette didactique du FLE, la dimension culturelle de la langue a connu un parcours qu'il serait primordial d'éclairer.

Comme nous l'avons souligné précédemment et à maintes reprises, l'enseignement d'une langue est indissociable de la culture dont elle est porteuse. Le français langue étrangère, communément appelé «F.L.E.», est, à cet effet, vecteur d'une culture, en l'occurrence, la culture française. Si nous jetons un regard rétrospectif sur les différentes méthodologies appliquées à l'enseignement du F.L.E, nous nous rendrons compte que la place réservée à la culture dans l'enseignement des langues est aussi importante qu'évolutive. Nous allons porter une vue panoramique sur ces méthodologies qui ont jalonné l'histoire de l'enseignement des langues étrangères.

1. La méthodologie traditionnelle

Comme son nom l'indique, cette méthodologie procède à la transmission du savoir et de la culture le plus naturellement du monde. On étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature, ses proverbes, sa culture, car «l'objectif culturel était prioritaire»¹⁴⁵. Ensuite, on a préféré «l'objectif pratique»¹⁴⁶ qui donnait la priorité à un enseignement de la langue considérée comme un outil de communication. On acquiert la langue étrangère comme l'on a acquis sa langue maternelle; c'est-à-dire que cette méthodologie exploite le mécanisme de la langue maternelle, à travers gestes et émotions

¹⁴⁴ La dimension interculturelle dans la pratique de classe disponible sur www.EduFLE.net consulté le (9/10/2009)

¹⁴⁵ PUREN CH. : op.cit. p.50

¹⁴⁶ Ibid,

de l'apprenant. La visée de cette méthodologie étant la maîtrise de la langue, il s'agit alors de mémoriser les règles de grammaire et les mots du lexique, afin de les réutiliser. C'est la notion de « modèle », de référence aux grands auteurs qui prévaut dans cette situation, car ce sont eux qui sont dépositaires de la langue correcte, ce sont eux qui sont respectueux de la syntaxe et des rapports que les mots peuvent entretenir entre eux.

La traduction intervient aussi dans cette méthodologie, car ne parlant pas couramment la langue étrangère, l'élève est obligé de faire recours à sa langue maternelle. C'est pourquoi, l'enseignant est tenu de procéder à de brèves traductions en langue maternelle, chaque fois que le besoin se fait sentir. Il y a comme une symétrie entre « *la langue de l'enfant et la langue enseignée* ». ¹⁴⁷

2. La méthodologie directe

Elle prend, en quelque sorte, le contre-pied de la méthodologie traditionnelle. Dans cette méthodologie, la primauté est accordée à l'oral, à la prononciation de l'apprenant, qui doit être bonne. Elle ne fait pas recours à la traduction, d'où l'emploi du qualificatif « direct », c'est-à-dire que l'apprenant prend directement contact avec la langue qu'il est en train d'apprendre. Pour ce faire, tous les phénomènes communicatifs tels que la mimique, la gestuelle, la proxémique sont sollicités et peuvent faciliter à l'enseignant la réussite de ses objectifs méthodologiques, MARTINEZP. ¹⁴⁸ fait ressortir quelques-unes des caractéristiques de cette approche: elle est directe, orale, active et elle privilégie les méthodes interrogative, intuitive, imitative et répétitive. Cette méthodologie eut beaucoup de succès, notamment en Europe et aux États Unis. Cela est dû, en partie, au fait qu'à la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle, le développement industriel du monde a poussé de nombreux pays occidentaux à faire des recherches dans le domaine linguistique. Autrement dit, c'est la langue telle qu'elle est pratiquée dans la société. L'écrit a, à cet égard, une importance moindre par rapport à l'oral, la finalité de tout apprentissage étant l'utilisation effective des acquis. Par contre, l'objectif culturel est relégué à l'arrière plan.

¹⁴⁷ CLAUDE M. : in MARTINEZ P. : op.cit. p.51

¹⁴⁸ Ibid, p. 51

3. La méthodologie audio - orale

Appelé par les Anglo-saxons «Oral approach» ou «Situational Language Teaching », cette méthodologie vient, une fois de plus, jeter un pavé dans la mare des méthodologies appliquées à l'enseignement des langues étrangères. Elle connut un essor remarquable dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle. Ainsi, fait-il l'appeler « méthodologie situationnelle». Elle est d'autant plus situationnelle que son contenu, tout entier sera inspiré par l'apprentissage de la langue-cible, en situation de communication. Elle s'appuie, d'une part, sur le distributionnalisme du linguiste BLOOMFIELD L. et le behaviourisme du psychologue SKINNER. La priorité est toujours accordée à l'oral, à cette différence près que c'est la notion de modèle à imiter qui va être privilégiée. Il s'agit de s'inspirer des exercices dits « structuraux » (qui traite de la structure de la langue) afin d'en reproduire de semblables, dans des situations très spécifiques d'encodage. Chaque exercice comprend une phrase de base, qui a une organisation interne (« pattern ») ou tout simplement une structure qui servira de modèle pour produire de nouvelles phrases par de simples opérations (grammaticales) de substitution ou de transformation, assurant ainsi la généralisation de la structure apprise. Cette méthodologie n'accepte pas la traduction, elle met beaucoup plus l'accent sur la répétition qui permet la compréhension la dimension culturelle est notamment absent.

De son côté, **la méthodologie audiovisuelle** intéresse les élèves autant que certaines autres méthodes dont « *la cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore est constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes* »¹⁴⁹. Cette méthode s'applique aussi bien à l'enseignement du lexique sans recourir à la traduction en langue maternelle, qu'à l'enseignement grammatical sans l'intermédiaire de la règle, élèves saisit les règles de manière intuitive. « *L'image de la communication n'a rien à voir avec la réalité* » est la critique que fait PORCHER L.¹⁵⁰. Cette rigidité et le décalage avec la réalité peuvent être démotivants pour élèves.

Ajoutons que l'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à maîtriser cette langue d'un point de vue purement linguistique, mais que cette activité va au-delà. En

¹⁴⁹ DANIEL C. et VICTOR F. : *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Paris, Hachette-Pratique pédagogique sous la direction d'André REBOULLET, pp. 136-154

¹⁵⁰ PORCHER L., in BERARD E.: *L'approche communicative Théorie et pratique*, Paris, Clé International, 1991, p.14

fait, elle englobe les phénomènes culturels et les situations langagières : « *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible* ». ¹⁵¹ Tout cela nous conduit à discuter d'une autre approche aussi pratique qu'importante :

4. L'approche communicative

L'approche communicative recentre l'enseignement sur l'apprenant. Elle vise à apprendre à communiquer et à faire acquérir à l'apprenant « *une compétence de communication* » ¹⁵². Elle « *se donne pour objectif de faire acquérir à l'apprenant une langue dans la variété de ces registres et usages, en tenant compte de ne pas séparer langue et culture* » ¹⁵³. En contraste avec les approches précédentes, les fondements théoriques de l'approche communicative sont divers: la sociologie, la psychologie et la linguistique se mettent au service de la communication: *la pragmatique* de l'acte de parole d'AUSTIN et SEARLE.; la sociolinguistique de LABOV W., HYMES D. et BERNSTEIN; *la sémantique* de HALLIDAY et FILMORE; *les notions de compétence et de performance* de CHOMSKY N.; *le constructivisme* de PIAGET et de VYGOTSKY S. (BERARD E. 1991; Le ROUX S., 2008) ¹⁵⁴. « *Le courant communicatif est substantiellement lié au cognitivisme dans ses intentions et dans les mises en œuvre pédagogiques* ».

Il est à noter que les tenants de l'approche communicative considèrent qu'

« *une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc* » ¹⁵⁵

Elle a pour objectif le développement de la compétence communicative qui, comme l'explique CUQ J.-P., ¹⁵⁶ ne se limite pas à la connaissance des règles grammaticales, mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles.

¹⁵¹ PUREN CH.: op.cit. p.372

¹⁵² PUREN CH.: op.cit. p.17

¹⁵³ Ibid, p.16

¹⁵⁴ LE ROUX S.: *L'évolution de l'enseignement des langues*. Cours de didactique du FLE à l'Université du Cap, 2008.

¹⁵⁵ GERMAIN C. : *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, col. DLE, 1993, p. 203

¹⁵⁶ CUQ J.-P. : op.cit. 2002, p.245

Avec l'apparition de « *l'approche communicative* », qui introduisit la prise en compte de nouvelles disciplines linguistiques et extralinguistiques qui enrichirent la didactique du FLE par l'étude qu'elles entreprirent sur l'objet « *culture* ». Ainsi, à côté de la littérature, les contenus culturels se sont élargis au domaine anthropologique : les modes de vie, les rites sociaux, les habitudes comportementales dans des situations de la vie quotidienne, etc. A cela s'ajoutent des contenus sociolinguistiques inhérents à la communication :

*« Les connaissances implicites contenues dans les interactions verbales, les pratiques langagières, tels les comportements non verbaux, les règles de politesse, la distance corporelle, la gestuelle, etc , le concept de « culture » ainsi englobe désormais la « culture savante » et la « culture quotidienne ».*¹⁵⁷

Elle se base aussi sur la centration sur l'apprenant, qui est l'une des grandes forces de l'approche communicative, et qui implique aussi la prise en compte du vécu quotidien des apprenants. C'est pourquoi l'approche communicative affiche clairement l'objectif culturel en privilégiant l'emploi des documents authentiques comme supports permettant aux apprenants de s'initier aux réalités les plus immédiates de la culture de la langue cible.

Il y a des variations dans la façon de décrire la compétence de communication. BÉRARD E.¹⁵⁸ propose les cinq composantes suivantes qu'il faut prendre en compte dans une approche communicative : *la compétence linguistique* (la connaissance de la grammaire); *la compétence sociolinguistique* (la connaissance des règles socioculturelles); *la compétence discursive* (la capacité à produire des discours cohérents); *la compétence référentielle* (la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation); *la compétence stratégique* (la capacité à utiliser les stratégies verbales et non verbales pour combler les lacunes des autres compétences).

Les cinq compétences langagières décrites par le Cadre européen commun de Référence¹⁵⁹ sont d'une manière générale liées à l'expression orale et écrite :

Ecouter (compréhension orale) ; lire (compréhension écrite); écrire (expression écrite); s'exprimer oralement en continu et prendre part à une conversation (expression orale).

¹⁵⁷ WINDMÜLLER F. : op.cit. p.19

¹⁵⁸ Op.cit. p.17

¹⁵⁹ Cadre européen comme de référence pour les langues. *Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, 2001.

Il n'est pas possible dans les contraintes de la présente étude d'élaborer en détail l'approche communicative, ce qui serait un domaine d'étude particulier. L'objectif de donc cette esquisse est de dégager les principes clés pour pouvoir examiner la place de la dimension culturelle dans ce contexte. De plus, aucune des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues et donc du FLE n'est miraculeuse. Chacune offre des avantages et présente des insuffisances ou des lacunes.

Après cet aperçu concernant les méthodologies d'enseignement du français, nous constatons que le but des méthodes d'enseignement est d'encourager l'enseignant à examiner sa propre didactique, et d'

*« Évaluer de manière réfléchie ses stratégies, ses méthodes et ses techniques permet d'accroître et d'étoffer son répertoire d'approches didactiques. Acquérir de nouvelles connaissances et des compétences en matière d'approches didactiques permet d'accroître l'efficacité de l'enseignement ».*¹⁶⁰

Dans l'ensemble, le libre-arbitre de l'enseignant, ses préférences et ses constatations de « ce qui marche » et « ce qui ne marche pas » ont heureusement prévalu. Au professeur de faire son choix. Ce qui nous amène au point suivant:

5. L'éclectisme comme méthodologie d'enseignement

Le Dictionnaire de la didactique définit l'éclectisme comme suit : *« En philosophie, on donne le nom d'éclectisme à l'école de Potamon d'Alexandrie. Celui-ci jugeait de meilleure méthode de choisir dans différents systèmes certains de leurs éléments, sous réserve que ceux-ci soient conciliables entre eux, plutôt que la création d'un système entièrement nouveau »*¹⁶¹. Cette position n'est pas à confondre avec le syncrétisme, qui se définit par l'acceptation de la fusion des doctrines sans souci particulier de cohérence.

Ces définitions peuvent éclairer les usages faits du terme éclectisme en didactique des langues, dans des moments où une méthodologie dominante tend à proposer un modèle unique et réputé cohérent de l'enseignement et de l'apprentissage des langues...

Depuis une vingtaine d'années, et précisément dans les années quatre-vingt-dix, on assiste à la présence *« d'un éclectisme méthodologique »*¹⁶² qui a pour rôle la prise en

¹⁶⁰ Ministère de l'Éducation. : *« Approches pédagogiques : Infrastructure pour la pratique de l'enseignement »*, 1993.

¹⁶¹ CUQ J.-P. : op.cit. p. 246

¹⁶² PUREN CH. : op.cit. p.45

considération des besoins des apprenants, des moyens qui permettent de les réaliser et des documents accessibles au niveau des apprenants. De plus, c'est aussi la capacité de l'enseignant de faire les bons choix et de guider l'apprenant. Cela d'autant plus que se développe l'autoformation avec les nouvelles technologies d'information et de communication et la formation des enseignants en tant que médiateur ou passeur (inter) culturel. Pour cela, l'éducation à l'interculturel est primordiale à travers les voyages à l'étranger. La didactique du FLE s'est trouvée dans l'obligation de lier des diverses méthodologies pour subvenir aux attentes des enseignants d'une part, et des apprenants d'une autre part.

Pour. BEACCO J.-C. ¹⁶³ «*le choix éclectique des pratiques de la classe de langue se caractérise par une stratégie de polyvalence, de souplesse et d'adaptabilité qui s'effectue grâce à une sélection raisonnée et non à un ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement*»

En d'autres termes, il est important de rendre cohérentes les techniques empruntées en évitant toute forme de « bricolage » afin de permettre aux apprenants d'être partenaire de leur enseignement/ apprentissage. D'après lui, ce choix peut être vu comme une « méthodologie circulante » sur laquelle les méthodologies constituées viennent se greffer. L'éclectisme se propose de procéder en partant des besoins, de l'âge, du niveau et des attentes des apprenants et les moyens mis à la disposition de l'enseignant. Comme disait PUREN CH.:

« Ce qui marque l'installation dans l'ère éclectique, c'est la nouvelle signification prise désormais par l'intégration de caractéristiques audiovisualistes dans certains des derniers cours de FLE: le même élément qui, il y a quelques années, pouvait encore être perçu dans le cadre de la poursuite de l'évolution historique de la MAV, ne peut plus être interprété actuellement que comme un retour partiel à cette MAV dans le cadre d'une stratégie d'éclectisme de principe. Le même élément qui faisait partie il y a quelques années, pour ainsi dire, de « l'héritage génétique » des concepteurs de cours, est maintenant choisi volontairement par eux dans une panoplie qu'ils souhaitent si éclectique qu'ils l'ouvrent aussi sur le passé (et même le passé antérieur à la MAV) » ¹⁶⁴.

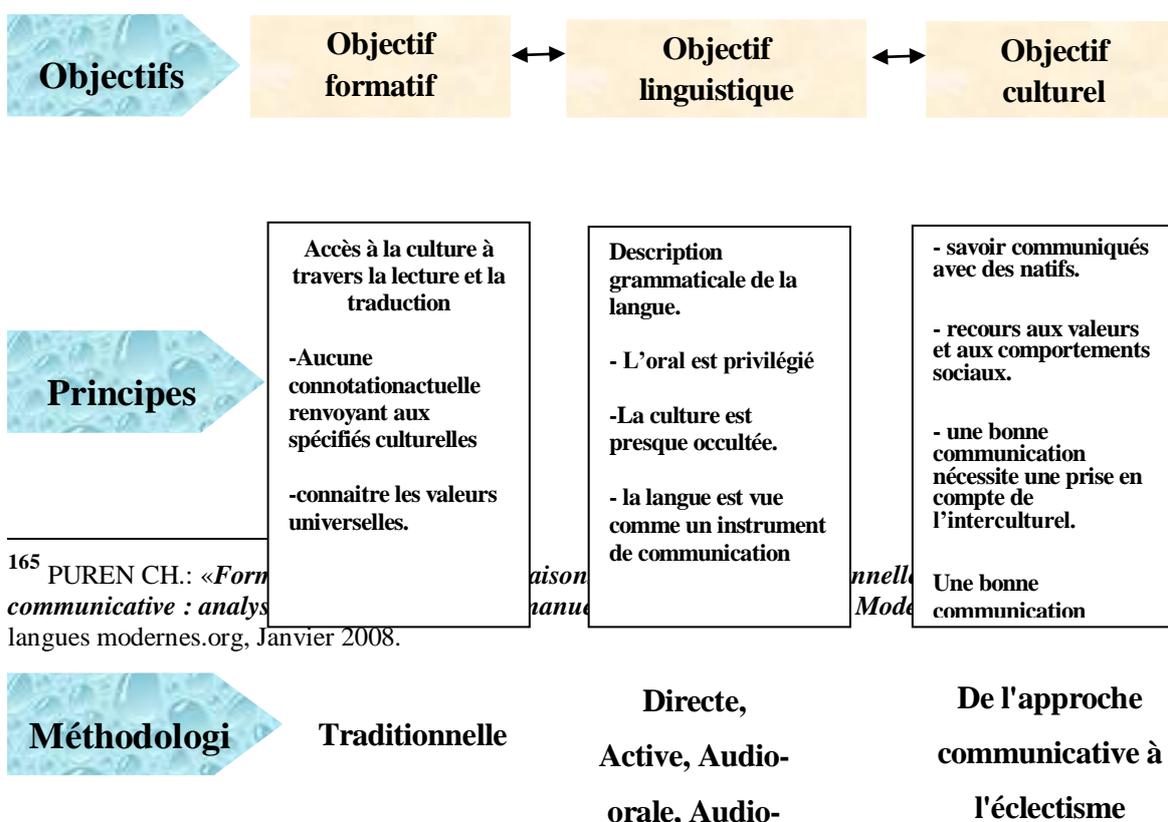
¹⁶³ BEACCO J.-C. : *La méthode circulante et les méthodologies constituées in Le français dans le monde*, numéro spéciale, Paris, janvier, 1995, pp.36.41

¹⁶⁴PUREN CH. : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes Essai sur l'éclectisme*)Crédif, coll, 1994, p.54

En d'autres termes, il ne faut pas confiner les apprenants dans *le seul agir d'usage* de la langue, mais de les doter aussi de moyens *d'un agir d'apprentissage* de la langue pour utiliser deux expressions consacrées par PUREN.CH.¹⁶⁵

En réalité, et donc sans surprise, la majorité des enseignants adhèrent corps et âme à cette approche parce que, les enseignants, on le sait, refusent toujours toute contrainte méthodologique. Cependant, ils doivent posséder de vastes connaissances et être au courant des différentes possibilités d'enseigner. Mieux ils sont formés, plus ils revendiquent leurs autonomies.

Tout au long du parcours de la didactique du FLE, la dimension culturelle de la langue a connu un cheminement qu'il est nécessaire d'éclairer (voir figure 02).



¹⁶⁵ PUREN CH.: «Formative communication : analyse de la didactique des langues modernes.org, Janvier 2008.

Figure 2 : Evolution de la perspective culturelle depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'éclectisme méthodologique

II. L'APPROCHE ACTIONNELLE

Cette dernière approche par l'action a commencé à apparaître depuis quelques années dans le Cadre européen commun de référence (C ECR) de 2001 qui annonce le passage à une nouvelle approche, une approche par l'action appelée, la « perspective actionnelle ». Sa entrée crée un changement et une évolution de l'objectif social dans l'enseignement/apprentissage des langues en Europe, les auteurs de ce cadre ouvraient de nouveaux horizons en didactique des langues-cultures étrangères.

1. Définition et Objectif

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues donne un nouvel objectif à cette perspective actionnelle qui est liée

« aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants à vivre et travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères. Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère. La langue n'est plus (ou plus seulement) un instrument de communication, mais un instrument d'action sociale »¹⁶⁶.

Cette dernière approche par l'action ou par les tâches variées a commencé à apparaître depuis quelques années dans les manuels scolaires en Algérie notamment au primaire et au moyen, pour lequel elle est particulièrement adaptée : les enfants, en effet, ne sont motivés ni pour telle langue ni pour telle culture en elles-mêmes, mais pour faire

¹⁶⁶ Cadre Européen comme de référence pour les langues 2005, chapitre 1,2. P15

des choses intéressantes : un professeur enseignant une langue étrangère à des enfants, c'est d'abord un pédagogue qui met les élèves en activité, et qui introduit à cette occasion la langue et la culture comme instruments d'action (et non pas seulement de communication). Pour le secondaire par exemple, l'introduction des TICE et l'utilisation de l'ordinateur par les élèves font de cette approche actionnelle une méthode efficace où les élèves peuvent eux-mêmes effectuer certaines tâches .

- a) Tant que l'objectif social de référence était de préparer les élèves au contact avec des documents de langue-culture étrangère, la cohérence de l'enseignement pouvait être fondée sur l'intégration didactique, dans laquelle l'enseignant organise ses tâches d'enseignement de manière à faire participer les apprenants à diverses tâches.
- b) Lorsque l'objectif social de référence est devenu celui de préparer les élèves à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère, l'approche par les tâches semblerait aussi adaptée à l'enseignement/apprentissage de la culture française, qui semble primordiale, voire évidente. Elle apparaît comme une réponse possible aux nouveaux enjeux sociaux et éducatifs liés à l'enseignement/apprentissage du FLE. Et du coup, le rôle des apprenants et les enseignants changent et modifient leur nature envers la langue et la culture.

Les apprenants, qui travaillent en groupe, doivent accomplir des tâches ensemble. Ils sont amenés pour cela à partager leurs savoirs et leurs savoir-faire pour l'action commune. L'approche actionnelle invite les élèves à être actifs et acteurs de leur propre apprentissage. Elle considère donc l'apprenant comme « un acteur social » qui sait mobiliser l'ensemble des compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière par le biais de « tâche ». Les rédacteurs du CECRL définissent comme tâche « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* ». ¹⁶⁷

Cette nouvelle approche dite actionnelle vient s'ajouter et non se substituer aux approches antérieures, telle ou telle approche supposée la meilleure (en particulier pour la

¹⁶⁷ Op.cit. p.16

raison fort discutable qu'elle est la dernière...), ni même de construire un modèle idéal de réglage entre ces différentes approches, mais de les appliquer en permanence, selon les contenus des programmes et les besoins des apprenants. Elle ne remplace pas l'approche communicative, elle la complète et l'enrichit.

2. L'approche culturelle

Il est, donc, essentiel de concevoir une approche culturelle /interculturelle qui prenant en compte l'apprenant en tant que membre d'une culture donnée, se trouve à la base de la langue et de la culture : c'est lui qui produit la culture et la langue car il exerce une influence directe sur leur évolution et sur leur utilisation. De plus,

« cet individu, en tant que membre, est élevé au sein d'une société parmi des personnes qui vont lui inculquer implicitement et explicitement des modèles collectifs, des valeurs, des attitudes déterminées par le statut social ou le contexte social au sein de sa société dans laquelle l'individu évolue »¹⁶⁸.

C'est à dire la construction de l'identité collective se fait au contact des personnes évoluant dans le même bain, c'est-à-dire dans la même culture, mais également au contact avec d'autres environnements culturels et par les relations entre les personnes de cultures différentes.

C'est à partir de cette vision multidimensionnelle que nous devons envisager l'approche culturelle dans l'enseignement des langues-cultures. Par conséquent cette approche culturelle /interculturelle se veut essentielle et doit prendre en compte la perspective du *«sujet-culturel-apprenant, lequel aura à entretenir des relations avec les membres de la culture étrangère »¹⁶⁹.*

A ce titre, la langue occupe une place importante dans la culture pour être reléguée à une simple fonction instrumentaliste. C'est un moyen d'expression culturelle lié aux individus et comportant des références culturelles. D'où cette affirmation:

« L'apprentissage d'une culture étrangère ne saurait donc se passer des facteurs inhérents à la culture étrangère que sont principalement les membres de la culture étrangère et de la culture maternelle, la langue étrangère et maternelle, les réalités socioculturelles. Ces trois points constituent de vastes domaines qui s'interpénètrent les uns aux autres selon leur contexte d'apparition. Il est important, dans un but

¹⁶⁸ WINDMÜLLER F. : op.cit. p.35

¹⁶⁹ Ibid,

didactique, de traduire ces données en différents objectifs d'apprentissage en fonction des finalités de l'enseignement des langues-cultures ». ¹⁷⁰(voir tableau conceptuel).

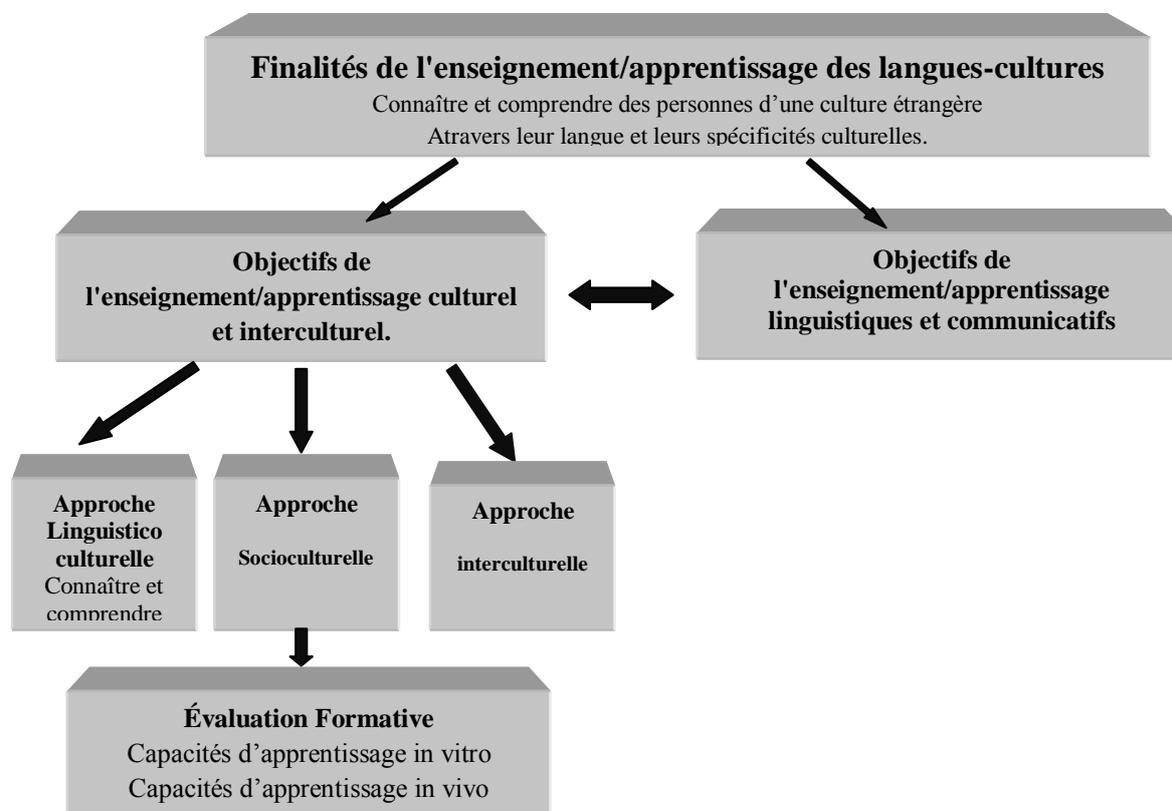


Figure 3 : Tableau conceptuel d'une méthodologie de l'enseignement/apprentissage culturel et interculturel

Les objectifs linguistiques et communicatifs étant actuellement connus et répandus, ils n'ont pas été détaillés dans le schéma.

Les objectifs d'apprentissage sont considérés selon la perspective de la culture en tant qu'objet et en tant que forme d'expression d'une collectivité.

- La démarche d'apprentissage choisie est orientée en fonction du domaine culturel suivant: linguistico-culturel, socioculturel ou interculturel. Les contenus sont sélectionnés d'après les besoins des apprenants, d'après la fréquence et l'importance des points de contacts culturels mais aussi d'après le rôle social que les apprenants auront à tenir avec les natifs de la culture étrangère.

¹⁷⁰ Ibid, p.36

- La «compétence interculturelle» constitue l'objectif ultime de l'apprentissage; elle ne peut être évaluée qu'au contact de l'apprenant avec la culture étrangère. En classe, le terme d'« évaluation de capacités d'apprentissage» est, à notre avis, plus pertinent. Toutes les capacités ne pourront être soumises à une évaluation, cela dépendra du domaine de référence des contenus. L'évaluation d'une culture n'est pas concevable, par exemple, quand celle-ci vise une meilleure connaissance des représentants de cette culture ou une meilleure compréhension entre les membres de la culture maternelle et de la culture étrangère. C'est par le contact que l'apprenant aura la possibilité de vérifier s'il a acquis une compétence interculturelle. L'évaluation de l'apprentissage doit porter sur la capacité de l'apprenant à gérer du mieux qu'il peut sa relation avec la culture étrangère. Quant aux savoirs relevant de faits socioculturels, ces derniers ne constituent pas un ensemble de savoirs à acquérir, mais une aide, un moyen heuristique d'accès à la compréhension, ils devront être ciblés et donner lieu à une évaluation non-systématique.

De ce fait, la même auteure WINDMULER F.¹⁷¹ propose trois approches pour la connaissance et la compréhension de la culture étrangère, ainsi que pour l'acquisition d'une compétence de communication.

2.1. L'approche linguistico-culturelle

Comme son nom l'indique, elle repose, en partie, sur l'étude des relations entre la langue, la culture et la société et prend en considération la façon dont une personne utilise et actualise la langue qu'elle utilise selon les différentes situations de la vie sociale. Cette approche est une approche à dominante linguistique, mais considérée sous un aspect culturel. A titre d'exemples : les expressions idiomatiques, les emprunts étrangers dans la langue française, c'est ce qu'on appelle **la culture par les mots**.

2.2. L'approche socioculturelle

Elle place l'homme au centre de l'organisation sociale et du système culturel dans lesquels il évolue. Le rapport de l'homme à la culture est multiple : imprégnation inconsciente des comportements, valeurs qui caractérisent l'identité culturelle. Cette

¹⁷¹ Op.cit, p.38

approche en question est, par conséquent, sociologique et anthropologique .A titre d'exemple : la vidéo, la publicité télévisée, c'est ce qu'on appelle **la culture par les images**.

2.3. L'approche interculturelle

Elle repose sur une pédagogie de la relation entre les membres de deux cultures dont l'enjeu vise la compréhension mutuelle. La démarche est une démarche réflexive qui vise l'acceptation de l'autre dans sa « différence ».

« La connaissance de l'Autre nécessitant la connaissance de soi, la démarche vise l'ouverture à l'altérité, la reconnaissance du caractère ethnocentrique de chaque culture, la relativisation de la culture maternelle». ¹⁷²La reconnaissance se vérifie lors des échanges interculturels, mais la dimension socioculturelle extra-communicative est également sollicitée dans la « compétence interculturelle» qui représente la compétence finale des objectifs d'apprentissage culturel et interculturel. A ce sujet, DEFAYS J.-M. rappelle que

« l'approche interculturelle relativise autant la culture-source qu'elle initie à la culture –cible ; que si elle compare leur fonctionnement, qu'elle débusque leurs préjugés, c'est pour déboucher finalement sur la prise de conscience de ce qu'est la culture en général. Elle vise donc moins à enseigner aux apprenants une culture autre, à les aider à la comprendre, à les encourager à la tolérance, qu'à développer chez eux l'aptitude à vivre dans des milieux et des situations pluriculturelles, et à participer activement à l'élaboration de nouvelles formes culturelles issues de ces contacts ». ¹⁷³

Nous pensons que ces trois approches peuvent être exploitées par les enseignants de FLE comme des activités pédagogiques qui sont susceptibles d'être réparties sur deux des trois approches, parfois sur l'ensemble, cela dépend de la nature du contenu et du support d'apprentissage que les activités comportent. Nous visons avant tout l'apprentissage (inter) culturel.

Il existe, toujours selon PUREN CH. ¹⁷⁴un certain nombre d'approches qui rendent l'enseignement de la culture possible mais chacune est insuffisante à elle seule Il cite :

¹⁷² Ibid, p.38

¹⁷³ Op.cit, p.78

¹⁷⁴ PUREN CH. :*Postface.La culture en classe de langue : « Enseigner quoi ? »* in les langues Modernes, n°4. 1998, Paris. APLV. pp.40-46

2.3.1. L'approche par le représentatif

On considère dans ce cas que certains faits culturels peuvent rendre « la culture étrangère présente aux yeux des apprenants »¹⁷⁵. De cette approche ZARATE G. en fait un instrument pédagogique : « *Comprendre une réalité étrangère, c'est expliquer les classements propres et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre* »¹⁷⁶. La littérature demeure le vecteur privilégié dans cette approche étant donné que l'artiste possédant une sensibilité particulière et est capable de rendre sensibles les réalités sociales évoquées.

2.3.2. L'approche par les fondements

Dans ce cas, on stipule qu'il existe des traits culturels suffisamment déterminants pour structurer l'ensemble de la culture étrangère. On fait appel dans cette approche à l'histoire et à la géographie en se proposant de faire découvrir aux apprenants le « génie » du peuple étranger.

2.3.3. L'approche par le parcours d'apprentissage

Dans cette approche, on conçoit que l'apprentissage de la culture étrangère se fait principalement par la découverte individuelle. Il est donc préconisé d'établir le dispositif d'apprentissage de sorte que l'apprenant puisse effectuer dans la culture étrangère son propre parcours, d'y faire ses propres expériences et d'en faire ses propres représentations. Il s'agit d'offrir à l'apprenant un climat motivant qui lui permette d'aller de lui-même à la découverte de cette culture.

2.3.4. L'approche par les repères

Il s'agit de mettre en relation des faits culturels qui permettent d'obtenir, au final, une vision d'ensemble de la culture cible.

2.3.5. L'approche par le contact

Cette approche opère un nouveau renversement de perspective, puisque la question didactique essentielle n'est plus la définition des contenus culturels étrangers, mais les effets formatifs que l'on souhaite voir se produire chez « les apprenants au contact » de la culture étrangère (développement de l'ouverture et de la tolérance culturelle, correction des

¹⁷⁵ PUREN CH. : op. cit. p.3

¹⁷⁶ Op. cit. 1993, p.37.

stéréotypes, meilleure connaissance de sa propre identité culturelle »¹⁷⁷. Cette approche, dominante actuellement en didactique des langues, y est connue sous le nom d' « approche interculturelle ».

« [Certes] on a négligé d'enseigner les civilisations et les cultures en enseignant les langues. Or il convient que cet apprentissage « interculturel » se fasse, mais il ne faut pas le réifier, le didactiser à l'excès. Car apprendre une culture, c'est d'abord rencontrer l'Autre, l'interlocuteur... »¹⁷⁸.

Pour cela, cette approche s'annexe des différentes approches citées ci-dessus, chacune à son degré de pertinence, mais qu'aucune n'est à elle seule suffisante. Et la complexité de l'enseignement/apprentissage de la culture fait que chacune d'elles présente des avantages mais aussi des inconvénients d'un point de vue didactique.

ZARATE G.¹⁷⁹ « considère qu'une possibilité est d'adopter une approche thématique des éléments culturels afin d'éviter de répandre une vision globale et standardisée de la culture cible. Il convient de noter que le formateur sélectionne, dans ce cas, des faits sociaux limités à quelques thèmes tout en gardant une perspective de synthèse. Ajoutons qu'il est possible de retenir des thèmes universels-singuliers ».

C'est-à-dire des thèmes présents dans chacune des sociétés mais que chaque société aborde à sa façon. Cette approche thématique recouvre trois phases, qui peuvent connaître des variantes (documents annexes, lexique, thèmes abordés). Elle se développe comme suit :

- *La sensibilisation : l'apprenant découvre le thème et les éléments linguistiques utiles à l'étude du contenu ;*
- *L'information : qui prévoit une vision générale de l'objet et implique comparaison, réflexion et confrontation ;*
- *La synthèse : qui conduit à la réutilisation des données obtenues au cours des recherches et l'appropriation des éléments sous forme de débats, simulations, etc.*

En résumé, "il semble pertinent d'éviter l'accumulation de savoirs et de privilégier une approche qui permette de favoriser la mise en place d'une posture réflexive sur

¹⁷⁷ PUREN CH. : op. cit. p.4

¹⁷⁸ ABDALLAH-PRETCEILLE M. : op. cit. p. 49

¹⁷⁹ Op.cit. pp. 114-115

les faits culturels et de faciliter l'observation active de la réalité étrangère grâce, par exemple, à des associations, des découvertes d'éléments culturels, des recherches d'informations, etc".¹⁸⁰

L'approche interculturelle actuellement à la mode n'est pas non plus la panacée puisqu'elle ne donne aucune orientation concernant les contenus d'enseignement.

III. PRINCIPES ET OBJECTIFS DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES- ETRANGÈRES

Un principe est par définition « *un fondement qui précède l'action et balise les comportements à adopter* ». ¹⁸¹. En gros, il y a des principes qui touchent l'apprentissage, donc l'apprenant et des principes touchant aussi l'enseignant que nous verrons dans un autre chapitre.

Bien évidemment, le terme de méthodologie revoie d'abord à celui de méthode.

Le dictionnaire *Trésor de la langue française* (2007) définit ainsi la méthode dans le domaine de la pédagogie: « *Ensemble des principes et des règles propres à faciliter l'apprentissage progressif d'une matière*».

Tout au long de notre recherche, nous n'avons cessé d'affirmer l'importance de la dimension culturelle dans l'enseignement des langues étrangères et d'adhérer à certains principes didactiques que nous pensions acquis. Or, depuis quelque temps, influencé par une observation plus affinée de notre propre vécu à la fois d'apprenant et d'enseignant, nous avons tendance à nous interroger sur la fonction réelle dans les échanges communicatifs ? Peut-on concevoir une langue amputée de sa dimension culturelle?

N'ayant pas la possibilité, dans les marges, de répondre en détail à chacune de ces questions, nous nous contenterons d'une approche globale, en focalisant notre attention sur la question des objectifs et de leur rapport avec la dimension culturelle. Parmi ceux-ci, nous distinguerons les objectifs scolaires, les objectifs fonctionnels et les objectifs intégratifs.

¹⁸⁰ Ibid, p.121

¹⁸¹ Dictionnaire LAROUSSE, p.126

1. Objectifs scolaires, fonctionnels et intégratifs

Le développement des échanges internationaux mais aussi les conflits entre nations, sans parler des progrès dans le domaine de la linguistique et de l'ethnolinguistique, ont déterminé une revalorisation des langues étrangères et une reformulation de leurs objectifs qui tournent autour de deux notions: éducation et communication. On pense que les langues étrangères sont importantes parce qu'elles favorisent l'esprit de tolérance, parce qu'elles sont porteuses de culture, parce qu'elles facilitent les voyages, les affaires, une meilleure connaissance de l'autre.

Trois arguments sont avancés couramment pour justifier l'enseignement de la culture étrangère : elle constitue un élément de motivation, elle fait partie intégrante de la langue, elle comporte une dimension formatrice.

Cependant, le temps imparti à l'enseignement des langues est prioritairement consacré à l'apprentissage linguistique , la dimension culturelle conçue comme un élément non indispensable à la communication, par conséquent, est reléguée au second plan ; ce qui est en jeu n'est pas à proprement parler , une langue étrangère mais plutôt « *un code neutre qui fonctionne normalement pour la seule raison qu'on n'a pas à affronter des interlocuteurs ayant leurs propres rites communicatifs* »¹⁸² écrivaient BRIANE C. et CAIN A. dans un article publié dans la revue *Les langues Modernes*

Pour éviter les malentendus, BRIANE C. et CAIN A. soulignent

*« qu'il conviendrait de regarder les choses en face, d'utiliser avec plus de label « langue-culture » et de reconnaître que les langues étrangères s'apprennent souvent en dehors de la culture, dissociées de celle-ci, comme un simple savoir référentiel que l'on peut acquérir à la rigueur, dans la langue de l'apprenant. A notre avis, imbriquer « langue – culture » n'a de sens que dans le cas : lorsqu'il est question non pas de langue mais de communication en milieu naturel. C'est surtout dans ce cas que l'on peut cerner l'imbrication « langue-culture ».*¹⁸³

Autrement dit, la culture fonctionne non pas comme un surplus, mais comme un élément indispensable à la réussite du processus communicatif. Mais le « milieu naturel » diffère d'une salle de classe en pays étranger. Les résistances des apprenants à la culture étrangère c'est que les savoirs ou les savoir-faire n'ont d'actualité que dans le

¹⁸² BRIANE C., CAIN, A.: « *Civilisation: constats et objectifs* », in *Les Langues Modernes*, n°5, 1986, pp.53-59.

¹⁸³ Ibid,

milieu d'origine ; le passage obligatoire par un médiateur (l'enseignant) qui partage la culture des apprenants et qui, la plupart du temps, n'a qu'une vision livresque et subjective de la culture étrangère.

Pour cela, nous pensons donc, que l'enseignant doit partager sa curiosité et les doutes de ses apprenants, sans pour autant abdiquer de son rôle d'animateur et d'orientateur.

Durant les années 90, fort heureusement, plusieurs voix se sont élevées pour rappeler l'importance de la dimension culturelle dans l'enseignement du FLE, dimension que l'on a appelé la « cinquième compétence ». Depuis, il a fallu mieux la cerner au niveau théorique, chose que nous avons faite dans le premier chapitre de la première partie et mieux la comprendre afin d'être en mesure de former les enseignants qui voudraient l'intégrer à leur cours. « *Si le concept de culture est d'une grande importance, son intégration dans la réalité de la salle de classe de FLE représente un défi de taille pour le professeur du FLE* »¹⁸⁴ Dès lors, la classe de langue est devenue un lieu privilégié d'interaction culturelle en raison de plusieurs facteurs sociologiques, politiques et idéologiques qui ont contribué à prendre conscience de la place de la dimension culturelle en classe de FLE. La mondialisation aussi a eu un impact sur cette place de la culture.

C'est au cours de ces mêmes années que s'est répandu le concept de « *compétence communicative interculturelle* »¹⁸⁵. Plusieurs chercheurs, didacticiens ont fait valoir qu'au-delà de l'enseignement linguistique, il y'a des comportements culturels propres à la langue cible, la mission des professeurs des langues était aussi primordiale. « *Elle consistait entre autres à former des citoyens du monde, ouverts aux autres cultures et aux valeurs universelles.* »¹⁸⁶ Après cette période centrée principalement sur le communicatif pur, voilà que le rôle du professeur de langue s'est modifié en profondeur. Il devient acteur de premier plan.

Au cours des 20 dernières années, les recherches et les travaux touchant les divers aspects de l'intégration de la dimension culturelle en classe de langue se sont multipliées, les bases théoriques se sont à la fois solidifiées et complexifiées. Malgré cela, il nous paraît que les travaux et leurs avancés dans ce domaine ne reflètent que très partiellement la salle de classe. En tout cas c'est un constat amer que nous avons fait il y a quelques années dans

¹⁸⁴ DAMEN L. : 1987 in DE FONTENAY H. : *Place et rôle de la culture en classe de langue*, Université Mc GILL, Montréal, Canada Actes de colloque international de L'AFDECE, l'Harmattan, Paris, 2011, p.159

¹⁸⁵ BYRAM M. :1997, p.160

¹⁸⁶ FONTENAY H. : Ibid, p. 160

les programmes et les manuels scolaires, constat qui nous a amené à revoir les pratiques enseignantes. Aujourd'hui encore, « *la dimension culturelle continue d'être présentée comme une sorte de décor au service des actes langagiers* »¹⁸⁷.

Elle ne réside pas dans sa propre justification mais dans le fait qu'elle constitue un des éléments importants qui contribuent à l'apprentissage de la langue. Voilà pourquoi nous avons consacré le premier chapitre de la première partie à clarifier la notion de « culture » elle-même et deux chapitres pour la partie pratique, pour atteindre la meilleure cohérence méthodologique possible dans l'articulation langue-culture et finalement sur le rôle de la dimension culturelle dans la mission éducative de tout enseignant.

2. La compétence culturelle : définitions et composantes

Le stade final pour ne pas dire la finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère, est décrit par quelques didacticiens comme le stade où l'apprenant possède une compétence culturelle de communication qui fait que l'apprenant maîtrise non seulement les mécanismes de fonctionnement de la langue, c'est-à-dire l'aspect linguistique, mais aussi d'autres aspects liés à la culture étrangère. Quelle est donc cette compétence culturelle ?

Pour BENADAVA S., avoir une compétence culturelle, c'est

*« posséder un savoir minimum, factuel ou textuel, relatif à une collectivité donnée, participer à un consensus sémiologique, maîtriser les règles socioculturelles président à l'utilisation des différents systèmes signifiants, et connaître les stéréotypes propres à la communauté visée ».*¹⁸⁸

Autrement dit, il s'agit d'un vaste programme qui touche aux différents aspects de la vie en communauté qu'il est difficile et compliqué d'étudier sans y consacrer un effort énorme et considérable et beaucoup de temps. GSCHWIND H, quant à lui, présente la compétence culturelle comme indispensable à une bonne communication sans heurts, sans blocages :

« Communiquer efficacement dans un échange interculturel présuppose la connaissance de normes réglant les conduites communicatives dans la culture de

¹⁸⁷ Ibid, p.162

¹⁸⁸ BENADAVA S. : « *La civilisation dans la communication* », in *Le français dans le monde*, n° 84, Avril 1984, Hachette, Paris, pp.78-86

*l'autre, la possession d'une compétence culturelle de communication permettant d'éviter certains blocages interactifs ».*¹⁸⁹

Comment peut-on arriver à cette compétence dans un espace classe, sachant que la classe est un lieu où l'on ne communique pas d'une manière authentique ; on n'y fait que simuler des situations de communication? La vraie communication se fait généralement dans des situations d'interactions authentiques, c'est pourquoi nous pensons que ZARATE G. a raison de définir la compétence culturelle comme n'étant pas « *une addition de savoirs, mais plutôt la familiarité avec un nombre réduit de connaissances, limitées à une expérience plus ou moins riche du monde* ». ¹⁹⁰

Selon HOLEC H.¹⁹¹, ce qui fera l'objet de l'acquisition d'une compétence culturelle, ce sera donc la civilisation ou la culture partagée évoquée par GALLISSON R. Cette culture s'acquiert partout au contact d'autrui, dans les relations sociales et par le biais des médias.

Cette compétence culturelle n'est rien d'autre que la composante socioculturelle de la compétence communicative à laquelle MOIRAND S.¹⁹² fait référence.

Pour cette dernière, « *posséder une compétence communicative, c'est avoir une connaissance pratique des règles non seulement linguistiques, mais aussi psychologiques, sociales et culturelles qui commandent la production et l'interprétation de la parole à l'intérieur d'une communauté* ». ¹⁹³

En d'autres termes, la compétence de communication est la prise de conscience des règles psychologiques, culturelles et sociales qui dirigent, voire contrôlent la parole dans une société donnée. Il s'agit d'une maîtrise-plus ou moins-commune des codes linguistiques et culturels auxquels les deux inters actants font appel dans des situations pratiques de la vie quotidienne.

Toutefois, inscrire la compétence culturelle/communicative dans un contexte académique implique trois qualités. D'après VATTER CH., chaque enseignant devrait

¹⁸⁹ GSCHWIND H. : *Analyse sociolinguistique*, De la communication et didactique; Application à un cours de langue, De vive voix, Hatier/Crédif, Paris, 1981, p.49

¹⁹⁰ ZARATE G. : « *Objectiver le rapport culture maternelle /culture étrangère* », in *Le français dans le monde*, n° 181, Nov –déc, 1983, pp.34-39

¹⁹¹ Op. cit.

¹⁹² Op.cit. p.20

¹⁹³ Ibid, p.20

s'appuyer sur trois niveaux afin de pouvoir donner à l'apprenant une compétence (inter) culturelle d'une manière optimale.¹⁹⁴

- Un niveau de connaissances qui comprennent des informations sur la culture d'origine et sur celle de la langue «cible». Il s'agit de se rendre compte des règles de communication et du contexte situationnel qui déterminent l'interaction entre les deux interlocuteurs;
- Un niveau de capacités (ou *soft skills*) affectives. Ces dernières relevant des compétences communicatives et sociales qui se réfèrent notamment à la performance concrète dans une situation d'interaction interculturelle;
- La motivation de l'apprenant, son implication et sa volonté de participer à des situations où des rencontres interculturelles pourront avoir lieu.

ZARATE G. donne la définition minimale de la compétence culturelle :« *On appelle compétence culturelle un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée* ». ¹⁹⁵

Nous pouvons donc dire que la compétence culturelle aide l'individu à définir son appartenance ethnique dans une communauté quelconque. Il s'agit d'un ensemble de savoirs et connaissances qui donnent sens à un groupe ethnique quelconque et à partir duquel l'on aurait la capacité de définir le soi dans un contexte culturel donné. Une appartenance qui varie en fonction de plusieurs paramètres, tels que l'âge, le sexe, le milieu social et la profession.

Selon toujours ZARATE G., la compétence culturelle, « *c'est ce qui transforme le silence en parole, ou ce qui reconstitue l'épaisseur du non-dit dans la communication* »¹⁹⁶. Cela vaut qu'elle est la capacité d'un étranger à s'adapter immédiatement au passage d'un contexte culturel à un dissemblable dans un dynamisme mutuel et une transparence des

¹⁹⁴ VATTER CH.: in THIEBLEMONT-D. S.: *L'interculturalité dans tous ses états*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 2006, p. 55

¹⁹⁵ ZARATE G.: « *Les représentations en Didactique des langues et cultures* », In : *Notions en questions, rencontres en didactiques des langues*, n°2, Janvier.: université René Descartes, ENS de Fontenay/Saint-Cloud, Paris, 1997, p. 29

¹⁹⁶ ZARATE G. : in BLONDEL A. et al. : *Que voulez-vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactique*, Duculot, Bruxelles, 1998, p.5

significations au cours de l'échange. La réalisation de cet objectif reste utopique, et pour les enseignants et pour les apprenants.

Pour ce faire, l'individu doit s'armer d'un capital d'informations sur la géographie, les modes de vies, les valeurs et la conception du monde de la société en question. Cette chasse aux différences lui permet la connaissance de l'autre, l'adoption d'une attitude tolérante et l'acquisition d'une habileté à intervenir efficacement dans un système de pensée différent. L'opération précédente délivre de nobles comportements tels que le respect de l'autre, la préservation de la dignité, l'appréciation d'un monde multiculturel, l'instruction des esprits, aptitude primordiale, afin d'éliminer tout obstacle susceptible de nuire au déroulement de la situation de communication. Elle aide à diffuser une bonne image de soi et de sa propre culture en même temps.

Cette compétence sera abordée en classe de langue pour les besoins d'acquisition d'une compétence langagière. Autrement dit, l'acquisition d'une langue et de sa pratique sociale. Cet objectif implique que soient envisagées sur le plan didactique les conséquences d'une volonté d'étudier la langue comme berceau de la culture. Il suppose que les apprenants acquièrent un certain nombre de connaissances, mais surtout qu'ils soient exercés à certains types de reconnaissance. Toutefois, ZARATE G.¹⁹⁷ n'accepte pas l'idée qu'il faut donner à l'étranger la même compétence culturelle que celle d'un natif. Son argument, c'est que l'apprentissage de la culture maternelle et étrangère est de nature différente car l'appartenance à une culture impose une représentation du monde. Cette représentation du monde diffère pour un étranger et pour un natif.

Nous estimons qu'enseigner une culture n'est pas comme enseigner des règles grammaticales. A l'issue de ce qui précède, nous trouvons plus correct la définition de WEIDMAN-K. pour qui, par «compétence culturelle», il faut entendre «*La connaissance approfondie de la culture cible avec la faculté de comprendre et d'interpréter les connotations culturelles et d'évoluer pleinement dans un contexte socioprofessionnel* ».¹⁹⁸

¹⁹⁷ Op.cit. p.7

¹⁹⁸ WEIDMAN-K. :*Acquisition et évaluation de la compétence culturelle: du contexte pédagogique au contexte professionnel*, 2000, p.75, in BLONDEL A. et al, *Que voulez-vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, Ducolot , Bruxelles, 1998, p.8

ABDALLAH-PRETCEILLE M.¹⁹⁹ de son côté analyse ce concept sous l'angle de sa dimension contrastive, en lui donnant la définition suivante: « *la connaissance des différences culturelles, [...] une analyse en termes de structures et d'états* » .

Autrement dit, cela aura pour objectif de mener des études analytiques des mœurs et des coutumes de populations déterminées. Elle est donc une simple connaissance des faits et des caractéristiques des cultures de l'autre. Ce à quoi semble s'opposer PORCHER L. , qui propose une vision évolutive et mouvante du concept.

Pour ce dernier la compétence culturelle doit être comprise comme « *toute approche en termes de savoir-faire, c'est-à-dire la capacité pour un individu donné de s'orienter dans la culture de l'autre à partir d'une démarche compréhensive et non pas seulement descriptive* ». ²⁰⁰

Selon cette grosse pointure de la didactique, la compétence culturelle est la capacité de comprendre le fonctionnement d'une société donnée à partir des systèmes de classement. Ces derniers se présentent comme des repères culturels qui donneront à l'étranger la capacité de se comporter lors d'un échange dans des situations de la vie quotidienne.

*« Une compétence culturelle peut-elle être définie à partir d'une analyse des besoins culturels (par analogie avec les besoins langagiers) ? Quelles sont les informations et les connaissances culturelles dont aurait besoin un locuteur pour communiquer dans une situation donnée ? »*²⁰¹s'interrogeait ABDALLAH- PRETCEILLE M.

La question demeure de savoir si ces connaissances factuelles favorisent réellement la communication. Les réponses divergent et recourent le clivage culturalisme/interculturalisme; compétence culturelle/compétence interculturelle. Dans la première hypothèse, l'accent est mis sur les connaissances culturelles (et linguistiques) en s'appuyant sur des travaux ethnographiques. Dans la seconde hypothèse, la compétence communicationnelle repose sur la capacité des interlocuteurs à repérer le culturel dans les échanges langagiers.

« Dans cette perspective, l'approche interculturelle n'est pas une reformulation modernisée de l'approche civilisationnelle et ne correspond pas à une nomenclature

¹⁹⁹ Op. cit. p. 32

²⁰⁰ Op.cit. p.

²⁰¹ Ibid, pp.95-96

de faits, de dates, de monuments, d'œuvres littéraires et artistiques. Mais de communiquer avec des individus dont les caractéristiques identitaires sont différentes »²⁰², disait ABDALLAH-PRETCEILLE M.

Le développement des travaux sur l'ethnographie de la communication appliquée à la didactique des langues, ceux sur l'anthropologie de la communication²⁰³, malgré leurs divergences, réintroduisent la culture non pas dans la langue mais dans la communication, opérant un recentrage sur la communication d'où ABDALLAH -PRECEILLE M.²⁰⁴ distingue les malentendus et les dysfonctionnements.

Nous pensons que la culture joue un rôle important dans l'enseignement des langues, toutefois, il faudra à notre sens se contenter d'une initiation minimale mais efficace. Dans cette vision, TRESCADES P.²⁰⁵ propose un modèle de compétence culturelle, dans un contexte bilingue qui semble intéressant. Ce modèle est axé sur la « reconnaissance de l'autre ». Il attribue à ce modèle un certain nombre de caractères. Ainsi cette compétence culturelle sera :

- « *Interprétative* » : *c'est-à-dire qu'elle s'occupera de « la compréhension des traits socioculturels » et non de leur reproduction;*

- « *différentielle* » : *l'enseignement de culture d'une langue étrangère doit déboucher sur la compréhension des systèmes des deux langues et des deux cultures en présence et sur leur ouverture les uns aux autres;*

- « *différenciée* » : *cette caractéristique rejoint les deux premières, mais en plus, une compétence culturelle différenciée permet l'introduction aux diversités culturelles et aux variétés sociolinguistiques;*

- « *réduite* » : *une compétence culturelle est essentiellement individuelle, fragmentaire et subjective;*

- « *adaptée* » : *une compétence culturelle est généralement enseignée et adaptée au public visé et des paramètres comme l'âge et les objectifs des apprenants interviennent dans l'enseignement; »*

²⁰² Op. cit. pp.95-96

²⁰³ ABDALLAH-PRETCEILLE M. : « *Compétence culturelle, .Pour une anthropologie de la communication* », in *Le français dans le monde*, janvier 1996, pp.95-96

²⁰⁴ Ibid, p.99.

²⁰⁵ TRESCADES P. : « *La compétence culturelle* », in *le français dans le monde*, n°85, Hachette, Paris, 1985

Ce modèle de compétence culturelle paraît intéressant, du fait qu'il peut être exploité pour l'élaboration d'un programme ou d'une progression dans l'apprentissage de la culture étrangère dans des situations de bilinguisme. Les caractéristiques ci-dessus favorisent trois principes fondamentaux dans l'enseignement d'une culture étrangère, à savoir : la compréhension de l'autre, la relation d'une culture, et sa diversité. La notion de compétence culturelle est une notion souvent difficile à cerner. Elle est perçue comme un idéal par l'enseignement d'une langue étrangère. Cette manière d'envisager la compétence culturelle vient du fait qu'on sépare la culture de la langue.

3. Les différentes conceptions de la composante culturelle

Nous savons que l'orientation didactique globale, est l'approche communicative ainsi nommée parce que la communication est à la fois le moyen et l'objectif, d'où l'importance de la définition de la compétence de communication et c'est la raison pour laquelle on trouve historiquement un certain nombre de modèles différents de cette compétence de communication, qui ont quand même tous en commun une définition par une énumération des composantes. Et c'est le modèle aussi que nous retiendrons dans les composantes de la compétence culturelle.

MOIRANDS.²⁰⁶, distingue donc:

- une composante linguistique, discursive, référentielle et une composante socioculturelle.

Dans le cadre européen commun de référence des langues CECRL de 2001, on retrouve la composante linguistique appelée d'ailleurs compétence linguistique, la composante discursive et la composante référentielle réunies dans ce que les auteurs du cadre appellent la compétence pragmatique et la composante socioculturelle qui correspond à la compétence sociolinguistique. Dans ce dernier cas, le changement terminologique entre ces deux composantes n'est pas neutre du tout, il représente bien le fait que les auteurs du cadre sont extrêmement prudents dans tout ce qui concerne la compétence culturelle.

²⁰⁶ MOIRAND S. : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Coll «recherche/ applications», Hachette, Paris, 1982, p.188

4. Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures

Sur le même modèle de description par composantes de la compétence de communication, PUREN CH.²⁰⁷ a eu l'idée de décrire par composantes la compétence culturelle en didactique des langues-cultures. Il a repéré ces composantes dans l'évolution historique parce que depuis la fin du 19^{ème} siècle, on voit successivement être privilégié un certain nombre de composantes.

-La composante transculturelle domine jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle, dans le cadre de ce qu'on appelle « l'éducation humaniste » ou « les humanités classiques »; l'objectif de l'enseignement des langues étrangères était, de faire reconnaître par les apprenants des valeurs universelles qui étaient supposées être défendues et partagées par les enseignants et les apprenants et non pas de reconnaître les spécificités de la culture dans les textes de la grande littérature classique.

Au début du 20^{ème} siècle, le passage des humanités classiques aux humanités modernes permet de s'intéresser non pas aux valeurs, mais aux spécificités culturelles qui sont représentatives par les documents authentiques. Les apprenants peuvent extraire les spécificités de la culture étrangère.

-La composante métaculturelle, il s'agit de paraphraser, d'interpréter, ce qui permet de parler de façon objective, exacte de la culture tels que les documents authentiques peuvent nous révéler.

Au début des années 80, s'impose une nouvelle composante, c'est **la composante interculturelle**, qui permet de communiquer, il ne s'agit plus d'extraire à partir des textes les connaissances sur les spécificités de la culture étrangère, mais il s'agit lors d'un voyage ou d'un séjour linguistique de communiquer en présentiel avec des natifs et à cette occasion de découvrir la culture étrangère qui demande une maîtrise des représentations que l'on a de la culture étrangère avant même de rencontrer ces étrangers.

Dans le cadre Européen commun de référence apparaissent simultanément deux autres composantes :

²⁰⁷ PUREN CH. : Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle , in Les langues modernes n°3, 2002, juil, août -sep, Paris APLV, pp.51-57 .Publié en ligne:www.christianpuren.com/mes travaux-liste-et-liens consulté le 26/8/2001

-La composante pluriculturelle : l'enjeu n'est plus seulement de communiquer avec des étrangers, mais de cohabiter et de se mettre d'accord sur les comportements, l'enjeu de la cohabitation n'est pas le même que celui de la découverte et la communication avec une personne que l'on rencontre au passage.

-La composante co-culturelle, elle partage avec la composante pluriculturelle que la société de référence est une société multiculturelle, donc l'objectif est de Co-agir avec des personnes de cultures différentes, l'enjeu n'est pas seulement de cohabiter mais de Co-agir dans des situations et partager les mêmes conceptions et des valeurs contextuelles.

Dans les exemples suivants, PUREN CH²⁰⁸ mettra l'accent sur les domaines privilégiés aux notions de savoir, valeur, connaissance, représentation, comportement ou conception ;

- 1- Enseigner, c'est transmettre des connaissances» correspond aux conceptions.
- 2- « En France, on ne peut pas tutoyer d'emblée une personne inconnue » correspond à un comportement.
- 3- «La France, c'est le pays de la bouffe » correspond à une représentation.
- 4- « On peut travailler sérieusement dans la bonne humeur » correspond à une conception.
- 5- « L'école doit former des individus libres et autonomes, mais aussi des citoyens responsables et solidaires » correspond aux valeurs.
- 6- « En France, on peut appeler au téléphone jusqu'à très tard le soir correspond à des connaissances.
- 7- " Pour moi, le travail en commun ça consiste à se répartir » correspond à une conception.

Conclusion

²⁰⁸ Ibid,

Pour conclure ce chapitre, nous pensons que la problématique de l'apprentissage culturel relève de la définition des objectifs et des contenus dans les méthodologies et dans les cours de FLE. Ce sont, en effet, ces objectifs qui détermineront, ou non, l'étude de la culture étrangère. L'enseignement des langues étrangères doit donner à l'apprenant la possibilité d'utiliser cette langue dans un autre environnement même imaginaire car il donne une autre ouverture sur une autre société et autre culture. Il faut donner aussi l'occasion à l'apprenant d'interpréter et d'agir avec un environnement culturel différent de celui de sa propre culture car la différence est une source de richesse. Agir sur cet environnement culturel étranger doit se faire selon une approche linguistico-culturelle

L'enjeu actuel dans les classes de langue et en particulier le français n'est pas de privilégier telle ou telle approche supposée la meilleure en particulier pour la raison fort discutable qu'elle est la dernière, ni même de construire un modèle idéal de réglage entre ces différentes approches, mais de les appliquer en permanence, selon les contenus des programmes et les besoins des apprenants.

Toutes les approches ont été successivement avantagées dans l'histoire de la didactique des langues-cultures: par la grammaire, par le lexique, par la culture, par la communication, par l'image et par l'action .On peut porter une critique qui consiste dans la manière de les combiner ou de les articuler les unes et les autres, et juger que cette manière ne pourra pas convenir à tous les apprenants. Les enseignants de langue ont la lourde tâche de changer leurs pratiques de classe, et prendre en charge la dimension culturelle en FLE. L'acquisition d'une compétence culturelle s'avère indispensable tout en s'appuyant sur des principes tels que l'hétérogénéité des apprenants pour objectiver les représentations, ne pas viser un savoir académique, mais la culture dans ses manifestations contextualisées, considérer la compétence culturelle comme une compétence toujours en perpétuelle mouvement, s'appuyer sur la relation identité-altérité inhérente à tout individu, c'est à dire sur la part de l'autre en chacun et se centrer sur l'apprenant, sur la démarche qu'il a dans son appréhension de l'autre. C'est pourquoi il est nécessaire, dans le chapitre suivant, de faire un état des lieux de la place du français et de la culture françaises en contexte éducatif et socialAlgérien.

Troisième Chapitre

La place du français et de la culture française en contexte éducatif :

état des lieux

Introduction

Après avoir mis l'accent sur les différentes approches pour apprendre la culture étrangère, notre propos, dans ce chapitre, est d'établir un état des lieux sur la place du français langue étrangère (FLE) en contexte algérien scolaire et de la culture française.

La situation linguistique de l'Algérie d'aujourd'hui est intéressante par sa complexité. Plusieurs langues s'y côtoient dans le cadre d'une politique linguistique susceptible de tenir compte de toutes les diversités langagières. Une situation qui se caractérise par un plurilinguisme où on trouve d'abord, l'arabe dialectal parlé par la majorité des algériens, l'arabe classique, le berbère avec différentes formes selon la région, l'anglais et bien évidemment le français considéré comme une langue étrangère.

Parlant de la situation linguistique en Algérie, TALEB-IBRAHIMI K. a souligné que

*« les locuteurs algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées, en l'occurrence, l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe standard et le français vivent une cohabitation difficile marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la constitutionnalité de son statut de langue officielle, l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique) d'une part et d'autre part la constante et têtue stigmatisation des parlers populaires ».*²⁰⁹

En d'autres termes, TALEB-IBRAHIMI K. montre que le paysage linguistique en Algérie vit une situation linguistique conflictuelle entre les langues qui y coexistent. Ces conflits sont nourris notamment par la mise en valeur d'une langue au détriment des autres, en fonction des facteurs politiques et historiques.

Toutefois, il faut prendre conscience que cette cohabitation de différentes langues dans un même milieu, ne peut se réaliser que par la mise en place d'une politique linguistique raisonnée qui tienne compte de la diversité ethnique qui constitue cette nation, ainsi que, cette politique doit reposer sur une planification scientifique efficace.

Partant du constat que le français continue à prendre de l'ampleur, didacticiens et politiciens doivent agir conjointement dans une perspective d'ouverture sur l'autre, pour s'approprier de ses avantages, et dans un esprit de tolérance afin de s'accepter les uns les autres. Voilà l'enjeu de taille que nous devons viser pour une ouverture culturelle,

²⁰⁹ TALEB-IBRAHIMI K. : *De la créativité au quotidien, Le comportement langagier des locuteurs algériens*. El -Hikma, Alger, 2009, p.22

politique et économique du pays. Cependant, de nombreuses études ont montré que les attitudes et comportements vis-à-vis des langues reflètent et façonnent dans le même temps, des représentations de soi et des autres. Comme le dit si pertinemment MORSLY D.:

*« Ces attitudes et comportements se construisent à l'issue d'expériences individuelles mais aussi collectives : elles résultent des stéréotypes et jugements supportés et transmis par les discours sur les langues tenus par différentes instances de l'institutionnel et du politique ».*²¹⁰

La curiosité et l'ouverture aux langues « dépendent en général de l'attitude que la société toute entière développe à propos des langues qui constituent son univers linguistique et communicatif »²¹¹ ajoute la même auteure. A l'école, l'ensemble de ces facteurs décideront de la capacité des enseignants à conduire l'apprenant sur le navire de l'autre, de la motivation des apprenants et de leur disponibilité à s'engager vers cet horizon.

I. LES AMENAGEMENTS LINGUISTIQUES DU FLE EN ALGERIE

L'Algérie a connu plusieurs phases de réformes de son système éducatif, et plus particulièrement celui de l'enseignement /apprentissage du français, en visant soit la promotion du statut de cette langue, soit la relégation ou même la remplacement par l'anglais.

Pour retracer les différentes étapes historiques de ces réformes, nous nous sommes appuyés sur les travaux de BLANCHET PH, et ASSELAH- R.²¹² qui se sont penchés sur l'étude de l'histoire de l'enseignement en Algérie.

D'abord, la première phase commence juste après l'indépendance (1963), jusqu'à l'année 1976 où l'école algérienne n'était que l'héritage du colonisateur .A cette époque, l'utilisation de la langue arabe à l'école était réservée seulement aux matières littéraires, alors que toutes les autres matières étaient dispensées en français. Cet état de lieu a considérablement renforcé le bilinguisme dans notre pays, mais il n'a pas trop duré. Et

²¹⁰ MORSLY D. : « *Interculturel et langues* », in *études littéraires maghrébines*, n°6, L'Harmattan, Paris, 1995, p.188.

²¹¹ Ibid.

²¹² BLANCHET PH. et ASSELAH-R. : *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie*, Rôles du français en contexte didactique, fernelmont ; EME, 2007, p.24.

c'est avec le début des années 70, qu'on a assisté à la naissance d'un mouvement d'arabisation progressive qui a envahi dans un premier temps le palier primaire (3^{ème} et 4^{ème} année), pour s'étendre plus tard au collège et au lycée. Dorénavant, le français n'est plus considéré comme langue à enseigner. Cela s'est répercuté même sur le volume horaire affecté à l'enseignement de cette langue, qui s'est réduit d'une manière remarquable.

Cependant, et comme l'affirme SEBAA R., cette tendance d'arabisation n'a pas eu vraiment les fruits qu'elle avait espérés. Et au lieu de renforcer la position de la langue arabe dans la société algérienne, elle a contribué à l'ancrage du français dans le parler algérien.

*« En effet l'échec de cette entreprise de ré-expressionnalisation du système scolaire s'est en effet révélé profitable à la consolidation sociale et culturelle de la langue française, mais préjudiciable au système éducatif algérien et à travers lui, la société toute entière. Cette première expérience qui était plus qu'une pâle « orientation » qu'une véritable arabisation du système éducatif, s'est avérée incapable de répondre à une attente linguistique solidement ancrée dans une exigence de modernité d'une part et de satisfaire une demande sociale d'expression de substitution, sous forme de remplacement de l'usage de la langue française par l'usage d'une langue arabe algérienne évoluée, d'autre part ».*²¹³

Ensuite, pendant les années 80, on a attesté une accentuation du phénomène d'arabisation, notamment avec l'application de l'ordonnance du 16 avril 1976 qui incite à l'instauration d'un système éducatif reposant, à tous les niveaux, uniquement sur la langue arabe.

Mais cela a conduit après quelques années à un véritable dysfonctionnement dans le système éducatif algérien, à cause des difficultés qu'affrontent les apprenants qui n'ont pas reçu un enseignement leur permettant de suivre des études de haut niveau dispensées en langue étrangère.

Puis, durant la période allant de 1990 jusqu'à 2004, plusieurs changements ont été introduits, commençant par les réformes qui ont touché les manuels scolaires en 1993, 1995, et en 1998 dans l'objectif de mettre à la disposition des enseignants de bons outils pédagogiques, à investir pour former des apprenants autonomes et capables de se

²¹³ SEBAA, R.: *La langue et la culture française dans le plurilinguisme en Algérie*, sur <http://www.initiatives.refer.org/notes/sess603.htm>, consulté le (06/02/2013).

prendre en charge, en leur faisant apprendre à chercher pour accéder au savoir et de ne pas se contenter seulement de l'apport de l'enseignant.

En 2004, encore une fois, des réformes ont été introduites au système éducatif algérien afin d'appréhender la culture de la mondialisation par la promulgation de certaines lois qui restituent à la langue française son véritable statut de première langue étrangère, et qui édictent que dès lors, cette langue doit être enseignée à partir de la deuxième année primaire. Une loi qui a été révisée plus tard, pour décider définitivement que le français sera obligatoirement enseigné à partir de la troisième année primaire.

En fait, ces décisions des responsables affirment la volonté de l'Etat de changer sa vision à propos de la langue française, d'une langue de colonisateur, à une langue nécessaire pour accéder à la technologie et à la modernité.

Cependant, il s'avère que la dimension culturelle dans l'apprentissage des langues étrangères a été omise jusqu'ici dans le système éducatif algérien (comme dans beaucoup d'autres systèmes éducatifs).

A ce titre, MARTINEZ P. avance: *« Il est impossible d'accéder à la matière linguistique sans dominer les éléments culturels présents constitutivement dans les usages que les communautés font des mots »*²¹⁴.

Si l'on considère la place du FLE dans le système éducatif algérien à la lumière de cette observation, il devient alors difficile de savoir si l'accroissement actuel que connaît l'enseignement du FLE en Algérie est l'occasion de développer et d'approfondir le dialogue entre des sociétés et des cultures dont les relations sont anciennes et riches, mais aussi héritières de conflit et de malentendus.

L'ordonnance n° 76/35 du 16 Avril 1976²¹⁵ a modifié largement le système éducatif algérien, mais conserve au français et à l'arabe les fonctions instituées en 1972. Les articles 8 et 9 précisent :

« L'enseignement est assuré en langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines. Un décret précisera les modalités

²¹⁴ Op. cit. p.18

²¹⁵ L'ordonnance du 16 avril 1976 et ses textes d'application.

*d'application du présent article (...) l'enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères est organisé dans des conditions définies par décret ».*²¹⁶

Cette ordonnance n'a été appliquée qu'en 1980. Il importe de savoir où commence l'interculturel dans la classe de FLE si la dimension culturelle de cette langue n'est toujours pas abordée de manière approfondie. Pour le dire plus clairement, avec les nouvelles exigences qu'apporte la mondialisation, n'est-il pas indispensable d'enseigner la langue française dans son contexte culturel et de se centrer davantage sur l'interaction entre la culture de l'apprenant et la culture étrangère ? Car l'apprentissage des langues serait moins rentable s'il se limite à nommer autrement ce que l'on connaît déjà dans sa langue.

Il n'est pas sans savoir que pour communiquer efficacement, il faut connaître les règles d'emploi de la langue, savoir quelles formes linguistiques employer dans quelles situations, avec telle personne et compte tenu de l'intention de communication. En effet, négliger la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE n'est qu'une preuve d'une démarche vivant dans l'ignorance totale de toutes les interactions, de tous les rituels modernisants. A cet effet, continuer à « réformer » sans « former » réellement et sans envisager le développement optimal de l'apprenant va conduire le pays à « *un sous-développement intellectuel dans un Village global plus que jamais plurilingue, multiculturel et multidimensionnel* ». ²¹⁷

II. LE RAPPORT DE LA COMMISSION NATIONALE DE REFORME DU SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN (CNRSE)

1. Directives institutionnelles

La commission inscrit la connaissance des langues étrangères comme une nécessité : « *La connaissance, voire la maîtrise des langues étrangères, est une nécessité impérieuse, pour qui veut faire partie de ce monde dont les frontières ne cessent de se rétrécir en raison notamment des progrès incommensurables réalisés dans le domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication* ». ²¹⁸

²¹⁶ Article 8 et 9 1972 article 25 titre III.

²¹⁷ MILIANI M.: « *La dualité français-arabe dans le système éducatif algérien* », in *Educations et Sociétés Plurilingues*, n° 15, CMIEBP, Aosta, décembre 2003, p.18

²¹⁸ Commission Nationale de la Réforme, Rapport, Alger, 2001, p.23

C'est ainsi que les membres de cette commission recommandent la mise en place d'une politique des langues étrangères « sérieuse » :

*« Une politique des langues étrangères sérieuse est souhaitable et doit être mise en place dès que possible notamment dans le système éducatif. Elle aura pour finalités de redonner aux langues étrangères la place qui doit être la leur comme supports incontournables pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale ».*²¹⁹

Ceci est en conformité avec la lettre de mission adressée par le Président de la République aux membres de cette commission:

*« La commission examinera les dispositions appropriées en vue d'intégrer l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour permettre (...) l'accès aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture vers et sur d'autres cultures ».*²²⁰

Les membres de cette commission optent pour le français comme première langue étrangère et s'en expliquent ouvertement :

*« La langue française est une des langues les plus importantes sur la scène internationale en sus du fait qu'elle jouit en Algérie d'une place privilégiée pour des raisons historiques évidentes, le français étant aussi fortement présent dans l'environnement linguistique des élèves. Par ailleurs, le français est la langue que notre pays utilise dans ses relations avec les pays limitrophes. Dès lors, il serait malvenu de considérer le fait de privilégier le français symptôme de quelque aliénation. Il s'agit ici tout simplement d'obéir au principe de réalité et non à celui de plaisir »*²²¹.

Ceci représente une avancée considérable car parmi les arguments figure celui relatif à la présence du français dans l'environnement, que cette langue est une langue seconde devant avoir un statut particulier et donc une place privilégiée dans la politique des langues étrangères. C'est pourquoi il est recommandé d'introduire l'enseignement du français dès la troisième année du cycle primaire :

²¹⁹ Commission Nationale de la Réforme. : op. cit. p.23

²²⁰ Ibid,

²²¹ Ibid, p.24

«Quant à l'année à laquelle devrait intervenir l'introduction de la première langue étrangère dans le système éducatif, la majorité des membres de la sous -commission ont opté par la troisième année de l'enseignement fondamental... »²²².

Ce que l'on retiendra des travaux de la CNRE et c'est l'objet de la présente étude, c'est l'inscription de la dimension culturelle comme finalité à l'enseignement du français, recommandation dont il sera tenu compte dans les directives institutionnelles issus du processus de refonte du système éducatif mis en œuvre depuis la rentrée scolaire de 2003.

Les nouveaux programmes de français élaborés pour le secondaire ²²³ dans le cadre de la refonte du système éducatif précise en guise de « Préambule » l'ouverture de l'école algérienne qui « ... ne peut plus fonctionner en « vase clos » sur le monde, sur l'Autre : *«[...] l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si l'on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel » .Une langue maîtrisée est [...]le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité / Altérité».*²²⁴

Ces documents institutionnels inscrivent ainsi, parmi les finalités assignées à l'enseignement du français.

*« La familiarisation avec d'autres cultures francophones et comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle : - L'ouverture sur le monde pour prendre du recul pour rapporter son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix».*²²⁵

Il s'agit ici aussi d'une volonté de rupture radicale avec ce qui était pratiqué auparavant «où l'enseignement du français était expurgé de sa dimension culturelle et avait une «visée instrumentale» en sa qualité de langue d'accès à l'information scientifique et technique exclusivement»²²⁶.

On peut constater donc que dans les directives institutionnelles issues des recommandations de la CNRSE , les termes et expressions utilisés renvoient certes à la

²²² Commission Nationale de la Réforme, p.24, L'institution n'a pas tenu compte de cette recommandation puisque l'enseignement du français est introduit désormais en 3ème du cycle primaire.

²²³ RADP, Ministère de l'Education Nationale, commission Nationale des programmes, français 1^{er} Année secondaire, janvier 2005, RADP, Français 2eme année secondaire, Janvier 2006 , RADP – Français 3^{ème} année secondaire , 2007. p. 4

²²⁴ Ibid,

²²⁵ RADP, Ministère de l'Education Nationale, commission Nationale des programmes, français 1^{er} Année secondaire, janvier 2005, RADP, Français 2eme année secondaire, Janvier 2006, RADP – Français 3^{ème} année secondaire , 2007, p.5

²²⁶ Ibid,

dimension culturelle de l'enseignement du français mais entretiennent une confusion qui semble dénoter une volonté de ne pas reconnaître que le français est partie intégrante du paysage linguistique algérien en le plaçant dans la sphère des «dimensions universelles » de « l'ouverture sur le monde » d'une réflexion sur « l'Identité / Altérité ». La notion de «l'Autre» telle que véhiculée par ces textes qui renvoie encore toujours à une période historique et à des repères méthodologiques qui ne sont plus de mise. En cela, les documents des programmes représentent un recul par rapport aux recommandations de la CNRSE qui, rappelons – le- précisent, que le français «... jouit en Algérie d'une place privilégiée pour des raisons historiques évidentes, [... et est] aussi fortement présent dans l'environnement linguistique des élèves»²²⁷ .

Les directives pédagogiques considèrent la langue étrangère comme un moyen d'ouverture sur le monde, un moyen d'accès à la documentation et aux échanges entre les cultures et les civilisations étrangères ainsi qu'un moyen de formation d'un "citoyen du monde".²²⁸

2. Finalités et buts de l'enseignement du français

Les programmes par année reprennent les finalités et les missions de l'école, plus spécifiquement les éléments jugés pertinents par rapport à l'enseignement du français. Ainsi, certains extraits de la Loi d'orientation sur l'Education nationale n°08-04 du 23 janvier 2008 sont mis en exergue, notamment l'article 2 (cité plus haut) et l'article 4 sur les finalités de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

La référence explicite, au niveau de ces textes, à des termes comme «langues et cultures» et le déploiement du champ lexical y afférent (« civilisation », « communication », « interaction », « échanges ») mettent d'emblée les documents de référence dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères au niveau des enjeux didactiques actuels dans le domaine de l'enseignement des langues et cultures. On peut donc considérer que la prescription officielle au niveau des principes directeurs est à jour des avancées de la recherche en didactique des langues et des cultures.

²²⁷ Ibid,

²²⁸ Ibid,

Qu'en est-il de la mise en œuvre de ces aspects dans les manuels de français du secondaire algérien élaborés de la cadre de la refonte du système éducatif ?²²⁹. C'est ce que nous allons examiner maintenant.

III. LA « CULTURE » ET « L'INTERCULTURE » DANS LES MANUELS DU SECONDAIRE ALGERIEN

A première vue, et ainsi que le constate BOUGUERRAT.²³⁰, l'interculturel et le socioculturel sont introduits dans les nouveaux manuels sous forme de supports aux thématiques novatrices : les nouvelles technologies, la conquête de l'espace, la génétique, l'Internet, le clonage etc. En voici quelques exemples pris du manuel :

- Dans le Manuel de 1^{ère} année secondaire.
- La diversité linguistique (répartition des langues en Afrique et dans le monde): P7 et 9;
- L'histoire de la constitution de la langue française ; P 143 ;
- L'homme et son environnement : P 33; 34 ; 40 ;
- Les loisirs ; le sport et les jeux : P 101-103-104-116 ;
- Dans Le Manuel de 2^o AS ;
- Les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque : PP 13-49 ;

En 1^{re} AS :

Projet 1: « Réalisation d'une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée ».

Projet 2 : « Rédiger une lettre ouverte à une autorité pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions ».

Projet 3: « Ecrire une petite biographie romancée » .

En 2^{ème} AS :

Projet 1: « Concevoir, et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque ».

Projet 2: « Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanitaires ».

²²⁹ DJILALI K. : *Français première année secondaire*, lettres, guide du professeur, Alger, ONPS, 2005.

²³⁰ BOUGUERRA T. : « *Pour une approche écodidactique de l'interculturel dans les manuels algériens de FLE* », in revue de l'institut de langues étrangères de l'Université de Mostaganem, 2006, pp.19-44 in BOUGUERRA T.: *Pour une approche écodidactique du français langue étrangère et seconde*, l'HARMATTAN, Paris, 2014, pp.109-110

Projet 3: « présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées, vos aspirations ».

En 3^{ème} AS :

Projet 1 : « Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition de la bibliothèque du lycée ».

Projet 2 : « Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu ».

Projet 3 : « Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes » exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs à des causes humanitaires ».

Projet 4 : « Rédiger une nouvelle fantastique ».

Chaque projet est accompagné d'un objet d'étude et doit déboucher sur une technique d'expression. Ainsi et pour prendre un exemple, pour le projet 1 de 1^{ère} AS; l'objet d'étude est la vulgarisation scientifique et les techniques d'expression la prise de notes, le plan, le résumé. En atteste, outre le type de questions posées, la présence à l'issue de chaque activité de compréhension de deux rubriques : «Faites le point» et «savoir – faire».

« Savoir – faire, Dans la perspective du résumé, il est demandé de dégager la grande unité de signification que contient chaque paragraphe ».

La même démarche est adoptée pour tous les projets et pour toutes les années d'enseignements dans le secondaire ; Elle n'apporte pas de grands changements par rapport celle qui avait cours jusqu'en 2003.

L'apprenant n'est pas invité à réfléchir sur la diversité linguistique mondiale (c'est l'objet du texte servant d'introduction au projet 1 en 1^{er} AS) ni à comparer la situation linguistique mondiale avec celle de l'Algérie, ce qui lui permettrait d'inscrire son expérience linguistique dans le monde. De plus, le support consacré à la diversité linguistique mondiale, le français est mis en relation avec la colonisation. Certes il s'agit d'une réalité historique, mais qui n'est pas relativisée par un autre support pouvant montrer que le français est aussi une langue algérienne dont la présence n'est plus à démontrer.

Officiellement, on continue à nier la réalité et à maintenir une représentation du statut du français qui n'a plus sa place.

Par ailleurs, *"l'ancienne relation langue française = France n'est pas dépassé lors même que cette langue déborde largement ce cadre étroit et se situe dans un contexte francophone international"*²³¹. Pourtant un support du manuel de 1^{ère} AS abordé cet aspect: *« le français se parle également dans une partie de la Belgique, du Canada, de la Suisse, dans les départements et territoires français d'outremer (DOM-TOM)»*²³².

Il est également parlé plus ou moins dans les anciens colonies (P-14) mais ceci est complètement occulté dans le questionnaire qui accompagne le texte, un texte fabriqué (non authentique donc) puisqu'il est suivi de la mention «d'après ».

Plus préoccupant encore, cette vision nationaliste des concepteurs des manuels qui cultivent le souvenir de la colonisation et de la guerre de libération, nous en voulons pour preuve les textes qui servent de support au projet 1 du manuel de 3^{ème} AS et qui réfèrent à l'histoire : « la colonisation française »; « la société européenne d'Algérie », l'objectif décalé de ce projet est de « *renforcer le sentiment d'appartenance à la nation* » (p 9).

Nous sommes là tout à fait dans ce que ZARATE G.décrit et qui va à l'encontre du principe d'égalité des cultures :

*« J'ai établi une liste de procédés qui rompent habituellement le principe d'égalité des cultures, et que nous devrions surveiller à l'avenir, les retombées passionnelles de la colonisation ou d'une occupation étrangère qui peuvent déclencher des effets de contrepoids nationaliste des pays désormais indépendants ou dans les anciennes puissances coloniales ou occupantes et entraîner un déni historique de cette culture étrangère. Voilà autant d'exemples de confusions qui alimentent une hiérarchie implicite entre les cultures, et qui entrent en pleine contradiction avec le principe d'égalité entre les langues».*²³³

Cette conception de l'enseignement /apprentissage du français en dit long sur l'arrière -plan idéologique qui préside à la conception des manuels du secondaire et qui va à l'encontre des déclarations figurant dans le préambule de chaque document de programme concernant « l'ouverture sur l'autre » et la sensibilisation à « l'identité / altérité ».

²³¹ BOUGUERRA T. : op. cit. p.114

²³² Ibid,

²³³ZARATE G.:*Xénophobie dans une Europe multiculturelle*, CRDP Basse –Normandie Didier, Paris, 2001, p.9

D'autre part, certains supports figurant dans les manuels visent à installer l'identité de l'apprenant algérien et sa culture dans le cadre étroit des origines arabo-musulmanes: « *Histoire des Arabes: l'Islam et les conquêtes* » (Manuel de 3^{ème} AS, pp 14-15) ; « *Spécial Omra* » (Manuel de 2^{ème} AS; P111) Rien sur les origines Berbères de l'Algérie.

Parmi les composantes de la compétence de communication (dont se réclament les concepteurs des programmes) figure la composante sociolinguistique, qui, selon le CECRL,

*« renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue .Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière, entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à la fois à l'insu participants eux –mêmes ».*²³⁴

Ces « paramètres socioculturels » ne semblent pas présents dans les activités de lecture des textes supports des manuels du secondaire qui, de toute évidence, favorisent l'aspect «Utilitaire» de la langue et passent sous silence son aspect «culturel ».

L'optique de l'autre, souvent sous la forme de «*stéréotypes nationaux* »²³⁵, la diversité régionale et sociale de l'Algérien n'est pas prise en compte dans les manuels algériens de français du secondaire, pas plus que celle de la communauté francophone. La Langue enseignée est décontextualisée, vidée de substance.

La modeste analyse des manuels scolaires nous a permis de noter un important décalage entre les objectifs visés par le programme et les contenus proposés (absence des documents authentiques). Les objectifs annonçant l'ouverture sur d'autres cultures et sociétés ne sont que très partiellement atteints, le discours scolaire est marqué essentiellement par une idéologie qui privilégie les besoins socioculturels et socioéconomiques du pays. Ce dernier se trouve oscillant entre d'une part, la volonté de préserver la langue arabe porteuse d'une culture arabo-musulmane, d'une identité nationale empreinte de religiosité, et d'autre part, la nécessité d'une valorisation des langues étrangères.

²³⁴ Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, cadre européen commun de référence pour les langues apprendre, enseigner, évaluer Strasbourg; 2000, pp.18 -83

²³⁵ LITS M. :*Approche interculturelle et identité narrative* " in Etude de linguistique appliquée n° 93 , jan-mars, Paris, 1994, p.34

Les relations langue/culture dans le système éducatif algérien restent d'actualité. C'est dans cette perspective que l'Université Med Khider de Biskra (Algérie) a organisé les 25 et 26 novembre 2013 un colloque international intitulé «*Didactisation et Axiologisation en Langues Etrangères/ Pour quelles approches de l'enseignement/ apprentissage des Langues-Cultures*». Parmi les axes proposés et retenus, nous citerons :

- Quelles cultures enseigner (identité/altérité) ?
- Didactique des langues-cultures et représentations interculturelles chez les apprenants.
- La formation de l'enseignant en tant que médiateur d'une diversité linguistique et culturelle.

De son côté l'Université d'Oran s'est proposée les 23-24 avril 2014 d'organiser un colloque intitulé «*Le français au Maghreb*». Partant du constat qu' «*Au Maghreb la culture comme la langue sont des questions cruciales qui constituent l'enjeu d'un pluralisme et d'un héritage rattachés au passé et au futur par les relations entretenues aussi bien avec l'Occident que le monde entier*».²³⁶

IV. LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES

La possibilité de vivre des situations de communication avec des natifs n'est pas possible pour tous les apprenants. La rencontre avec le natif se fait donc à travers les documents authentiques, qui donnent accès à l'autre culture dans la classe de langue. L'apprenant est « mis en situation » afin d'acquérir des connaissances et développer la compétence comportementale (saluer, parler de soi, obtenir des informations). De plus, si l'apprenant est capable d'interpréter, de comprendre la société étrangère et de relativiser sa propre culture, il développe d'autres connaissances.

Dans le volet de ce troisième chapitre, nous voulons donc souligner l'importance du choix des documents authentiques quels que soient leurs supports, pourvu qu'ils soient motivants par leurs contenus portant des traits culturels de la langue cible qui donnent envie d'être exploités en classe de langue.

²³⁶ Le Français au Maghreb, Université d'Oran (Algérie), 23-24 avril 2014, p.110

1. Histoire et définitions de la notion de «document authentique»

Selon le Robert Quotidien, le mot « authentique » est un mot du XII^{ème} siècle qui vient du grec *authentēs* et qui veut dire « auteur responsable » ; le dictionnaire précise que l'on parle de quelque chose qui est « *attesté, certifié conforme à l'original* »²³⁷.

Le mot « document » est également un mot du XII^{ème} siècle provenant du latin *documentum* qui veut dire « ce qui sert à instruire », de *docere* « enseigner » ; selon, le dictionnaire, il s'agit de ce « *qui sert de preuve, de témoignage* ».²³⁸

Ces définitions liminaires laissent entendre qu'un enseignement authentique est dispensé à partir de documents conformes aux originaux.

Selon CUQJ.-P.,

«La caractérisation «d'authentique», en didactique des langues est généralement associée à «document» et s'applique à tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle,²³⁹ etc.»

Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication qui permettent d'unir étroitement l'enseignement de la langue et celui de la culture destinés à un public de langue maternelle, et qui n'ont pas été conçus, à l'origine, pour être enseignés en classe dans un cours de langue.

Pour le terme « document », il ajoute :

*«Conformément à son étymologie (latin *documentum*: leçon, exemple, qui sert à instruire), document désigne tout support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique. Longtemps cantonné au texte ou au dialogue (littéraire ou fabriqué), le matériel pédagogique s'est enrichi dans les années 1970 avec l'introduction des documents dits authentiques ; le terme document s'est alors imposé pour recouvrir la variété des supports. Un document peut être fonctionnel,*

²³⁷ Dictionnaire le Robert, le Robert Quotidien, Paris, 1996, p.136

²³⁸ Ibid, p.578

²³⁹ Op .cit. p. 29

*culturel, authentique ou fabriqué ; il peut relever de différents codes : scriptural, oral ou sonore, iconique, télévisuel et électronique ».*²⁴⁰

La définition la plus courante du document « authentique », de quelque nature qu'il soit (écrit, oral, visuel ou audiovisuel), est qu'il s'agit d'un document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques. Ce type de document ne devient pédagogique que par l'exploitation qu'en fait le pédagogue. Comme le confirment CUQ J-P. et GRUCA I.:

*« Un document authentique est celui qui n'a pas été créé à des fins pédagogiques. Par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents authentiques sont des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue »*²⁴¹.

Le document authentique n'appartient pas au monde scolaire, sa nature est reconnue par les apprenants comme faisant partie du monde de l'extra-scolaire, quotidien, du monde où l'on a vu, lu, entendu, chanson, films, programmes de cinéma de théâtre, faits divers, etc. La liste est infinie. Le document authentique est un objet privilégié de comparaison des cultures. Pour ZARATEG.²⁴², ce type de document est dit « authentique » pour deux raisons :

- Ces documents renvoient à l'extrascolaire, ils ne sont pas créés dans l'intention, d'être adressés à des apprenants dans un espace didactique.
- La source de ce document est le pays de l'Autre dont l'apprenant étudie la langue.

BESSE H. rejoint l'idée de ZARATE G. en affirmant :

*« En classe de FLE, tout objet porteur d'une signification est un document authentique. Il peut être écrit, audiovisuel, informatique... Il est présenté en classe tel quel, sans aucune modification apportée à ce pourquoi il a été conçu. C'est un document non composé à des fins pédagogiques, et destiné au départ à des locuteurs natifs ».*²⁴³

²⁴⁰ Ibid, p. 30

²⁴¹ Op.cit, p.431

²⁴² Op.cit, 1993, p.100

²⁴³ BESSE H. : *Document authentique et enseignement/apprentissage de la grammaire*, dans *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Coll. Essais, Crédif-Didier, Paris, 1987, pp.181-215

BESSE H.²⁴⁴ explique comment didactiser le document authentique en classe de FLE: selon lui l'enseignant doit signaler les conditions de production du texte aux apprenants pour émettre des hypothèses d'interprétation afin de comprendre le contenu du texte. Selon toujours le même auteur ce travail, peut leur faire prendre conscience de l'implicite culturel et des différences entre la culture propre et la culture apprise.

Un document authentique est de par sa nature même mieux susceptible de susciter l'intérêt des apprenants que ne l'est une page de manuel ou tout autre document fabriqué pour les besoins de la leçon .Il permet d'observer la langue dans sa pratique réelle, et donne une ouverture sur ce qui est produit dans le même domaine par un autre pays, une autre culture, suscitant curiosité et intérêt. Ces textes offrent donc aux apprenants une situation authentique dans une langue authentique, et de ce fait permettent le développement des capacités de réception.

« Dans une pédagogie centrée sur l'apprenant, il faut pouvoir aller au-devant des demandes et introduire, hors manuel d'apprentissage, des éléments culturels issus du vécu quotidien des personnes dont on enseigne la langue. »²⁴⁵. Autrement dit, le document authentique permet de mettre en œuvre l'un des objectifs possible pour un enseignement de la culture, à savoir le montage ou l'activation d'une compétence culturelle entendue comme compétence de repérage, conjuguant observation et interprétation.

Selon DEFAYS J.M,²⁴⁶ ce sont les méthodes communicatives qui ont fait grand cas des documents authentiques, par rapport aux méthodes structuro-behavioristes qui avaient l'habitude de fabriquer les leurs « Par principe, un document authentique n'a pas été prévu à l'origine pour enseigner la langue à des étrangers »²⁴⁷.

Mais la culture qu'il véhicule, ajoute le même auteur qui insiste sur le fait que cette appellation

«regroupe les textes littéraires, les conseils de sécurité affichés dans l'ascenseur, les chansons de Jacques Brel, le plan d'une ville, un ticket de caisse d'un magasin, un article de journal, la notice explicative d'un appareil électroménager, la liste des ingrédients sur une boîte de conserve.....en fait, tout ce qui provient affectivement du

²⁴⁴ Ibid,

²⁴⁵ TAGLIANTE CH.: *La classe de langue*, CLE International, Paris, 2006, p.57

²⁴⁶ Op. cit. p.263

²⁴⁷ Ibid,

*monde-cible et qui peut conduire à une communication plus vraisemblable en langue-cible et à une familiarisation plus directe avec la culture-cible ».*²⁴⁸

2. Apports du document authentique

Il a aussi l'avantage d'inciter l'enseignant à varier les supports de manière à motiver, à intriguer et à surprendre ses apprenants, en les exposant à la langue et aux langages sous toutes leurs formes.

Autres avantages des documents authentiques, d'un point de vue didactique: ils permettent aux apprenants d'avoir un contact réel avec la langue, et montrent les différentes situations qu'ils auront à affronter réellement s'ils séjournent dans un pays francophone. Ces documents permettent d'unir l'enseignement de la langue et celui de la civilisation, ils sont une source de motivation car ils aident en grande partie les apprenants à prendre plaisir quand ils arrivent à comprendre la langue et la culture de l'autre. Pourtant, ils présentent néanmoins un inconvénient : élaborés pour des locuteurs natifs, ils sont souvent inaccessibles pour des apprenants débutants, leur introduction en classe de langue présente donc à la fois des atouts et des limites évidents. La solution est alors de se tourner vers un autre type de texte qui sont:

Les textes *semi authentique*, ou *pseudo -authentiques*,²⁴⁹ fabriqués, mais ressemblant à la langue. Mais, le texte original est plus formateur qu'un texte adapté, parfois même plus aisément lisible. Le recours aux textes fabriqués trouve son origine dans la complexité de certains documents, leur longueur, une langue très spécialisée. Il est donc judicieux de savoir renoncer à l'aspect « brut »²⁵⁰ du document et de le didactiser, par exemple par des coupures signalées.

Dès que le niveau des apprenants le permet, les textes pédagogisés, qui sont des textes authentiques, mis à la portée des apprenants grâce à un appareil pédagogique, permettant de faire accéder les apprenants à la réalité de la langue, tout en leur apportant l'aide dont ils ont besoin pour que l'apprentissage ait lieu. L'avantage de ces documents authentiques est d'inciter l'enseignant à varier les supports de manière à motiver, à intriguer et à surprendre ses apprenants.

²⁴⁸ DEFAYS J.-M. : op. cit. p.263

²⁴⁹ BESSE H. : op .cit. p.137

²⁵⁰ Terme employé par les didacticiens, in CUQ J.-P., GRUCA I., op. cit. p.433

3. Types de documents authentiques

Dans son livre *Lectures interactives en langue étrangère* CICUREL, F présente des documents authentiques et fait une classification de ces domaines entre ²⁵¹:

➤ **Les textes médiatiques** issus de la presse, comme par exemple les faits divers, des annonces, portraits de presse, publicité, bulletin météo, horoscope, jeux, articles informatifs et des textes qui peuvent déclencher de multiples activités pour détendre le lecteur tout en faisant entrer en classe de langue la réalité extérieure et la culture de la langue cible. Ces textes peuvent renforcer leur motivation qui sont très rapprochés de la culture enseignée.

➤ **Les textes de l'environnement quotidien** sont des documents que l'on trouve dans la vie quotidienne. Ces derniers sont difficiles à trouver si on n'habite pas le pays; mais on peut comme même les procurer lors d'une visite en France sinon sur internet, nous citerons à titre d'exemple : un horaire de bus ou un prospectus, une fiche mode d'emploi.

➤ **Les écrits dialogués** sont des textes épistolaires où il est très facile de repérer qui est le scripteur et le récepteur du message. Ces textes relèvent une grande information sur la civilisation française mais, comme les précédents, ils sont difficiles à obtenir si on n'habite pas en France.

➤ **Les écrits littéraires**, documents authentiques les plus motivants pour les apprenants, sont des textes qui font appel à la littérature. Le professeur de langue peut les exploiter largement dans la classe car souvent ce sont des histoires simples à comprendre mais aussi porteuses de culture et de civilisation.

➤ **Les documents visuels et télévisuels** ²⁵²: un support qui offre une spécificité particulière, car il unit le texte (scriptural ou oral) et l'image.

Parmi les documents écrits, deux genres ont attiré l'attention des didacticiens: il s'agit de la publicité, particulièrement représentative de la civilisation d'un pays, et la bande dessinée.

²⁵¹ CICUREL F. : *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1991, p.181

²⁵² CUQ J.-P., GRUCA I. : op.cit. p.437

Par la suite, il y'a la vidéo, c'est l'image animée, mobile, qui a fait son intrusion dans la classe de langue; elle permet une langue variée, actuelle et en situation, fournit un savoir-faire langagier et de pratiques de communication. Cet auxiliaire pédagogique facilite la compréhension, car il permet de présenter l'environnement de communication et une vision du non-verbal (mimique, gestuelle, proxémique): ce dernier apporte lui-même une aide aux apprenants à la création du sens. Ce support offre également de nombreux atouts pour l'enseignement de la culture étrangère: la télévision et le document vidéo témoignent la réalité sociale et culturelle et par conséquent favorisent l'acquisition d'une véritable compétence culturelle, voire une compétence linguistico-culturelle car grâce aux activités proposées, on peut travailler les quatre compétences et les combiner ensemble. Le document vidéo sera exploité dans notre expérimentation comme un support de témoignage de la réalité de la culture enseignée.

➤ **Les documents authentiques électroniques:** Grâce au multimédia qui offre la possibilité de faire allier, à l'intérieur d'un même document, un support authentique (textuel, visuel et audiovisuel), l'apprenant aura la possibilité d'interagir avec les informations qui lui sont données et, donc, de construire son propre apprentissage. A titre d'exemple, nous pouvons citer les encyclopédies électroniques, les cédéroms.

➤ **Internet** aussi propose au niveau pédagogique des sites interactifs d'enseignement à distance qui permettent l'auto-apprentissage de la langue-cible (compréhension, production, grammaire, culture.).

Le fait de travailler avec ces documents authentiques en classe de FLE permet de mettre l'accent sur la civilisation française. Ainsi, ces derniers, tels que la chanson, la poésie, la bande dessinée, la publicité et tant d'autres, reflètent dans leur simplicité ou leur complexité, la culture, la langue, la civilisation d'un pays. Ils servent non seulement à l'acquisition de la compétence linguistique, mais aussi de vecteurs à l'étude d'une compétence «ethno socioculturelle » (BOYER, 1995, p.41-44, DUMONT, 1998,125-167), d'une pratique pédagogique qui permet une « *harmonisation des contenus linguistiques et culturels* » (DUMONT, 1998, p.105).

Le contenu de ces documents authentiques favorise l'accès à la culture enseignée et par conséquent motive les apprenants à se l'approprier.

3.1. Documents authentiques à visée linguistique et culturelle

D'autres documents authentiques sont aussi à la page et peuvent être exploités dans l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture donc, à des fins linguistiques et culturelles tels que :

Les chansons, qui sont des documents très stimulants sur le plan culturel où on peut demander aux apprenants de dégager tous les traits culturels que présente le contenu de la chanson et leur demander par la suite de chanter ou de comparer les chansons de pays, d'époques, ou simplement de styles différents.

Les objets en tant qu'accessoires dans les jeux de rôles pour apprendre de nouveaux mots. On peut aussi demander aux apprenants d'apporter un objet en relation avec la culture-cible, ou avec leur culture-source.

Les documents audiovisuels qui constituent un support très riche source de découverte d'éléments culturels qui leur manquent dans le cours tels que les conditions proxémiques, les attitudes corporelles, les gestes, les expressions du visage qui sont difficiles à appréhender. La vidéo permet de visionner le document à de multiples reprises et de l'écouter. L'enseignant aura la possibilité d'encourager ses apprenants à une écoute active, voire même critique.

Les extraits de film qui offrent la possibilité de peindre la vie quotidienne en France et des Français. Ces films sont d'excellents médias pour exposer les apprenants à la langue et à la culture –cibles, à des communications en situations quasi réelles.

Les jeux télévisés, les émissions de télé-réalité, les débats publics qui sont souvent révélateurs du contexte culturel et social peuvent faire l'objet de discussions, de comparaisons et d'interactions entre les apprenants eux même.

Les publicités : Les stéréotypes, dont la publicité fait grand usage, donneront lieu à des discussions sur différents thèmes tels que la vie quotidienne, la famille, le sport, l'art culinaire, dans différentes cultures que l'on compare.

La vidéo: ce document peut donner lieu à des exercices plus complets. Les apprenants, en regardant le document, peuvent deviner le thème grâce à différents indices

(faits, gestes des personnages, leurs appartenances, décor, objets...). Tous ces documents audiovisuels peuvent faire l'objet d'une analyse comparative entre les différentes cultures sur des thèmes d'actualité.

Les jeux: Certainement, les apprenants trouvent du plaisir et de la motivation à participer à une activité ludique, mais on ne doit pas négliger que la classe de langue est aussi un lieu de découverte de l'autre : on cherchera alors à mettre en contraste des manières différentes de jouer à un jeu existant dans la culture –cible. On pourra donc faire explorer aux apprenants des manières de jouer qui leur étaient complètement étrangères, misant ainsi sur « *le potentiel de séduction de l'inconnu* »²⁵³. Finalement, il est possible de faire appel à des matrices relativement neutres du point de vue culturel même si, comme le reste des outils mis à disposition de l'enseignant, tous les jeux ont peu ou prou une visée culturelle qu'il faut savoir exploiter au lieu de la nier. Nous citerons à titre d'exemple :

Les jeux de langage tels que les proverbes, les expressions idiomatiques, les expressions humoristiques ou d'histoires comiques pour illustrer une règle ou le sens d'un mot. Le jeu de construction de phrases, de textes, de récits qui constituent le fonctionnement fondamental du langage. Il ne s'agit en aucun cas de perturber l'apprenant dans son apprentissage, au contraire ces jeux facilitent son appropriation, renforcent sa maîtrise de la langue et encouragent sa créativité s'ils sont exploités pour une visée (inter) culturelle.

Les jeux d'énigmes dans lesquels les apprenants doivent découvrir une énigme, telles que les charades qui sont particulièrement motivantes. L'objectif est de faire deviner aux autres apprenants un objet de la culture cible, un lieu, un personnage, un métier. Les mots croisés, les devinettes, les anagrammes offrent une possibilité d'apprendre de nouveaux mots pour la compréhension du vocabulaire dans une visée (inter)culturelle.

Il est à signaler que souvent certains enseignants ou concepteurs de manuels modifient ces « documents authentiques » pour les « mettre au niveau » des apprenants ; mais nous ne pouvons pas ignorer que, en faisant entrer ces « documents authentiques » dans les manuels et en classe de FLE, nous les détournons à des fins pédagogiques, nous oublions parfois « ce pourquoi ils ont été conçus » : ce qui est moins « attractif ».

²⁵³ HAYDEE S.: *Le jeu en classe de langue*, CLE International, Paris, 2008, p.96

Les enseignants sont conscients de ce «détournement», qu'ils ont davantage utilisé les documents authentiques pour des apprentissages langagiers, et moins pour une approche de la « culture » française.

Ces documents authentiques doivent être exploités pour une visée « pédagogique » pour un apprentissage culturel et civilisationnel de la langue française. Mais il convient de s'interroger sur la provenance des documents que nous pouvons sélectionner. Leur source est-elle « sûre », fiable ? Pouvons-nous prendre pour argent comptant les informations que ces documents nous donnent ?

Puis il convient de s'arrêter sur leur « qualité » linguistique : devons-nous ignorer les erreurs orthographiques ou grammaticales qui émaillent une grande partie de ces documents ? Devons-nous les corriger (dénaturant alors le document authentique !) ? Ou devons-nous les présenter tels quels, comme témoignages pourquoi pas ? - des rapports difficiles que les Français entretiennent avec leur langue ?

Ensuite, il convient de s'interroger sur ce que nous attendons de l'exploitation en classe d'un document. A tous, il nous est arrivé de « craquer » sur un document (un article, une chanson, une publicité), de le proposer à nos apprenants avec la certitude de susciter sinon leur enthousiasme, au moins leur intérêt, et de faire un « *flop minable*. »

C'est pourquoi nous devons nous poser, avant tout choix, des questions inhérentes au document :

- Quelle est sa « représentativité », c'est à dire l'aspect « culturel ».
- S'agit-il uniquement d'un « instantané » ? Ou peut-on l'inscrire dans une perspective plus large, nous permet-il de passer de l'événementiel à la « civilisation » ?

Des questions du côté des apprenants :

- Est-ce que ce document est motivant ? en fonction de leur âge, de leurs intérêts et de leur niveau d'apprentissage.

Et des questions inhérentes à nos objectifs : qu'attend-on du travail sur ce document ?

- La transmission d'un savoir ? d'un savoir-faire ? d'un savoir-être

- Une réflexion interculturelle ?

Bref, on recherche aujourd'hui, dans le document authentique à la fois le fonctionnel et la motivation.

On peut s'interroger sur le rôle des documents authentiques et sur le pourquoi des images des photos réelles, des extraits de journaux comme propose ZARATE G.²⁵⁴ et ne pas trop s'éloigner dans les dessins et les illustrations .On peut s'interroger aussi sur l'importance et l'utilité des supports audio-visuels dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. La réponse n'est pas seulement pour faire beau aux yeux des apprenants et des enseignants et leur rôle n'est pas purement linguistique mais leurs importances résident dans les situations authentiques qu'ils jouent.

Si le support vidéo est authentique et représente la vie des gens de la langue et la culture étrangère enseignée, cela peut provoquer parfois des situations un peu choquantes pour les apprenants et les enseignants telles que par exemple des personnes qui s'embrassent ou des gens qui dansent en boîte. Cette situation va détourner l'attention des adolescents vers une grande différence dans les relations interpersonnelles. Nous pensons que même si c'est choquant, il ne faut pas l'exclure de la salle de classe car avant de démarrer une vidéo l'enseignant doit avoir la capacité de détourner l'attention de ces apprenants sur ce qu'il veut qu'ils voient.

Selon ZARATE G.²⁵⁵, les documents authentiques datés, qu'ils soient écrits, oraux ou visuels, permettent de faire une distinction aisée d'une réalité. Pour elle, des publicités par exemple ou des documents authentiques anciens même datés n'ont pas le pouvoir de motiver les apprenants. En revanche, une comparaison entre les documents qui montrent une rupture entre les valeurs d'autrefois et celles présentes induit un grand intérêt didactique de par leur effet d'aiguiser la curiosité d'esprit des apprenants et de les motiver. Tel est l'objectif principal de tout enseignement /apprentissage de la langue-culture.

Cela, nous amène à aborder le point suivant :

²⁵⁴ ZARATE G. : *qu'est ce qu'un un exercice de civilisation? Reflet*, Paris, 1986, pp.19, 20, 21
²⁵⁵ Op. cit. p. 117

3.2. Critères du choix d'un document authentique

Pour le choix d'un document authentique à exploiter en classe, il est recommandé que le document (BERARD, 1991 ; BARRIERE, 2003 ; CUQ & GRUCA I, 2003; LEMEUNIER – Qu., 2006)²⁵⁶:

- *« corresponde au niveau des apprenants car autrement l'exploitation peut se transformer en explication de texte ;*
- *montre la richesse et la pluralité des voix francophones dans des contextes d'usage quotidien ;*
- *puisse faire travailler la culture de la langue cible sans pour autant choquer l'apprenant car parfois ce qui peut paraître banal ou normal pour une culture ne peut l'être pour une autre. Il revient à l'enseignant de savoir choisir le document approprié: son contenu, ses images, le message véhiculé, etc.;*
- *puisse faire travailler la civilisation de la langue cible ;*
- *traite des problèmes de la vie quotidienne ou d'actualité ;*

(Les trois derniers points sont très importants car ces critères permettront aux apprenants de découvrir et d'apprendre à connaître et à reconnaître les situations, les coutumes, les comportements des personnes de la langue cible, les caractéristiques du pays cible).

- *soit long si le niveau est avancé ; moins long pour un niveau intermédiaire et beaucoup plus court pour un niveau débutant. Plus il sera long, plus il comportera des éléments lexicaux plus complexes voire inconnus ;*
- *soit varié : c'est-à-dire choisir en alternance des poèmes enregistrés, des chansons, des interviews, des dialogues...; choisir des documents présentant divers registres de langue (familier-courant-soutenu) ;*
- *soit en rapport avec les aptitudes qu'on cherche à développer: ce qui est en relation avec l'analyse des besoins ;*

²⁵⁶ LEMEUNIER-QU. M.: *Créer du matériel didactique: un enjeu et un contrat*, 2006
http://www.franccparler.org/dossiers/lemeunier_quere2006.htm (page consultée le 17 juin 2010)

- *ait recourt à des situations de communication variées où l'on questionne pour s'informer, où l'on donne des ordres, des conseils, où l'on argumente, on exprime son point de vue. Donc, le critère de sélection peut être les actes de paroles, les enchaînements d'actes ;*
- *soit adapté à l'âge et aux centres d'intérêts des apprenants ;*
- *soit en liaison avec l'actualité et la vie du pays de la langue étudiée ;*
- *ait une source mentionnée : origine du document ;*
- *ait une date : pour le placer dans son contexte ;*
- *ait un auteur : si ce dernier est connu, le document sera plus facile à comprendre car le nom de l'auteur peut donner des indications sur le contenu ; ».*

Enfin, nous pouvons dire que les documents authentiques sont de précieux supports qui permettent de combiner l'articulation du linguistique et du culturel. Par le biais d'un dispositif pédagogique, d'une approche appropriée et d'une stratégie à mettre en place en fonction de la situation d'enseignement, nous pourrions les exploiter en classe de langue en annexant d'autres supports didactiques en vue de l'objectif visé en classe de FLE. Nous pouvons dire aussi que « *le document quelque soit le support doit être un médiateur de la réalité qui invite l'apprenant à prendre position. La relation à l'étranger est en général manipulée et structurée par le système éducatif, politique et social* » soulignait ZARATE G.²⁵⁷

V. NOMENCLATURES DES TEXTES AUTHENTIQUES

1. Critères de sélection des textes

Tout d'abord des textes accessibles, c'est-à-dire conformes au niveau de développement linguistique de l'apprenant. De plus, des textes dont le contenu culturel est à la fois reconnaissable, même au travers des conflits qu'il peut engendrer, mais aussi suffisamment riche d'éléments culturels pour qu'ils soient l'occasion de découverte et de réflexion. Alors que les sélections traditionnelles étaient faites à partir de critères linguistiques (combien de mots nouveaux, de structures inconnues ?) JOHNSON P.

²⁵⁷ Op. cit. 1993, p.118

a retenu que «*les lecteurs de langue étrangère peuvent faire face à des textes non adaptés, non simplifiés s'ils possèdent des schémas de contenus appropriés* »²⁵⁸.

Enfin, le texte contiendra un certain nombre de mots et d'idées nouvelles afin que leur sens soit appréhendé dans le contexte si on veut que se construisent les connotations et les schémas culturels appropriés simultanément à l'apprentissage linguistique. D'ailleurs, armé de stratégies de découverte, guidé dans cette découverte, « l'apprenant a la possibilité de s'investir dans le texte au cours du processus de lecture par exemple, un élément essentiel si l'on souhaite établir entre lui et le texte des rapports interactifs ».²⁵⁹

Cependant même en reconnaissant que la difficulté de lecture repose dans les éléments culturels qui informent le texte, il est toutefois impossible de hiérarchiser ceux-ci, ni par leurs contenus ni par les concepts qu'ils véhiculent. « *Aussi la démarche préconisée n'est-elle pas tant de penser au texte en terme de difficulté culturelle qu'en terme d'apprentissage culturel.* »²⁶⁰ soulignait LAFAYETTE R. C. Dans ce cas-là, les questions qui se posent alors ne sont pas: «Ce texte est-il trop difficile?» mais bien plutôt: «Quels éléments culturels enseigner à partir de ce texte?» Comment l'apprentissage sera-t-il abordé? Et comment articuler ce texte à un ensemble d'apprentissages pour développer les connaissances et les attitudes critiques nécessaires à la réalisation des objectifs proposés.

2. Types de textes

Selon KRAMSCH C.²⁶¹ les documents authentiques sont disponibles, abondants et faciles à reproduire, les documents qui véhiculent la culture cible puisqu'ils en sont issus, sont les seuls qui fournissent le contexte culturel authentique dans lequel les messages s'organisent et prennent corps, donnant ainsi aux mots leur éclairage réel et leurs vraies valeurs. De plus, ces documents authentiques, comme leur nom l'indique sont les seuls qui révèlent la culture dans son intégrité puisqu'ils ne sont pas construits à d'autres fins que la communication, entre natifs.

Si les matériaux traditionnels de la classe ne font qu'orchestrer des voix étrangères parlant la langue cible (...), c'est à travers des documents authentiques qu'on entend

²⁵⁸ JOHNSON P. 1989: in LAFAYETTE R. C.: *Culture et enseignement du français*, Didier Erudition, Paris, 1990, p.126

²⁵⁹ Ibid,

²⁶⁰ Ibid, p.127

²⁶¹ KRAMSCH C., in LAFAYETTE R. C. : op. cit. p.125

*les voix de l'autre culture. Ils offrent à notre entendement la diversité des échanges et nous permettent de saisir la culture dans la dynamique qui lui est propre.*²⁶²

Lettres, rapports, récits, discours, études, réclames, slogans, pamphlets, etc autant de documents qui nous permettent de saisir la réalité culturelle dans sa dynamique et ses différenciations internes.

3. Textes et culture

Ces documents authentiques seront donc l'occasion de mettre les apprenants en contact avec la culture cible d'une façon qui ressemble à celle dont ils feraient l'expérience s'ils étaient dans le pays mis en présence de textes authentiques. C'est-à-dire de situations de communication où les « évidences lui sont invisibles »²⁶³. C'est en s'interrogeant sur le sens du message qu'ils apprendront à s'interroger sur sa signification culturelle. Tout en décodant le texte, ils découvriront les faits de culture dans le contexte qui leur est propre. En leur proposant des activités qui vont mettre en œuvre et développer leur raisonnement critique, on leur fournissant une méthode d'approche où l'analyse des phénomènes culturels permet de les appréhender de l'intérieur sans les isoler de l'ensemble où ils s'inscrivent.

En effet, il n'y a pas vraiment de connaissances élémentaires en culture et l'apprentissage culturel n'est jamais fini. « *Tout contact avec cette culture est une confrontation, un choc qui doit être compris pour être toléré ou apprivoisé, et cet apprentissage est sans cesse à refaire, puisque toute situation de communication a son contexte propre.* »²⁶⁴ expliquait WIDDOWSON H.

Donc, le contenu de ces textes devra être varié et correspondre aux aspirations de la classe, sans toutefois que l'enseignant se laisse régenter par les apprenants : comment pourraient-ils en effet savoir qu'un sujet ne les intéresse pas s'ils l'ont pas la moindre idée de sa nature ? Si l'on opte pour une étude thématique, on risque fort, si l'on suit les apprenants, de n'aborder que des questions à la mode (la condition féminine, l'écologie, les voyages, etc.) au détriment des autres sujets qui permettent de mieux comprendre ces thèmes eux-mêmes. Il est question que ces thèmes soient axés sur l'individu, son environnement immédiat et quotidien.

²⁶² Ibid,

²⁶³ Ibid,

²⁶⁴ WIDDOWSON H.: 1985, in LAFAYETTE R. C.: op. cit.p.126

Cette approche thématique est préconisée dans l'enseignement de la langue et de la culture qui met en lien ou en parallèle les compétences culturelles et lexicales d'une part, et les compétences grammaticales et phonologiques d'autre part. Mais disons qu'au cours de ses études secondaires, un apprenant devra au moins avoir entendu parler des structures fondamentales à propos de la société dont il étudie la langue et de la sienne propre, qu'il devra avoir réfléchi à certains thèmes qui touchent sa société et connaître les principales idées –forces qui caractérisent la société étrangère .

Nous pensons que faire découvrir une autre société permet de multiplier les centres d'intérêt pour l'enseignant et pour la classe. Le problème de savoir à quel moment ces enseignements doivent , ou peuvent commencer; est encore une question de circonstances mais nous croyons que la première initiation peut se faire oralement, visuellement, ou par écrit en fonction des méthodes et des approches sous peine de présenter la langue qu'ils étudient comme un code artificiel dont ils perdront très rapidement le goût. L'enseignant permet à l'apprenant d'intérioriser une démarche d'approche des phénomènes culturels qu'il est en mesure de s'approprier et d'utiliser quand la classe, le cours, le programme sont finis et qu'il reste seul, espérons-nous, à mieux vivre sa propre vie et à comprendre le monde.

Conclusion

Comme nous pouvons le constater, l'éducation culturelle / interculturelle recommandée par la CNRSE est inscrite en tant que discours mais n'est pas suivie d'effet dans les documents des programmes officiels ; elle disparaît complètement dans les manuels de français du secondaire. Autrement dit, il est devenu un lieu commun de dire, en parlant de la pédagogie du français langue étrangère (FLE), que langue et culture sont étroitement liées. Cependant, en analysant le contenu des manuels de français au secondaire, on constate que le lien entre langue et culture n'y est ni enseigné ni exploité.

Il est donc à constater aussi, que les textes de loi, qui constituent l'appui législatif et la référence officielle sur lesquels s'adosse la politique éducative en matière de programmes et de didactisation des contenus d'enseignement/

Apprentissage déroulent un paradigme axiologique fondé sur la connaissance de Soi et de l'Autre même s'ils tendent, il est vrai, vers une vision savante et universaliste de la culture.

La réforme des curriculums mise en œuvre à partir de 2003 a introduit des nouveautés dans l'élaboration, l'évaluation et la révision des programmes. L'outil de référence est le *Référentiel national des programmes*. Celui-ci trace les objectifs généraux des enseignements, établit les profils d'entrée et de sortie pour chaque cycle d'apprentissage et fixe les choix méthodologiques à mettre en œuvre en classe. L'option officielle de l'approche par compétence est assumée et recommandée pour toutes les disciplines enseignées. Par conséquent, il serait intéressant de déterminer la place de l'enseignement de la culture dans ces documents dont la vocation est de cadrer les pratiques de classes et les manuels édités par l'Office national de publications scolaires (ONPS).

Il est à noter aussi que l'étude, même sommaire, de ces principes fondateurs des programmes et leurs contenus montre, que les documents et textes de référence optent de manière plus ou moins explicite pour une prise en compte de la dimension culturelle dans les enseignements/apprentissages de la langue française et des langues étrangères en général. Les savoirs et savoir-faire culturels font l'objet d'une spécification particulièrement claire dans les profils de sortie des élèves en fin de cycle. Toutefois, ces éléments de culture ne sont pas intégrés dans les objectifs d'apprentissage qui sont orientés exclusivement vers l'acquisition de savoir-faire linguistiques, hors contextualisation, qui permettra un apport culturel conjointement.

En conséquence, la langue ne peut se dissocier de la culture dans laquelle elle baigne et dans ce cas, le système éducatif est appelé à viser non seulement une réhabilitation de l'enseignement du FLE au plan quantitatif mais aussi au plan qualitatif.

L'objectif de tout enseignement, en associant langue et culture, est de trouver une dimension culturelle à l'apprentissage de la langue, puisque celle-ci est toujours insérée dans un contexte authentique et situationnel. En suivant un modèle d'enseignement structuré des documents culturels, tels que les documents authentiques qui permettent de motiver les apprenants tant par leur variété que tant par leur supports. Ce genre de documents choisi par l'enseignant pourra exacerber ou désamorcer leur motivation.

DEUXIÈME PARTIE

**PERSPECTIVES DIDACTIQUES DE LA LANGUE-
CULTURE - INTERCULTURE DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE**

Premier Chapitre

La dimension culturelle :

comme source de motivation en classe de FLE

Introduction

On ne peut plus considérer la langue, aujourd'hui, sans ses aspects socioculturels et sociohistoriques dont ils sont les produits, comme on ne peut comprendre une culture sans ses données linguistiques dont elles sont les aspects, tout comme aussi, on ne peut accéder à la culture sans la langue qui est la manifestation et la condition de sa diffusion et de sa pérennité comme le confirme LEVIS STRAUSS C.: *«c'est surtout au moyen du langage que l'individu acquiert la culture de son groupe et que cette dernière, devenue ainsi transmissible, se voit assurée de permanence»*²⁶⁵.

Dans ce chapitre, nous aborderons la notion de «compétence linguistique» et ses composantes, le linguistique et le culturel, la relation langue culture à l'école. Il sera question aussi de parler de la place et du rôle de la dimension culturelle dans l'enseignement/ apprentissage du FLE comme facteur déclencheur d'une motivation. Pour cela, nous aborderons la notion de «motivation» entre théorie et réalité en classe. Par conséquent, nous consacrerons la troisième section aux contenus culturels et leurs finalités.

Enfin, nous évoquerons le rôle et les principes de l'enseignant et ses attitudes envers la culture étrangère; sa formation sera aussi abordée comme un enjeu de taille dans l'enseignement -apprentissage de la culture étrangère.

Lorsqu'on apprend une langue étrangère, le plus important dans cet apprentissage est la grammaire, le vocabulaire, la syntaxe. Mais la culture est aussi un élément primordial pour pouvoir communiquer et maîtriser tous les paramètres d'une discussion en langue étrangère (FLE).

« Apprendre une langue étrangère, c'est aussi apprendre à percevoir l'environnement physique et humain à travers une grille de perception différente. Si l'on veut que la connaissance d'un autre pays ne se réduise pas à une vision kaléidoscopique, journalistique et touristique, il convient d'éduquer le regard et d'apprendre à analyser. Resté longtemps à la remorque de la linguistique, l'apprentissage des cultures s'est affirmé et a développé des objectifs et des démarches spécifiques: travail sur les stéréotypes²⁶⁶, étude sur des représentations ».
267

²⁶⁵LEVIS STRAUSS C., in THEVENIN E. : op. cit. p.40

²⁶⁶ PUGIBET V.: in La civilisation : *stéréotypes culturels et apprentissages des langues*, Paris, 1995, p.95

²⁶⁷ ZARATE G. : op.cit. p.95

En fait, la classe de langue est un espace où se rencontrent la culture de l'apprenant et la culture de la langue à enseigner. A vrai dire, l'apprentissage d'une langue comporte alors forcément une dimension culturelle qui se manifeste à travers le manuel scolaire.

La langue étrangère est enseignée pour que l'apprenant puisse découvrir la culture de l'Autre, sa façon de vivre et ses modes de pensée. Mais quel que soit l'objectif, l'apprenant devra s'entraîner dans cette section à l'analyse, la déduction à faire des hypothèses, manipuler les informations, résumer les faits principaux, prédire une suite, soutenir des arguments ... Bref, arriver à maîtriser la langue étrangère d'un point de vue linguistique et culturel.

I. LE LINGUISTIQUE ET LE CULTUREL

Nous estimons qu'une distinction entre ces deux notions est plus que nécessaire afin d'éviter toute ambiguïté car ces deux appellations sont employées tout au long de notre travail de recherche.

La linguistique est un terme générique qui réfère au code linguistique partagé entre un émetteur et un récepteur. Il désigne la compétence de production et l'habileté d'interprétation à travers l'encodage et le décodage du message dans une situation de communication. Tandis que le culturel est vivant. Il se perpétue par le biais d'échanges: langagiers, comportementaux, sociaux,...et représente le lien qui garantit l'attachement de l'individu à une appartenance communautaire. Contrairement à la culture, synonyme de la transformation de soi et d'ouverture vers l'autre, le culturel est la préservation du noyau de l'identité hors mutation. Cet encadrement lui consente l'acquisition d'une conception de sa communauté et par la suite l'appropriation de son propre identité en tant qu'entité singulière inscrite dans une référence d'être et d'agir selon des convictions partagées. Le culturel muni l'individu d'une boussole identitaire qui lui assure un filtre culturel contre les dangers de déculturation au contact avec l'Alter. Il donne l'opportunité à l'individu de se reconnaître à travers ce qui le sépare de l'autre et par conséquent il procure une sécurité culturelle. Le culturel englobe le linguistique, étant donné que la langue affirme une identité et une appartenance. La langue, étant un mode d'expression de la pensée, demeure indissociable de l'être. Elle est un instrument de communication, mais elle remplit une fonction identitaire.

Entre «compétence de communication» telle que définie par HYMES D. et «compétence linguistique», nous estimons qu'il faut lever l'équivoque quant à la terminologie qui caractérise ici la posture de notre démarche.

Entre compétence linguistique et compétence de communication, le pont a été jeté par MOIRAND S. qui estime que la compétence de communication

« Relèverait des facteurs cognitifs, psychologiques, socioculturels dépendant de la société dans laquelle vit l'individu et reposerait sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système ou du code), une compétence psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser) ». ²⁶⁸

Nous pouvons donc noter que la compétence de communication est subordonnée à la combinaison de plusieurs composantes qui fonctionnent de façon indissociable: ces composantes constitutives de la communication varient selon les théoriciens qui ont cherché à les définir. Ils s'accordent sur quatre composantes tandis que TAGLIANTECH. ²⁶⁹ Propose six composantes.

- **Une composante linguistique:** qui implique l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux et grammaticaux d'une langue, ainsi que la capacité de les utiliser. Elle comprend les quatre aptitudes, ou capacités, de compréhension et d'expression orales et écrites.
- **Une composante sociolinguistique :** c'est d'elle qu'est née la notion de *situation de communication*. GERMAIN C. précise que la forme linguistique doit être adaptée à la situation de communication ²⁷⁰. Pour pouvoir communiquer, il ne suffit pas de maîtriser la composante linguistique, il faut pouvoir mobiliser ses connaissances à bon escient, selon la situation de communication dans laquelle on se trouve. Enseigner à partir de situations de communication plausibles et culturellement liées au vécu quotidien de l'étranger dont on apprend la langue, c'est permettre à l'apprenant d'utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée ²⁷¹.

²⁶⁸ Op.cit. 1990, p.30

²⁶⁹ Op.cit. p.56

²⁷⁰ GERMAIN C.: *Evolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire*, coll. DLE, CLE International, 1993, p.203

²⁷¹ BERRARD E.: *L'approche communicative, théories et pratiques*, coll DLE, CLE International, Paris, 1991, p.28

- **Une composante référentielle** « *c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation* »²⁷², qui concerne les savoirs, les savoir-faire et les représentations (plus ou moins « scientifiques »). Cette compétence devrait être prise en charge par un enseignement de civilisation (de type « géographique » en particulier).
- **Une composante discursive** : qui a trait à la connaissance des types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication, c'est-à-dire « *les savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés* ». ²⁷³

Il peut s'agir d'obtenir des renseignements, de donner un ordre ou un conseil, de déclarer son ignorance, de donner des explications, de relater des faits.....

- **Une composante pragmatique** : qui se rapporte à la capacité de produire et d'interpréter des intentions de communication et de maîtriser le feed-back : par exemple, comment répondre (par écrit ou oralement, en face-à-face ou au téléphone) à telle ou telle invitation, émanant de tel ou tel interlocuteur ou correspondant, en telle ou telle occasion.
- **Une composante socioculturelle** : qui concerne la saisie des règles sociales et des normes qui régissent les interlocutions.
- Une composante qui concerne la maîtrise des connaissances, des opinions et des représentations collectives, en relation avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses, politiques...) qui coexistent et s'affrontent. Cette **composante ethno-socioculturelle** permet de saisir et de faire fonctionner toutes sortes d'implicite (il sera question plus longuement de cette composante sur laquelle la didactique a commencé à se pencher ces dernières années).

²⁷² MOIRAND S.: *Apprendre à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1990, p.20

²⁷³ COSTE D.: « *Lecture et compétence de communication* », in *le Français dans le monde*, n° 141, 1978, p.27

II. LA LANGUE ET LA CULTURE : FRONTIÈRES, LIMITES, OPPORTUNITÉS ET SOURCE DE MOTIVATION EN CLASSE DE FLE

L'école représente un lieu très important, c'est là où l'élève comble ses lacunes et reçoit une série de connaissances touchant plusieurs domaines. Le FLE dans notre programme pédagogique souffre d'un problème parasite, on remarque que les enseignants favorisent le côté linguistique (grammaire, ...) par rapport au côté culturel. Le jumelage de ces deux matières peut donner des résultats meilleurs, car l'élève a besoin de reconnaître; l'autre ainsi l'ouverture actuelle du monde l'oblige à l'intégration culturelle.

La didactique des langues-cultures étrangères s'avère primordiale dans l'appropriation de la langue et de la culture cible qu'elle véhicule, et qu'elle ne «*pourras sans doute plus très longtemps faire l'économie d'une réflexion sur les savoir-faire culturels et leur acquisition* »²⁷⁴ affirmait MARTINEZ. P Au même titre que PORCHER L. qui l'a aussi compris bien avant, et qui indique: «*Il est clair que la langue ne peut être coupée, même linguistiquement parlant, de ses constituants socio-historiques et socioculturels. Il n'y a pas d'un côté « Où est la poste? » et de l'autre la tour Eiffel, le Louvre...*»²⁷⁵.

La langue est le reflet des valeurs et des formes culturelles d'une société, et de ce fait, elle sert à s'identifier: «*une langue ça sert tout autant et peut-être surtout à s'identifier*»²⁷⁶.

L'enseignant doit également retenir d'autres critères inhérents à la situation d'apprentissage, comme « *l'expérience sociale de l'apprenant, ses motivations et ses besoins, son niveau de compétence de la langue cible, tous des critères qui véhiculent une dimension culturelle.* » Comme souligne BYRAM M.²⁷⁷

*«L'étude de la culture a un rôle certain à jouer dans l'enseignement de la langue dans la mesure où les mots d'une langue étrangère renvoient à des significations à l'intérieur d'une culture donnée, créant ainsi une relation sémantique que l'apprenant doit comprendre».*²⁷⁸

²⁷⁴ Op. cit, p. 106.

²⁷⁵ PORCHER L., in GALISSON R. : *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, CLE International, Paris, 1980, p. 97.

²⁷⁶ CUQ J-P. et GRUCA I. Op.cit, p. 85.

²⁷⁷ Op.cit, p.18.

²⁷⁸ BOURDIEU P., in CUQ J-P. et GRUCA I. Op.cit, p.84.

Ce qui renforce l'idée que l'apprenant doit, obligatoirement, connaître la culture étrangère pour atteindre un niveau significatif de compétence linguistique. Ce principe, peut décourager les apprenants qui sont incapables de reconnaître les variations culturelles et linguistiques qui forment une langue, montrant une grande difficulté à identifier l'espace de l'Autre.

Le monde a connu une ouverture mondiale, à tous les niveaux: économiques, technologiques, scientifiques et culturels. Le programme d'éducation ne correspond pas à l'évolution actuelle; à l'école, les matériaux pédagogiques semblent être très anciens, ceci ne permet pas aux enseignants qui sont pour la compétence culturelle à atteindre leurs objectifs. Plusieurs outils qui peuvent les aider au jumelage des programmes d'éducation pour assurer un bon niveau linguistique et culturel des élèves, on parle de la rehausse de ces deux niveaux. L'interculturalité oblige les apprenants à mieux comprendre leur environnement pour pouvoir aller loin et atteindre leurs objectifs au futur.

Alors, quels sont les moyens qui permettent de mieux adapter le programme éducatif ? Il y a divers moyens qui permettent d'aider les élèves à être motivés et facilitent l'enseignement du FLE à l'école du point de vue culturel, la variation de ces éléments permet d'éviter un rythme classique qui ennuit les élèves ; voici quelques suggestions :

- Créer des espaces d'Internet qui permettent d'établir une correspondance à visée culturelle entre les élèves de cette phase éducative et d'autres élèves du même niveau éducatif, ces espaces seront chapeautés par des enseignants pour assurer le bon contact et profiter au maximum.
- Réanimer les espaces de lecture qui se trouvent dans les établissements scolaires pour inciter les élèves à lire.
- Créer des espaces d'audition qui permettent aux élèves de choisir des thèmes différents qui ont une relation avec la culture.
- Créer la revue de l'école qui contient des sujets culturels divers.
- Donner des travaux aux élèves pour ensuite les discuter en classe et créer le sens du débat et de la critique.

- Organiser des sorties pour accompagner les élèves, leur montrer la valeur des lieux culturels et les pousser à s'inscrire dans ces espaces et participer aux évènements culturels.
- Explorer les différents pays à l'aide des reportages qui montrent la culture de ces pays (musique, traditions, coutumes, histoire,...).

On s'approprié une langue de diverses manières, dans divers contextes et avec moult paramètres : l'âge, la motivation et les objectifs visés.

En outre, tout apprenant est porteur de sa propre culture, et apprendre une langue étrangère signifie connaître la culture de cette langue. Cela amène l'apprenant devant une telle situation, où il doit gérer un contact, voire un choc, entre deux cultures (risque de déculturation). Ce qui nécessite une distinction entre deux systèmes différents et surtout se mettre à la place de l'Autre pour avoir le même aperçu, la même façon de voir sans pour autant porter atteinte à son identité ou renoncer à sa propre culture. « *Cette décentration permet l'ouverture vers d'autres façons de voir sans porter des jugements de valeurs ainsi que l'acceptation de l'altérité tout en restant fidèle à son patrimoine culturel* »²⁷⁹.

Cela, à notre avis, est un peu difficile pour un apprenant de secondaire, mais comme nous l'avons souligné un peu plus haut, la motivation est l'un des paramètres pour s'approprier la langue et sa culture. Nous pensons donc, que l'exploration des supports à visée culturelle en classe de FLE renforcera la compétence linguistique des apprenants car ces supports à visée culturelle sont des moyens propices, nous l'espérons, pour motiver à prendre part à l'apprentissage. La motivation est un ingrédient qui semble faire l'unanimité des acteurs des champs éducatifs quant à son importance et son implication dans le renforcement de son apprentissage.

Dans tout apprentissage, la motivation de l'apprenant joue un rôle prépondérant et constitue un point essentiel qui mérite l'attention de tout chercheur soucieux de profiter au rendement des apprenants. Un apprenant motivé est sans doute plus persévérant et plus efficace en classe, par conséquent, ses chances de réussite sont nettement supérieures.

²⁷⁹ CUQ J.-P. et GRUCA I. : op.cit. p.66

LIEUVY A. et FENOUILLET F. affirment dans ce sens que « *plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante.* »²⁸⁰

La motivation est un « *processus dynamique fondé sur des interactions entre l'environnement et soi-même* »²⁸¹. Cette notion représente une des étapes qui permettent d'acquérir une langue et culture étrangères en prenant en compte les différents types de motivation.

Autrement dit, la motivation est l'énergie qui pousse un homme à agir et réaliser des activités les plus difficiles. Choisir des sujets appropriés, qui combinent les appétits des élèves, ceux de l'enseignant et les exigences du programme; chercher à satisfaire les besoins de chacun est primordial, peu importe le type de motivation.

La véritable problématique n'est, actuellement, pas l'intrusion effective d'une culture étrangère en salle, ni l'assurance d'un enseignement de civilisation, mais, d'abord, l'incitation, par le biais d'une « didactisation du vécu » de l'enfant, à l'appréciation du français en vue de son appropriation saine.

Bon nombre d'enseignants de français disent que la majorité des apprenants sont souvent démotivés. Pour eux, un cours de français ne vaut rien. Il est inutile puisqu'ils ne comprennent presque rien de ce que l'enseignant leur demande. Et même s'ils arrivent à comprendre, à un certain moment, ils se lassent et « jettent l'éponge », car la routine et la monotonie « pourrissent » l'atmosphère de la classe. Dans cet espace, les expériences vécues, les savoirs puisés du patrimoine socioculturel et les besoins restent en dehors de la classe. Alors, les apprenants, ayant des difficultés d'apprentissage, se sentent désarmés face à cette langue étrangère et auront du mal à rééquilibrer leur cognition. Et, dans leurs cerveaux, une seule question circule: « *Mais, qu'est-ce qu'il raconte celui-là ?* ». Ce problème qui ressuscite à chaque leçon de français prive l'apprenant, surtout celui qui est en difficulté d'apprentissage, de sa motivation; ainsi il lui fait perdre tout intérêt à apprendre et crée un gouffre entre celui-ci et l'objet à approprier. Donc, la question dont l'importance se pose soudainement converge vers: « *que devons-nous faire pour aider les apprenants à prendre et à reprendre goût à l'apprentissage du français langue étrangère?* ».

²⁸⁰ LIEUVY A., FENOUILLET F.: *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1997, p. 2

²⁸¹ BARBOT J.M. : *Les auto-apprentissages*, Clé International, Paris, 2001, p. 47

Pour tenter de répondre à cette délicate problématique, nous allons faire le point au cours de ce volet de ce premier chapitre de la deuxième partie, sur la dimension culturelle, qui essaye, en quelque sorte, de croiser entre les univers naturel et artificiel de l'apprenant. Et ce, à travers des faits culturels tirés de la culture source ayant des traits communs et d'autres différents avec ceux de la culture-cible. Cela, tout en prenant en considération l'affectivité que l'enfant a envers sa langue-culture source, sa curiosité et son sens de découverte qui animerait sa dynamique motivationnelle.

Donc, il s'agit d'abord de montrer que la dimension culturelle représente un facteur important en classe de français langue étrangère du fait de sa contribution à la motivation des apprenants pour apprendre ce nouvel outil de communication. En second temps, on se focalisera sur la « motivation » de l'apprenant, sa mise en relation avec la nature et la culture. Sans oublier, par la suite, d'interpeler la théorie d'autodétermination avec les types qu'elle aborde dans une situation d'apprentissage, pour, enfin, présenter les facteurs internes intervenant dans une dynamique motivationnelle.

La réponse sur le pourquoi se préoccupe de la « motivation » à apprendre du sujet apprenant, nous invite à invoquer quelques unes des définitions proposées par VIAU R. dans son article *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage: une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés, lorsqu'il se justifie* en disant que :

- *Pour apprendre, il faut pouvoir et il faut vouloir, c'est-à-dire être motivé ; [...]*

- *Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage (en langue française) sont plus susceptibles que les autres d'avoir une motivation faible ou unemotivation «fragile»²⁸².*

YUREN TH. définit à son tour la motivation comme les « *structures normative que le sujet a acceptées intérieurement et qui guideront ses relations avec autrui et ses choix de valeurs* »²⁸³.

La motivation est donc un processus dynamique et non un état permanent, figé ou encore une caractéristique individuelle ; donc, la motivation des apprenants est le moteur de leurs apprentissages ; forte, elle leur permet tout, défaillante, elle les conduit à l'échec.

²⁸² VIAU R. : *La motivation en contexte scolaire*, de Boeck supérieur, Paris , 2003, p.106

²⁸³ YUREN TH.: *Quelle éthique en formation*, l' Harmattan, Paris ,2000, p.14.

1. La dimension culturelle comme moteur déclencheur d'une motivation

Pourquoi on s'intéresse à la culture étrangère en classe de FLE ?

Selon LUISSIER J.Y. ,«*l'enseignant de français langue seconde ou étrangère, doit se rappeler que tout texte écrit ou oral exploité en salle de classe est porteur de sens culturel*»²⁸⁴. Le Cadre européen commun de référence (CECR) a traité également la question de langue et culture; on ne peut pas transmettre une connaissance purement linguistique et négliger le côté culturel de la langue:

*« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On, considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser ».*²⁸⁵

Autrement dit, langue et culture sont inséparables.

En didactique, la dimension culturelle est apparue là où l'enseignement apprentissage des langues a délaissé le concept de méthodologie pour introduire celui «d'approche». Le premier, dont le sens converge vers cet

*« ensemble des principes et des hypothèses qui sous-tend l'élaboration d'une méthode et qui alimente la méthodologie générale, laquelle a pour objectif de remettre constamment sur le chantier une doctrine capable de rendre l'enseignement des langues de plus en plus efficace »*²⁸⁶.

Et, le deuxième, qu'est l' «approche», se détache de la rigidité et adopte la souplesse en puisant de toutes les méthodes, des activités (orales et écrites) fait la diversification des cours de langues.

Sur le plan culturel, ce procédé réunit, dans une création artistique, des traits relevant d'une culture source et d'une culture cible pour aboutir à un ensemble homogène dans son apparence externe, mais hétérogène dans l'interne. L'homogénéité du produit

²⁸⁴ LUISSIER J.Y. : *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, Presses Universitaires de France, 2006, p.115.

²⁸⁵ Conseil de L'Europe : *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001, p.129.

²⁸⁶ GALISSON R., DANIEL C.: *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette, 1976, p. 342.

s'affiche par les ressemblances qui coexistent entre les cultures en questions, tandis que l'hétérogénéité le fait par leurs dissemblances.

Cette manifestation interculturelle ne fait pas allusion à un travail insensé et absurde, mais à un véritable exercice de sensibilisation au contact permanent des cultures. Elle met en œuvre le côté harmonieux des cultures et transmet, en se basant sur la langue-culture de départ un savoir en matière de langue-culture étrangère.

Dès à présent, la didactique des langues, en général privilégie la culture dite «anthropologique ». Il s'agit d'un tout commun de comportements réunis, entre autres, l'ensemble des « *façons de vivre et de se conduire* »²⁸⁷. Ce changement de trajectoire prétend donner un nouveau souffle quant à l'enseignement apprentissage des langues étrangères. Car délaissée du sens de civilisation jadis attribué au vocable de «culture », elle s'intéresse aux facteurs qui garantissent l'ouverture d'un apprenant aux multiples évolutions apparues au cours des siècles derniers.

À vrai dire, cette conception qui, en quelque sorte, divorce entre le premier et le deuxième champ de la culture, tend à désenchanter son véhicule, qui est la langue. Dans ce cas, celle-ci se décharge de tout contenu symbolique susceptible d'actualiser, non seulement le commun des Hommes, mais aussi leurs différences, leur singularité et leur particularité. Nul ne peut éradiquer les traits spécifiques d'une culture ou négliger sa présence voire son apparition en classe.

Ceci-dit, il est du devoir des acteurs de l'enseignement apprentissage des langues étrangères, du FLE en particulier, d'imbriquer les langues présentes en classe (source et cible), ainsi que leurs aspects, général et particulier, entraînés par leurs cultures, pour introduire de nouvelles visions du monde. C'est un parcours qui se veut être basé sur un plan bien esquissé ; une démarche consciente et prudente assurant la cohabitation des réalités évoquées. Il passe du connu à l'inconnu, de l'intime à l'étranger, surtout lorsque nous avons affaire aux jeunes apprenants.

La perspective est de mettre sur le même pied d'égalité la « *culture cultivée* »²⁸⁸ et la « *culture anthropologique* »²⁸⁹ comme une exposition concrète dont l'apparence est de croiser des entités puisées de la première (culture cultivée), alors qu'en réalité ce n'est point

²⁸⁷ CUQ J.-P., GRUCA, I. : op.cit. p. 83.

²⁸⁸ Ibid.

²⁸⁹ Ibid.

le cas. Cette procédure s'avère un prétexte qui pourrait servir de moyen d'accéder à l'univers de l'enfant. Par-là, de transposer l'affectivité qu'il garde fidèlement à son univers linguistico-culturel vers celui de l'Autre. Cela dans l'objectif d'une motivation à l'appropriation du FLE.

La pratique pédagogique s'inspire, elle aussi, de la présente conception. Elle converge vers la dite « approche », au sens propre du terme, et essaye d'encourager les élèves en leur apprenant à combler leurs lacunes en rapport avec l'apprentissage du français. D'ores et déjà, elle adopte une démarche diversifiée où des activités d'apprentissages panachent entre l'oral et l'écrit pour présenter la langue étrangère sous ses diverses couleurs.

À côté du mariage entre les deux aspects linguistiques (l'oral et l'écrit), la pratique pédagogique combine et fusionne entre les supports d'hier et d'aujourd'hui, afin de créer une nouvelle apparence de la langue étrangère et de libérer le cours de français de la monotonie.

Cela ne l'empêche pas de garder quelques principes qui pourraient lui être utiles. Sur ce, et comme l'exige la présente étude, nous empruntons quelques uns des fondements d'une méthodologie cognitiviste proposés en didactique des langues. Résumée par CUQ J.-P. et GRUCAI, cette démarche théorique :

- *"privilégie les relations avec le milieu, duquel elle ne saurait être totalement indépendante. C'est-à-dire qu'elle ne sépare pas les activités cognitives de l'environnement dans lequel elles se situent, par exemple le contexte homo - ou hétéroglotte, l'institution, la classe, les autres langues et cultures en présence, etc. ;*
- *tient compte de l'importance de l'affectivité dans la relation entre [...]l'apprenant et l'objet d'apprentissage. Dans cette perspective, l'univers de croyance et les représentations[...]sont des éléments dont la connaissance est majeure pour [pouvoir motiver, ainsi] atteindre les objectifs d'appropriation linguistique et culturelle [...] fixés par un contrat [didactique] [...]* ;
- *favorise la responsabilisation de l'apprenant dans la prise en main de son apprentissage.*
- *privilégie la pluralité des contacts/Visuels. Sonores, scripturaux) et des sources /proxémique, gestuel)".²⁹⁰*

²⁹⁰ Op.cit, pp. 112-113.

Selon GUENOVA V., l'importance de la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE a pour objectif de former les apprenants ainsi que les enseignants à la tolérance et les préparer à devenir «*ambassadeurs*» de leur propre culture et, à gérer des situations de conflit d'ordre interculturel». ²⁹¹

La découverte de l'autre et la curiosité des apprenants envers une culture étrangère donne l'envie d'apprendre de nouvelles connaissances, ce qui permet de travailler une double curiosité: une curiosité linguistique et une curiosité culturelle qui permet de rééquilibrer les éléments culturels et linguistiques. Ce qui nous amène au point suivant.

En effet, les points de vue précédemment énumérés permettaient à l'apprenant de voir le cours de français différemment, et d'activer en lui cette motivation dite intrinsèque vis-à-vis des activités d'apprentissages proposées en faveur d'une appropriation « juste » du FLE.

Toutefois, l'envie d'apprendre ou de savoir plus sur l'Autre , ne pourrait point se déclencher précocement sans recourir aux souvenirs ou au familier des jeunes adolescents, à quelque chose entourée de mystères et de questionnements qui les poussent volontairement à réfléchir et à en chercher des explications. Cette manipulation est du ressort de la culture d'origine qui, en étant le représentant du patrimoine linguistique et socioculturel par excellence d'un pays voire d'une nation, se régénère et se grave dans les plus petits esprits de toute une communauté.

De ce fait, l'établissement d'un consensus où la cohabitation des différences culturelles exige une tentative d'actualisation mutuelle des richesses culturelles source et cible (comme une entreprise de sensibilisation précoce aux questions liées aux contacts des langues, mais un regard pertinent sur l'intersection des cultures), s'avère être le premier pas vers l'exposition des dissemblances. Par un simple croisement des horizons culturels distincts et l'exposition d'une vision de rencontre et d'harmonie, nous pouvons rendre une leçon de français motivante, une jonction des ressemblances et les divergences entre les repères culturels rudimentaires, Car, si nous rejoignons l'optique de BENCHEIKH M. et DEVELLOTTE CH, nous nous mettons d'accord sur le fait qu' « *il n'existe pas de culture fermée sur elle-même et que toute culture est toujours traversée par ses relations*

²⁹¹ GUENOVA V. et al., 1999, p.161.

à d'autres. »²⁹². Cette façon de voir les choses a constamment guidé notre réflexion, non tant pour initier et attirer l'attention des apprenants au phénomène de l'interculturel, que pour régler le malentendu qui persiste entre eux et l'objet d'apprentissage qui est la langue française.

Ce présent objectif ne serait validé qu'à travers l'entreprise d'un chemin qui, pour certains, pourrait paraître absurde, mais, en réalité, c'est une conception servant et convoquant divers éléments, savoirs et pratiques, afin de former un tout cohérent en son apparence (sa forme) et fait preuve d'une certaine cohésion en son essence (son fond). C'est une supposition dont le seul souci est de déclencher cette forme de volonté à apprendre la langue-culture d'autrui, sans avoir à se dire : « *je ne peux pas, c'est difficile, j'ai rien à faire avec, cela me servira à rien, etc.* ». Ce sont des expressions qui circulent, sans avoir « honte », dans les salles des écoles algériennes et s'emparent de la cognition des apprenants, ce qui crée en eux un sentiment d'impuissance et de désarmement à l'égard de toute présentation revenant au différent, à l'ambigu, au non familier, voire à l'étranger, à l'Autre et à tous les sens dont l'altérité est porteuse.

2. La motivation : théorie et réalité en classe

Selon les récentes recherches effectuées en psychopédagogie, la motivation est la condition sine qua non à l'apprentissage en général et, en se référant à notre contexte, celui des langues étrangères en particulier. De ce fait, l'enseignement apprentissage du français en Algérie a pour but de se préoccuper, de plus en plus, de la motivation des jeunes apprenants. L'élève algérien a le droit, tout au long de son processus éducatif, de prendre plaisir à apprendre « la langue de Molière ». Il a aussi la légitimité d'avoir l'appétence afin de la déguster, car l'époque de l'apprenant passif, réservoir, esclave et sans droit est révolue.

2.1. La motivation, essai de définition

Depuis l'avènement de l'approche communicative, les agents de l'enseignement apprentissage en général et ceux des langues en particulier, n'ont cessé d'insister sur la fameuse « *centration sur l'apprenant* ». Celui-ci, autrefois effacé par la rigidité des méthodologies pré-communicatives, est devenu, actuellement le pivot de tout acte pédagogique. Reconnu comme étant un individu intrinsèquement hétérogène, les

²⁹² BENCHEIKH M., DEVELLOTTE CH. : « *L'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire* », in Études littéraires maghrébines, n°6, 22 au 26 novembre, 1995, p.7.

chercheurs de diverses disciplines ont posé le pour et le contre afin de suivre le cheminement de sa pensée et circonscrire les générateurs de sa compréhension en s'intéressant, à priori, à ses besoins. Parmi les sciences contributives figure la psychologie, dont les résultats obtenus à travers l'étude de l'enfant, le fonctionnement de sa mémoire et son développement cognitif, ont été d'un apport fructueux dans le domaine scolaire.

L'un des concepts clés évoqués en faveur d'une véritable focalisation sur l'apprenant est «motivation», considérée comme étant une composante plus pointue que l'«affectivité». Le vocable «motivation» renvoie généralement à « *ce qui détermine un acte, une décision* »²⁹³ à prendre quand il s'agit d'un sujet quelconque exposé à l'intérieur d'une situation précise de communication. Par rapport à cette définition, la pensée philosophique en propose une plus affinée ; pour elle, la « motivation » est un facteur déterminant la « *relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient* »²⁹⁴. Il s'agit, ici, d'un rapport de cause à effet ; l'acte est généré par des raisons bien définies, autrement-dit des «motifs». Or, les spécialistes en psychologie classique distinguent ces derniers comme des «mobiles», qui désignent respectivement «les causes intellectuelles des actions humaines» et «les raisons affectives».

Cependant, SILLAMY N. ne s'accorde pas avec cette différenciation, surtout, lorsqu'il la traite d'«artificielle» et de «vaine». Il se justifie par la suite en déclarant qu'« *à l'origine de nos conduites, il n'y a pas seulement une cause, mais tout un ensemble indissociable de facteurs, conscients et inconscients, psychologiques, intellectuels, affectifs, sociaux, qui sont en interaction réciproque* »²⁹⁵ Nous revenons donc, ici, au sens psychologique du terme pour le résumer dans un « *ensemble des facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu* »²⁹⁶.

De son côté, l'enseignement apprentissage des langues fait part de son empreinte au sujet de la *motivation*. Dans son *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CUQ J.-P. rejoint. BRUNER J.S dans son raisonnement tiré d'un essai de généalogie des motivations humaines prises comme naturelles, et déclare que «les motivations» s'installent au sein d'une culture ; c'est-à-dire « *les désirs et les actions*

²⁹³ «Motivation», In *36 Dictionnaires et Recueils de Correspondance 2004 (1999)*, [CD-ROM], Micro Application.

²⁹⁴ « Motivation », In *Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française*, 2006, [DVD], version électronique.

²⁹⁵ SILLAMY N. : *Dictionnaire de psychologie*, Paris, Larousse-, 2003, p. 175.

²⁹⁶ Ibid.

menées en leur nom, médiatisés par des moyens symboliques, ne correspondent pas simplement à des préférences mais à des références, à des croyances. »²⁹⁷. Ceci dit, la motivation est l'essence d'un comportement basé sur le « déjà là »²⁹⁸ de l'individu (apprenant) en réaction avec son milieu naturel. La motivation est considérée par les spécialistes comme un paramètre fondamental dans les apprentissages. CUQ J.P. entre autres, estime que « la motivation joue un grand rôle et (qu'elle) détermine la mise en route, la vigueur, l'orientation des conduites ou des activités cognitives, et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement ».²⁹⁹

Ainsi, l'envie de savoir et de connaître est un processus complexe faisant intervenir des aspects biologique, psychologique et culturel, qui amènent l'apprenant à donner du sens à son apprentissage, et à se motiver davantage. À la suite de cette conception. VIAU R ajoute que « l'interaction des enfants avec leur environnement permet d'étayer solidement leurs outils Intellectuels pour une bonne adaptation aux rythmes du développement psychoaffectif »³⁰⁰.

Par la suite. CUQ J.-P. réserve la « motivation » à « des éléments cognitifs et affectifs ». Car, pour lui, elle est le produit d'une action réciproque entre des éléments extérieurs et d'autres intérieurs par rapport à l'être pensif (l'apprenant). Ce raisonnement fait référence au rapport existant entre le facteur psychologique (la motivation) et la dichotomie nature culture.

2.2. La motivation vs nature et culture

Empruntée de la psychologie, la motivation entre de plain pied dans la pédagogie. À partir de ce concept, elle propose la « motivation situationnelle »³⁰¹ et « la motivation contextuelle »³⁰².

La première désigne le fait que, engagé dans une situation d'apprentissage, l'apprenant fait preuve d'une certaine motivation dite de l'« entrain »³⁰³. Exprimant une «

²⁹⁷ Op.cit. p. 171.

²⁹⁸ FPENDANX M. : *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette FLE, Paris, 1998, p.10

²⁹⁹ Op cit, p.171.

³⁰⁰ VIAU R., Op.cit. p 106.

³⁰¹ « Motivation », in *Encyclopédie Microsoft Encarta*, 2008 [CD-ROM].

³⁰² Ibid.

³⁰³ Ibid.

gaieté naturelle et communicative »³⁰⁴; l'entrain est la fonction d'une motivation dite individuelle, qui se rapporte aux penchants personnels à une situation; à titre d'exemple, l'entrain d'un élève dans l'étude d'un texte précis dépend de son goût pour la lecture/écriture. Les pédagogues parlent, ici, d'une « *motivation habituelle* »³⁰⁵, capable d'impliquer l'apprenant dans toutes situations opportunes à son expression. Elle « *est prioritairement déterminée par les intérêts profonds de l'individu [apprenant] ou « motivations intimes» et accessoirement par des éléments liés à son histoire, à son développement* »³⁰⁶.

De ce fait, le plaisir apparaît en tant que critère crucial dans ce degré de motivation, parce qu'il indique une certaine concordance des intérêts de l'élève avec une forme de comportement possible.

Quant à la deuxième qu'est la motivation dite **contextuelle**, elle est liée au degré de motivation; par exemple un apprenant de langue française sera ravi d'assister à une activité de l'oral par le simple fait d'une motivation contextuelle d'ordre esthétique (la présentation audio d'une histoire mythique, la diversification des outils, l'intégration des nouvelles technologies, etc.), alors qu'une activité de l'écrit c'est l'immense plaisir de dessiner les lettres qui va l'enthousiasmer.

La différence existante entre ces deux niveaux de motivation est que la situationnelle est liée à l'intime et la contextuelle se rattache au vécu des expériences successives.

Par le biais du plaisir, la nature (favorisant la spontanéité) participe à la motivation. La culture, quant à elle, entraîne un renforcement dans la motivation autonome. Ainsi, le besoin de l'autonomie s'impose très tôt chez l'enfant et le pousse, avec le temps, à prendre ses propres décisions. En parlant d'autonomie, nous nous introduisons directement dans les théories cognitives de la motivation parmi lesquelles nous ne retiendrons que celles de l'autodétermination.

³⁰⁴ VIAU Rolland, Op.cit. p.07.

³⁰⁵ « Motivation », *ln Encyclopédie libre.* : Op.cit.

³⁰⁶ Ibid, p.07.

2.3. La théorie de l'autodétermination

Le champ problématique de la motivation recense un nombre important de théories, parmi lesquelles notre choix s'est porté sur la théorie de l'autodétermination, cela pour une seule et unique raison : sa convergence vers l'une des hypothèses émises de notre recherche, à savoir, le fait de guider le comportement des apprenant vers la langue-culture, c'est-à-dire apprendre aux apprenants à prendre plaisir à apprendre ce moyen de communication par l'intermédiaire de l'exploitation de leur propre horizon culturel et la découverte de l'autre.

La théorie de l'autodétermination appréhende l'intensité de la motivation, son degré d'intériorité avec l'environnement socioculturel. Elle distingue, traditionnellement, trois types de motivation présentés respectivement selon leur degré d'intensité: la motivation intrinsèque, *la motivation extrinsèque*³⁰⁷ et *l'motivation*³⁰⁸. Mais, au cours de ce chapitre, nous ne nous intéressons qu'aux deux premières du fait de leurs relations directes avec notre hypothèse de recherche.

3. Types de motivation

3.1. La motivation intrinsèque

Elle représente tout ce qui est à l'intérieur de l'apprenant ; sa curiosité, son plaisir personnel d'apprendre une nouvelle langue, son désir profond de connaître une culture dont il est totalement étranger, et la volonté voire la détermination de dépasser la peur de pouvoir accéder à un système culturel différent du sien.

Au dire de CUQ J.-P., la « *motivation interne* »³⁰⁹ est la plus solide et la plus importante dans la théorie de l'autodétermination, *car elle relève du plus haut niveau de motivation. De ce fait, elle est liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création et il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage car elle sert de support à l'attention et à la mise en mémoire de connaissances nouvelles.* »³¹⁰. Ici, CUQ J.-P. met l'accent sur le « plaisir » et la « curiosité ». Le premier, relié au ludique, est carrément occulté en cours de langue – culture française. La deuxième, forme la nature de tout enfant, c'est elle qui le pousse à

³⁰⁷ BARBOT J.-M. : Op.cit. pp.47-48.

³⁰⁸ Cette notion renvoie tout simplement au manqué de motivation. Elle représente en gros la position d'un individu au moment où il ne perçoit pas de rapports entre ses actions et les résultats qu'il obtient.

³⁰⁹ Op.cit, p. 171.

³¹⁰ Ibid.

s'aventurer dans son apprentissage d'une langue étrangère pour enfin la satisfaire. Un jeune apprenant intrinsèquement motivé s'investit dans une activité pour le plaisir, il assiste au cours de français parce qu'il aime apprendre à écouter, lire et écrire en langue française pour le simple fait de comprendre, par là, de découvrir ce qu'elle véhicule comme savoir et ce qu'elle renferme comme mystère.

Vue comme étant la plus autodéterminée, la motivation intrinsèque, d'après CUQ J.P., est plus importante dans la théorie en question, car relevant du plus haut niveau de motivation, elle «*correspond à l'exercice d'une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'on en retire* ». ³¹¹

3.2. La motivation extrinsèque

Elle désigne tout processus menant l'individu à s'interroger sur le trait culturel des faits linguistiques de la langue «cible». Cette interrogation est le résultat des interactions entre *soi* et l'environnement extérieur, notamment lors d'un séjour à l'étranger. Par exemple, une photo de la tour Eiffel, une image du musée du Louvre et bien d'autres représentations de type culturel pourront jouer un rôle déclencheur pour apprendre la langue française.

Lors de l'accomplissement d'une activité d'apprentissage en classe, l'apprenant tantôt s'engage et s'implique activement, tantôt riposte et refuse de procéder ainsi. Surtout, s'il est question d'une tâche à accomplir dans une langue étrangère (le FLE).

Afin de déclencher la dynamique motivationnelle des apprenants et leur permettre d'adopter une attitude active et tolérante envers le français, il convient de prendre en considération la motivation culturelle par le biais de la culture étrangère enseignée. En général, cette dernière affiche quatre ensembles de facteurs influant sur la dynamique motivationnelle de l'enseigné : les facteurs relatifs à la classe, où nous pouvons trouver l'enseignant, l'activité, la récompense ou la sanction, etc. Les facteurs relatifs à la vie de l'élève, tels que l'entourage de l'apprenant (famille, amis, etc.). Les facteurs relatifs à la société au sein de laquelle s'insère la culture dans tous ses états. Enfin, les facteurs relatifs à l'école dont les règlements, les horaires, etc. Cette motivation qui est synonyme de plaisir d'apprendre émane de la culture étrangère qui pousse l'apprenant à penser les différences

³¹¹ CUQ J.P. : Apprendre à apprendre : ça s'apprend!, Op .cit, p. 171.

et les ressemblances culturelles avec sa propre culture pour que le cours de langue dépasse les frontières linguistiques.

À la différence des conceptions d'autrefois, la didactique d'aujourd'hui se veut un domaine interdisciplinaire. Héritée de la toile très complexe de son objet d'enseignement, la langue-culture, elle s'écarte de la vision dite exacte, exhaustive et limitée d'une pratique pédagogique pour se vêtir d'une pratique variée rassemblant entre toute substance et matière qui lui permettent d'atteindre son but, l'appropriation saine d'une langue étrangère le français plus précisément.

L'enseignement apprentissage des langues, du FLE en particulier, est devenu plus dynamique; il condamne les méthodologies d'hier, pour sortir du moule formel qui lui était longtemps imposé. Pour lui, hybrider les cultures, les activités d'apprentissage, les supports et les démarches didactiques est du ressort d'une perspective éclectique (dans le sens approximatif du terme) et motivante quant à l'appropriation de ce moyen de contact.

De la sorte, la psychologie et ses théories ont été d'un apport considérable auprès du domaine de l'éducation et de l'enseignement en général. L'évocation du côté psychoaffectif de l'apprenant est très important.

Par-là, inciter les élèves à découvrir l'univers de l'Autre, à travers la découverte de son propre univers, aussi de les partager avec lui, c'est faire preuve d'une valorisation et d'une estime à sa petite personne.

Ceci dit, s'il y'a une fonction que la culture doit remplir en classe de FLE c'est une fonction de motivation sans laquelle il n'y a pas d'apprentissage efficace. Eveiller la curiosité intellectuelle des apprenants sur les aspects culturels et linguistiques de la langue cible et la transformer au fur et à mesure en désir, même en besoin d'apprendre et d'aller toujours plus loin, tel est le rôle primordial des enseignants.

Cette découverte de la culture française ne peut qu'être qu'une source de motivation. Il s'agit d'expliquer, à partir de la langue, les références culturelles qui vont permettre de comprendre l'autre en restant soi-même.

Au secondaire, le programme de français est enseigné sous forme de projets. Nous pensons que la notion de « découverte » peut être mise en œuvre grâce aux projets, et de cette façon tous les professeurs de français peuvent s'y retrouver sur les mêmes

thèmes à enseigner. Comme la chanson, les formules de politesses, l'amour et la générosité.

Motiver les élèves à l'appropriation du FLE est une tâche ardue. Elle représente pour l'enseignant le plus pénible des travaux. Mais, cela ne l'empêche pas d'essayer inlassablement d'alléger les difficultés qu'exerce la langue française et de permettre, de façon diversifiée, de gommer les conceptions péjoratives et côtoyer (dans le but de s'approprier) ce nouvel outil de communication.

Conséquemment, la curiosité de savoir quelque chose, le fait d'effectuer une activité pour elle-même, pour le simple plaisir d'apprendre et de vivre son apprentissage sont des facteurs clés d'une application prudente et d'une tentative d'activation de la dynamique motivationnelle par le biais de supports à visée culturelle. Cependant, une motivation à l'appropriation du français ne peut être assurée que par l'adéquation du choix des activités privilégiant les besoins des élèves et, comme nous l'avons déjà avancé, les penchants voire les préférences des apprenants, car un projet d'enseignement apprentissage du français doit naître et de leurs besoins, et de leurs suggestions. Quels sont donc les contenus culturels qui favorisent la motivation externe et interne ?

III. LES CONTENUS CULTURELS

Nous pensons qu'il y a deux types de contenus culturels : les contenus culturels des textes officiels et Les textes authentiques à visée culturelle. Nous nous intéressons surtout aux contenus culturels en classe de FLE.

1. Les contenus culturels des textes officiels en classe de FLE

Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de

« L'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Pour réaliser cette intention, la conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de »³¹² :

- « Passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage », c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers

³¹² Les Textes officielles émanant du Ministère de l'éducation.

*l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre ».*³¹³

- « Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ».

³¹⁴

Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité.

- « Favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être par la mise en œuvre de l'approche par compétences »³¹⁵. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.

- « Développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage».³¹⁶

La 1^{ère} AS étant une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant, il est important de donner une nouvelle dynamique à l'apprentissage de la langue tout en assurant une transition en souplesse entre les différents cycles.

1.1. Finalités de l'enseignement du français au secondaire en Algérie³¹⁷

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif.

L'enseignement du français doit contribuer, avec les autres disciplines à :

³¹³ Ibid.

³¹⁴ Ibid.

³¹⁵ Ibid.

³¹⁶ Ibid.

³¹⁷ La Réforme de 2003.

- *La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.*
- *Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.*

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- *L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.*
- *La sensibilisation aux technologies modernes de la communication.*
- *La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.*
- *L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.»*

1.2. Les difficultés de la didactisation de la culture

Une réalité ou un problème? On peut dire que la culture enseignée en classe de FLE est apparue comme un objet complexe aux enseignants qui s'interrogent sur leur capacité à enseigner la culture française.

Il est normal que la découverte d'un modèle culturel provoque des chocs et des étonnements aux apprenants par rapport à leur langue et la valeur culturelle qu'elle véhicule à tel point que certains enseignants sont incapables d'aborder la question.

Dans un entretien avec MERIEU PH. réalisé par ZAKHARTCHOUK J-M. une question lui a été posée qui était la suivante :

- Quelle place donnes-tu à la culture? Donner les moyens de se situer, apporter du sens? Développer la capacité à décoder et à utiliser les réseaux de significations implicites? Sa réponse a été la suivante:

Il y a deux manières de penser la culture: « soit c'est une sorte de couronnement qui vient après une longue expiation originelle (l'acquisition des «bases» ou du «socle»). Soit, c'est une dimension nécessaire de tout savoir et de tout apprentissage,

à tous les niveaux taxonomiques: dans ce cas-là, tout savoir doit être enseigné comme culture, au sens de Brunner»³¹⁸.

Le pédagogue MERIEU PH donne une explication

*«enseigné dans un récit qui lui donne sens, articulé à l'histoire de ceux qui l'ont construit, remis en perspective au regard d'un environnement notionnel et civilisationnel, repris dans une démarche de création personnelle et collective »*³¹⁹. Il précise que cette deuxième position qu'il soutient. Et qui n'empêche nullement, bien sûr, des apports spécifiques sur les arts, la littérature, etc. Bien au contraire: il *« propose que toutes les disciplines intègrent la dimension culturelle au lieu de la laisser à des "spécialistes" »*.³²⁰

Autrement dit, la dimension culturelle fait partie des tâches de l'institution.

IV. LE RÔLE ET LES PRINCIPES DE L'ENSEIGNANT

Des principes favorisant l'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle à l'école dépendent des attitudes de l'enseignant, des moyens éducatifs et des suggestions d'activités pédagogiques.

1. Les principes de l'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle en classe de FLE³²¹

Les enseignants doivent se référer à certains principes qui orienteront leur planification, leurs actions en classe ainsi que le retour sur leur enseignement. Quels sont les principes méthodologiques à respecter ?

L'enseignant aura avantage à considérer ce qui suit :

- ✓ « Connaître l'histoire, les méthodes, les principes et l'évolution de la discipline enseignée à savoir la didactique des langues-cultures- étrangères.
- ✓ Maîtriser les compétences, les principes et les notions inhérents à la discipline.
- ✓ Posséder une connaissance pédagogique de la discipline enseignée.
- ✓ S'assurer de la validité de l'information rendue disponible aux élèves.

³¹⁸Entretien avec Philippe MERIEU réalisé par ZAKHARTCHOUK document informatisé vidéo.

³¹⁹Ibid.

³²⁰Ibid.

³²¹ L'intégration de la dimension culturelle à l'école : Document de référence du personnel enseignant. Gouvernement du Québec 2003, p.20.

- ✓ Diversifier les ressources éducatives humaines, matérielles et techniques ou environnementales.
- ✓ Se méfier de l'excès d'élitisme ou de populisme.
- ✓ Se garder d'être dogmatique ou moralisateur.
- ✓ Éviter que tous les repères culturels proviennent d'un même type (immédiat ou général) ».
- ✓ L'enseignant ne doit pas se limiter à enseigner les pratiques culturelles des francophones mais les comparer à la propre culture de l'apprenant afin de susciter son intérêt, ce qui permet de motiver ou remotiver une classe. Cette approche permet à l'apprenant de s'ouvrir au monde, développer la tolérance et le respect pour la culture étrangère et pour les individus qui en sont les acteurs. Elle permet également de développer des qualités humaines telles que la curiosité, l'ouverture d'esprit...
- ✓ Les documents authentiques doivent être récents, d'actualité, bien présentés. Le recours à la vidéo est bénéfique dans la mesure où elle permet de rendre les activités proposées courtes, dynamiques et attractives pour les apprenants.
- ✓ Il est préférable que l'activité soit incluse dans d'autres activités pédagogiques comme le travail sur le lexique, la grammaire, la prononciation, la lecture, la production écrite; par exemple montrer une publicité francophone et proposer ce genre d'activité, voire animer un débat sur la différence entre la publicité en France et en Algérie. Ainsi, une partie des activités est considérée par les apprenants, comme activité de classe.

2. Les attitudes de l'enseignant

Avant de choisir son métier, l'enseignant a été élève. L'image qu'il se fait de son nouveau rôle dépend plus de ce qu'il a vécu que de la formation pratique qu'il a reçue. En tant qu'élève, il a eu «de bons profs et de mauvais profs». Dans sa classe, « *l'enseignant aura naturellement tendance à copier les attitudes de ceux qu'il considèrerait comme étant « les bons profs »* ». ³²² Ecrivait TAGLIANTE CH.

³²² Op. cit, p.25.

Quels étaient les critères qui lui permettaient alors de porter ce jugement ? s'interrogeait la même auteure.

Le « bon prof de langue » était celui qui avait réussi à faire aimer la langue enseignée.

« Le bon prof faisait utiliser les acquis pour créer des phrases qui signifiaient quelque chose. Il ne se contentait pas de faire apprendre par cœur des listes de vocabulaire ou de formes grammaticales, ou encore des dialogues bien structurés, puis de demander que les élèves les appliquent. »³²³

Ces profs-là n'étaient cependant pas considérés comme de « mauvais profs » par l'institution. Car autrefois, à une époque qui n'est pas si lointaine, le rôle de l'enseignant de langue s'inscrivait dans ce que HOLEC H.:

« L'enseignant est à la fois le médecin qui établit l'ordonnance et le pharmacien qui délivre les remèdes : l'apprenant est le patient, il s'administre les remèdes conformément à l'ordonnance. Dans cette répartition des rôles, non seulement l'apprenant ne se préoccupe pas de la définition, des modes de réalisation, de l'évaluation ou de la gestion de l'apprentissage, mais il n'est pas censé s'en préoccuper : l'enseignant est là pour cela, il faut se fier aveuglément à ses décisions.(...) Aucune capacité d'apprendre, au sens de capacité de prendre des décisions concernant l'apprentissage, n'est en principe, requise de l'apprenant ».³²⁴

La didactique des langues est un domaine interdisciplinaire qui a évolué, elle s'est enrichie des apports d'autres disciplines autrefois ignorées de l'école: la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, la psychologie, la sociologie, l'ethnographie de la communication, l'analyse de discours, la pragmatique et les diverses technologies (TIC). Aujourd'hui, « si les démarches d'enseignement des langues restent souvent traditionnelles dans le système scolaire, elles se sont cependant beaucoup améliorées ». ³²⁵

Le savoir se transmet toujours, mais dans une relation d'égal à égal, qui place l'enseignant dans une position d'animateur. Il invite l'apprenant à construire son propre savoir au lieu de lui dispenser.

La relation pédagogique est passée de sens unique à l'interaction, ce qui n'est pas simple à acquérir, ni pour l'enseignant, ni pour l'apprenant. Comme le précise

³²³ Ibid.

³²⁴ HOLEC H. : « *Apprendre à apprendre et apprentissage hétérodirigé* », in *les auto-apprentissages*, le français dans le monde, Recherches et applications, février-mars 1992, p.47.

³²⁵ TAGLIANTE C. : Op.cit, p.28.

TAGLIANTE CH., «*L'enseignant change de rôle, et cette situation, qui peut être vécue comme une perte de pouvoir, est déstabilisante. Animateur des groupes, il participe aux travaux de chaque sous-groupe, apporte son aide, encourage, et félicite*». ³²⁶

Certes, enseigner est un «métier» complexe, difficile, diversifié et en constante évolution, mais il est noble car celui qui l'exerce est, avant tout, un «formateur» de générations; lesquelles générations sont capables de relever tous les défis. C'est pourquoi, l'enseignant est amené à actualiser ses connaissances et à mener une réflexion permanente sur ses pratiques professionnelles afin de progresser dans un monde en perpétuelles mutations.

2.1. Le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage

L'enseignant est la pièce maîtresse de tout système éducatif, il constitue selon GIRARD D. «*Le facteur déterminant de la réussite ou de l'échec avant même le programme, l'horaire, l'effectif de la classe et autres contraintes institutionnelles avant même le style de la méthode et le matériel pédagogique utilisé*». ³²⁷

Comme l'affirme WOODRING P. in LANDSHEERE G. dans son ouvrage intitulé «*La formation des enseignants:demain*»«*aucune profession n'est aussi exigeante que la profession d'enseignant car aucune n'exige que ses membres sachent jouer autant de rôles différents*» ³²⁸.

2.2. L'enseignant : passeur culturel et/ ou guide formateur

Plusieurs rôles sont confiés à l'enseignant, on parle d'enseignant-négociateur, d'enseignant-évaluateur, d'enseignant-animateur, enseignant-psychologue, enseignant-guide, et on parle d'enseignant passeur culturel.

Il s'agit là d'un vieux mot qui correspond, dès le Moyen âge, à celui qui fait franchir un obstacle, et en particulier un fleuve. Personnage de conte ou de mythologie, il embarque le voyageur vers des rives inconnues. On connaît aussi le «passeur» qui fait passer clandestinement les frontières, par des chemins souvent obscurs. C'est probablement à un voyage que nous devons inviter les apprenants à participer. Non un

³²⁶ Ibid.

³²⁷ GIRARD D. : *Enseigner les langues, méthodes et pratiques*, Bordas, Paris, 1985, p.135.

³²⁸ WOODRING P., in LANDSHEERE G. : et al *La formation des enseignantsdemain* in Revue française de pédagogie n°1, 1977, pp. 56-59.

voyage sans retour, mais un voyage qui peut transformer celui qui accepte l'offre du guide, si toutefois il ne se contente pas d'un rôle passif.

Si l'enseignant aide à effectuer ce voyage il devient donc « *ce passeur vers une culture qui vaut la peine* »³²⁹, une culture dans laquelle lui –même se doit d'être plongé, bien que le voyage soit une occasion continuelle d'aller plus loin. Passeur «cultivé» s'il veut être «culturel», et «cultivé» en particulier dans ce domaine spécifique, celui de la pédagogie, sans laquelle il ne peut y avoir de passage pour tous.

2.3. Sens de la culture

Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie. En effet, apprendre une langue étrangère, signifie entrer en contact avec une nouvelle culture.

Sur cette idée affirme GIRARD D. «*la langue a en effet, une double fonction: elle est un instrument de communication entre les individus d'une même communauté linguistique et un support culturel au sens large*». ³³⁰

La prise en compte de la culture dans l'enseignement/apprentissage du FLE est indispensable, non seulement pour communiquer efficacement, mais aussi parce qu'elle représente un enjeu éthique. Combattre la xénophobie et l'ethnocentrisme, éviter les préjugés et les discriminations est plus que jamais une préoccupation des pédagogues et des acteurs de l'éducation. Les enseignants se trouvent parfois démunis pour adapter leur méthode d'enseignement à la prise en compte de la culture.

Il est donc nécessaire que les enseignants intègrent l'apprentissage de la culture dans l'enseignement/apprentissage du FLE, en dépassant le niveau de civilisation pour aborder des éléments plus profonds tels que les systèmes de valeurs ou de croyance et la vision du monde. Il ne s'agit cependant pas, de transmettre aux apprenants des connaissances culturelles. Dans la perspective interculturelle, la compétence communicative reposera sur la capacité des interlocuteurs à repérer le culturel dans les

³²⁹ ZAKARTCHOUK J-M. : *L'enseignant un passeur culturel collection pratiques et enjeux pédagogiques*, Paris, 1999, pp. 19-20.

³³⁰ GIRARD D. : *Linguistique appliquée et didactique des langues*, ARMAND COLIN-Longman, 1972, p.92.

échanges langagiers. Apprendre une langue, comme le résume PORCHER L c'est être capable

*« de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est à dire quels comportement il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation ».*³³¹

2.4. L'enseignant et l'analyse des besoins

Selon l'approche communicative, l'identification des besoins langagiers des apprenants constitue la démarche préalable à toute constitution de programme de formation. En effet, nous pouvons aisément imaginer qu'un futur touriste n'aura pas les mêmes besoins qu'un immigrant ou un étudiant; la prise en compte des besoins spécifiques des apprenants (répertoriés au moyen des questionnaires, entretiens ou enquêtes) permet de leur proposer un programme de formation plus adapté à leur situation.

On parle d'une centration sur l'apprenant, comme un élément actif et autonome; dans le processus éducatif, le développement de ses compétences langagières et communicatives présente le but ultime de l'approche communicative. Cette dernière accorde un nouveau rôle à l'enseignant comme un médiateur voire facilitateur de savoir tout en préservant un climat d'indépendance à l'apprenant.

MARTINEZ P. ajoute sur ce nouveau rôle d'enseignant :

*« Une théorie linguistique fondée sur la communication et une théorie de l'apprentissage basée sur la différence et l'autonomie. Il définit, organise et fait accepter, grâce à ses interventions, les tâches et le mode de fonctionnement. Il instaure un climat de travail et reste à l'écoute du groupe-classe lors des activités autonomes, et des apprenants qui ont leurs styles et parcours d'apprentissage propres ».*³³²

La question qui se pose est sur quels besoins il faudrait se baser pour la mise en place d'une compétence communicative: ceux exprimés par les apprenants ou ceux correspondant aux objectifs et besoins des institutions d'appartenances, les commanditaires d'une formation. Il est inévitable que la priorité soit donnée aux besoins de la formation, les institutions d'appartenance. De plus, si l'on veut se baser uniquement sur les besoins

³³¹ PORCHER L. : « *L'enseignement de la civilisation en question* », in ELA n°69, édition Didier érudition, Paris, 1988, p.24.

³³² Op. cit, 1996, p.77.

tels qu'exprimés par les apprenants, on se retrouve devant le problème que les apprenants, même adultes, ne soient pas forcément en mesure d'exprimer tous leurs besoins.

Souvent, les apprenants expriment plutôt des attentes vagues que des besoins précis. En outre, on est confronté à la représentation qu'ont ces apprenants de l'apprentissage des langues étrangères. Il est à signaler que les étudiants apprenants réclament de nouveaux savoir-faire communicationnels, mais sans vouloir changer pour autant leurs habitudes d'apprentissage. Comme l'identification des besoins est un processus dynamique, de nouveaux besoins sont susceptibles d'apparaître au cours de l'apprentissage. Le problème de l'identification des besoins du premier partenaire (les apprenants) exige du second partenaire de déployer des efforts considérables en vue d'une adéquation entre les besoins arrêtés par l'institution (le théorique) et les besoins réels ressentis par les apprenants (la réalité du groupe classe) en vue de la mise en place de la compétence de communication. Comme le précise ROULET E. :

« L'importance de la notion « d'acte de communication pour l'enseignement d'une langue » (...) est un questionnement sur l'acquisition et l'enseignement de la compétence de communication (...). Impliquant par-là la conversion d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage (analyses des besoins langagiers, des attitudes et motivations, des stratégies d'apprentissage, des erreurs. Etc. ».³³³

2.5. Mise en place de la compétence communicative

La compétence communicative constitue l'objectif premier dans l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère. Or, il est désormais admis que la seule compétence linguistique, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante dans une perspective de communication. Du point de vue de l'expression, les apprenants devront apprendre à utiliser les formes et adopter les comportements et attitudes langagières reconnus de manière à être compris par leur interlocuteur.

Cette compétence est considérée comme « *un ensemble de capacités et de savoir-faire qui permet d'agir et d'interagir avec des interlocuteurs d'une culture*

³³³ ROULET E. : « *L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues en fonction des publics visés* », in études de linguistique appliquée, n° 21, Ed. Didier Erudition, Paris 1976, pp.43-80.

donnée »³³⁴. Ainsi, elle dépasse la seule compétence linguistique : l'apprenant doit désormais être aussi capable d'identifier et d'appliquer les usages socioculturels de la langue de façon appropriée et efficace.

Viser une compétence communicative, c'est d'abord poser et se poser en amont un certain nombre de questions sur l'apprenant lui-même, sur ses besoins et porter une attention sur son épanouissement personnel (savoir-être, empathie...).

Certains auteurs expriment des réserves vis à vis de la didactique d'une compétence communicative. Ils considèrent que de nombreux apprenants n'arrivent même pas à acquérir une compétence linguistique. De ce fait, leur demander de développer une compétence aussi complexe que la compétence communicative où, le sociolinguistique, le socioculturel, le discursif, le sémiotique sont en étroite corrélation serait augmenter à leur avis les risques de l'échec.

Les didacticiens se sont vite rattrapés avec l'avènement de l'approche communicative qui suppose que la langue soit perçue à travers l'usage qui en est fait, d'où la nécessité d'amener les apprenants à communiquer entre eux de manière autonome dans des échanges aussi authentiques que possible. On doit retrouver les trois aspects, qui définissent la compétence communicative:

L'objectif linguistique ou communicatif, qui définit à la fois la composante linguistique, l'objectif culturel, qui renvoie à une compétence socioculturelle, enfin, l'objectif intellectuel qui peut être rapproché de la composante stratégique.

La mise en place de la compétence communicative, c'est la mise en œuvre de toutes ces composantes.

Etre compétent, c'est avant tout se débrouiller. Cette idée fait partie du bon sens populaire. On dira par exemple, *que peu importe la qualité, c'est le résultat qui compte*, ou encore en langues, l'essentiel c'est de se faire comprendre. Cette première façon de définir la compétence est de l'ordre du savoir-faire, du comportement et de l'action.

La compétence est d'abord une réponse adaptée à une situation, elle est un savoir-faire. Nous avons pu voir que la didactique des langues étrangères se préoccupe aujourd'hui de cet aspect particulier dans la définition du niveau seuil de compétence...

³³⁴ CUQ J.-P., GRUCA I. : Op. cit, p.235.

L'approche générale vise à faire acquérir ce type de compétence. On recherche dans le cas une adéquation avec les pratiques sociales ordinaires.

Néanmoins, la mise en place d'une telle compétence s'avère nécessaire pour toute communication.

Dans cette perspective, la formation des enseignants constitue un enjeu majeur pour la didactique des langues-cultures; elle représente le terrain privilégié où peut s'exercer dans les meilleures conditions la nécessaire rencontre entre la classe et la recherche, entre les enseignants de langue et les didacticiens, entre la pratique et la théorie, elle est le lieu où peuvent s'élaborer des éléments de solution en offrant aux enseignants les moyens de se rendre maîtres de leur propre action. Ceux-ci puiseront, dans une formation initiale et continue très professionnalisée, la possibilité de déterminer en connaissance de cause leurs choix didactiques, plutôt que de se limiter à suivre les manuels ou les habitudes professorales ; ils trouveront plus d'assurance pour justifier leurs décisions et leurs actions, pour argumenter face aux demandes de l'institution ; ils seront mieux à même de dialoguer avec l'administration, de faire un état des lieux de leurs besoins et de ceux de leurs apprenants.

V. LA FORMATION ET L'AUTOFORMATION: REALITE ET ENJEUX

La qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle de son corps enseignant ³³⁵et « *les systèmes les plus performants sont la preuve, que in fine, c'est le niveau de compétence des enseignants qui fait la qualité d'un système scolaire* ». ³³⁶

C'est dans ce sens que la formation des enseignants de langues étrangères s'est imposée .D'une part, le français est enseigné comme une langue étrangère. D'autre part, l'aspect culturel de la langue est divers et imprègne le tissu de notre pays.

La formation en question est rigoureuse vu les conditions d'accès. Les candidats doivent être titulaires d'une licence universitaire, faire l'objet d'une présélection, passer un concours écrit puis un entretien.

³³⁵ Rapport McKinsey et Company, 2007, in: http://www.mckinsey.com/App_Media/Images/Page_Images/Offices/SocialSector/PDF/How_the_Words_Best_Performing_french.pdf (consulté le 27 janvier 2012).

³³⁶ Ibid.

Or, malgré les réformes mises en œuvre au niveau universitaire notamment le système LMD et qui ont touché aussi bien l'organisation des études que les programmes, on constate que la formation initiale n'a fait l'objet d'aucune évaluation concernant son adaptation aux nouveautés en cours alors que les dispositifs datent déjà. L'absence de séminaires ou de réunions à l'échelle nationale ou régionale, pour l'évaluation et le suivi, dénote le malaise que connaît la formation initiale en Algérie.

Elle suscite toujours un débat et a produit une multitude de discours et de projets mais qui ne semble produire que peu d'effets. Depuis la fermeture des instituts de technologie de l'éducation (ITE), le Ministère de l'Education, recrute tous les ans, sur concours sans formation initiale, des enseignants titulaires de licence du système classique ou LMD.

Avec l'avènement de l'approche communicative et la didactique des langues étrangères, s'est développée une réflexion sur les rapports qu'entretiennent la langue et la culture qui a entraîné un nouveau regard sur l'enseignement de la culture. Bon nombre de concepts sont apparus qui se sont affirmés tels que la compétence communicative qui relève du fait qu'elle est une forme d'interaction sociale, qui se traduit par une négociation continue de la part des locuteurs.

Cette situation de communication impose un nouveau concept de compétence que les apprenants sont amenés à développer car les différentes stratégies de communication, universelles à un niveau cognitif se réalisent de manière différente d'une culture à l'autre et peuvent représenter une source de malentendu beaucoup plus que les lacunes linguistiques (comment adresser la parole à un étranger dont on ne connaît pas le statut social, comment prendre la parole pour s'insérer dans une conversation, comment réagir au silence...) C'est la raison pour laquelle la formation initiale des enseignants de langue -culture étrangère doit s'inscrire dans une approche renouvelée.

La maîtrise des notions théoriques acquises en formation initiale est essentielle Les qualités personnelles de l'enseignant le sont aussi tout autant. Ce sont elles qui établiront la nature des contacts avec les apprenants, les capacités d'écoute, de réponse, d'animation et de motivation des groupes, la disponibilité. La qualité de l'enseignement et, dans une grande mesure, dépend pour beaucoup de ces prédispositions.

Nous pensons que dans le contexte actuel, nous avons affaire à des différences de générations dont il faut tenir compte pour rendre plus efficace le processus d'enseignement apprentissage .Les changements dans le monde aujourd'hui sont d'une rapidité et les jeunes apprenants qui fréquentent les classes des jeunes professeurs se situent déjà à une distance culturelle de leurs formateurs. A cet effet, il est primordial de trouver des manières de combler les écarts entre la génération de la télévision et celle de l'internet. Il est donc essentiel de gérer les styles d'enseignement et de profiter ce que les nouvelles technologies de pointe pourraient amener pour faciliter l'enseignement de la langue - culture à des adolescents.

On a souvent tendance à distinguer l'enseignant natif et non natif. La formation initiale des enseignants non natifs tient compte du perfectionnement linguistique et culturel, notamment ceux qui ont peu de contacts avec le Français. Leur connaissance de la langue et de la culture française est donc variable, et beaucoup partagent avec leurs élèves une certaine insécurité linguistique et culturelle .Mais il arrive de rencontrer des enseignants non natifs dont la compétence linguistique et culturelle est très proche de celle d'un enseignant natif. C'est dans ce profil que se situe l'enseignant algérien qui est non natif.

Il est, à notre sens, recommandé de commencer, par la redéfinition des profils d'entrée et de sortie des nouveaux recrutés. L'analyse des besoins en formation selon une procédure scientifique: enquêtes auprès des publics ciblés et des formateurs, permettrait de mettre en place de nouveaux dispositifs de formation. C'est là la condition sine qua non pour gagner le pari de la réforme éducative en Algérie. On peut en dire autant pour la formation continue.

Cette dernière permet soit de pallier l'insuffisance d'une formation initiale, soit de moderniser une formation initiale trop ancienne. Elle est obligatoire lorsqu'elle s'adresse, de façon institutionnelle, aux enseignants titulaires et est laissée à l'appréciation de chacun dans le cas où l'enseignant est contractuel.

La qualité des formateurs qui dispensent la formation continue doit, pour ces raisons, être irréprochable. Ils doivent montrer et démontrer, par leurs pratiques et leur écoute, qu'ils ont compris et assimilé les exigences des enseignants qu'ils forment. Ils doivent démystifier ce que GALISSON R. appelait le capitalisme de l'information, *la*

mafia du savoir réservé,³³⁷ c'est à dire le discours abstrait des théoriciens, en permettant aux enseignants en formation d'élaborer des activités de classe créatives sans pour autant ne leur donner que des recettes toutes faites à appliquer.

Pour assurer une formation continue pensée en fonction des enjeux du métier et des nécessaires adaptations, il nous semble urgent que l'adaptation aux nouveautés et le réinvestissement des savoirs et savoir-faire font partie des objectifs à atteindre. Cependant, pour pouvoir atteindre ces objectifs, il est un domaine qui mérite une attention particulière: l'ouverture à l'autre c'est à dire «la formation à l'interculturel».

L'enjeu est aujourd'hui, de pouvoir être en mesure de former les enseignants à l'interculturel en formation continue et de considérer l'approche culturelle comme une composante présente dans les contenus et les pratiques de classe. En effet, la dimension culturelle demeure très marginalisée dans l'école.

Pour cela, il est question de proposer aux futurs enseignants des modules sur l'interculturel. ABDALLAH-PRETCEILLE M. emploie l'expression « pédagogie culturelle».

A ce sujet, elle écrit: «*L'interculturel*» est avant tout une pratique; c'est par rapport à celle-ci qu'il convient de se situer et de chercher à conceptualiser et à théoriser «*l'interculturel*». ...même si, écrit-elle «on ne peut que s'étonner de la disproportion constatée entre le recours fait à «*l'interculturel*» par les différents acteurs sociaux et le peu d'études théoriques effectuées». ³³⁸

Autrement dit, il y'a plus de pratique que de théorie sur l'interculturel qui mérite d'être exploitée en classe.

La formation initiale ou continue des enseignants à l'interculturel engage donc l'enseignant-formateur: praticien, formateur, il l'est, de par sa formation, de par sa fonction, mais il est aussi un **passeur culturel**.³³⁹

BERTOCCHINI P. et COSTANZO E.³⁴⁰ ont plaidé pour une autoformation assistée, autant pour l'apprenant que pour l'enseignant. L'enseignant ne devrait-il pas être

³³⁷ GALISSON R.: *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, Coll DLE, Clé International, 1980, p.7.

³³⁸ Op. cit, p. 114-115.

³³⁹ ZAKHARTCHOUK J-M. Op. cit, p.113.

³⁴⁰ BERTOCCHINI P., COSTANZO E.: «*Des formations en français langue étrangère* » in *Le français dans le monde, recherches et applications*, n° spécial aout-septembre, Paris, 1992, pp.84-91.

en autoformation permanente ? Par ces lectures, sa curiosité à l'égard des recherches en cours et des nouvelles publications, ses discussions avec ses collègues sur des pratiques innovantes, sa confrontation avec d'autres méthodes que les siennes, il peut et devrait être en recherche d'amélioration permanente. Ouvrir sa classe aux expériences ou simplement au regard de ses collègues est cependant souvent vécu comme une évaluation critique et peu d'entre eux sont prêts à remettre ainsi en question leurs pratiques. Plus l'enseignant de FLE est compétent sur le plan culturel, plus il est efficace sur le plan pratique et pour introduire la culture française dans ses cours. Il doit être apte à saisir ce qu'implique un dépassement de ses propres stéréotypes et une ouverture à la diversité. Il est difficile de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques avec efficacité si l'on n'a pas soi-même vécu une situation réelle de communication et d'échange culturel voire interculturel.

De ce point vu, les stages effectués dans le cadre de l'école Doctorale franco-algérienne permettent de vivre une expérience interculturelle et une formation intéressante. Cette expérience s'appuie en grande partie sur la méthode dite des « incidents critiques ». Il s'agit de décoder les difficultés de communication et de la collaboration auxquelles sont confrontés les deux groupes. D'ailleurs, ABDALLAH-PRETCEILLE M., indique que *« plus qu'à une connaissance des différences culturelles, c'est à une analyse des situations qu'il convient d'être formé »*³⁴¹. C'est à ces seules conditions que l'éducation interculturelle sera pleinement profitable pour tout enseignant en formation, afin que, comme nous le rappelle justement Montaigne *« ce grand monde (...) soit le livre de notre écolier »*.

BYRAM M. considère de son côté que la compétence interculturelle est l'un des objectifs de l'enseignement linguistique:

*« Être compétent sur le plan interculturel veut dire penser et agir d'une façon moralement souhaitable et faire de la compétence interculturelle un objectif de l'enseignement linguistique signifie donner des indications précises sur la manière dont il convient de se conduire ».*³⁴²

³⁴¹ Op. cit, p.100.

³⁴² BYRAM M. : *Introduction à la compétence interculturelle*, Conseil de L'Europe, Strasbourg, 2003, pp.9-10.

VI. LES CONNAISSANCES SOCIOCULTURELLES DE L'ENSEIGNANT

Le Cadre européen commun de référence ³⁴³ propose aux enseignants de travailler sur différents aspects des traits distinctifs caractéristiques d'une société et de sa culture :

- Vie quotidienne.
- Nourriture et boisson, heures des repas, manières de table.
- Congés légaux.
- Horaires et habitudes de travail.
- Activités de loisir (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias).

1. Langage du corps

Connaissance des conventions qui régissent les comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'apprenant. Savoir-vivre, par exemple, les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue:

- La ponctualité.
- Les cadeaux.
- Les vêtements.
- Les rafraîchissements, les boissons, les repas .
- Les conventions et les tabous de la conversation et du comportement.
- La durée de la visite.
- La façon de prendre congé.

2. Comportements rituels

- La pratique religieuse et les rites
- Naissance, mariage, mort

³⁴³ Cadre européen commun de référence des langues (CECRL), op.cit, p. 123.

- Attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle
- Célébrations, festivals, bals et discothèques, etc.

Rappelons que la culture francophone ne se réduit pas à la culture française et que les enseignants pourront travailler avec leur classe sur les orientations culturelles spécifiques des divers pays francophones d'Afrique, d'Amérique ou d'Europe.

L'enseignant utilisera donc des contenus ne traitant pas seulement de réalisations visibles (langues, rites, coutumes, fêtes, calendriers, modes d'habitat, habitudes alimentaires, vestimentaires...) mais aussi de réalisations moins visibles (ensemble d'évidences partagées par une communauté possédant les mêmes références, les mêmes valeurs et les mêmes règles implicites dans tout échange relationnel).

Par l'acquisition de ces connaissances socioculturelles, l'apprenant pourra entrevoir d'autres classifications de la réalité et prendra conscience de la non-universalité de sa culture.

La prise de conscience de la dimension culturelle consiste à observer et analyser, à la lumière des connaissances socioculturelles acquises, des attitudes et des comportements qui peuvent paraître étranges lorsqu'ils sont considérés indépendamment de leur contexte socioculturel. L'apprenant devra être invité à :

- Observer, apprendre à repérer le culturel dans la communication ;
- Analyser les comportements culturels, formuler des hypothèses sur les raisons qui conditionnent les habitudes et les comportements différents ;
- Organiser : établir des liens, distinguer les principes organisateurs au sein de la culture étrangère.

Le décodage d'une culture étrangère ne passe pas par une activité linguistique ou une simple connaissance socioculturelle du pays de la langue étrangère enseignée car « *l'apprenant est un acteur social, déjà socialisé dans une culture donnée et c'est à travers les représentations qui y ont été construites qu'il lira la réalité étrangère* ». ³⁴⁴ En d'autres termes, l'apprenant algérien n'a pas la chance de comparer sa culture avec la culture

³⁴⁴ ZARATE G. : Op. cit, p.99.

étrangère enseignée. Il interprète différemment les situations culturelles de la langue étrangère du natif. L'écart entre son interprétation et celle du natif est irréductible.

Les documents authentiques tels que les calendriers, menus de restaurant, programmes de cinéma, carte du métro, la publicité, la presse écrite et orale, les vidéos, internet et autre s'avèrent très utiles, à condition de prendre garde à une approche purement descriptive, ethnographique ou culturaliste,³⁴⁵ et d'amener l'apprenant à formuler des hypothèses sur les raisons qui conditionnent des habitudes ou des comportements différents. Les textes de nature sociologique, historique ou géographique sont également à proposer: dans la mesure où ils appartiennent à l'environnement quotidien des Français. La langue française se trouve ainsi inscrite dans la réalité socioculturelle de la France.

On pourra également amener les apprenants à chercher à comprendre pourquoi ils ont des représentations préconçues des autres cultures et inversement.

Par exemple, si de nombreuses cultures associent aux Français une image d'arrogance, c'est sans doute parce que certains comportements observables chez les Français comme leur manière de défendre vivement leurs idées ou l'habitude de couper la parole dans une discussion, sont considérés comme arrogants dans d'autres cultures. A ce sujet ZARATE G. propose les publicités qui représentent « *les rêves, les désirs et les ambitions de la société de la langue étrangère, elles représentent une fiction qui a un peu de réel. Malgré la distance entre la société décrite et la société réelle* »³⁴⁶ « *ces documents souvent soigneusement composés et d'une grande qualité esthétique entrent au service de la diffusion des langues étrangères de façon efficace* ». ³⁴⁷

Le travail sur les préjugés et les stéréotypes passe par une analyse des représentations, du processus de catégorisation et d'attribution. L'objectif n'est pas d'éradiquer les préjugés et les stéréotypes, mais de travailler sur eux afin que les échanges ne soient pas l'occasion de leur renforcement.

Pour répondre aux exigences d'un contexte de plus en plus mondialisé et plus que jamais enclin à l'ouverture et au contact entre les peuples et les cultures, il s'agira pour l'école, où le rôle de l'enseignant est primordial, de repenser et de reconstruire ces représentations, de

³⁴⁵ DE CARLO M. : Op. cit, p.58.

³⁴⁶ ZARATE G. : « *La médiation en situation de tension identitaire* » in *Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier, 2003, CLE International ,Paris, pp.173-184.

³⁴⁷ Ibid.

manière à ce qu'elles n'entravent pas ou plus l'enseignement-apprentissage du FLE, mais également de déclencher le goût de lecture des textes littéraires chez les apprenants.

Conclusion

De ce qui précède, nous aurons retenu qu'en se dotant de savoirs pédagogiques et de culture enseignante, l'enseignant de langues étrangères (FLE) doit déployer des stratégies avec les situations de communication pédagogique. L'enseignant n'est plus seulement celui qui transmet un savoir, il guide son apprenant à se prendre en charge en vue d'apprendre; l'enseignant met en place la compétence communicative en apprenant à son apprenant à savoir apprendre. Par ailleurs, pour que l'enseignant puisse assumer pleinement la noble mission qui lui est confiée, il a droit à une formation initiale pointue et rigoureuse pour lui faire acquérir des compétences relatives à l'accomplissement de cette mission. Cette formation doit s'inscrire dans une double finalité: l'aider à identifier toutes les dimensions de son métier pour qu'il prenne conscience de sa responsabilité puis lui donner le goût et la capacité de s'auto-former. Laquelle auto-formation lui permet de suivre les évolutions ainsi que les réformes du système éducatif afin qu'il puisse adapter sa pratique tout au long de sa carrière.

Toutefois, l'enseignant, dans son élan d'initier ses élèves à l'altérité, ne doit en aucun cas perdre de vue les risques d'acculturation et de déculturation dont nous avons dit que tout le monde n'en voulait pas et qui peuvent s'avérer fatals à l'intouchable question identitaire des enfants. Connaître l'autre ou plutôt et pourquoi pas tout de lui. Oui ! Mais pas au détriment des valeurs et des principes qui fondent l'identité même de l'algérien. Pour cela, l'enseignant doit adapter ses pratiques d'enseignement au contexte culturel local. Son rôle est certes de maîtriser la langue qu'il enseigne et d'analyser « *la relation particulière entre l'environnement culturel de son enseignement et la langue et la culture qu'il enseigne* ». ³⁴⁸ Autrement dit, l'enseignant doit faire face dans cette situation à l'identité sociale et à l'altérité.

La formation doit se faire dans un processus de changement et de responsabilisation des enseignants. C'est pourquoi la didactique des langues-cultures doit intégrer la formation des enseignants en milieu institutionnel en particulier comme un objet capital de sa réflexion et de son action. De ce fait, motiver l'apprenant c'est lui donner le désir

³⁴⁸ ZARATE G., 1993, Op.cit, p.71.

d'apprendre .Donc, l'enseignant est invité à renouveler ses ressources pour satisfaire les besoins de l'apprenant qui sont différents d'une époque à une autre, car la motivation est en renouvellement permanent.

C'est pourquoi, le prochain chapitre traitera ces différents supports ou moyens pour une prise en charge de la dimension culturelle en classe de FLE, lesquels supports doivent être adaptés avec cette nouvelle époque caractérisée par la mondialisation et les nouvelles Technologies d'information et de communication (NTIC).

Deuxième Chapitre

**Prise en charge de la dimension culturelle
en classe de FLE**

Introduction

Dans ce chapitre, notre intérêt sera porté d'une part, sur la dimension linguistique et la description des manuels scolaires du secondaire ainsi qu'un bref historique des programmes avec une tentative d'en faire une analyse. En second temps, et dans l'objectif de mettre en exergue cette didactique de la langue et de la culture étrangères, nous avons jugé utile que le texte littéraire, les NTIC et bien d'autres supports contribuent à atteindre cet objectif et constituent des enjeux de taille pour donner une place à la dimension culturelle dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères notamment le FLE et pour une meilleure prise en charge de cette culture étrangère.

I. AU-DELA DE LA DIMENSION LINGUISTIQUE DES MANUELS SCOLAIRES

La dimension linguistique n'est pas neutre dans l'enseignement / apprentissage du FLE car elle s'inscrit dans un contexte, dans une culture, dans une histoire. Elle s'inscrit donc dans une hiérarchie de valeurs, dans des croyances et dans des manières. A ce propos, disait JAHANNOT Y.³⁴⁹: « Rien n'est neutre dans la façon dont on transmet une connaissance : ni le choix de cette connaissance, ni la place qui lui est attribuée par rapport à l'ensemble du savoir, ni la valeur symbolique qui lui est reconnue par la culture «légitime» ». Il est par exemple fondamental de percevoir que le temps n'est pas une constante universelle, mais bien une construction culturelle et un langage en soi. Ce que l'anthropologue HALLE.T.³⁵⁰ appelle « la danse de la vie » met en évidence que chaque culture a sa propre chorégraphie, un ensemble de rythmes et de cadences qui répondent en stéréo aux manières d'exprimer le temps de la langue. La chorégraphie de la langue se manifeste aussi par ses règles grammaticales, par l'ordre des mots, par sa manière d'articuler les éléments linguistiques et les idées. C'est ce que HALL E.T. appelle « la grammaire culturelle cachée ». Langue et culture sont indissociables. Il n'existe aucun enseignement de la culture indépendamment de l'enseignement de la langue.

³⁴⁹ JAHANNOT Y. in CRUTZEN D.: « *Les méandres cachés de la langue française .Dimensions culturelles dans l'apprentissage de la conjugaison et de la grammaire* », in journal de l'alpha, n°176, 1997.

³⁵⁰ HALL E.T. : « *La danse de la vie, temps culturel, temps vécu* », in journal de l'alpha, n°176, 1984.

Le manuel scolaire a toujours été le support pédagogique par excellence, car il est le plus proche de l'apprenant. C'est sur lui que repose toute démarche ou approche didactique.

Le choix d'un manuel n'est pas aisé car il doit répondre à la fois aux besoins de l'institution et de l'apprenant ainsi qu'aux critères de l'enseignant. Malgré les nouvelles technologies de l'information et de la communication qui ont fini par lui donner un rôle et un fonctionnement autre à l'école et à l'espace d'apprentissage, cet outil joue un rôle incontestable et incontournable.

De plus, il faut dire que son usage tel que codifié depuis des siècles présente des inconvénients. Dans un processus d'enseignement/ apprentissage, les connaissances ne peuvent être en renouvellement et le manuel scolaire empêche la prise en considération de l'évolution des méthodes.

Le bon manuel à notre sens est celui dont les informations sont en prise sur le présent. Il faut choisir des éléments d'information qui soient proches de l'actualité immédiate mais qui ne se périssent pas trop vite.

Il peut toutefois servir de repère à l'enseignant qui ne peut tout savoir ni improviser. C'est une garantie que le programme et ses contenus sont scrupuleusement respectés et enseignés. Les spécialistes le qualifient «*d'oreiller de paresse*» car il encourage l'absence de tout esprit de recherche et d'innovation. De nos jours, avec le développement scientifique et technologique, les masses d'informations qui en découlent continuellement risquent de disparaître pour céder la place à d'autres informations plus récentes.

En réalité, le manuel doit être avant tout un espace interactif dynamique à l'intérieur du rapport enseignant-apprenant et, dans lequel, on suggère et propose divers types d'activités et différentes méthodes de travail.

En approche communicative ou actionnelle, le manuel devrait :

- Proposer des activités qui permettent de réaliser des tâches langagières communicatives;
- Favoriser des échanges entre apprenants ;

- Proposer des documents authentiques variés et représentatifs de la réalité socioculturelle des locuteurs de la langue cible ;
- Présenter cette réalité socioculturelle en permettant des comparaisons interculturelles ;
- Proposer des fiches d'auto-estimation et des évaluations de deux types : sommative et formative,...
- Stimuler l'imagination et développer l'intelligence à l'analyse, l'observation, la synthèse, l'esprit critique....

Il est entre autres l'élément catalyseur d'un processus de construction des conceptions communes entre l'enseignant et ses apprenants, en « jouant » sur les outils didactiques dans leurs relations réciproques .Il va sans dire que ni l'un ni les autres ne partent d'une table rase pour enchaîner les processus de construction de cet espace.

Quand on parle du manuel scolaire en classe de FLE, ce qui vient en apparence le plus souvent est le support linguistique à l'apprentissage d'une langue étrangère afin d'instaurer des compétences langagières. Pendant plusieurs décennies et surtout durant la période de l'arabisation³⁵¹ en Algérie, la langue était un simple vecteur de technologie et un outil de communication ; les marques culturelles de la langue étaient trop souvent « masquées ».

Tout manuel de langue et en particulier les manuels scolaires du secondaire en Algérie reposent sur un curriculum dans lequel sont définis des objectifs, des contenus, des supports d'apprentissage, des démarches pédagogiques et des modes d'évaluation. Cependant, nous constatons que ce curriculum existe dans l'approche de la langue et de la communication et non sur le plan culturel et interculturel, une absence qui se fait sentir certes, par les contenus culturels présentés dans un ensemble de documents dont le but est de transmettre des connaissances sur des faits de société sans le moindre objectif culturel.

«Le premier objectif dans la réalisation d'un manuel scolaire est de faire accepter l'ordre en place, à le légitimer à l'occasion, à reproduire la société, à préparer des

³⁵¹ L'arabisation de l'enseignement en Algérie a été promulguée dans l'ordonnance du 16 avril 1976, puis dans la charte nationale algérienne adoptée la même année.

*citoyens alignés et intègres, respectueux des institutions. Tout en développant le sentiment d'appartenance ».*³⁵²

Nous pensons qu'un bref historique de la prise en charge du culturel dans les programmes s'avère indispensable pour retracer les différentes étapes marquantes de la réalisation des manuels scolaires en Algérie.

*« Au lendemain de l'indépendance 1972, l'accent est mis sur les programmes de « souveraineté », en particulier l'Histoire et langue arabe. Le reste a été simplement nettoyé de ses scories coloniaux et/ou anti-islamique arabe ».*³⁵³

(Exemples : dans l'exode, on ne parlait plus de 20 cochons, mais de 20 moutons

Pas de Paul mais de Ali, pas 1L de vin, mais 1L de lait etc..

Dans les manuels du primaire, tentative « d'algérianiser » les contenus par le remplacement timide de textes franco-français par des textes autres : algériens, russes, français non marqués culturellement . Dans les programmes l'apparition de la méthode Malik et Zina pour le primaire, mais rien de bien spécial pour le moyen et le secondaire, une simple adaptation, correction.

Au secondaire, on enseignait toujours la littérature française (donc la culture) style Lagarde et Michard (de RONSARD à CAMUS) avec une parenthèse d'initiation à la littérature algérienne (Nedjma de K.YASSINE figurait au programme de troisième année en 65/66, puis décalé en première (2^{ème} As) en 66/67 puis carrément abandonné pour le supérieur).

Cela peut s'expliquer par le fait qu'il y avait d'autres urgences (scolariser le maximum, construire des écoles, former.... ne pas trop brusquer).

A partir des années 70-72: une option scientifique et technique est choisie pour l'école mais occultation presque totale de la dimension culturelle des programmes. Les enseignements en français, avec l'arabisation des matières scientifiques, devraient doter les élèves d'une « culture scientifique et technique » : on enseignait en français des textes de géologie, de physique etc..... ce qui angoissait au plus haut point les collègues.

³⁵² KRIDECH A. : « *La classe de FLE, un espace culturel* » in Revue Maghrébine Des langues N°4, 2006, pp.122-123.

³⁵³ IBRAHIMI TALEB Ahmed. : *De la décolonisation à la révolution culturelle*, SNED Algérie, 1973, p.59.

Car l'option scientifique et technique était en phase avec «la révolution industrielle» et les choix, dès 76, de l'école fondamentale (nom officiel: école fondamentale polytechnique)

A partir des années 80, et l'avènement du « français fonctionnel », l'accent est mis sur les fonctions des discours, sur l'aspect pragmatique des langues. Des textes et des articles journalistiques, didactiques, de type expositif surtout. Un choix politique et idéologique : on confiait à la langue nationale (et aux arabisants) le soin de former culturellement les élèves, les francisant étaient suspects. (Se rappeler la suppression de l'épreuve de français au bac, la suppression de la dissertation philosophique au profit de questions de cours).

« Il va sans dire que des enseignants (et des responsables pédagogiques) ont pris des libertés avec des incursions dans la culture de l'autre, à travers le choix de textes à charge culturelle forte »³⁵⁴.

A partir des années 90 (conséquence de 88), on assiste à une plus grande ouverture, plus grande liberté qui se traduit dans les textes officiels de 1990 par des énoncés de principe du genre : « *Enraciner chez l'apprenant algérien les fondements de l'identité nationale et lui permettre de s'ouvrir aux cultures de l'autre* »³⁵⁵.

Les textes officiels affirment une ouverture aux autres cultures, tout en gardant chez l'apprenant son identité nationale et le sentiment d'appartenance.

Depuis le début du troisième millénaire, la réforme dans le système éducatif enclenchée en Algérie a remis en cause la politique linguistique et pédagogique antérieure. Un document du ministère algérien de l'Education Nationale portant sur les réaménagements des programmes opérés en 1995 souligne la nécessité d'adopter des modèles pédagogiques culturels qui ne dissocient pas une langue de sa culture:

*« Il semble qu'il est temps de se dégager des méthodes qui ont généré du « langage à vide ». Nous nous sommes acharnés à enseigner une langue hors réalité, aseptisée, construite comme une entité abstraite. (...) Nous nous sommes ingénies à enseigner une langue coupée de son substrat culturel pour tenter de l'intégrer au système de valeur de la culture de nos élèves ».*³⁵⁶

³⁵⁴ Ministère algérien de l'Education Nationale des programmes 1995.

³⁵⁵ Ibid.

³⁵⁶ Ministère algérien de l'Education Nationale des programmes 1995, op.cit.

Le français regagne du terrain et de nouvelles orientations sont impulsées par le président Bouteflika qui suspend en 1999 la loi portant sur la généralisation de l'arabisation et déclare:«(...) nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis à vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française... ». ³⁵⁷

Ainsi, la classe de langue devient un espace où se rencontrent la culture de l'apprenant et la culture de la langue à enseigner. Le manuel scolaire est l'outil privilégié des représentations culturelles et sociales, pour que les cultures d'apprentissage et d'enseignement puissent se rencontrer, et que la relation enseignant-programme se construise face à la culture de l'Autre. A vrai dire, la culture du pays de la langue cible se met en interaction avec la culture de l'apprenant. La culture locale et /ou universelle trouve en l'école le principal champ d'action.

Or, Il est rare qu'un seul manuel satisfasse totalement l'enseignant qui rêve d'une banque d'informations riche et variée qui lui permettrait de préparer son cours.

Se détacher des manuels et des programmes, choisir des sujets appropriés, qui combinent les appétits des élèves, ceux de l'enseignant et les exigences du programme; chercher à satisfaire les besoins de chacun est l'autonomie par excellence. On parle beaucoup de l'autonomie de l'apprenant mais on parle moins de l'autonomie de l'enseignant vis-à-vis de ses modèles, de ses convictions et vis-à-vis des auteurs des manuels. «Or se dissimulent derrière ces productions industrielles que sont les manuels des enjeux marketing et idéologiques» ³⁵⁸.

Le problème des manuels et des programmes est le même partout dans le monde, lorsqu'il s'agit d'insérer la notion de « culture» dans l'apprentissage d'une langue. Bien sûr que se pose des problèmes de programmes et autres. Mais le professeur dans sa classe est le seul maître à bord, c'est lui le médiateur vers cette culture cible (française), il y a la télé, internet, les articles..... C'est à l'enseignant lui seul d'organiser son enseignement pour faire en sorte que la culture soit présente. Les apprenants sont là pour apprendre. Nous voulons dire que même sans programme, sans manuel, le professeur peut partir de ses propres outils, ses connaissances et sa capacité de recherche documentaire, il peut tout à

³⁵⁷ Propos du président Bouteflika 1^{er} aout 1999.

³⁵⁸ PICCARDOE.YAICHE F : le manuel est mort, vive le manuel : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement in ELA n°140, 2005,pp.443-458.

fait accomplir cette tâche. Tout dépendra de ses objectifs fixés à l'avance. En cette époque caractérisée par les nouvelles technologies d'information et de communication pour l'enseignement (NTICE), on ne peut qu'être créatif.

En classe de FLE, l'enseignant pourra aider les apprenants à réfléchir à ce qu'est la culture, mais il sera surtout le révélateur des implicites culturels qui conditionnent le monde. Pour faciliter cette prise de conscience de l'apprenant, il pourra commencer ce travail avec des éléments culturels observables et reconnus comme tels (architecture, vêtements, symboles, des thèmes comme la gastronomie, le travail, etc...). L'enseignant introduira ensuite ces implicites culturels qui déterminent le comportement, du plus au moins visible : mettre en évidence la dimension culturelle des valeurs et éviter les clichés et les stéréotypes.

A ce sujet, WINDMÜLER F. souligne que

*« La problématique de cet apprentissage dépend de la priorité de l'objectif didactique que les enseignants accordent à la dimension culturelle dans leurs cours, que les formateurs traitent dans leurs ateliers pédagogiques et que les concepteurs de méthodes prennent en compte dans l'élaboration des manuels ».*³⁵⁹

La mission première du support pédagogique est de doter l'apprenant de compétences langagières mais aussi d'inculquer des représentations culturelles, sociales et historiques en perpétuel renouvellement.

Discipline en plein essor; la didactique des langues étrangères a tendance à devenir une didactique des « langues-cultures ». Alors, dans le cadre de la réflexion sur l'enseignement du FLE, ne faudrait-il pas déterminer les objectifs et définir la place à accorder à la dimension culturelle, afin de choisir judicieusement les textes et les documents pédagogiques ?

II. CONTENUS CULTURELS ET RENFORCEMENT DE LA COMPETENCE LINGUISTIQUE

L'enseignement des contenus culturels en classe de FLE ne doit pas être dissocié de l'enseignement de la langue. Ceci ne doit cependant pas amener à négliger d'autres paramètres de cette problématique de l'enseignement culturel, qui nous amènent nous semble-t-il à prendre conscience des limites pratiques de ce concept d'« indissociabilité ».

³⁵⁹ Op.cit, p.29.

La finalité de l'enseignement d'une langue étrangère n'est pas la même pour toutes les langues. Mais si « *la tolérance et l'ouverture à l'autre sont des objectifs communs pour la plupart, les chemins pour y parvenir diffèrent* »³⁶⁰. Pour certaines langues, l'acquisition de compétences culturelles passe par l'interdisciplinarité, pour d'autres, elle ne s'arrête pas aux murs de la classe et se prolonge par d'autres supports à visée culturelle dont les représentations sont prises en compte. Certains contenus culturels ne conçoivent l'enseignement culturel que dans le cadre de l'intégration européenne. Enfin il en est qui visent davantage les comportements tant verbaux que non-verbaux. Nous pensons qu'il faut opter pour un enseignement dans une approche linguistico-culturelle. Une approche que nous avons mentionnée et expliquée dans le deuxième chapitre de la première partie.

*«Il n'existe aucun enseignement de la culture indépendamment de l'enseignement de la langue.»*³⁶¹ écrivait WINDMÜLER F. La même auteure propose: « *soit la culture soit abordée en classe après que les apprenants ont acquis une maîtrise suffisante de la langue, soit la culture est dépendante des contenus linguistiques.* »³⁶²

Autrement dit, la culture sera abordée indépendamment de la langue, c'est à dire une fois que les apprenants seront en mesure de maîtriser la langue, soit la culture sera abordée au même titre que les contenus linguistiques.

Ces contenus à visée culturelle traités généralement dans les cours de FLE sont issus de culture savante (littérature, Histoire...) de l'anthropologie culturelle (vie quotidienne, coutumes...), de la sociologie (phénomènes sociaux, économiques...) et de la sociolinguistique (règles implicites du comportement verbal et non-verbal dans les conversations...).

Avant que ces contenus culturels soient abordés en classe. Il faut faire la distinction entre la culture en tant qu' « objet » et la culture en tant que « sujet ». En didactique, ces deux réalités reposent sur des démarches méthodologiques différenciées.

1. La culture en tant qu'objet³⁶³

WINDMÜLER F., nous donne des explications au sujet de ces deux réalités:

³⁶⁰ Ibid

³⁶¹ Ibid, p.24.

³⁶² Ibid.

³⁶³ Op, cit, pp.32-33.

La première explication est que cette culture

- « est souvent au contact de la langue étrangère à travers la lecture sémiotique des mots, l'interprétation de signes, de symboles, de dessins, d'images, de caricatures; à travers le mode d'appréhension du discours par le canal oral et visuel, tel la radio, le cinéma, etc.

La deuxième explication c'est qu'elle

- se situe dans l'environnement immédiat à travers la perception auditive, visuelle, mais aussi gustative. Ces situations placent l'apprenant au centre de réalités culturelles auxquelles il participe ou non : il rencontre des objets inconnus dont il ne reconnaît pas la fonction, il attribue un sens à un fait vu ou vécu, ou ne décèle aucun rapport.

La dernière explication est qu'on peut la repérer

- dans la langue à travers la communication non-verbale: dans les gestes, les mimiques, les comportements, le contact physique, la distance corporelle, le rapport au temps, à l'espace, etc ».

Cette communication non-verbale a été longtemps négligée et même ignorée par la communauté scientifique. C'est dans les années 1970 qu'elle acquiert finalement une place importante dans l'enseignement des langues. Ainsi pour WINKIN, la communication est «un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc.»³⁶⁴.

Dans la didactique des langues et des cultures, cette communication non-verbale est associée donc aux comportements kinésiques (les gestes, les mimiques, les postures, le regard, etc.) et aux comportements proxémiques (la perception de la distance et l'usage de l'espace, la notion de territoire, etc.).Ceux-ci varient d'une culture à l'autre et doivent donc être intégrés à l'enseignement d'une langue étrangère.

1.1. La kinésie

« Le geste est déterminé par la culture d'appartenance, il est acquis culturellement, souvent de manière inconsciente, par mimétisme au groupe. Il est distinctif d'un groupe d'appartenance par rapport à autre groupe ».³⁶⁵ Un geste positif pour une culture peut être négatif pour un autre. Un même geste peut avoir une signification différente suivant la

³⁶⁴ WINKIN Y. : *La nouvelle communication*, Seuil, 1981, P. 24 in CHAVES. R-M et al : *L'interculturel en classe*, PUG, Grenoble, 2012, p.57.

³⁶⁵ CHAVES R. M., FAVIER L., PELLISSIER S. : *L'interculturel en classe*, PUG, Grenoble, 2012, p.57.

culture de référence, on appelle cela « *homonymie interculturelle* »³⁶⁶. Par exemple, le croisement de doigts (index et majeur) pour souhaiter bonne chance en France est une insulte à caractère sexuel au Vietnam.

Le silence, l'immobilité sont aussi des notions très culturelles : « *ils peuvent être perçus comme désagréables, susciter une gêne ou être ressentis comme négatifs ou même très gênants dans la culture occidentale ou au contraire apparaître comme agréables ou signes positifs ou valorisants dans d'autres cultures* ». ³⁶⁷

1.2. La proxémie

« L'espace parle » comme le dit HALL E.T.³⁶⁸ Chaque culture a une façon propre de s'approprier l'espace qui l'entoure. L'étude de la perception et de l'usage de l'espace par l'homme fait l'objet d'une science appelée proxémie.

HALL E.T., l'anthropologue américain s'est penché sur cette science liée à la communication. Il a étudié notamment la notion de "distance" entre les individus dans des situations de communication.

Chaque culture a sa propre organisation de l'espace. HALL E. T. répertorie quatre types de distances interpersonnelles, ayant comme référent la culture américaine. Nous en citerons brièvement et à titre indicatif :

- **La distance intime**: c'est la distance du « corps à corps ». Par exemple, à l'heure de pointe dans le métro, la distance intime imposée par les circonstances peut être pénible ou à l'inverse, vécue comme rassurante.

- **La distance personnelle**: elle marque la limite de l'emprise physique sur autrui. C'est au-delà de cette distance qu'il devient difficile de toucher quelqu'un.

- **La distance sociale**: c'est la distance habituelle dans les relations professionnelles. Cette distance donne un caractère formel à l'échange.

- **La distance publique** : la communication interpersonnelle dans cette distance s'appauvrit, car le discours est dirigé vers un auditoire et limite au maximum l'interaction

³⁶⁶ WINDMÜLERF. Op. cit, p.22

³⁶⁷ CHAVES R.M., FAVIER L., PELLISSIER S. : Op.cit, p.59

³⁶⁸ HALL E.T : in CHAVES R. M., FAVIER L., PELLISSIER S. : *L'interculturel en classe ?* Op.cit, p.59.

entre les individus (par exemple; les cours magistraux, les conférences, les pièces de théâtre).

Bref, ces quatre distances sont des territoires différents culturellement variables. Ainsi, une distance personnelle pour une culture peut être ressentie comme une distance intime pour une autre. « *La distance entre les individus dans les diverses situations de communication est un vécu qui semble en apparence partagé par tous, mais qui ne l'est pas dans la mesure d'un regard ethnocentriste. C'est un élément fondamental propre à chaque culture.* »³⁶⁹Soulignait HALL E. T.

Autrement dit, cette communication non verbale est un mode de communication parfois inconscient, mais, fondamentalement culturel et intrinsèquement lié à la communication verbale.

1.3. L'étude de la kinésie et la proxémie dans l'enseignement d'une langue – culture

Elle permet de conduire les apprenants à relativiser leur regard et à s'interroger sur ce qui peut paraître naturel ou non à première vue.

Selon CHAVES R. M. et al³⁷⁰, la gestion de l'espace et l'organisation des tables et des chaises jouent un rôle important pour faciliter la communication entre apprenants et enseignant et entre les apprenants eux-mêmes dans la vie quotidienne d'une classe. Cette interaction entre apprenants et enseignants et apprenants entre eux s'efforce de rendre responsable l'apprenant dans son parcours d'apprentissage. Une simple observation de l'organisation de l'espace classe suffit souvent à déterminer le type d'enseignement dispensé. On privilégiera donc l'organisation de l'espace en tables de petits groupes, les classes en U ou en cercle facilitent les échanges, jeux de rôles, affichage de documents, déplacements au tableau à plusieurs, etc. « *Les activités qui incitent à bouger, se déplacer, travailler avec différents partenaires. L'enseignant à son tour peut se déplacer fréquemment, tous ses apprenants sont à proximité de lui à tour de rôle.* »³⁷¹

Autrement dit, la prise de conscience du non verbal dans la communication doit conduire à une évolution des pratiques pédagogiques de la gestion de l'espace.

³⁶⁹ Op.cit, p.60

³⁷⁰ Ibid, p.61.

³⁷¹ Ibid, p.61

- La culture en tant qu'objet toujours selon WINDMÜLLER F³⁷².est présentée aussi dans la langue à travers la communication verbale :

« - sur le plan linguistique (connotations culturelles, expressions idiomatiques, polysémie sémantique des mots, emprunts étrangers et faux-amis, variations linguistiques ...).

- sur le plan communicatif (implications conversationnelles (jeux de mots, insinuations, sous-entendus, euphémismes ...), implications conventionnelles (utilisation de la situation de communication et de messages implicites), utilisation des tours de paroles, des stratégies de communication, implications des rituels dans les échanges...

2. La culture en tant que sujet

« Il s'agit de la culture en tant que représentante des personnes qui l'utilisent, la font et la défont dans le but d'interagir avec des représentants d'autres langues et d'autres cultures». ³⁷³

Il s'agit ici de la compréhension entre membres de cultures différentes. « C'est dans cette optique que la démarche peut tenter de rapprocher des individus de cultures différente »

Nous pensons que ces contenus culturels renforcent plus la compétence linguistique des apprenants dans une classe de FLE et les motivent .Ce point nous amène à nous interroger sur le comment exploiter ces contenus en classe, pour quels objectifs? et quels sont les critères de choix de ces contenus à visée culturelle ?

3. Les objectifs culturels dans l'apprentissage d'une culture étrangère

Pour une exploitation des contenus en classe de FLE, il serait souhaitable de pratiquer un apprentissage essentiellement culturel: interculturel en choisissant des sujets sélectionnés en fonction des intérêts, des besoins, de la motivation des apprenants. Il serait donc, judicieux d'établir une progression en fonction des objectifs culturels et de certains critères pour que l'apprentissage repose sur la recherche, la découverte et la comparaison

³⁷² Ibid, p.23.

³⁷³ Op.cit, p.33.

A ce titre, nous citerons quatre objectifs qui devraient exister dans les manuels de langue proposés par WINDMÜLLERF.³⁷⁴:

Le premier objectif est l'exploitation langagière et l'entraînement à la communication simulée ou authentique. Comme l'illustre si bien la même auteure, «*Une activité par exemple sur le classement des plats d'un menu, a pour objectif la mémorisation du lexique relatif au thème abordé dans le projet didactique.*».³⁷⁵

Le deuxième objectif est l'apport de connaissances: apport de nouveaux contenus culturels qui favorisent la réactivation de connaissances acquises.

Le troisième objectif repose sur la comparaison de la culture maternelle et de la culture étrangère, c'est à dire «*Les supports concernant uniquement la culture étrangère car ils présentent des contenus culturels que les apprenants confrontent avec les connaissances partielles et intuitives qu'ils ont de leur culture maternelle.*»³⁷⁶

Le dernier objectif est une amorce de l'approche interculturelle dans lequel «*on présente un ensemble de stéréotypes émanant de la culture maternelle concernant les membres de la culture étrangère, et vice versa. Les apprenants doivent donner leur opinion.*»³⁷⁷ L'objectif étant d'arriver à porter un jugement sur la culture étrangère enseignée.

En conséquence, d'après la reconnaissance de l'indissociabilité de la langue et de la culture dans le cours de FLE, la dimension culturelle en classe de FLE sera exploitée à bon escient. De ce fait, DE CARLO M. propose trois critères qui peuvent au moins guider dans le choix de certains supports qui sont préférables à d'autres.

4. Les critères de choix pour une meilleure prise de conscience culturelle / interculturelle³⁷⁸

Nous les résumons en trois critères :

«-La pertinence, pour vérifier au moins un élément connu par l'apprenant, s'il peut lui suggérer quelque chose d'autre ou éveiller une connaissance par contiguïté ;

³⁷⁴ Ibid. p.25.

³⁷⁵ Ibid.

³⁷⁶ WINDMÜLLERF. : Op.cit. p.26.

³⁷⁷ Ibid.

³⁷⁸ Ibid. p. 39.

-La performativité, pour délimiter les limites de temps imparti, prévoir le degré de participation et la qualité de la réception ;

-L'exploitabilité, afin d'établir jusqu'où aller dans la proposition des activités, en tenant compte de la variabilité des exercices, de l'utilité à l'intérieur du programme, de la motivation des apprenants »³⁷⁹

L'apprentissage culturel voireinterculturel doit être conçu donc selon des critères de choix précis adaptés au contexte d'enseignement de l'apprenant. Ces critères de choix doivent prendre en considération la langue d'une manière explicite et la culture maternelle des apprenants .Sans elles, la découverte de la culture étrangère resterait fragmentaire.

III. LES MANUELS SCOLAIRES : LA 2^{eme} ANNEESECONDAIRE COMME MODELE

1. Description du manuel

Le manuel scolaire de la deuxième année secondaire est destiné à des apprenants ayant 17 à 18 ans. Avant d'évoquer le contenu du manuel, il est important de décrire son aspect matériel, car le premier contact avec le manuel est physique. Le manuel s'intitule « français » publié en 2009/2010, la page de couverture cartonné, ainsi que le format équilibré du manuel lui offre le caractère maniable, la page de couverture est en deux parties :la première page, nous lisons d'abord la matière à enseigner écrite en gros caractère et en gras ; tandis que le niveau auquel s'adresse l'ouvrage :deuxième année secondaire, écrit en bleu avec une image de l'Algérie en arrière-plan en blanc aussi; ce mélange de bleu et blanc caractérise l'Algérie et la mer méditerranéenne.

La deuxième page du manuel, est écrite en noir et blanc, contenant des noms de concepteurs du manuel et la maison d'édition, Quant à la quatrième page de couverture, elle est en bleu aussi, où nous pouvons lire en bas en arabe le prix de vente et la mention de l'office national des publications scolaires. Les objectifs des concepteurs du manuel sont écrits en couleur dans un tableau pour attirer l'attention des lecteurs «enseignants, apprenants » pour: lire, écrire, parler en français. (Ce manuel est conçu pour : motiver, pratiquer et former ces apprenants dans cette langue étrangère).

³⁷⁹ DE CARLO M. : op.cit, p.57.

2. La démarche adoptée

La méthodologie d'analyse se base sur l'observation et la critique des illustrations et des textes présents dans ce manuel, cette analyse est organisée par thèmes dans des textes selon lesquels les indices de la culture française sont repérés. On explique et on justifie la présence ou l'absence de ces indices.

Notre objectif n'est pas d'examiner si les objectifs fixés par les auteurs sont atteints mais de préciser comment la culture y est présentée, d'observer à quel point ce manuel (plutôt les textes choisis) s'appuie sur la culture française pour en faire une source de motivation dans la classe de langue.

Le manuel de « français » est composé de trois projets, la procédure est la même : on trouve les mêmes rubriques « observer, analyser, retenir avec des exercices » et pour chaque séquence les mêmes séances « compréhension en trois séances, suivie d'une séance d'expression écrite « pour finir par des activités complémentaires ».

Dans le cas de notre travail, la logique du choix du manuel de deuxième année secondaire scientifique, s'explique par le fait que les apprenants âgés de 17 à 18 ans sont capables d'appréhender certaines réalités culturelles, le manuel présentant aussi un mélange de typologie comme :

- Les textes explicatifs
- Les textes argumentatifs
- Les textes descriptifs et narratifs

Et aussi une variété d'auteurs: Français, Algériens d'expression française, et d'autres.

3. Le contenu du manuel : le lien entre la culture présentée dans le manuel et les programmes

Le manuel étudié, contient 223 pages qui se répartissent comme suit :

Un sommaire, un avant propos intitulé « aux utilisateurs » dans la page qui suit le sommaire et le contenu du programme divisé en trois projets comme on l'a déjà cité; le sommaire est un tableau qui résume le contenu du manuel pour ce qui est des projets, chacun d'eux comprend deux à trois séquences selon le degré de complexité du projet :

Projet n°1 : Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour.....

Projet n°2 : Mettre en scène un procès pour.....

Projet n°3 : Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde...

Le manuel propose aussi plusieurs activités dont l'objectif consiste à améliorer l'expression orale et écrite des apprenants de FLE, ainsi il est question de :

- Compréhension de l'écrit.
- Expression écrite.
- Expression orale.
- Activités complémentaires.

La démarche adoptée consiste à soumettre à l'analyse, les textes choisis dans une démarche communicative, pour permettre à l'apprenant la bonne utilisation de la langue française, les activités proposées dans ce manuel sont toutes sous forme de questionnaire, des questions qui renforcent la compréhension des textes proposés et qui suscitent la participation des apprenants par la prise de parole. De plus, le manuel propose aussi différents types d'évaluation adaptés et situés dans des moments selon leur fonction, et selon le besoin d'apprentissage de cette langue cible.

4. Description des supports proposés dans le manuel

Notre objectif est de relever les faits culturels véhiculés dans les textes de ce manuel, alors notre intérêt doit se focaliser sur les textes qui constituent le corps de l'ouvrage étudié. En outre, le choix des textes a une grande influence sur le comportement des apprenants, c'est-à-dire sur leur degré de motivation envers cette langue et sa culture. Ce manuel regroupe plusieurs textes qui sont dans leur ensemble des textes de type explicatif, argumentatif et descriptif/narratif. Certes le texte explicatif sert à préparer et à initier les apprenants aux autres types de textes

5. L'approche thématique et lexicale

Les thèmes sont utilisés comme un moyen pour que les apprenants s'adaptent à un modèle d'apprentissage visé.

Le manuel à tendance à refléter un aspect universel et moral dont son intérêt, ce sont les objectifs principaux qui reviennent presque chaque fois dans tous les projets, l'étude des thèmes proposés nous ont conduites à dégager trois types de cultures :

- La culture algérienne.
- La culture française.
- La culture humaniste ou universelle

Dans le premier projet, on peut toucher, une culture scientifique « humaniste », qui met en relief les bienfaits et les méfaits de la science (telle que la cellule animale.)

Pour les textes du deuxième projet, la culture française est exploitée à travers les thèmes et les illustrations « photographie, publicité.. ». Quant au troisième projet, il est consacré à la culture algérienne, et à la sensibilisation au fait qui caractérise notre pays, laissant circuler la culture nationale en classe de FLE évoquant, la relation étendue entre les deux nations.

6. L'analyse de quelques textes proposés

Projet n°2 : Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humanistes.

Texte choisi : **Plaidoyer pour l'action, d'Albert Jacquard, page 53.**

Le titre du texte, est une invitation claire à prendre position en tant que personne concernée qui fait partie de cet univers, c'est un texte argumentatif dans l'objectif d'inciter l'interlocuteur à agir, à se sentir concerné dans un monde qui ne fait qu'un, un monde où toutes les langues et les cultures s'acceptent et se valent dans une parfaite harmonie.

C'est une invitation aussi pour l'autre «étranger» de participer car comme l'auteur JACQUARD A. le dit : «Tu es de ce présent», ce présent qui efface toute divergence linguistique et culturelle et qui opte pour les convergences linguistiques et culturelles.

Les apprenants à travers ce texte peuvent déduire que la culture de soi ou la culture de l'autre ne font pas de différence, et qu'elles peuvent plaider pour n'importe quelle action universelle.

Texte choisi : Parrainer un enfant du bout du monde, de Bruno Meura, p.56

Cet article de presse est une incitation aux sentiments de solidarité envers d'autres pays, en donnant un exemple des Françaises, qui prennent part à cette action généreuse.

C'est un aspect culturel qui caractérise la société française en particulier « qui est mise en question » dans cet article à travers le parrainage et/ou le marinage, un enfant, peut avoir le soutien d'un homme/femme.

La société française est caractérisée par des traditions comme celle-ci, que les apprenants ignorent, ce texte est pour eux une découverte sur des réalités inconnues qui demande beaucoup de réflexion de leur part pour pouvoir les comprendre, même si cet acte est signe de générosité, qui a ses racines dans la société algérienne, mais reste un fait culturel qui incite aux valeurs humaines telles que la générosité et la solidarité.

Projet N°3 : Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées vos aspirations

Textes choisis : De Niamey à Gao de M. Réda. Brixi p.88-90/De Djelfa à Laghouat de : Eugène Fromentin, p.92-95

Les deux textes sont des récits de voyage, composés de six à sept paragraphes, qui comportent des passages narratifs et descriptifs, les événements sont présentés sous forme d'étapes qui sont marqués par les dates « jour, mois, année ».

La description des paysages, des routes, des villages, tout ce qui caractérise le trajet donnent aux apprenants une vision de leur culture à travers une langue étrangère et un auteur étranger.

L'auteur emploie des termes « sahara » au lieu de désert, car pour lui ce n'est pas la même chose, ce qui est habité n'est pas comme ce qui n'est pas habité.

L'utilisation de termes comme « **Kifar, Tolba, Sehaur** » marque l'adhésion de l'auteur pour ce pays, il transmet une culture qui le fascine.

Le deuxième texte est un récit de voyage, il offre une idée sur les voyages en employant quelques mots comme « musée » dans le cas d'une comparaison. En ce sens, les deux textes peuvent s'inscrire dans la thématique culturelle, les informations culturelles que l'enseignant peut signaler aux apprenants lors de l'étude de ces deux récits :

- Faire connaître quelques aspects de notre culture par le biais d'auteurs non algériens.
- Approcher l'idée de l'universalité que notre culture peut être un point de départ ou de réflexion et d'appréciation pour les étrangers.
- Evoquer les valeurs telles que : la patience, la tolérance, la générosité.

En conclusion, la dimension culturelle est exploitée de manière à ce que la culture étrangère soit présente implicitement et même si celle-ci est présentée explicitement dans les documents, elle donne lieu à des discussions sur différents sujets, le plus souvent basés sur les connaissances et les opinions des apprenants. Dans la majorité des cas, les contenus culturels suivent la thématique des projets didactiques dont ils dépendent et sont exploités pour l'apprentissage de la grammaire. Contrairement à la « compétence linguistique », la « compétence culturelle ou interculturelle » ne fait pas partie de l'objectif didactique de l'enseignement des langues. Aucune activité n'offre une meilleure compréhension envers les personnes de la culture étrangère ni une décentration des attitudes et des valeurs envers la culture maternelle des apprenants. Les pratiques pédagogiques ne sont pas basées sur des interactions verbales exigeant le (re)connaissance de certains comportements socioculturels.

Le manuel de première année secondaire se compose de trois projets :

Le premier : réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.

Le deuxième : rédiger une lettre à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Enfin, **le troisième** : écrire une petite biographie romancée.

Tous les projets portent sur :

- l'observation du texte avec le relevé des éléments du paratexte afin d'avancer des hypothèses sur le contenu du texte ;
- la lecture analytique qui n'est autre que la compréhension du texte ;
- l'expression écrite qui consiste à demander aux élèves de rédiger un court passage en répondant à des questions dans une consigne.

Les brèves études de lexique, les rappels de grammaire sont compris dans la phase analytique.

Les éléments culturels présentés englobent aussi le français oral, à travers un discours d'un adolescent français (séquence 1 p. 14).

Cependant, ces présentations ne vont pas dans le détail, les connaissances transmises sont plutôt figées, statiques. A l'exception de textes de poèmes, pas de chansons, pourtant, les jeunes en sont avides et suivent des émissions télévisées. Il n'y a aucun document authentique, même pour la présentation de la civilisation.

L'analyse démontre qu'il n'existe pas d'éléments culturels et ce, même dans les dialogues et les interviews (p 68, 69, 70) et les contenus des textes nous apprennent qu'ils ne tiennent pas compte de la dimension culturelle de la langue française.

Exemple : **dans l'interview, à la page 69**, il y a un échange entre un sociologue et un agriculteur « Kamel » :

Dans ce dialogue, le sociologue interroge Kamel, l'agriculteur, psychologue de formation. Ils se vouvoient. D'après leur mode de communication, il ne devrait pas y avoir entre eux une relation intime. Alors que celui qui pose des questions utilise un français standard : « comment êtes-vous arrivé à ce métier ? »

« Voulez-vous dire que ce n'est pas un réel choix, que vous vous êtes sacrifié pour votre mère? ».

« Pourriez-vous revenir à vos débuts ? ».

L'autre, Kamel, l'agriculteur, utilise un français oral :

« Comment j'vais dire ça ... ? ».

« Elle avait le culot pour ça... ».

« Mes potes m'ont dit que j'allais m'enterrer ... ils... ils... ».

Alors qu'au début, le dialogue ne renferme pas les formules de salutations, à la fin, il est clôturé par des remerciements.

Dans le cadre de notre recherche, il ressort que les contenus des programmes ne sont pas adaptés, pour la plupart, au niveau des élèves... En effet, Les contenus des programmes proposent de travailler la langue en lien étroit avec les typologies textuelles. Une perspective du discours, retenue pour un ensemble spécifique du programme, permet d'étudier trois formes de grammaire :

- la grammaire du discours : cette forme de grammaire s'intéresse essentiellement à la situation d'énonciation (qui parle, à qui, où, quand) et à la typologie des discours représentés par le narratif, l'expositif, le descriptif, l'argumentatif et l'explicatif ;
- La grammaire de texte qui s'intéresse à la « cohérence textuelle », autrement dit à l'organisation d'une unité textuelle. Par exemple, les reprises nominales et pronominales sont étudiées et ont pour objectif d'assurer la continuité thématique dans un récit;
- La grammaire de phrase, celle qui étudie la morphologie et la syntaxe des éléments constituant une phrase.

Si la première phase présente l'objet-texte dans sa globalité il appartient à la phase d'analyse de dégager et aussi de prendre en charge l'étude des éléments constitutifs du document : organisation textuelle, vocabulaire relationnel et thématique et outils morphosyntaxiques.

L'enseignement du français est fondé sur des textes à visée scientifique et technique. Ainsi, les concepteurs d'ouvrages proposent un enseignement du français dénudé de toute trace culturelle. Les thèmes choisis sont répartis entre exposer pour donner des informations scientifiques (vulgarisation scientifique), argumenté pour défendre ou réfuter un point de vue, qui ne porte que sur les loisirs et relater un événement portant sur le fait divers.

La formulation des questions qui accompagnent le texte consistent à demander à l'apprenant de relever, de remplacer et non pas d'interpréter.

Nous avons remarqué la prédominance d'une culture algérienne liée à un mode de vie traditionnel. Les textes **Ma chère maman** et **Claire fontaine** appartenant respectivement à AMROUCHE Jean et FERAOUN Mouloud l'attestent.

L'étude du manuel nous a permis de noter un important décalage entre les objectifs visés par le programme et les contenus proposés. Les objectifs annonçant l'ouverture sur d'autres cultures et sociétés ne sont donc pas atteints, le discours scolaire est marqué essentiellement par une idéologie qui privilégie les besoins socioculturels et socioéconomiques du pays.

Alors que les directives annoncent qu'avec l'approche par compétences, l'intérêt est porté sur l'apprenant, nous découvrons que l'enseignement du français vise uniquement l'acquisition des connaissances techniques et fonctionnelles. De ce fait, le choix des thèmes soumis à l'étude doit être fait en rapport avec ses préoccupations.

Entre la France et l'Algérie, les échanges économiques et culturels n'ont jamais cessé entre les peuples de ces deux pays. Par conséquent, l'enseignement du français, qui a connu plusieurs statuts, est confronté de nouveau à un autre défi : la problématique de l'enseignement de la culture.

En effet, de nos jours, nous assistons à une autre forme d'émigration ; de nombreux jeunes algériens partent en France pour poursuivre et réaliser un projet d'études. Arrivés sur le sol français, ils se trouvent confrontés à un environnement différent de leur environnement d'origine et s'adaptent difficilement. Or, d'après les observations de didacticiens en France, ces étudiants, pour la plupart, semblent rencontrer des difficultés à nouer « *des liens avec l'environnement français* ».

7. Aperçu général sur les autres manuels du secondaire

Le manuel de troisième année secondaire dont le programme se compose de quatre projets :

Projet 1: Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement dont l'objectif est d'exposer des faits et manifester son esprit critique.

Projet 2: Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu dont l'objectif est de dialoguer pour confronter des points de vue.

Projet 3: Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires dont l'objectif est d'argumenter pour faire réagir.

Projet 4 : Rédiger une nouvelle fantastique pour exprimer son imaginaire et provoquer un trouble et un questionnement chez le lecteur.

Comme ses prédécesseurs le programme de 3^{ème} A.S accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur, en interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur : le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution),

- les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet –texte,

Au fur et à mesure, l'apprenant prendra conscience qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même. Cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle).

Les contenus du programme sont présentés sous forme d'un tableau synoptique qui montre la progression sur l'année. Cependant, il est à noter que le fait poétique ne fera pas l'objet d'un enseignement apprentissage ramassé (une période déterminée de l'année scolaire) mais d'un enseignement distribué (cf. programmes précédents) car il ne constitue pas un objectif de maîtrise mais un objectif d'enrichissement. Outre la fonction esthétique de ce type de message à laquelle il faudra sensibiliser les apprenants, d'autres supports (chansons, dictons, images, B.D, calligrammes, publicité) peuvent servir à de nombreuses activités. L'objectif est de maîtriser les figures de style et la grammaire de l'image.

Notons à titre d'exemple ce passage de la page 7 du programme de troisième année secondaire :

« Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et

le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité »³⁸⁰.

Tous les programmes des réformes appellent ainsi à l'ouverture sur le monde par le biais des langues étrangères.

Le manuel scolaire est un outil pédagogique de tout système éducatif. De ce fait, l'un des défis du nouveau ministre de l'Éducation est de revoir de fond en comble les contenus des manuels secondaires et d'œuvrer à mettre à la disposition des apprenants et des enseignants des ouvrages pédagogiques profondément attachés aux valeurs nationales et à la hauteur des exigences de notre époque, marquée par la mondialisation-globalisation et le progrès scientifique et technologique. D'autant plus que la langue française première langue étrangère est conçue comme un outil d' « *ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères* ». ³⁸¹

Dans ce contexte scolaire algérien, l'approche (inter) culturelle est laissée au gré des enseignants. En l'absence d'outils pédagogiques: manuels, fascicules pédagogiques ou livres d'instructions qui explicitent les étapes de la mise en pratique de cette approche interculturelle de la langue étrangère, les enseignants tentent, à travers leurs propres initiatives, de mettre en œuvre la dite approche.

IV. APPORTS CULTURELS ET ENJEUX IDENTITAIRES DU TEXTE LITTÉRAIRE

Dans cette section, nous nous intéressons au texte littéraire comme vecteur de l'altérité. Nous concevons l'étude du texte littéraire comme l'apprentissage d'un ensemble de savoirs ou « culture cultivée », concept cité dans le premier chapitre de la première partie qui s'inscrit dans une démarche de découverte interactive entre ses propres références patrimoniales et celle de la société, et comme l'apprentissage d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire à acquérir ou « culture anthropologique » qui s'inscrit dans une démarche de découverte de la diversité linguistique et culturelle et d'interrogation sur le rapport à l'altérité. Nous rejoignons PRETCEILLE- ABDALLAH M. quand elle propose cette définition :

³⁸⁰ Programme de troisième année secondaire page 7

³⁸¹ Loi d'orientation sur l'éducation nationale n°8-04 du 23 Janvier 2008.

« Le genre littéraire, produit par excellence de l'imaginaire, représente un support inépuisable pour la rencontre avec l'Autre ; rencontre par procuration, il est vrai que « la littérature constitue le lieu privilégié de l'expérience de l'altérité » et un « médiateur potentiel » dans la rencontre et la découverte de l'Autre ».³⁸²

En d'autres termes, une approche anthropologique de la littérature peut aider l'apprenant à construire *l'appréhension et la compréhension* « d'autres mondes possibles » (selon l'expression de Michel Tournier) dans lesquels l'écrivain joue le rôle de « médiateur » d'une langue et d'une autre culture reconstruites ou réinventées. Enfin, nous postulons que ce voyage dans la culture plurielle de l'Autre élargit et enrichit l'expérience de l'apprenant qui se trouve lui-même en situation d'immersion dans un monde non familier, dont il lui faut décoder et interpréter «les textes sociaux et culturels cachés» dans une langue étrangère.

Cependant cette vision s'est heurtée à deux difficultés : la place de la littérature dans les méthodes de FLE et le statut du texte littéraire dans les manuels en Algérie.

1. La place du texte littéraire dans une classe de FLE

Dans l'enseignement du FLE, les objectifs visés par l'utilisation des textes littéraires varient selon les méthodes et les périodes.

Autour des années 50, l'utilisation des textes littéraires visait deux objectifs prioritaires : l'apprentissage linguistique, essentiellement grammatical qui conduit à une formation culturelle où la littérature est considérée comme le représentant de la norme, mais aussi comme la manifestation la plus intérieure de la culture du pays et « *la voie royale* »³⁸³ pour accéder à une certaine civilisation. En exploitant les textes littéraires en classe de langue, on cherchait, avant tout à faire des apprenants des personnes distinguées. A ce sujet MAUGER G. explique, entre autres, que l'objectif visé dans l'apprentissage du français est de « *cultiver et orner les esprits des apprenants par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées.* »³⁸⁴. La dimension culturelle à cette époque n'était pas à l'ordre du jour.

Dans les années 80 avec l'approche communicative, le texte littéraire est considéré comme simple «document authentique» parmi les supports des unités didactiques sans être

³⁸² ABDALLAH-PRETCEILLE M.: « *Expérience littéraire et expérience anthropologique*, in *Dailogues et cultures* », n° 32, Sèvres : FiPE, 1988, p.75.

³⁸³ CUQ J.-P., GRUCA I. : op. cit. p.256.

³⁸⁴ MAUGER G. : op. cit. p.5.

accompagné d'une interprétation. La compétence linguistique était l'objectif prioritaire comme l'explique très bien Cuq: *«Paradoxalement, tout se passe comme si la fréquentation des textes des grands auteurs ne pouvait se mériter qu'après une longue fréquentation des textes fabriqués à des fins linguistiques et pédagogiques»*.³⁸⁵

Longtemps reléguée à la fin des études de FLE, qu'elle venait en quelque sorte couronner, la littérature n'a pas toujours fait bon ménage avec la didactique :la priorité absolue accordée à l'oral par les premières méthodes SGAV, *« la préférence attribuée à l'écrit en situation proche des besoins de communication immédiate, le souci de développer des compétences fonctionnelles, voire professionnelles, en langue étrangère »*³⁸⁶ tout cela explique que les textes littéraires aient été délaissés au profit des documents dits authentiques, à l'écriture moins marquée. Pour reprendre une distinction célèbre de Roland Barthes, *les « œuvres d'écrivains ont cédé le pas aux productions d'écrivain »*.³⁸⁷

Que le texte littéraire soit *« un lieu de croisement des langues et des cultures »*,³⁸⁸ comme l'affirment CUQ J.- P. et GRUCAI., en fait un espace essentiel dans la didactique du FLE.

Le débat est aujourd'hui moins vif, et même les manuels scolaires du secondaire n'hésitent plus à l'introduire dans l'apprentissage, sous forme de poèmes ou petits textes d'auteurs.

Le texte littéraire, s'il est bien présent dans les manuels et les programmes du secondaire algériens de français, il n'en demeure pas moins qu'il est réduit à n'être qu'un document récréatif :

« Sans toujours leur assigner une place ou une fonction bien précises, ils sont souvent l'occasion de travailler une structure syntaxique, ou tout simplement, d'aménager une récréation esthétique, une pause pour le confort et le plaisir de l'apprenant qui sait qu'une bonne maîtrise de la langue lui ouvrira la porte des écrivains français et francophones »,³⁸⁹ souligne TAGLIANTE CH.

³⁸⁵ CUQ J-P, GRUCA I. : op. cit. p.256.

³⁸⁶ TAGLIANTE CH. : op. cit, p.171.

³⁸⁷ BARTHES R., in CUQ J-P et GRUCA I. : op. cit, p.427.

³⁸⁸ TAGLIANTE CH. : op. cit, p.427.

³⁸⁹ Ibid, p.171

Aussi se propose –t- on aujourd’hui moins de donner des modèles littéraires à imiter que de parvenir à repérer le texte littéraire parmi la masse des discours écrits, ce que l’apprenant fait sans effort dans sa langue maternelle.

Donc, malgré la présence des textes littéraires dans les manuels du FLE, sous forme de courts extraits de romans ou de nouvelles, de textes poétiques, nous pouvons noter quelques incohérences : d’une part, certains textes très complexes sont donnés sans aucune piste pour favoriser l’accès au sens. D’autre part, on a beau cherché des questionnaires ou des activités qui mettraient en accent l’approche (inter)culturelle dans l’étude de ces textes, mais en vain.

2. Le statut du texte littéraire

Le texte littéraire jouit de trois statuts différents que nous appellerons tantôt texte–prétexte à l’acquisition de structures linguistiques ; tantôt texte –décoration, illustrant le thème ; tantôt texte–récréation comme nous l’avons cité auparavant, c’est-à-dire situé à la fin du projet didactique sans fonction précise. La plupart des textes ne sont pas recontextualisés dans leur époque et rarement accompagnés d’activités de lecture ou de compréhension.

A partir de ces trois principaux constats, nous nous sommes interrogés sur cette perception « d’existence/inexistence » de la littérature comme vecteur culturel.

Nous supposons qu’il y’a un complexe quelque part vis-à-vis de la France , auquel s’ajoute le sentiment de non-reconnaissance, voire de non–existence culturelle et sociale dans leur pays pour une raison que la littérature s’est épanouie dans un climat de questionnement identitaire aussi bien individuel que collectif qui a caractérisé l’Algérie dans cette période pour des raisons économiques (comme le prouve la présence de textes dans les manuels du secondaire dont les thèmes sont d’ordre scientifiques et de type expositif) et des raisons «identitaires». Cette problématique de l’interrogation identitaire traverse en permanence, non seulement la vie politique de l’Algérie, mais la littérature même.

*« Le texte littéraire a donc un statut différent. Par –delà la quête du sens, il faudra faire dégager ce qui en fait la spécification linguistique et culturelle ».*³⁹⁰

³⁹⁰ Ibid, p.171.

On distinguera donc deux types de produits :

2.1. Les œuvres authentiques et intégrales³⁹¹

Elles sont d'auteurs français ou francophones ; mais le choix des textes se trouve limité du fait de la longueur ou de la difficulté de la langue littéraire. Si l'étude d'un roman, dans son intégralité, est exclue en classe de langue, « *on peut en revanche s'intéresser aux contes ou aux nouvelles qui, par le caractère très condensé, offrent des perspectives intéressantes.* »³⁹² souligne TAGLIANTE CH.

D'où la double difficulté, de décoder l'implicite et de pénétrer les réseaux connotatifs, par manque de connaissance socioculturelles.

2.2. Les textes en français « facile »³⁹³

Il s'agit de grandes œuvres « mises à la portée » de l'apprenant de deux manières différentes, soit par une réécriture du texte original à l'aide du lexique du français "fondamental", soit en s'adaptant, dans un texte original, aux compétences linguistiques des lecteurs.

V. COMPETENCE CULTURELLE ET TEXTE LITTÉRAIRE

Pour DE CARLOM., la littérature, de par sa complexité et la richesse des points de vue qu'elle mobilise, permet de « *focaliser l'attention sur les usages des objets culturels et non seulement sur les objets eux-mêmes* ». ³⁹⁴

Nous estimons qu'il faudrait pour cela introduire dans les classes du secondaire, des textes extraits de la littérature francophone et notamment algérienne dont l'absence se fait sentir dans les manuels scolaires non pas seulement pour étudier la typologie des textes proposés (le narratif, le descriptif ou l'argumentatif) mais également et surtout pour inviter les apprenants « à *percevoir comment le français peut se colorier d'un pays à*

³⁹¹ Ibid, P.172.

³⁹² Ibid.

³⁹³ Ouvrages littéraires en français dit « facile » dont les maisons d'édition disposent, in TAGLIANTE C. op, cit. p. 172.

³⁹⁴ Op.cit, 1998, p.64.

*l'autre[...]les amener, à travers les littératures francophones, à enrichir leur propre univers linguistique et culturel».*³⁹⁵

Le rapport qu'entretient le texte littéraire avec la culture de la langue enseignée est un rapport privilégié et il convient donc, pour un enseignant de FLE, de donner toute l'importance à l'enseignement culturel du FLE par l'exploitation du texte littéraire. Ce dernier, est un « *concentré de langue et de civilisation, il est également un outil de comparaison interculturelle* »³⁹⁶ car il véhicule aussi une vision du monde.

Cet objectif a été totalement occulté jusqu'à présent; en effet, les textes littéraires étaient et sont toujours présentés comme étant totalement coupés du contexte socioculturel qui a présidé à leur production, et sans lequel on ne saurait les comprendre pleinement, d'où la difficulté majeure qu'un apprenant peut rencontrer à la lecture d'un texte, celle de ne pas pouvoir pénétrer dans les réseaux connotatifs et de décoder l'implicite, car c'est à l'apprenant-lecteur que revient le dernier mot comme le précise. GENETTE G.: «*Un livre n'est pas un sens tout fait, une révélation, que nous avons à subir, c'est une réserve de formes qui attendent leur sens*».³⁹⁷

1. Les fonctions du texte littéraire

Avec l'avènement des approches communicatives, on ne pense plus maintenant que la littérature soit le meilleur modèle linguistique, il s'agit d'un choix fait par l'institution, qui a privilégié l'aspect « utilitaire » de la langue, qui consistait à doter l'élève d'une compétence linguistique et ignorant en cela que la compétence linguistique ne suffit pas pour communiquer convenablement si elle n'est pas accompagnée par d'autres compétences, telle que la compétence socioculturelle qui permet d'ajuster le message à produire à la situation de communication vécue d'une part, et d'interpréter convenablement le message reçu d'autres part. Elle est sans doute la plus complexe à acquérir parce qu'elle fait difficilement l'objet d'une transmission de savoir dans la mesure où elle n'est pas acquise à l'intérieur du système éducatif. «*Sa maîtrise passe par l'accès à un ensemble d'usages particuliers, sociaux, culturels, définis par les circonstances dans lesquelles se*

³⁹⁵ COLLES L. : *Diversité culturelle et effets de la mondialisation chez les écrivains francophones*, in DUFAYS J-L. : *Métissage culturel/interculturels et effets de la mondialisation chez les écrivains francophones*, Graiova, Ed. Universitaires, 2009, p.12.

³⁹⁶ TAGILANTE CH. : op. cit. p.173.

³⁹⁷ GENETTE G. : Figures 1, Seuil, 1966 in: TAGILANTE CH., ibid.

fait la communication et relatifs au monde collectivement vécu»³⁹⁸ disait TAGILANTE CH.

De ce fait, le texte littéraire est un réservoir immense de documentation culturelle, son enseignement est appelé à mettre l'accent sur la liberté interprétative que stimule la créativité, sur le développement de la sensibilité.

«Tout texte est chargé d'idéologie» comme le dit GENETTE G.. Si on la connaît parfois, le plus souvent on la suppose ou on la reconstitue. L'implicite est donc le fonds commun culturel et idéologique sur lequel le texte s'appuie sans le formuler.

L'apport que peut représenter le texte littéraire qui, comme soulignent PORCHER L. et ABDALLAH-PRETCEILLE M., représente un *«lieu emblématique de l'interculturel»*³⁹⁹ réside dans le fait que

*« l'enseignement de la littérature suppose qu'on franchisse les frontières, que l'on se situe dans une perspective résolument internationale, que l'on dépasse son bout de champ. [...] Cette prise de vue résolument internationaliste ne doit pas occulter le fait qu'une œuvre littéraire possède un lieu de naissance, dans le temps et dans l'espace, et qu'elle emporte nécessairement les marques distinctives. La littérature est à la fois de partout et de quelque part ».*⁴⁰⁰

Cela permet de découvrir d'autres conceptions du monde, d'autres modes de vie et de pensée. L'apprenant sera ainsi amené, par exemple à relativiser sa propre culture, à prendre conscience qu'elle n'est ni meilleure ni pire qu'une autre et que toute culture a droit au respect.

C'est ainsi que l'on apprend la tolérance et le respect, un civisme qui fait cruellement défaut dans les sociétés contemporaines.

Cette découverte d'une autre culture peut se produire deux manières :

Découvrir la civilisation française permet de se situer par rapport à d'autres pratiques culturelles et de relativiser ses propres pratiques. L'apprenant apprendra, l'acceptation et le respect de la différence culturelle.

³⁹⁸ Op cit. p.174.

³⁹⁹ PORCHER L., ABDALLAH-PRETCEILLE M., in COLLES L. : op. cit.in DUFAYS.J-L: *Métissage culturel/interculturels et effets de la mondialisation chez les écrivains francophones*, Op. cit, p.64.

⁴⁰⁰ Ibid, p.65.

Comme le dit pertinemment bien ABDALLAH-PRETCEILLE M. pour la deuxième fois cité précédemment : « *le texte littéraire apparaît comme le médiateur essentiel avec autrui* ». ⁴⁰¹

La littérature a eu le mérite au cours de ces dernières années, alors qu'on l'avait écartée des cours de langues à l'avènement des méthodes structuro-behaviouristes. On ne pense plus maintenant que la littérature soit le meilleur modèle linguistique, et sa traduction le meilleur exercice à proposer à l'apprenant étranger.

Par contre, comme le mentionne DUFAYS J. L.:

« La littérature – bien choisie, bien exploitée – apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture-cible car dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier, et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage, comme entre le savoir et le ressentir. Il ne s'agit donc pas, comme dans la perspective civilisationnelle, d'afficher la belle langue et d'épingler quelques grands auteurs, mais de se servir du texte littéraire comme d'un témoignage, notamment sur la vie quotidienne » ⁴⁰².

Le texte littéraire reste un vecteur culturel par excellence et « un espace privilégié où se déploie « l'interculturalité » selon l'expression de CUQ J.-P. et GRUCAI. Nous estimons que le texte littéraire peut réaliser cet équilibre entre le linguistique et le culturel.

Enfin, nous pouvons déduire que l'étude d'un texte littéraire fait appel au vécu des apprenants et à leur affectivité, leur permettant ainsi de mobiliser leurs propres réalités, expériences et représentations. La lecture d'un texte littéraire, texte riche et polysémique, vise à provoquer des réactions et des interprétations pour susciter une expression et une interaction effective.

Autrement dit, la lecture des textes littéraires est une pratique de culture au sens large d'un ensemble de connaissances intellectuelles et de savoirs, mais aussi de comportements et de valeurs d'un groupe social.

La culture, c'est une lecture, c'est un regard porté sur tel ou tel groupe social. Elle consiste en une organisation de la réalité telle qu'elle se trouve manifestée par des comportements des attitudes, des façons d'être particuliers qui, une fois réunis, constituent les caractères définitoires de toute la société.

⁴⁰¹ ABDALLAH-PRETCEILLE M. In COLLES L.: *Littérature* Bruxelles, 1994, p.18.

⁴⁰² Op.cit. p.145.

« Le texte littéraire est un document authentique qui ne devrait pas être conçu comme un lieu d'enseignement de la langue, de la civilisation ou de théories critiques, mais comme un lieu d'apprentissage dans lequel les apprenants peuvent explorer tous les possibles de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques ».⁴⁰³

Autrement dit, tout enseignant d'une langue étrangère, notamment, en FLE, doit respecter le texte littéraire et son auteur. Dans son exploitation du texte en classe, il n'a pas le droit de le vider de sa dimension culturelle. Il faut aborder intelligemment cet aspect. Cette cohérence va certainement susciter la curiosité des apprenants qui, tout en se réfugiant dans leur culture, vont essayer de comprendre l'autre sans la bannir. Cette prise de conscience est importante car elle permettra à l'apprenant de se poser des questions et d'y réfléchir sans transgresser sa propre culture.

C'est ainsi qu'il apprendra avec son enseignant à interpréter l'implicite car, comme le dit VION R. *«les phénomènes de représentation couvrent tout un ensemble de savoirs et de savoir-faire sans lesquels aucune communication n'est envisageable»*.⁴⁰⁴

2. Les enjeux identitaires et les apports culturels pour l'apprenant

Tout texte littéraire soumis à une lecture est une « représentation » ou une contestation d'une certaine culture. Le texte est une invitation à découvrir, une sollicitation à retrouver des faits culturels. C'est un pan pour ne pas dire un passage obligé pour accéder aux composantes culturelles d'une société à un moment donné de l'histoire.

De ce fait, la lecture est appelée à mettre l'accent sur la dimension culturelle d'un texte et notamment le texte littéraire.

Un enseignement soucieux de former l'esprit critique, donc de favoriser l'apprentissage personnel, a besoin de s'appuyer sur une attention permanente aux faits culturels qui influencent d'une manière ou d'une autre l'activité de lecture et réalise une sensibilisation esthétique meilleure chez l'apprenant.

⁴⁰³ EVERSON V.: *Le texte littéraire en français langue étrangère. Cours de didactique du FLE à l'Université du Cap*, 2008, p.256.

⁴⁰⁴ VION R. : *« Compréhension et comportement communicatif »*, in GRAL (groupe de recherche sur l'acquisition du langage), Papier de travail, N°2, Publication de l'université de Provence, 1985, pp. 67-95.

A notre sens, ce que l'écrivain cherche, c'est l'analyse des faits dans le but d'en tirer des lois générales explicatives des comportements humains. Il est selon le mot de PROUST, un « fouilleur de détail ».

Nous pouvons retenir que la littérature nous livre d'une part, sur les conditions d'émergence des productions littéraires et d'autre part, sur ce qu'un texte littéraire peut révéler sur les représentations, les valeurs, les conceptions du monde, le rapport à l'autre et à soi, les questionnements identitaires, tant linguistiques que culturels, véhiculés et mis en récit par l'écrivain.

Une approche anthropologique des textes littéraires développe donc un double processus réflexif: elle permet à l'apprenant de déconstruire en premier temps ses représentations stéréotypées et ses savoirs partiels sur des sociétés et leurs expressions culturelles qu'il n'a approchées que par les manuels, les voyages touristiques ou par les médias. Elle lui permet en un second temps, de reconstruire des savoirs plus objectivés qui impliquent une attitude de distanciation par rapport à ses propres croyances.

Cette expérience littéraire qui est aussi une « *expérience anthropologique* » (pour reprendre le titre de ABDALLAH-PRETCEILLE M.)⁴⁰⁵ apporte à l'apprenant les moyens de construire une véritable « connaissance de Soi » à travers la (re)connaissance de l'altérité et l'identification identitaires. Dans cette approche de la littérature, à caractère heuristique, nous souscrivons aux propos BURRI E.⁴⁰⁶ quand elle dit:

« La recherche d'une voix littéraire passe par le détour par l'Autre, à la connaissance de l'Autre .Si à l'intérieur des romans, les personnages effectuent une quête d'autrui, celle –ci s'avère être la quête de soi (...) En partant à la découverte de l'Autre, on est amené à se découvrir soi-même en tant que cet Autre qui nous enrichit et nous confère une part de notre identité ».

L'enjeu didactique du texte littéraire est de sensibiliser les apprenants à la diversité linguistique et culturelle .C'est le rôle de l'enseignant de proposer une lecture « critique » qui déconstruise ses représentations stéréotypées et ses savoirs sur des sociétés.

⁴⁰⁵ ABDALLAH-PRETCEILLE M. : « *Expérience littéraire et expérience anthropologique* », in Dialogues et cultures n°32, Sèvres, 1988, p.112.

⁴⁰⁶ BURRI E. : « *Un patrimoine «multiple ». Migrante et représentations identitaires* »in *Français dans le monde N° spécial de juillet Altérité et identités dans les littératures de langue française*, Paris, Clé International ,2004, p.233.

Il faudrait pour cela introduire dans les classes du secondaire algérien des textes extraits de la littérature francophone et notamment algérienne dont l'absence se fait sentir dans les manuels. Néanmoins l'enseignement du français synonyme de littérature et de culture est réduit au terme de « civilisation » SEOUD A.a constaté que « *les concepteurs des programmes de civilisation en Tunisie ont pour finalité l'accès à la littérature et rien de plus* ». ⁴⁰⁷

Pour cela, les nouveaux programmes Tunisiens en 2005⁴⁰⁸ issus de la loi d'orientation ne parlent pas de «civilisation française» mais de «valeurs civilisationnelles».

Mais dans le cadre scolaire, les ambitions doivent être plus modestes, surtout dans le domaine du français langue étrangère, du fait que la compétence linguistique et culturelle des apprenants est généralement assez limitée. La littérature s'avère un support privilégié dans les manuels algériens au secondaire, qui sont censés être des instruments de culture et de socialisation, ils donnent l'occasion de promouvoir la culture de l'autre de la langue étrangère enseignée et pour découvrir l'altérité.

« Les représentations d'une société étrangère que les enseignants de langues mettent en circulation sont partout déterminantes pour la construction du savoir culturel.... Car c'est par leur truchement direct et par celui du manuel que se réalise une sorte d'expérience vécue d'une culture étrangère » ⁴⁰⁹.

Mais, les textes littéraires proposés dans les manuels oscillent entre des textes écrits par des auteurs Français et d'autres écrits par des Algériens d'expression française. Un auteur français est le plus indiqué pour donner un modèle de langue à des élèves qui étudient le français. En effet, son sentiment linguistique de locuteur natif (ou assimilé, pour un auteur d'expression française qui manipule le français depuis sa plus tendre enfance et qui a été nourri de culture française) lui permet de trouver spontanément les tournures adéquates et d'éviter toutes les constructions qu'il ne « sentirait » pas comme étant typiquement Français.

⁴⁰⁷ SEOUD A. in BOUGUERRA T. : *Pour une écodidactique du français langue étrangère et seconde*, L'Harmattan, Paris, 2014, p.107.

⁴⁰⁸ Programmes de Français, 4^{ème} année secondaire, Tunis,

⁴⁰⁹ BEACCO J.- C. : op, cit, p.148.

VI. NOUVELLES TECHNOLOGIES ET ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE

*« Au-delà des discours, il y'a un système éducatif qui ne promeut pas l'usage des technologies dans le fait, c'est-à-dire dans ses programmes et ses modes d'évaluation, même s'il les promeut dans ses discours ».*⁴¹⁰

La didactique des langues est un champ de recherche riche, qui cherche toujours l'idéal de la classe. Jusqu' à présent, il n'a pas trouvé sa requête. Mais, peut être que la fenêtre virtuelle des technologies de l'information et de la communication réalisera son rêve. L'objectif de ce volet est d'explorer ce domaine. Il donnera l'occasion de définir les TICE, leur évolution et leur apport à l'enseignement de la dimension culturelle.

1. TICE: CONCEPTION ET EVOLUTION

L'acronyme TICE désigne «les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement ou l'éducation».

*« Les TICE regroupent, pour des fins d'enseignement ou d'apprentissage un ensemble de savoirs, de méthodes et d'outils conçus et utilisés pour produire, entreposer, classer, retrouver et lire des écrits, sonores et visuels ainsi que pour échanger ces documents entre interlocuteur réel ou différé. Dans la tendance actuelle...les TICE incluent aussi tous les usages de l'ordinateur pour le traitement de l'information ».*⁴¹¹

De manière générale. Cette technologie englobe l'ensemble des matériaux, de logiciel informatique, des multimédia (texte, image fixe/animé, sons, vidéos, DVD, disque dur, lecteur MP3/MP4) et le réseau internet qui peuvent être intégrés dans un dispositif d'enseignement de manière partielle ou complète, à distance ou en salle de cours. La caractéristique commune de ces média est leur emploi coordonnée avec l'ordinateur. Les TICE offrent de nouvelles éventualités à l'enseignement/apprentissage des langues grâce aux C.D/DVD par exemple connu sous l'appellation de didacticiel qui peuvent contribuer à l'enseignement des langues, notamment les produits ludo-culturels qui présentent les faits culturels sous forme de jeu.

Nul ne peut nier le bouleversement qu'ont provoqué ces dernières années les nouvelles technologies de l'information et de la communication sur l'apprentissage des

⁴¹⁰ DEVAUCHELLE B. : *Multimédialiser l'école*, Edition Hachette, Paris, 1999, p.27.

⁴¹¹ Dictionnaire Robert, 2007

langues étrangères (TICE). Les apprenants d'aujourd'hui ne sont pas d'hier, Les enseignants sont face à une génération qui passe la majorité de son temps devant un ordinateur connecté à internet avec les réseaux sociaux, les forums, les portables, les tablettes et autres moyens technologiques. L'utilisation de ces nouveaux moyens technologiques est inévitable si nous voulons vraiment que notre enseignement soit efficace dans le monde du numérique d'aujourd'hui.

Les TICE sont apparus durant les années 60. Cela avec l'impression, le téléphone, la radio, l'archivage des photos et la télévision. L'homme s'est focalisé afin de faciliter sa vie sur le développement de la diffusion, du stockage, du traitement de l'écriture, de l'image, de la voix et de l'audio-visuel. Ses principaux soucis étaient toujours de rendre ces outils plus performants dans leur capacité de mémoriser, à économiser la vitesse du traitement de l'information, à sa qualité et à la simplicité usuelle. Ceux sont donc les outils traditionnels.

A l'ère du numérique, l'ordinateur, depuis 1945, ne cesse de révolutionner le travail sur le son, l'image et l'audiovisuel. En effet, le son par exemple grâce à des cartes spécialisées de gestion des sons et des logiciels de traitement de sons est devenu transposable, modifiable, plus audible et enregistrable. Le montage de bandes de sons est actuellement possible et même la création de sons nouveaux. Le traitement est le plus impressionnant dans les salles de concert musical. Quant à l'image, elle a connu un cheminement plus glorieux grâce aux logiciels de traitement, le travail sur l'image, son montage, les retouches sont plus envisageable. Il permet l'obtention de document finide grande qualité. Les appareils photos numériques en témoignent. L'image animée a subie le même détour avec les films, les vidéos interactives, les environnements 3D, les jeux de simulations et l'industrie assistée par ordinateur.

Le prolongement des TICE a continué avec l'internet. Cette dernière a créé d'autres outils parmi lesquels les navigateurs qui permettent la lecture des pages web. Nous citons les moteurs de recherche qui constituent un accès aux bases de données en ligne. Nous citons aussi les messageries électroniques qui envoient des messages numériques directement d'un poste informatique à l'autre. Nous citons encore, le compositeur de page qui traite des textes. Nous mentionnons le gestionnaire de forum qui est un espace d'échange des idées avec d'autres personnes, sous forme de messagerie public. Le programme de visioconférence, comme un téléphone en ligne, permet l'accès au dialogue

« en direct » sur internet, il est possible de dialoguer en texte, en sons, ou en vidéos et aussi de faire de la télémaintenance et des formations ouvertes à distance.

Nous évoquons, pour finir, le collecticiel qui est un autre programme assez complexe qui permet de développer collectivement des écrits en travaillant simultanément ou en différé des textes Internet a aussi d'autres possibilités, c'est l'outil idéal pour travailler en situation réelle de communication :des forums, des chats, à des formations à distance ; échanges d'informations par courriel dans le cadre d'échanges scolaires par exemple, réalisation de projets collectifs à distance avec la participation de plusieurs établissements ; réalisation d'un blog ; analyse de documents authentiques, etc. pour développer des capacités interactives et favoriser une certaine autonomie chez les apprenants.

En effet, un des premiers rôles de la toile du recours à la toile en classe « *c'est de libérer l'enseignant du rôle de pourvoyeur direct des consignes et de permettre ainsi à chaque apprenant d'avancer à son rythme et selon ses choix.* »⁴¹²

Cette évolution du rôle de l'enseignant s'inscrit dans le fait qu'internet est devenu aujourd'hui, un outil essentiel de la part des apprenants qui sont en contact avec des sources d'information réelles et authentiques, dans lesquelles s'inscrivent également des traits culturels de sa société et celle de son interlocuteur étranger. Il devient évident que la toile contribue largement dans tout processus / apprentissage des langues et des cultures étrangères.

La vague des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) a favorisé davantage l'engendrement des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE), notamment en FLE. Dès lors, on se trouve, face à un défi pédagogique dans un monde qui nous conduit automatiquement à l'appropriation des multimédias et par conséquent l'ouverture à d'autres cultures en particulier la culture française. L'enseignant peut, en visant des objectifs éducatifs ciblés dans l'enseignement / apprentissage du FLE, d'autant qu'en introduisant un dispositif auxiliaire d'apprentissage afin d'atteindre, la motivation et l'autonomie de l'apprenant privilégier l'interaction et l'interactivité en classe de FLE, tout en s'inscrivant dans une approche didactique éclectique qui s'appuie, généralement, sur la liberté de choix des supports didactiques de la part de l'enseignant.

⁴¹² SPRENGER R.: *Internet et les classes de langues*. Gap-Paris, Ophrys, 2002, p. 5

1.1. La technologisation dans le milieu du secondaire

Au cycle secondaire, tous les lycées algériens et notamment dans la wilaya de Biskra sont équipés d'un laboratoire d'informatique, seuls les apprenants de première année secondaire sont tenus de suivre un cours d'informatique (sur Windows, traitement de texte) à raison d'une heure par semaine. Nous avons constaté que les enseignants prenant en charge ce cours sont des enseignants qui ne sont pas spécialistes dans le domaine, la majorité ce sont des enseignants de langues. Mais les diverses pratiques introduites en laboratoire montrent que l'intégration des TIC dans le secondaire est plus une intégration physique que pédagogique.

La question aujourd'hui n'est donc pas de savoir si l'apprentissage des langues étrangères dans l'enseignement secondaire doit passer par l'intégration de ces outils; la télévision et le magnétophone en leur temps, c'est une réalité technologique incontournable que l'Ecole ne peut occulter. La question fondamentale que l'on doit se poser est celle d'une pédagogie d'utilisation/intégration de ces nouveaux supports. En effet, le multimédia n'est pas seulement un support nouveau ; il est surtout, un produit complexe. Comme le dit fort justement MANGENOT F., « *dans le multimédia, tout fait sens : l'image, la façon dont les messages linguistiques lui sont associés, les sons, mais également, et c'est peut-être le plus important, les liens qui structurent l'hypertexte* ». ⁴¹³

L'enseignement/apprentissage multimédaitisé s'est investi de possibilités inédites, comme l'explique le même auteur : « *Ce qui définit le multimédia, au sens large, c'est la coexistence sur un même support des technologies de l'écrit, de l'image et du son, ainsi que le principe fondateur de l'hypertexte, qui présente l'information selon une modalité de lecture non linéaire* ». ⁴¹⁴

Intégrer ces outils en classe de langue, c'est nécessairement permettre aux professeurs de se les approprier techniquement et pédagogiquement, le tout dans une perspective accrue de l'apprentissage et non dans celle d'un apport supplémentaire par rapport au cours comme cela se fait un peu partout aujourd'hui.

Etant donné qu'une langue est un véritable outil de communication en contexte, il est nécessaire d'intégrer les nouvelles Technologies de la Communication et de

⁴¹³ MANGENOT F. : *Le multimédia dans l'enseignement des langues*, Retz, Paris, 1997, p.132.

⁴¹⁴ Ibid.

l'enseignement (NTIC) pour satisfaire la visée utilitaire ainsi que la portée socioculturelle, puisque les langues sont des biens sociaux. Le développement croissant du multimédia a profondément modifié les procédés d'accès à d'autres cultures, dans la mesure où celles-ci sont désormais beaucoup plus visibles et plus accessibles qu'auparavant. En outre, l'utilisation du multimédia dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence du FLE, s'inscrit dans un processus de renouvellement pédagogique, qui correspond à l'accès quotidien à de nouveaux outils de la communication et de l'information. L'usage de ces supports a eu des répercussions répétées, sur la modification de rôles entre l'enseignant et l'apprenant, ainsi que leur façon de travailler : l'interactivité, l'interconnexion (l'hypertexte).

1.2. Le contexte socioculturel de l'enseignement du FLE dans le secondaire

Avec l'intégration généralisée des TICE à l'école et particulièrement dans le secondaire en 2003-2004, des transformations ont fait leur apparition sur le plan pédagogique surtout, le concept de «la médiation» qui redéfinit les relations dans le triangle apprenant, enseignant, objet de l'apprentissage. Ainsi, le rôle du médiateur est de participer à guider le sujet-apprenant au travers des objets-informations à des objets-outils vers la construction des connaissances. Le médiateur assure cette transformation de l'information en connaissance dans son interaction avec l'apprenant. Dans le cas du FLE, le médiateur joue un rôle particulièrement important dans la construction socioculturelle du savoir. La question de médiation porte donc sur la relation entre l'apprenant, l'enseignant et les ressources pédagogiques, elle est capitale au secondaire, dont une des fonctions essentielles est précisément la construction des connaissances. La question est de savoir comment on peut assurer cette médiation sans pour autant perdre l'identité même des apprenants.

L'enseignement du FLE, comme l'enseignement des langues en général, a connu ces dernières années une réorganisation structurelle dans l'espace (réseaux, centres de ressources, formation, etc.), dans le temps (la relation à autrui). Ces changements ont impliqué des modifications importantes des rôles et des fonctions des enseignants ainsi que l'apparition de nouveaux acteurs pour jouer le rôle de médiateurs tels que les tuteurs, les formateurs, etc.

Le système éducatif algérien s'est doté au fil des années de structures fortes qui font de l'éducation assistée par les TICE un champ ouvert au savoir qui devient un « produit »

industrialisable, semblable à d'autres produits culturels. On parle désormais d'habiletés mentales, d'autonomie, de créativité et de travail en équipe. Nous sommes face à des apprenants possédant une forte capacité à apprendre.

Avec l'implantation des TICE, l'école se trouve confrontée à deux enjeux : celui de donner de l'expansion à une production de matériels et de documents et celui d'illustrer la culture et la langue française. Un enjeu économique donc et un enjeu culturel.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes par exemple ont un impact sur la modernisation des méthodes d'apprentissage des langues .C'est en effet l'existence d'une Europe économique et sociale s'inscrivant dans le processus plus général de mondialisation qui rend nécessaire la maîtrise de plusieurs langues afin d'assurer la communication et la compréhension réciproques. C'est pourquoi la question de l'apprentissage des langues étrangères fait figure d'enjeu majeur au niveau secondaire. D'une part, la maîtrise de plusieurs langues augmente le « *capital culturel* »⁴¹⁵ disait BOURDIEU P. d'un individu, d'autre part elle a une valeur économique et politique porteuse d'un modèle culturel synonyme d'intégration dans la société du pays d'accueil.

2. L'apport des TIC dans l'enseignement de la culture-cible

L'apport que procure les TICE est de faciliter au maximum les associations entre les informations, ce qui demande à l'usager la participation et la production d'un sens convenable à la forme requise. Les apprenants utilisateurs sont invités à voyager dans le temps et l'espace pour découvrir des aspects de la culture et de la langue qu'ils apprennent, en même temps qu'ils peuvent satisfaire leurs curiosités. Quant à l'effort personnel à faire, les TICE sont susceptibles de contribuer à l'acquisition des stratégies et à la création d'une méthode de travail personnel.

Les TICE constituent un très bel instrument pour la formation en autonomie qui se déroule en dehors du cadre direct de l'enseignement en présentiel.

Aujourd'hui, trouver les informations que l'on recherche se fait en un clic de souris. La difficulté est de s'y retrouver parmi la multitude de sites qui concernent la didactique des langues. Les enseignants peuvent s'abonner à des revues ou en consulter régulièrement. Cela permet de se tenir au courant de l'état des recherches en didactique

⁴¹⁵ BOURDIEU P., in PORCHER L. : op.cit. p.35.

notamment la revue spécialisée : *le français dans le monde*. C'est au professeur de bien préciser le cadre du processus enseignement/apprentissage du FLE, et de proposer des sites web bien précis, tout en tenant compte de leur adéquation au programme, au niveau de ces apprenants et à la validité des informations proposées, en correspondance avec le programme et les tâches à faire. Nous pensons que les TICE sont d'un apport inestimable pour l'enseignement de la culture de l'Autre, car l'un des objectifs de l'intégration de l'informatique à l'éducation est de faciliter la tâche pour l'enseignant et de rendre l'enseignement efficace.

A l'heure actuelle, les méthodes pédagogiques dominantes sont les méthodes dites communicatives, c'est-à-dire celles qui visent à développer chez l'apprenant une capacité à communiquer et à se servir d'une langue – culture en situation ordinaire. L'autonomie de l'apprenant constitue la pierre angulaire d'un enseignement centré sur celui-ci, d'après la perspective actionnelle.

Lorsque l'apprenant se trouve en situation de communication en dehors de la classe, il ne dépend que de ses capacités et de ses savoirs. Il s'avère nécessaire de lui procurer dès le début de son apprentissage, toute une gamme de stratégies, pour bien gérer ses connaissances linguistiques. La compétence linguistique, ne se fonde pas sur un traitement purement linguistique, mais sur son emploi en contexte. Si dans une tâche communicative, l'accent est mis sur le succès de son exécution, le sens est au centre du processus, qui relève de la façon dont il est exprimé. Apprendre une langue étrangère relève de la volonté de communiquer, mais aussi de faire l'effort de comprendre autrui : sa façon de penser, de s'exprimer...et de la reproduire. Les actes de parole s'organisent autour des thèmes de la vie sociale, l'identité, les loisirs, l'habitation, la ville et bien sûr des pratiques culturelles.

Dans cette perspective, l'apport des TICE est de s'ouvrir vers l'autre, connaître sa culture, sa langue, son identité donc, de l'accepter et de communiquer avec lui et de créer des situations authentiques de communication (à titre d'exemple les blogs qui rassemblent un bon nombre d'internautes dans le but de s'exprimer librement, de montrer que lui aussi à sa propre culture .Bref, de s'enrichir.)

C'est le moment aussi de vérifier si les représentations de l'autre culture ont évolué ou pas, si grâce à l'autre, l'apprenant s'est enrichi et s'il a réussi à réfléchir à sa propre culture d'origine. Pour cela, des pistes de réflexion seront proposées : faire le bilan sur le

vécu commun, raconter les différentes étapes d'un voyage, réfléchir à ce que qui a été ressenti comme facile, enthousiasmant, complexe ou décevant.

De même les apprenants deviennent eux-mêmes des passeurs de culture pour leurs parents, leurs proches et leurs amis grâce aux échanges via Internet et notamment via les réseaux sociaux, les chats ou les blogs...

L'enseignant n'est plus la seule référence en matière de langue ou de culture ni le seul détenteur du savoir mais il devient un accompagnateur, un facilitateur de l'apprentissage surtout quand ces matériels sont intégrés à l'école.

Le rôle tenu par les supports pédagogiques et les NTIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE sont d'un apport considérable dans l'apprentissage de la culture française. Dans ce contexte, l'utilisation de webcams et de micros, courriels, chats skype, etc, constituent des vecteurs de communication avec des natifs qui contribuent au développement de l'apprenant sur le plan linguistique et culturel. En réalité, ces moyens peuvent être utilisés à des fins culturelles voire interculturelles.

De nos jours, nombreux sont les collègues qui explorent et expérimentent les différentes possibilités pédagogiques des TICE. A la vue de ce bouillonnement d'initiatives, il nous semble opportun de formuler quelques réflexions sur l'apport et le rôle de ces nouvelles technologies dans l'enseignement des cultures étrangères.

La tendance actuelle dans l'enseignement des langues étrangères est d'introduire des documents « authentiques » concept, déjà vu dans la première partie de notre recherche. Nous estimons que l'emploi de la vidéo dans les écoles comme un document visuel fait partie d'une grande variété de supports dans l'enseignement. Le côté pratique que présente l'emploi de ces supports notamment, la vidéo, fait qu'il est non seulement possible, mais souhaitable d'intégrer les documents visuels dans l'étude de la dimension culturelle. Nous soulignons que l'enseignant de langue peut ainsi disposer d'un matériel qui lui laisse le droit à une plus grande liberté méthodologique, le professeur de langue devient médiateur dans la relation élève-document.⁴¹⁶ Nous insistons enfin sur la valeur motivante de tels documents.

⁴¹⁶ DUQUETTE G., DUNNETT S., PAPALIA A. : « *Effets des matériaux authentiques dans l'acquisition d'une langue étrangère* », in Les langues Modernes, 1987, pp.479-492.

Nous pensons aussi que ces matériaux authentiques pourraient assurer le développement de compétences culturelles en termes de :

1. Connaissance des données socio-culturelles significatives de la communauté de la langue-cible ;
2. Prise de conscience des différences communicatives entre les membres des communautés ;
3. Développement d'une attitude critique objective envers la culture de la communauté étrangère ;

2.1. Données socio-culturelles

L'atout de ces matériaux par rapport à l'enseignement de la culture est qu'ils permettent de « plonger » l'utilisateur –apprenant dans un bain culturel, dans des conditions proches de l'exposition en milieu naturel; Il permet une ouverture sur la communauté dont on veut apprendre la langue.

A cette capacité s'ajoute une capacité d'analyse des réactions des apprenants à l'égard de cette information. Ainsi, une projection d'éléments de civilisation en situation acceptant un éventail de réponses possibles de l'apprenant permettrait de mettre en évidence ces éléments et d'en faire saisir la réelle signification.

2.2. Différences communicatives

A l'heure actuelle, «la compétence de communication », une expression largement répandue, tend à prendre une place de plus en plus importante dans l'apprentissage des langues étrangères. Or, si l'essentiel dans toute approche communicative est de mettre l'accent sur ce que BESSE H.⁴¹⁷ nomme « les différences communicatives », une compréhension des dimensions culturelles para-linguistiques des interactions face à face s'impose. Et encore une fois les documents visuels pourraient venir en aide. En effet, une indexation très stricte, grâce à l'ordinateur, des unités constitutives de l'image permettrait de poser sur le matériau vidéo un regard différent. On pourrait programmer le montage et la lecture de tous les gestes et des verbalisations associées d'un groupe à des participants. Et d'une façon générale, on pourrait montrer de multiples représentations de l'acte

⁴¹⁷ BESSE H. : « *Pour une didactique des différences communicatives* », Revue de Phonétique Appliquée, 1980, pp.59-60.

communicatif telles que circonstances (espace/temps), locuteurs, nature des rapports, gestion du discours ou traitement verbal. De tels montages feraient apparaître le profil représentatif des échanges et aideraient l'apprenant à s'inscrire dans la logique d'une autre culture.

Nous pensons que des supports d'apprentissage tels que le document vidéo sont primordiaux et aussi complémentaires au texte transcrit. Dans le cas d'une analyse socioculturelle, dans laquelle le cadre situationnel joue un rôle important, le document vidéo sera plus approprié qu'un corpus de textes. Nous estimons que mieux vaut utiliser des documents qui renseignent sur le caractère culturel présent dans la langue, la communication, les comportements usuels, les usages sociaux, mais aussi tous ceux qui révèlent des convergences culturelles dans les deux cultures concernées par l'apprentissage. Ainsi, il est possible qu'un même support puisse donner lieu à des objectifs et des contenus d'apprentissage divers. C'est pour cette raison qu'une place privilégiée est à accorder aux vidéos, DVD, présentant des pratiques quotidiennes, des rituels, des discours, des publicités, etc

2.3. Attitudes critiques

Enfin, la nouvelle technologie pourrait être appliquée au développement de perspectives culturelles critiques. Une telle application serait sans doute bénéfique et pourrait aider l'apprenant à développer ses capacités cognitives et avoir un « feeling » envers les membres de la communauté étrangère, leurs valeurs, leurs présupposés partagés et enfin tout ce qui constitue une partie cruciale de toute interaction intra-culturelle. Une dimension humaniste s'ajoute aux dimensions d'apprentissage: une dimension cognitive avec deux niveaux, apprentissage de faits socio-culturels et connaissances d'indices communicatifs.

VII. RESSOURCES MATERIELLES

1. Le vidéo projecteur

Multifonction équipé de haut-parleurs, d'un lecteur DVD compatible DIVX et d'une base de rotative, il permet de lire des fichiers vidéo et audio à partir d'une clé USB, d'un mp3, d'un DVD ou d'un ordinateur. Petit et maniable, il peut être utilisé à la place du chariot multimédia (mobilier qui comprend un ordinateur couplé à un

vidéoprojecteur, un lecteur de DVD-vidéo, un magnétoscope, deux enceintes amplifiées ou un amplificateur audio et deux enceintes).

2. Le baladodiffusion

Mode de diffusion multimédia permettant aux internautes, par abonnement à des flux Rss, d'automatiser le téléchargement de contenus radiophoniques, audio ou vidéo transférables sur un lecteur numérique (mp3) et destinés à être écoutés ou visionnés en différé. Pour l'utilisation scolaire, il permet d'avoir un accès individuel à des contenus numériques dans et à l'extérieur de l'établissement.

3. La classe nomade

C'est un meuble contenant de 6 à 32 ordinateurs portables selon les constructeurs, une ou deux bornes Wifi, une imprimante. Les ordinateurs sont reliés entre eux grâce au Wifi et l'ordinateur –maitre peut prendre à distance le contrôle de tous les autres postes. Ce dispositif permet de transformer n'importe quelle salle de cours en véritable salle multimédia sans fil.

4. Le tableau blanc interactif (TBI)

Désigné aussi par tableau numérique interactif est un dispositif constitué d'un tableau numérique, d'un projecteur et d'un ordinateur. Il est piloté à distance par un ordinateur. Il reçoit la projection pour afficher l'écran de l'ordinateur. Grâce à un logiciel d'interactivité ainsi qu'à un dispositif de capitation de mouvement, sa surface devient en quelque sorte tactile. Il est manipulé par un stylet ou du doigt ou d'un clavier qu'il peut afficher sur la surface de projection .Il lance des logiciels sans devoir revenir à son ordinateur. Il donne l'alternative de diffuser une gamme de documents: audio, image, films, texte. Son plus grand atout demeure dans les fonctionnalités des logiciels d'accompagnement. Les apprenants peuvent écrire, surligner du texte, dessiner. Ils peuvent déplacer les objets dessinés; un mot, un segment de phrase, une phrase, une illustration etc.

Toutes ces ressources matérielles représentent un nouvel espace dans la classe, étant donné qu'elles sont des supports de lecture/écriture, expression orale, compréhension orale. Leurs fonctionnalités interactives donnent aux apprenants la chance d'agir, de participer pour une meilleure compréhension et une bonne mémorisation. Elles ont en outre un fort impact sur les apprenants car ils deviennent des acteurs de leurs formations en

amplifiant la motivation en cours. En effet, les cours avec ces matériaux sont plus attrayants, plaisants, diversifiés, colorés, interactifs que les cours habituels.

4.1. Ressources logiciels

Visioconférence: par « visioconférence » on entend tout système de communication audio et vidéo à distance en mode synchrone. C'est donc la combinaison de deux technologies:

- La visiophonie ou vidéo-téléphonie, permettant de voir et de dialoguer avec son interlocuteur;

- Le multipoint ou « conférence à plusieurs », permettant d'effectuer une réunion avec plus de deux terminaux.

4.2. Ressources interne : espace ou (environnement) numérique de travail

Portail interactif accessible de n'importe quel ordinateur connecté à l'internet. Il offre un point d'entrée unique et personnalisé, sécurisé et protégé avec un mot de passé.

Flux/Rss: format de partage de contenu web repérable via des icônes spécifiques. Ce système permet de diffuser en temps réel les nouvelles des sites d'information ou des blogs, ce qui permet de rapidement les consulter sans visiter le site.rss

Wiki: du mot hawaïen « WIKI WIKI », signifie « vite », les wikis sont des sites web coopératifs et communautaires. Tout visiteur peut à volonté éditer et modifier de façon simple et rapide n'importe laquelle de ses pages. Aujourd'hui utilisés par des communautés professionnelles ou non, pour collaborer sur des projets collectifs, ils sont associés au Web 2.0.

L'intégration des TIC à l'école vise désormais la modernisation de la société future à travers l'école. L'enseignant doit guider les élèves vers la production d'une énergie créatrice, car la créativité développe de nombreuses compétences: confiance en soi, attention, esprit critique, persévérance et ouverture.

Conclusion

Pour conclure, l'analyse faite sur le manuel scolaire du secondaire, nous a montré que les faits culturels sont absents dans les textes choisis, car ces documents ne présentent aucune motivation culturelle, vu l'ancienneté des textes qui ne sont pas situés dans le

temps, c'est à dire aucune contextualisation de ces supports. Il est à noter que la dimension culturelle est occultée par les concepteurs du manuel qui freine le développement de la compétence culturelle de l'apprenant, partie prenante de la communication. Les valeurs culturelles ne sont pas explicites. La littérature considérée comme le domaine de l'interculturel par excellence est l'un des supports à visée culturelle qui peuvent être exploités en classe de langue. Les Technologies de l'information et de la communication (TIC) sont devenues tellement importantes que les enseignants de langue peuvent tirer profit à travers la multitude de supports mis à leur disposition, afin d'être à jour et d'actualité car nous pensons que ces supports représentent des ressources pédagogiques à exploiter en classe. telle que la vidéo qui illustre différentes réalités professionnelles et quotidiennes et tant d'autres pour une meilleure prise en charge de la dimension culturelle afin d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage du FLE et son apport dans une perspective interculturelle. Le prochain chapitre sera consacré à cette notion « d'interculturel ».

Troisième Chapitre

**Enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective
interculturelle**

Introduction

Depuis l'avènement des approches communicatives et la place prise par les documents authentiques ainsi que l'apparition des nouvelles technologies et le besoin impératif d'une compréhension mutuelle et affinée entre les individus, a fait remonter en surface le champ de l'interculturel.

De ce fait, pour accéder à la culture étrangère, un consensus semble s'établir sur un certain nombre de principes, d'orientations et de démarches. Tout d'abord l'idée que l'apprenant, en matière de perception culturelle, tout comme du point de vue phonétique, est d'une certaine façon, frappé au départ de « surdité »⁴¹⁸. Car, du moins s'il est totalement monolingue, il est prisonnier des cribles, des filtres de sa propre culture, qui sont autant d'obstacles à une compréhension correcte de l'autre culture, tout comme **le crible phonologique**⁴¹⁹ est un obstacle à l'accès aux sons de la langue étrangère. Comme l'explique BEACCO.J-C,

*« l'apprenant est prisonnier de ses systèmes de valeurs, de représentations culturelles qui sont souvent source de clichés à l'égard du peuple dont il apprend la langue. Et il convient de ne pas négliger les conséquences à l'accès à la culture étrangère »*⁴²⁰.

Pour cette raison, il est évident qu'une démarche interculturelle s'impose en classe de FLE afin d'aller vers le « **plaisir d'altérité** » selon l'expression de BESSE H.⁴²¹. Cette démarche doit susciter chez les apprenants la production d'hypothèses interprétatives, face à des documents « authentiques ». L'enseignant doit être non celui qui explique tout, mais celui qui aide à formuler les interprétations.

De ce point de vue, nous sommes appelés dans la première section de ce chapitre, à parler de l'interculturel en mettant l'accent sur deux composantes, à savoir la composante référentielle et la composante ethno-socioculturelle afin de développer le savoir-faire interprétatif.

Pour cela, nous sommes amenés à définir deux notions qui sont la décentration culturelle et les universels singuliers. Enfin, nous soulignons le rôle de l'enseignant qui devient complexe ainsi que ses attitudes envers la culture étrangère.

⁴¹⁸BESSE H. : *Eduquer à la perception interculturelle*, in BOYER H. et al in Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Clé international, Paris, 2001, pp.47-48.

⁴¹⁹Ibid.

⁴²⁰Op. cit, p.14.

⁴²¹Op. cit, pp.47-48.

Dans la seconde section de ce chapitre, nous tâcherons de développer successivement les trois notions fondamentales liées au champ conceptuel de l'interculturel à savoir la langue, la culture et la nature d'une part, et de donner les principes qui surgissent par l'institution scolaire en matière de culture d'autre part. À la lumière de la relation triangulaire entre langue -culture et la nature qui explicitera cet événement de contact des cultures, nous essayerons de savoir quelle différence il existe entre celui-ci et le «multiculturel». Nous tenterons davantage de soulever la problématique de l'enseignement apprentissage des langues-cultures surgi à l'entreprise d'une perspective interculturelle. Puis, nous mettrons l'accent sur le qu'est-ce qu'une approche interculturelle en éducation?

Dans la troisième section du présent chapitre, nous nous centrerons plus sur le sujet apprenant et les éléments qui façonnent sa rencontre avec l'Autre. Le début sera, effectivement, basé sur ses représentations en tant qu'univers idéologique déjà conçu, peignant l'atmosphère de l'école. La suite partira à la recherche du rapport entre la motivation de l'apprenant et la posture d'apprentissage. Nous toucherons également à l'«affectivité» comme composante psychologique déclencheuse de la prise conscience de soi, ainsi que facteur favorisant et régularisant la relation apprenant-objet d'apprentissage. La fin se focalisera sur le concept d'identité culturelle de l'apprenant et son lien avec autrui. Dans la quatrième section, il serait question de parler des principes et des enjeux didactiques de l'enseignement de la langue-culture étrangères.

I. L'INTERCULTUREL ET LES COMPOSANTES REFERENTIELLES ET ETHNO-SOCIOCULTURELLES

Nous avons déjà abordé ce sujet lors de la définition des diverses composantes qui constituent la compétence communicative et nous pensons que les deux composantes référentielle et ethno-socioculturelle s'avèrent importantes et méritent d'être distinguées. La compétence référentielle serait de l'ordre de la civilisation, au sens « encyclopédique » du terme outre son cadre « géographique », la configuration socioprofessionnelle de la société, ses grands modes de fonctionnement, l'état des lieux artistiques: ses musées, ses bibliothèques...). Alors que la compétence ethno-socioculturelle est du domaine du fonctionnement culturel implicite: des connaissances plus ou moins pratique, selon

BOYER H.⁴²², la compétence ethno-socioculturelle intègre au moins quatre ensembles de représentations collectives, plus ou moins stables des Français.

- ✓ « *Les représentations du patrimoine historico-culturel, comme les grandes œuvres, les grands artistes, les grands hommes, les grands événements, les hauts lieux, les phrases célèbres, etc.*
- ✓ *Les représentations du patrimoine national-identitaire : les emblèmes (le coq, l'hexagone, etc).*
- ✓ *Les grandes images du vécu communautaire : de la vie, de la mort, de l'argent, du corps, de la nature, etc, les représentations interculturelles.*
- ✓ *Les attitudes et évaluations plus ou moins dominantes, durant une certaine période, sur le marché culturel avec la complicité des médias ».*

Selon BOYER H. toujours :

« Il n'est pas malvenu de travailler les compétences référentielles et ethno-socioculturelle, à condition d'en bien délimiter les contenus (pour l'une, la référentielle, essentiellement des savoirs, pour l'autre des savoirs et des savoir-faire de l'ordre implicite codé). »⁴²³

Cela dit, il ne s'agit plus de mettre en place des connaissances sur la France et les Français mais de développer le « savoir –faire interprétatif » de l'élève, lequel sera un axe tout à fait déterminant de sa compétence de communication en FLE.

Le but, est de connaître des valeurs, normes et codes différents de, leurs et de les sensibiliser à vivre des expériences réelles dont l'objectif serait de « dépasser la position ethnocentrique ». ⁴²⁴

Dépasser la position ethnocentrique serait possible par la *décentration*.

1. La décentration culturelle

La décentration, selon PORCHER L. «concerne la capacité pour les apprenants d'intégrer le fait qu'il y a d'autres modes de penser, d'autres visions du monde, d'autres façons de dire ce qu'on a à dire, et enfin de compte d'autres façons d'être soi». ⁴²⁵

⁴²² Op.cit, p.48.

⁴²³Ibid, p.39.

⁴²⁴ DEMORGON J., LIPIANSKY E.M: *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris, 1999, p. 347.

⁴²⁵PORCHER L. : *Sociologie des apprentissages précoces, les langues à l'école*, actes de colloque IUFM de Dijon les 13-14 mars 1996.

De ce fait, la découverte de la langue-culture enseignée dans cette situation et à un stade d'apprentissage précoce, peut être un facteur déclencheur d'adhésion, de curiosité et de motivation. L'apprenant peut agir à la place de l'autre sans renoncer à son identité qui serait peut-être la compétence à viser dans ce type de situation, dont l'intérêt est plutôt ni la langue, ni la nouveauté mais surtout les relations qu'elles peuvent instaurer avec les documents authentiques.

DE CARLO M. nous explique à ce propos : *«Le point de départ doit être l'identité de l'apprenant : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture»*.⁴²⁶

Ceci dit, la découverte de la culture maternelle donnerait à l'apprenant la capacité d'être plus conscient *«des critères implicites de classement de sa propre culture »*⁴²⁷ et de la culture étrangère. Cette prise de conscience de la culture visée incite à une décentration culturelle consciente et réfléchie. PORCHER L. ajoute que

« pénétrer une culture étrangère, c'est toujours se décentrer sans pourtant oublier son propre centre, c'est –à-dire sa propre identité culturelle .Beaucoup de savoirs sur les règles de fonctionnement social en vigueur sont nécessaires. Ils peuvent parfaitement être transmis dans la langue maternelle de l'apprenant et on ne les intègre qu'abusivement dans la didactique du FLE ».⁴²⁸

Cette décentration permet une redécouverte et une remise en question de soi-même et une prise en conscience de sa propre interprétation culturelle.

2. Les universels –singuliers⁴²⁹

PORCHER L. pense que

« pour opérer cette décentration de sa propre culture tout en restant ancré en elle, le meilleur chemin pédagogique consiste à traiter des thèmes « universels-singuliers », c'est-à-dire présents dans chacune des sociétés mais que chaque société traite à sa manière. Les élèves se sentent ainsi à la fois dépaysés et chez eux, leur motivation est donc entière, ils sont dans la meilleure situation pour apprendre ».⁴³⁰

⁴²⁶ Op.cit, p. 44.

⁴²⁷ Ibid.

⁴²⁸ Op.cit, p.67.

⁴²⁹ PORCHER L. : *Manières de classe*, Didier, Paris, 1987, p.68.

⁴³⁰ Ibid, p.68.

Nous pensons que ce dépaysement qui s'opère en classe de langue ne nous semble pas aussi dangereux chez les élèves. C'est même un excellent moyen de favoriser cette prise de conscience en traitant des thèmes « *universels singuliers* à condition, répétons-le, de ne pas présenter la culture française comme point de référence absolu.

HEGEL a fondé le concept "d'universels- singuliers"⁴³¹ pour incarner l'union dialectique entre un universel et un particulier, de telle sorte que le premier soit tout entier présent dans le second, celui-ci incarnant donc, au sens strict, l'universel. «*Les universels-singuliers offrent l'avantage de permettre la mise en place d'une pédagogie véritablement comparative (entre la culture-source des apprenants et la culture-cible)* ». ⁴³²

Cette attitude mobilise fortement les apprenants car elle les prend sur leur propre terrain et ne les déracine pas. Elle exprime bien pour eux les rapports de similitudes et de différences entre les deux cultures, et contribue ainsi à supprimer le danger sans cesse renaissant de l'exotisme et de « folklorisation ».

Enfin, les universels-singuliers autorisent des pratiques pédagogiques puisqu'ils sont présents à la fois dans la langue et dans l'anthropologie culturelle.

Selon PORCHER L ⁴³³, la pédagogie interculturelle aide l'apprenant à se construire une compétence culturelle étrangère. Le même auteur ajoute que

« l'évolution croissante de la vie quotidienne oblige à la prise en compte des capacités communicatives liées à la maîtrise culturelle. Le temps du linguistico-linguistique est en train de s'achever parce que la place des langues dans les sociétés est elle-même en train de changer. L'enseignement du français langue étrangère se situe à un tournant ». ⁴³⁴

Dans la perspective d'un enseignement des langues permettant de développer une compétence interculturelle, ZARATE G. ⁴³⁵ souligne l'importance de veiller à trois éléments :

-«*Ne pas présenter la culture étrangère comme un ensemble fini de savoirs ;*

-*Ne pas l'étudier de manière cloisonnée, matière par matière ;*

⁴³¹ PORCHER L. : « *L'enseignement de la civilisation* » in Revue française de pédagogie n°7, 1994, p.67.

⁴³² PORCHER L. : op.cit, p.66.

⁴³³ Ibid.

⁴³⁴ Ibid, p.60.

⁴³⁵ Op.cit, p.190.

-Ne pas s'appuyer sur la seule appartenance nationale d'un individu pour définir son identité ;»

DEMORGON J. souligne l'importance de la communication dans la compétence interculturelle. Selon lui,

«la compétence interculturelle n'est pas une compétence instrumentale comme celle qui permet d'utiliser un ordinateur .Il s'agit d'une compétence qui se forme et s'actualise en rencontrant d'autres êtres humains »⁴³⁶. « La communication est le moyen par lequel se développe et s'exprime la compétence interculturelle ».⁴³⁷

Autrement dit, c'est par le biais de la communication que se développe la compétence interculturelle.

3. Le rôle de l'enseignant et ses attitudes dans l'enseignement d'une culture étrangère

COLLES L, DUFAYS J.-L., THYRION F. insistent sur le rôle complexe de l'enseignant et ses attitudes envers la culture étrangère en soulignant que

« La tâche du professeur de FLE devient de plus en plus complexe. Le linguiste, le didacticien, le facilitateur de la communication interculturelle, le médiateur, doit se reconverter également en anthropologue, en ethnologue. Il doit pouvoir improviser en essayant de répondre aux besoins immédiats de ses apprenants ».⁴³⁸

Son rôle essentiel est de leur apprendre à communiquer dans la langue qu'il enseigne. Bien que ce ne soit pas toujours le cas, on part des prémices selon laquelle l'apprenant sera amené à utiliser la langue étrangère dans le pays où elle est parlée et tout particulièrement la France. Le professeur de langue doit enseigner la culture corrélative à cette langue mais, sans trop savoir ce qu'elle représente pour des raisons extra-communicatives (éthiques, pédagogiques) ou purement institutionnelles.

En classe de FLE, il pourra aider les apprenants à réfléchir à la définition de la culture, mais il sera un révélateur des implicites culturels qui les conditionnent. Pour aider l'apprenant à prendre conscience, l'enseignant doit veiller à introduire des éléments culturels observables tels que les vêtements, l'architecture, etc. Ensuite, il introduit des implicites culturels qui déterminent le comportement, les sentiments, les gestes, etc.

⁴³⁶ DEMORGAN J. : in TARDIEU C. in : op. cit. p. 117.

⁴³⁷ COLLES L., DUFAYS J.-L., THYRION F. : *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S*, Ed. EME, Paris, 2006, p.128.

⁴³⁸ Ibid, p.128.

A travers ces activités l'enseignant donnera aux apprenants l'occasion de découvrir des cultures étrangères en les incitant à se décentrer. Elles les amènera à établir des différences et similitudes entre leur propre culture et celle de la langue française, à mettre ainsi en évidence la dimension culturelle des valeurs et éviter les clichés et les stéréotypes.

Cependant, le plus grand danger pour l'enseignement d'une culture étrangère, c'est de vouloir s'imposer comme un modèle de référence, c'est de se valoriser par rapport à la culture maternelle de l'apprenant. «*Les jeunes des pays du tiers-monde sont exposés à une acculturation plus rapide parce qu'ils sont fascinés par l'ailleurs véhiculé par les médias européens et américains* ». ⁴³⁹ Beaucoup de didacticiens sont devenus de plus en plus attentifs à ce genre de problème et essaient de lui trouver une solution. BEACCO. J.-C, propose afin de réduire les effets néfastes de ce phénomène qu'est l'acculturation, de :

« ne pas accorder le monopole à la culture-cible, précisément en faisant entrer en ligne de compte la culture native des apprenants. Réévaluation de celle-ci, relativisation de celle-là, d'un même mouvement tout volontariste, les cultures sont posées comme égales, indépendamment des influences réelles qu'elles exercent les unes sur les autres » ⁴⁴⁰.

Pour que l'enseignement d'une culture soit efficace, il faut que les éléments enseignés soient objectivés et explicités, comme le préconise PORCHER L. ⁴⁴¹, afin d'éviter que la culture étrangère ne soit idéalisée et valorisée par rapport à la culture nationale ou encore qu'elle soit perçue comme un produit folklorique ou exotique, sans «*consistance culturelle*», expression empruntée à PORCHER L.

Pour PORCHER L. toujours, une pratique culturelle «*est toujours objectivable, c'est-à-dire descriptible en termes rationnels, par un discours réglé et démonstratif*» ⁴⁴². Cette nécessité d'objectiver les faits culturels en les soumettant à une explication rationnelle vise à éliminer ou à corriger les différentes formes d'impressions que l'apprenant a tendance à se faire des pratiques culturelles d'une langue étrangère.

⁴³⁹ BEACCO J.-C. : op. cit, p.105.

⁴⁴⁰ Ibid, p.105.

⁴⁴¹ PORCHER L. : *Remises en question*, in La Civilisation (**ouvrage collectif**), CLE International, Paris, 1986, p.26.

⁴⁴² Op.cit. p.29.

II. LA NOTION « D'INTERCULTUREL »

Depuis quelques années, la notion «interculturel» est en vogue en didactique des langues et dans les revues de la littérature, ABDELLAH-PRETCEILLEM., la première a pensé l'interculturel en termes d'interactions intersubjectives. Elle le définit comme étant:

« une interaction entre deux identités qui se donnent réciproquement un sens, dans un contexte chaque fois à définir : l'interculturel est donc, avant tout, une relation entre deux individus qui ont intériorisé, dans leur subjectivité, une culture, à chaque fois unique, en fonction de leur âge, de leur sexe, de leur statut social et de leurs trajectoires personnelles »⁴⁴³.

PUREN CH. ajoute à la notion « d'interculturel », celle de « *co-culture* » pour signifier l'idée de « *co-construction* », un « *faire ensemble, malgré et avec nos différences* ». ⁴⁴⁴

Pour développer « *une compétence communicativo-culturelle* »⁴⁴⁵, BEACCO J- C. distingue des composantes sur le modèle de ce que fait le *Cadre européen commun de référence pour les langues* pour la compétence linguistique et communicative.

Le terme est traité et remanié dans tous les sens, ce qui prouve l'intérêt croissant des didacticiens pour ce sujet. Cette réalité ne nous étonne pas et semble logique, étant donné la situation actuelle en Europe. L'Union européenne s'élargit, les frontières disparaissent. L'enseignement des langues présente un domaine par excellence où l'on se heurte inévitablement à ce type de formation, ainsi qu'à l'approche interculturelle. En effet, la classe de langue présente un lieu idéal pour connaître et comprendre une autre culture, étant donné le croisement entre la langue et la culture.

Aujourd'hui, l'interculturel est, et continue d'être, sujet de nombreux débats au sein de la course didactico-pédagogique. La complexité de son champ ne relève pas d'un fait hasardeux, mais elle découle de la langue, la culture et la nature : trois notions de base et éléments révélateurs de manifestations humaines. Une manière de dévoiler les particularités de l'homme en tant qu'être composite.

⁴⁴³ Op.cit, p.31.

⁴⁴⁴PUREN CH. : « *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle* », in *les langues modernes*, n°3, Nathan, Paris, 2002,p.67.

⁴⁴⁵ BEACCO J.-C. : *Mœurs et Mythes, Lecture des civilisations et documents authentiques écrits*, Hachette Larousse, Paris, 1981, pp. 2-23.

1. Rappel des notions de base liées à la culture

Depuis le *Cours de Linguistique Générale* de DE SAUSSURE⁴⁴⁶, la «langue» a été l'objet d'étude de nombreuses disciplines. Intégrée et générée par l'homme, ce moyen ne peut faire l'exhaustivité d'une seule définition. D'une façon générale, c'est un «*système d'expression et de communication commun à un groupe social*»⁴⁴⁶. Dans sa signification la plus traditionnelle, elle renvoie à «*tout système de signes vocaux doublement articulés, propre à une communauté humaine donnée*»⁴⁴⁷. C'est donc, un tout structuré, partagé entre les individus membres d'une même société. Un ensemble à travers lequel les parties émettent leurs propres sons, mots et expressions.

De même, GALISSON R. et DANIEL C. empruntent la conception de DE SAUSSURE en réclamant que «*la langue est de nature social: elle est partagée par une communauté qui en admet les conventions [...]*»⁴⁴⁸; un fait collectif caractéristique de la nature humaine et naissant dans une situation précise de communication. Or, pour CHOMSKY⁴⁴⁹, cet instrument «*[...] n'existe pas: il n'est visible que de l'extérieur, c'est-à-dire au moyen des outils de la géographie, de l'histoire, de la politique de la culture*»⁴⁴⁹. Parallèlement, l'écrivain et traducteur français LA CARRIÈRE J. rejoint la réflexion chomskyenne. Pour lui, dit-il «*ce qu'est véritablement une langue, en tant que véhicule d'une histoire, d'une culture et d'une tradition.*»⁴⁵⁰.

Ces deux derniers points de vue ne diffèrent pas totalement. En fait, il s'agit d'une petite nuance: le linguiste américain insiste sur le fait qu'une langue est originellement abstraite. Elle n'est perceptible qu'à travers les divers savoirs, connaissances et idéologies qu'elle actualise. Par contre, l'écrivain et traducteur français la matérialise en sa désignation de «*véhicule*»⁴⁵¹, transportant en lui des marchandises: histoire, culture et tradition. Ici, nous remarquons un retour à l'aspect vivant et originel de la langue, qui est l'oral, plus particulièrement l'oralité, élément transmetteur de toute culture.

Par le biais d'une langue, se propage une culture dont la vision la réduit à une simple mission de communication des savoirs perçus, généralement, comme

⁴⁴⁶ « Langue », In *Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française* 2009, [DVD], Version électronique.

⁴⁴⁷ MOUNIN G. : op.cit, p. 196.

⁴⁴⁸ Op.cit, p. 306.

⁴⁴⁹ SIOUFFI G., RAEMDONCK D. V. : *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Bréal, Paris, 1999, p. 77.

⁴⁵⁰ « Langue », In *Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française*, 2009, [DVD], version électronique.

⁴⁵¹ Ibid.

rudimentaires. Néanmoins, son instabilité fait d'elle une notion dynamique et difficile à cerner. Les changements perpétuels des sociétés et les multiples interprétations apparues attribuées par divers domaines lui transmettent une dimension large et la rendent, tout comme la langue, polysémique de par ses références. Réalité que nous avons montrée dans le premier chapitre de la première partie.

Nous avons déjà donné plusieurs définitions à la notion de « culture » dans le premier chapitre de la première partie, mais, nous avons jugé bon de faire un rappel de la notion avec d'autres définitions très courtes et pertinentes. Au-delà de son origine latine (« culture » désignant « l'action de cultiver la terre, l'esprit »⁴⁵²), le terme culture est globalement « utilisé soit dans le sens d'un comportement appris et transmis (...) soit sous l'angle de la culture comme ensemble collectif de comportement et de normes propres à n'importe quelle société. »⁴⁵³, mais il implique aussi un « ensemble de connaissances acquises »⁴⁵⁴ par l'individu ou la personne. Or, en philosophie, ces derniers ne se recouvrent pas. Car, l'initial est réservé à « tous les aspects empiriques de l'individualité. »⁴⁵⁵. Quant au second qui est la « personne », il dénote « ce par quoi tout être humain doué de conscience ou de raison participe à la vie » intellectuelle et morale de l'humanité. Elle « est l'identité première de chacun : par-delà toutes les différences et appartenances, chacun est d'abord membre de l'humanité et, par-là, trouve en chaque autre son semblable. »⁴⁵⁶.

Ainsi, « culture » et « identité » s'avèrent très proches, d'après BALANDIER G. :

« L'appartenance à une culture renvoie à l'identité, non par confusion des deux registres mais essentiellement parce que les caractéristiques anthropologiques de la tradition : recours à la mémoire collective, pas de coupure entre le passé et le présent, conformité liée, temps long »⁴⁵⁷, rapprochent les deux notions. »⁴⁵⁸

Remontons au XIX^e siècle, le concept « culture » avait comme équivalent celui de « civilisation ». Repris en didactique des langues, il désigne trois grandes catégories.

⁴⁵² GIRARD L. : op.cit. p. 147.

⁴⁵³ DASEN R. P., PERREGAUX CH. : *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, p.148.

⁴⁵⁴ DUBOIS J., DUBOIS-CH. F., GUILLET M., LAGANE R., LE MEUR Anne : *Mille Dictionnaire Hachette livre*, Paris, 2010, p. 188.

⁴⁵⁵ « L'individu », in *Encyclopédie Hachette Multimédia*, 2006.

⁴⁵⁶ Ibid, p.188.

⁴⁵⁷ BALANDIER G., in ABDALLAH-PRETCEILLE M. : *L'éducation interculturelle*, 2^e édition, Coll. "Que sais-je ?", PUF, Paris, 2005, p. 9.

⁴⁵⁸ ABDALLAH-PRETCEILLE M. : Ibid.

-« la culture cultivée, les traditions (art, littérature, histoire...), une culture prétendant incarner l'universalité de la culture).

- la culture quotidienne où l'on retrouve la conception anthropologique d'un ensemble de valeurs partagées [...] et qui s'étend aux modes de vie, vêtements, alimentation, loisirs, etc.

- la culture comme ensemble de contenus transmissibles (cela recouvrirait les deux domaines ci-dessus) ou au contraire définie comme structures, modes de penser et d'agir, règles constitutives permettant une approche de l'homme dans sa diversité »⁴⁵⁹.

De cette triple définition, nous localisons deux sens relevant du vocable «culture», à savoir, la conception française et traditionnelle de « civilisation » traduite par les composantes littéraires à « former le goût ». Longtemps conservée dans les pratiques scolaires, ce sens s'est converti, par la philosophie des Lumières, en un ensemble de traits distinctifs caractérisant l'individu et se rattachant à ses propres savoirs et savoir-faire. La conception allemande correspond aux formes spécifiques de croyances coutumières, aux traits matériels, aux structures sociales, etc. D'un sens singulier au sens collectif, nous remarquons bien une évolution et une concentration sur le sens anthropologique du terme en question.

Après le rappel de ces quelques notions, il convient d'examiner à présent les textes juridiques et les documents de référence dans le domaine culturel. Les programmes officiels et les manuels de classe pourraient nous dire aussi si une place est effectivement accordée à ces enseignements et, le cas échéant, de quelle manière sont didactisés les choix opérés au niveau de la politique éducative.

2. Principes et politique de référence en matière de culture

De nouveaux principes surgissent par les institutions scolaires. Elles se détachent de leurs ambitions d'hier pour préparer le terrain à des pratiques originales. L'objectif est d'aider l'interculturel à s'inscrire dans un véritable projet de société ; vu que

L'Algérie affirme, en termes de valeurs, des positions de principe largement partagées avec le reste du monde. Sa constitution prône l'amitié entre les peuples, la lutte contre les discriminations, l'adhésion aux principes de la charte des Nations unies portant garantie de l'inviolabilité de la personne humaine et les Droits de l'homme. Le texte

⁴⁵⁹ MARTINEZ P. : *Didactique des langues étrangères*, 4^e édition, Coll. « Que sais-je ? », PUF, Paris, 1996, pp. 102-103.

fondateur est donc résolument orienté vers la construction d'un espace universel où les Etats et les peuples partagent une culture de paix incarnée par des valeurs de reconnaissance réciproque et d'échanges pacifiques. Certes, le texte constitutionnel n'évoque pas de manière explicite le terme de culture mais il y renvoie de manière symbolique au travers des valeurs humaines construites par le long processus civilisationnel.

La Loi d'orientation sur l'école reprend ces positions de principe en les déclinant sous forme de finalités et de missions éducatives. L'article 2 de cette loi projette la formation d'un « *citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle* ». ⁴⁶⁰

L'école, donc, une vocation culturelle qui va dans deux directions, celle de l'ancrage dans les valeurs nationales à travers « *l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de la personnalité* » de l'élève, et celle de l'accès à la culture universelle.

Le texte de loi cité plus haut oriente vers l'acquisition et l'enrichissement de la « *culture générale en approfondissant les apprentissages à caractère scientifique, littéraire et artistique* » et « *en assurant une formation culturelle dans le domaine des arts, des lettres et du patrimoine culturel* » ⁴⁶¹. Dans les textes officiels, la culture semble associée de manière privilégiée à une culture savante, esthétique, classique qui s'acquiert par les domaines traditionnellement réservés à l'enseignement.

Si nous revenons à la définition de la dite science de l'homme, l'anthropologie, nous constatons qu'elle étudie l'être humain sur deux plans : biologique et sociale. Cette étude bidirectionnelle, nous entraîne vers ce que les spécialistes désignent comme « *anthropologie physique, qui étudie l'évolution et l'adaptation des humains en tant qu'êtres biologiques* » ⁴⁶² et « *anthropologie sociale et culturelle, qui étudie la vie des hommes en société à travers leur langue, leurs coutumes, leurs pratiques, leurs croyances, leurs mythes, leurs institutions.* » ⁴⁶³.

⁴⁶⁰Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale-article 2.

⁴⁶¹ Ibid.

⁴⁶² «Anthropologie», In 36 Dictionnaires et Recueils de Correspondance 2004 (1999), [CD-ROM], Micro Application.

⁴⁶³ Ibid.

Ici, il est question d'une double vision, l'une plus matérialiste et l'autre plus symboliste.

La vision dite matérialiste de l'anthropologie porte intérêt aux fonctions qui structurent la vie matérielle. Elle intègre la nature en tant qu'une composante cruciale qui met en exergue plusieurs attributions. Selon une conception ethnocentrique, elle est le moteur même de la vie sociale. Ainsi, l'anthropologie marxiste des années 70 en France, comprend l'entité de «nature» comme étant une donnée brute. Elle peut être soit appropriée, soit transformée ; ce qui fait que tout environnement naturel est la condition préalable à celui dit matériel. De même, la sociologie et l'écologie insistent sur le fait que la « nature » est la source originaire des comportements. La perspective actionnelle adoptée par le *Cadre européen commun de référence*, plus communément dénommé *CECR* inscrit également la notion de Culture dans cette acception anthropologique. On y voit toutefois émerger les notions de compétences plurilingue/multilingue et pluriculturelle/multiculturelle qui ancrent davantage les acquis linguistiques et culturels sur le plan des pratiques sociales que des savoirs.

3. Le multiculturel et l'interculturel

Sans se référer au statut, le paysage sociolinguistique, qui est le nôtre, recouvre un nombre important de langues. C'est un patrimoine linguistique qui diffuse, dans une dimension socioculturelle, une multitude d'éléments culturels. En termes de supposition, ces derniers constituent une richesse, comme ils en provoquent des obstacles auxquels l'enceinte éducative se trouve confrontée. Dans ce sens, une problématique s'installe sur la différenciation entre le « multiculturel » et l'« interculturel ».

Le terme « multiculturel » est apparu au début des années 1970, et est né là où le vif débat sur la pluralité d'ethnies et de cultures s'est érigé pour revendiquer le droit des minorités groupales à la reconnaissance de leurs différences, voire de leurs hétérogénéités culturelles. Il renvoie ainsi à cette forme de juxtaposition de cultures présentées au sein d'une société donnée. C'est une sorte d'entassement de cultures établi par un groupe sans aucun rapport d'échange, de contact ou d'interaction entre elles. Se dit d'une société multiculturelle, celle composée de cultures indépendamment les unes des autres. Elle est rigide, cloisonnée et ne participe en aucune forme de cohérence sociale.

En revanche, l'« interculturel » se penche beaucoup plus vers le contexte éducatif, car son emploi, proclame DE CARLO M.

« Implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception avec le monde »⁴⁶⁴.

À l'image de DE CARLO M., l'interculturel revêt tout le sens de l'ouverture à condition que la notion envisage *« une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes [...] éducatifs, en liaison avec »⁴⁶⁵* la variété culturelle. De la sorte, ABDALLAH-PRETCEILLE M. affirme clairement que l'interculturel encourage le contact, le respect, l'ouverture et la reconnaissance mutuelle entre individus appartenant à une même société ou à une autre différente. Il implique donc *« la prise en compte des nations de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures »⁴⁶⁶*. Cette complexité doit faire l'objet de *« la détection et l'acceptation des particularités culturelles des personnes [...] que nous rencontrons [...] »⁴⁶⁷*.

4. L'interculturel et la didactique des langues-cultures étrangères

Depuis les méthodologies traditionnelles, l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère, le français en particulier, s'est accommodé des idées structurales pour se restreindre sur la maîtrise exclusive des contenus linguistiques: Son seul souci était d'assurer, à l'apprenant, l'assimilation d'un savoir formel c'est-à-dire des règles du fonctionnement de la langue sans la prise en considération de leur contexte social.

À ce sujet, l'avènement de l'approche communicative marque le point nodal d'un retournement d'objectifs et de conceptions. Désormais, les acteurs éducatifs donnent la priorité *« à l'acquisition d'une compétence de communication, où les normes d'emploi se distinguent radicalement de celles du système linguistique »⁴⁶⁸*. Donc, l'accent est mis non pas sur les connaissances grammaticales d'une langue, mais sur la capacité de les

⁴⁶⁴ Conseil de l'Europe, in DE CARLO M. : op.cit. p. 41.

⁴⁶⁵ ABDALLAH-PRETCEILLE M., in DE CARLO M. : op.cit. p. 40.

⁴⁶⁶ KERZIL J., VINSONNEAU G.: *L'interculturel : principes et réalités à l'école*, Fontenay-sous-Bois (Bayeux), Sides, 2004, p. 46.

⁴⁶⁷ Ibid.

⁴⁶⁸ Op.cit. p.73.

réemployer dans une situation adéquate. Cependant, la faculté de se servir d'une quelconque norme, dans une circonstance appropriée requiert, suggère MARTINEZ P., la maîtrise des composantes:

«linguistiques (que nous devons élargir, naturellement, au paralinguistique : gestuelle, etc.);

- discursives (relatives à des messages organisés et orientés par un projet) ;

- référentielles (c'est-à-dire se rapportant à une expérience « scientifique » du monde);

- socioculturelles (règles sociales et normes de l'interaction).»⁴⁶⁹.

Bien entendu, le terme de maîtrise recouvre non seulement un usage, mais aussi une habileté, savoir-faire communicatif qui doit être l'objectif majeur d'un cours de langue. De même, l'évocation du socioculturel, par l'approche désignée, fait aussi allusion aux quatre savoir-faire interculturels énumérés par le CECR⁴⁷⁰ qui sont les suivants :

« 1. la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère;

2. la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;

3. la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire entre sa propre culture et la culture étrangère [...];

4. la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. »

A présent, la didactique des langues admet le fait réel des contacts entre cultures différentes de ses deux entités et l'omniprésence des traits culturels divers au sein d'une classe de langue étrangère. Ce qui certifie le lien de causalité entre le linguistique et le culturel.

Comme signalé plus haut, toute langue est véhiculaire de sa propre culture. Et, l'apprentissage d'une langue étrangère signifie aussi entrer dans son univers culturel, c'est-à-dire apprendre d'autres formes de vie, d'autres idées et d'autres visions du monde propre à l'altérité. Ainsi, étant considérée comme une société en miniature, la classe désignée va être

⁴⁶⁹ Ibid, pp. 73-74.

⁴⁷⁰ Cadre Européen Commun de Référence, op.cit.

l'espace discursif où s'interagissent les paires langue-culture source et langue-culture cible. Ce qui remet en surface la problématique interculturelle.

De ce fait, l'enseignement apprentissage du français langue étrangère se trouve impliqué dans un horizon pluriel ou l'intersection des cultures présentent en classe doit être prise en charge pour sensibiliser et conscientiser, au départ, l'élève à l'existence de l'Autre et, par conséquent, le préparer, voire lui apprendre, d'abord, à s'ouvrir sur soi-même pour s'ouvrir à autrui. Cela avec l'adoption d'une attitude d'approche, de tolérance et de respect de soi et de l'Autre.

Comme le souligne ZARATE G., l'évocation d'une dimension « interculturelle » ou « comparative » dans le discours des auteurs ne suffit pas. Il faut que cette préoccupation soit traduite dans la réalité de la « démarche d'enseignement ». ⁴⁷¹

ZARATE G. voit dans la compétence culturelle « la capacité de situer socialement difficultés ou problèmes qui risqueraient d'apparaître en classe de FLE. C'est ce que confirme THEVENIN A.:

« Ces professeurs présentent, quant à la valeur et à l'efficacité de leur enseignement, de multiples avantages. D'emblée, en effet, parce qu'ils connaissent bien la mentalité de leurs élèves, l'ensemble de leurs attitudes et de leurs motivations possibles, sinon réelles, ils se situent de plain-pied au niveau des problèmes d'enseignement qu'ils doivent affronter et résoudre » ⁴⁷².

5. L'interculturel gagne du terrain

Depuis la publication de l'ouvrage de CUQ J.P et GRUCA I. en 2002 qui réserve une place importante à la culture et à l'approche interculturelle, l'interculturel fait désormais partie intégrante de la didactique du FLE, rebaptisée par GALISSON didactologie des langues –cultures, de façon à bien marquer cette union indissociable.

5.1. Les savoirs, Savoir-Faire, Savoir-être

Depuis BYRAM et ZARATE ⁴⁷³, on ne parle plus seulement de savoir (approche civilisationnelle visant la dimension cognitive), c'est-à-dire les éléments de connaissance liés à la mémoire collective, à la diversité des modes de vie et au contexte socioculturel des

⁴⁷¹Op.cit. p.67.

⁴⁷²Op. cit. p. 80.

⁴⁷³ BYRAM M., ZARATE G., 1996, in COLLES L et al. : *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S*, éd. E.M.E, Paris, 2006, pp.116-117.

sociétés et cultures des communautés dans lesquelles une langue est parlée, mais de savoir-faire (l'approche pragmatique, fonctionnelle, visant la dimension comportementale), qui, dans un premier temps, demande de savoir fonctionner, linguistiquement parlant, dans la langue cible. En deuxième instance, l'apprenant doit parvenir à interagir dans différents environnements ou modes de vie et à s'ajuster à différents contextes en intégrant de nouvelles expériences et en utilisant efficacement sa compétence langagière, les habiletés ou savoir-faire interculturels impliquent la capacité d'utiliser des stratégies langagières variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture, ainsi que la capacité d'aller au-delà d'expressions stéréotypées. Pour cela,

*« Le savoir-être, savoir-vivre (approche interculturelle visant la dimension affective) s'avère important, il est caractérisé par des attitudes, des motivations, des valeurs, des croyances, des styles cognitifs et des types de personnalité qui constituent l'identité personnelle de chaque apprenant ».*⁴⁷⁴

Dans un premier temps, cette dimension, liée à la compétence culturelle, repose sur une prise de conscience culturelle et sur «un savoir-comprendre» des autres cultures. Cela doit déboucher, dans un deuxième temps, sur une compétence critique, ce qui demande l'appropriation de sa propre identité et de savoir accepter et interpréter les autres cultures. Finalement, cela implique aussi l'atteinte d'un niveau de compétence plus élevé défini en termes de compétence transculturelle et étroitement lié à la valorisation de l'altérité et l'intégration de valeurs autres que celles de sa propre culture. A ce stade, il s'agit d'inciter l'apprenant à accepter de tenir le rôle d'intermédiaire culturel dans des situations.

BEACCO J- C.⁴⁷⁵ y ajoute même «le savoir –interpréter» et on pourrait ajouter à la liste d'autres noms composés avec savoir, comme le savoir-apprendre et pour l'enseignant, le savoir-évaluer relatif à la compétence interculturelle.

⁴⁷⁴ Ibid, pp.116-117.

⁴⁷⁵ Op.cit, 2000, pp.128-130.

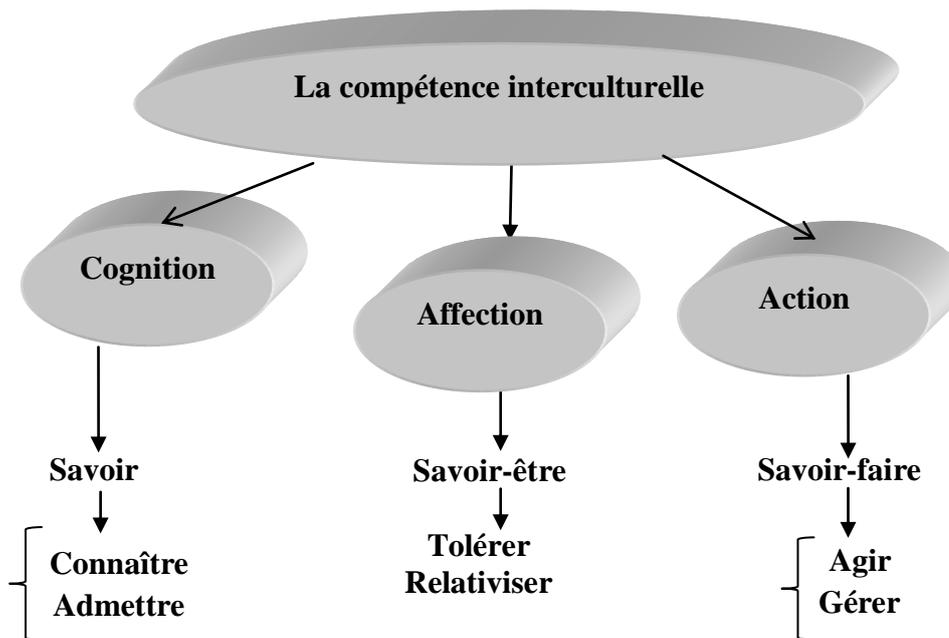


Figure 4 : Les composantes de la compétence interculturelle

5.2. Changement de paradigme⁴⁷⁶

Ces dernières années, c'est un véritable changement de paradigme qui est apparu. Après une longue période entre culturel et linguistique, la culture se voit enfin promue et valorisée. Elle ne devient plus un moyen, mais une fin de soi, comme le disent GALISSON R. et PUREN CH:

*« Si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démontrer les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre. Donc, que la culture, en tant qu'au-delà de la langue, est la fin recherchée ».*⁴⁷⁷

D'où la mission de médiation qui incombe au professeur de langue de FLE, comme le précise SCHNEIDER F. Il s'agit de « fournir à l'apprenant tous les outils dont il a besoin pour passer d'un discours, mais aussi d'un système culturel et conceptuel qui lui sont familiers, au discours et au système de la langue-cible qu'il connaît peu ou beaucoup

⁴⁷⁶COLLES L., DUFAYS J.-L. et THYRION F. : op. cit. p.117

⁴⁷⁷Op.cit, p.99.

moins »⁴⁷⁸ par le biais de son professeur pour que ces apprenants deviennent à leur tour des médiateurs, des locuteurs interculturels. En fait, tel est l'enjeu.

III. L'APPROCHE INTERCULTURELLE EN EDUCATION

La saisie de cette partie requiert une démystification de l'expression «*éducation interculturelle*»⁴⁷⁹. Cette dernière est une approche représentative

*« d'un apprentissage transversal des contenus, des pratiques et des représentations qui régissent les interactions. Elle permet à chaque élève de se sentir d'être concerné et donc de le motiver, mais aussi de privilégier les ressemblances pour travailler en groupe, compensant ainsi les difficultés sans stigmatiser les différences »*⁴⁸⁰.

Donc, cet apprentissage, d'un côté, se centre sur l'apprenant ce qui fait qu'il l'implique davantage dans son processus d'acquisition et d'estime pour le responsabiliser et ainsi le pousser à agir, et d'un autre, elle favorise les similitudes afin de générer un travail collaboratif et prendre en charge les difficultés sans sanctionner les spécificités. Cette manière de procéder offre à l'apprenant la possibilité de pénétrer l'horizon culturel de l'Autre sans rejeter ses différences.

En tant qu'une des principales approches, l'éducation interculturelle appréhende «*l'hétérogénéité comme une norme et non comme un handicap devant être compensé par des aides*»⁴⁸¹. Elle «*considère que chaque individu vit en permanence un processus d'acculturation, tandis que la culture du métissage se généralise tout en produisant de plus en plus de diversités*»⁴⁸².

Du côté de l'enseignant, cette approche «*promeut une prise de conscience que chaque élève dispose d'une problématique singulière et que les différences [...] ne doivent pas être abordées d'une manière monolithique, y compris dans ce qu'il peut considérer comme relevant d'une même culture*»⁴⁸³. Son devoir est d'analyser cette dernière et de la

⁴⁷⁸ SCHNEIDER F., 1998, P.266, in COLLES L. et al. : op. cit. p.117.

⁴⁷⁹ KERZIL J., VINSONNEAU G. :op. cit.p. 46.

⁴⁸⁰ MEUNIER O.: *Approches interculturelles en éducation Étude comparative internationale, Les dossiers de la veille*, Institut national de recherche pédagogique service de veille scientifique et technologique France, Septembre 2007, p.12.

⁴⁸¹ Ibid.

⁴⁸² Ibid.

⁴⁸³ CASTANO G., MARTINEZ P., GRANADOS, in MEUNIER O. : Ibid.

concevoir comme étant *un ensemble « de références individuelles ou une organisation de différences internes »*⁴⁸⁴.

Il est donc à noter que les textes de loi, qui constituent l'appui législatif et la référence officielle sur lesquels s'adosse la politique éducative en matière de programmes et de didactisation des contenus d'enseignement/apprentissage déroulent un paradigme axiologique fondé sur la connaissance de Soi et de l'Autre même s'ils tendent, il est vrai, vers une vision savante et universaliste de la culture. Ce qui nous amène au point suivant:

1. L'apprenant entre soi et l'autre

L'acte d'apprendre ne peut s'effectuer sans l'implication active de l'apprenant à qui, VERONIQUE D., attribue le statut de « *locuteur pourvu de « stratégies » qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère* »⁴⁸⁵. Ce processus s'opère, en partie, à partir des représentations construites à travers des expériences, voire du vécu, sur lequel un apprenant pense, choisit et agit tout en mettant en exergue son affectivité et sa motivation.

Par ailleurs, pour un jeune apprenant, l'avenir est imprévisible. Il n'est pas encore acheminé dans sa petite «cervelle». Il est étrange et étranger et ne peut pénétrer sa demeure spirituelle tant que le soi ne s'est pas identifié.

2. Identité et altérité, acculturation ou déculturation : une réalité scolaire

Apprendre une langue étrangère implique la découverte de l'altérité. Cependant, l'enseignant, en éveillant les apprenants à l'altérité, ne doit en aucun cas perdre de vue les risques d'acculturation et de déculturation qui peuvent s'avérer dangereux.

Connaitre l'autre, c'est apprendre à le respecter dans sa différence, c'est acquérir un esprit de tolérance tout en gardant ses valeurs et ses principes qui fondent même l'identité.

⁴⁸⁴ Ibid.

⁴⁸⁵ VERONIQUE D., in CUQ J.-P., GRUCA I.: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG, France, 2005, p. 117.

2.1. L'acculturation

Cette notion «d'acculturation» serait apparue en 1880 chez l'anthropologue américain POWELL J.W.⁴⁸⁶ Ce dernier a utilisé ce terme pour la première fois afin de désigner «*les transformations des modes de vie et de pensée des immigrants au contact de la société américaine*».

D'après ce qu'il conçoit et dit de ces transformations, il ne s'agit pas uniquement d'une perte de la culture d'origine, mais également de s'en approprier une autre nouvelle.⁴⁸⁷ En effet, l'étude de ces transformations a eu pour objectif de comprendre les nouveaux arrivants qui ne partageaient pas les valeurs, les codes et donc la culture de la société américaine.

L'acculturation est un concept dont on n'a pas fini d'entendre parler tant il est chargé de sens et tant il est diversement compris et utilisé. Ce mouvement qui consiste d'aller vers une culture, suppose une mobilisation d'une situation vers une autre, sans pour autant que cela donne la moindre allusion à un point de départ ou à un point d'arrivée : le mouvement d'acculturation est une réalité intangible que perçoit n'importe quel individu en situation interculturelle. C'est tout aussi simple que l'affirmation «on ne peut pas ne pas communiquer». Le problème immédiat, c'est de ne pas s'orienter trop vite sur une idéologisation de ce concept : ce n'est donc pas obligatoirement aller «de bas en haut», du «sauvage» au «civilisé», du «primitif» (L'acculturation concerne autant l'Africain que le Maghrébin, l'Asiatique ou Européen, dès qu'ils se retrouvent en confrontation avec une autre culture. Qu'il y ait des mécanismes douteux dans les processus menant parfois à l'ethnocentrisme camouflé ou le nationalisme généreux, nul ne peut le nier.

2.2. La mission de l'école

Si la mission de l'école est de faire entrer l'élève dans ce que le sociologue DUMONT F.⁴⁸⁸ appelle la « culture seconde », une forme de culture qui renvoie aux schémas collectifs, à des programmes dont la science, la littérature, l'art, les médias constituent des aspects importants, elle ne peut pour autant ignorer la «culture première» de l'élève, cette forme de culture identifiée par les anthropologues, ancrée dans les

⁴⁸⁶ POWELL JW in CUCHE D. : *La notion de culture dans les sciences sociales*, la découverte, Paris, 1996, p.54.

⁴⁸⁷ Ibid.

⁴⁸⁸ DUMONT F.: *La culture comme distance et mémoire*. Montréal, Éditions, Bibliothèque québécoise, Canada, 1994. p.58.

processus de socialisation de la vie quotidienne. Car il s'agit là de deux pôles d'un même objet, le pôle institutionnalisé et le pôle dispensé, en somme de deux faces solidaires.

Partant de ce principe que même étant débutant, « *l'apprenant est loin d'être vierge de toute connaissance.*»⁴⁸⁹, en classe, comme l'affirme ZARATE G., il « *dispose, avant même le premier cours, de références sur la culture étrangère.*»⁴⁹⁰; des idées préconçues renvoyant à des images implicites désignatives de l'univers linguistique et culturel relatif à la langue enseignée.

Véhiculées par l'environnement socioculturel, ces représentations, avance PENDANY M., renvoient généralement à cette « *image que l'on se fait d'un domaine, d'une notion ou d'une activité, et qui oriente la pratique sociale ou intellectuelle*»⁴⁹¹. Elles infectent les langues étrangères, le français en l'occurrence, et sont source soit d'approche soit d'écartement ou de refus à toute tentative de son apprentissage.

Ces phénomènes interculturels recouvrent divers types qui ont un impact direct sur l'apprenant. Certains, souligne encore le même auteur, diffèrent par rapport aux pays, aux époques, aux régimes politiques ou aux groupes sociaux. C'est-à-dire que plus une langue est utile et importante, plus elle est culturelle et plus elle est marquée sur le plan politique, plus elle est dépourvue de ses implicites culturels. L'autre genre se rapporte aux attentes des apprenants. Il diffère par rapport à l'âge et à l'expérience et, est définitoire d'attitudes envers l'apprentissage de la langue étrangère. Cette classe de références traduit indirectement la façon dont l'élève reçoit son enseignement. De même, d'autres concernent « *le rouage que l'apprenant se fait de la langue étrangère elle-même* »⁴⁹². En se référant à sa culture et à sa maturité, il est en mesure de percevoir en cette autre langue, soit une fragmentation différente de la réalité, soit un simple inventaire de nouveaux phonèmes ou monèmes.

Ces deux derniers types de représentations font la problématique de l'enseignement apprentissage du français au sein de certaines écoles algériennes. Arrivant à l'école, le jeune algérien adopte une attitude de rejet, voire de refus, envers la langue française. Pour lui, le FLE est un signe de difficulté. Il est difficile de lire, de comprendre et d'écrire. Une

⁴⁸⁹ PENDANY M.: *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette FLE, Paris, 1998, p. 10.

⁴⁹⁰ Op cit. p.75.

⁴⁹¹ Op.cit. p.11.

⁴⁹² Ibid, p. 11.

source d'ennui et de blocage d'apprentissage qui provoque et conditionne son comportement.

Ainsi soit-il, la langue en question est assez mal conçue en classe. L'élève l'étiquette d'un aspect péjoratif qui entrave son appropriation. Cette réalité a fait l'objet des préoccupations de la didactique des langues étrangères qui, à présent, insiste sur l'idée de se rendre compte du dit « *déjà là* »⁴⁹³ qui s'impose dans le répertoire spirituel du sujet apprenant et compose ses conceptions initiales, et ainsi invite l'enseignant pour les repérer, les recenser et les évaluer. L'objectif est de les classer en termes de positivité ou de négativité. Selon ZARATE G., ce « *diagnostic orientera par la suite la conception et le déroulement du cours* ». ⁴⁹⁴

Cette manière de faire et d'agir permet soit la transformation, soit le renforcement des représentations existantes. Cela, ajoute ZARATE G., sans « *oblitérer l'expérience personnelle d'un élève déjà socialisé dans sa culture maternelle* ». ⁴⁹⁵. Puisqu'un élève, membre de sa société, possède au préalable des connaissances en sa propre langue-culture, ces bribes de savoir s'imposent et interfèrent dans sa cognition et participent dans son apprentissage d'un nouvel outil de communication.

L'importance des connaissances antérieures est due au courant constructiviste en insistant sur le rôle de l'enseignant qui doit prendre en compte les connaissances antérieures de ses élèves au début de leur enseignement: « *un élève qui dès le début du cours ne peut faire des liens entre ce qu'il sait et ce qu'on lui enseigne, a tendance à se décourager et à "laisse filer le prof "en disant qu'il « raconte » n'a pas de sens* » ⁴⁹⁶.

2.3. L'apprenant entre motivation et le profil d'apprentissage

Sans avoir à parcourir la définition de la motivation⁴⁹⁷, nous allons nous intéresser à sa relation directe avec le profil d'apprentissage de l'apprenant.

Le recensement des représentations et l'accentuation sur l'affectivité de l'apprenant contribuent à l'identification de ses besoins. Cela ne peut être réalisable sans l'intervention de l'enseignant qui doit définir et aussi valider les objectifs d'apprentissage tout au long

⁴⁹³ Ibid, p.10.

⁴⁹⁴ Op. cit. p.75.

⁴⁹⁵ Ibid.

⁴⁹⁶ VIAU R. : op.cit, 2007, p.20.

⁴⁹⁷ La définition du concept motivation a été abordée à travers le premier chapitre de cette partie.

d'un contrat didactique. Et, ce travail «*suppose [...]de la part de l'apprenant une attitude positive et active vis-à-vis de l'objet d'apprentissage*»⁴⁹⁸ qui est la langue. Toutefois, en situation de langue étrangère, les liens entre l'apprenant et cet objet sont, dans la majorité des cas, «*pollués par les représentations plus ou moins positives qu'il se fait de celui-ci*»⁴⁹⁹. Ces conceptions imaginaires participent en grande partie à la détermination du profil d'apprentissage.

La réforme des curriculums mise en œuvre à partir de 2003 a introduit des nouveautés dans l'élaboration, l'évaluation et la révision des programmes. L'outil de référence est le *Référentiel national des programmes*. Celui-ci trace les objectifs généraux des enseignements, établit les profils d'entrée et de sortie pour chaque cycle d'apprentissage et fixe les choix méthodologiques à mettre en œuvre en classe.

2.4. L'affectivité et la prise de conscience de soi

L'apprenant, est avant tout un enfant, un être sensible dont l'aspect psychoaffectif joue un rôle prépondérant dans son comportement et, dont le monde extérieur entre en interaction avec son soi intérieur qui n'est, au préalable, identifiable qu'à travers son propre environnement socioculturel. Au départ, il hérite la langue, le savoir, l'histoire, les connaissances, les valeurs et les idéologies. Bref, la culture de sa société qui, par conséquent, constitue une partie intimement liée à son existence. Pour lui, cette union harmonieuse, qui circonscrit son vécu, ne peut être occultée par d'autres composantes étrangères.

En référence à la psychologie, «*l'acquisition des langues paraît être un processus soumis à des lois précises, déterminé dans son rythme et son degré d'aboutissement par des facteurs extérieurs, tels que l'affectivité ou l'environnement social*»⁵⁰⁰. Bien entendu, l'«*affectivité*» est vue comme étant le «*moteur intime de l'activité de celui qui apprend*»⁵⁰¹; c'est un élément abstrait et déterminant dans un contexte scolaire donné. Il recouvre «*l'ensemble des sentiments (haine, respect, plaisir, etc.) qui ont une incidence sur l'apprentissage*»⁵⁰² surtout, d'une langue étrangère ; le français en particulier. Ce tout fondamental est vu comme étant un facteur participant à l'édification aussi bien des

⁴⁹⁸ CUQ J.-P., GRUCA I. : op. cit. p.142.

⁴⁹⁹ Ibid, p.75.

⁵⁰⁰ SIOUFFI G., RAEDIDONCK D. V. : op. cit. p. 60.

⁵⁰¹ PENDANY M. : op.cit, p. 22.

⁵⁰² CUQ J.-P. :op.cit. p.17.

relations enseignant-apprenants, apprenants-apprenants, que celles établies entre apprenants-objet d'apprentissage à travers des activités sélectionnées au préalable. Sur ce, avance PENDANY M., dans la situation d'apprentissage d'une langue étrangère, « *les activités d'apprentissage mettent en œuvre des interactions entre apprenants, et les productions demandées au cours des tâches visent non plus seulement la correction des énoncés mais une véritable implication langagière.* »⁵⁰³.

Cette implication ne s'effectue que si l'élève s'intéresse vraiment à la leçon, cet intérêt n'est opérationnel que si le thème est intimement liée à son vécu, à son familier et/ou à son répertoire préconçu. L'ensemble complexe constituant ces éléments, lui sert de refuge en cas de difficulté et surgit par le contact avec la dite «nouvelle langue-culture», Et pour le jeune apprenti, tout ce qui est nouveau est inconnu, étranger donc difficile à comprendre. C'est la raison pour laquelle il se retire dans son « propre monde» pour se sentir en sécurité. Cette manière d'agir demande à l'enseignant d'aller puiser dans cet univers intime qu'est sa langue-culture d'origine, une culture ayant des valeurs fondées sur une logique interne constituant d'un inventaire de signes dignes d'intérêt, aussi dignes d'être exploités dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère.

Les acteurs pédagogiques doivent préserver, voire exploiter, le «déjà vu ou entendu» et l'agencer avec le «jamais vu ou entendu» tout en bénéficiant des situations énigmatiques sous-jacentes des domaines avancés. Puisque l'activité présentée cache bien des secrets, l'apprenant, de par sa nature, sera curieux de les percer. Ainsi, il prendra le risque de s'aventurer pour découvrir et se découvrir, car c'est à travers ce qu'il découvrira qu'il se rendra compte, du moins partiellement, des similitudes et des différences qui existent entre lui et l'Autre. Cette action sera un début d'une réflexion comparative, sérieuse et consciente sur le soi par rapport à l'Autre par l'intermédiaire du français langue étrangère.

2.5. L'apprenant entre identité culturelle et contact avec l'Autre

La réalité du terrain éducatif algérien révèle une diffusion effective de marques identitaires dans les productions des apprenants en langue étrangère. L'élève, en étant un sujet inexpérimenté en matière d'étrangeté, se réfère à son vécu et à son contexte quotidien, afin d'établir un consensus entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il veut/va savoir après. Pour lui, l'Autre représente l'inconnu, c'est une entité abstraite que son esprit ne peut saisir

⁵⁰³ Op. cit. p. 23.

facilement à travers de simples règles grammaticales ou de phrases habituellement parachutées dans des contextes aléatoirement sélectionnés. En référence à son niveau, il a de plus en plus besoin de savoirs relevant des contenus concrets pour pouvoir comprendre ce qu'il entreprend comme activité d'apprentissage.

Étant face au français, l'apprenant algérien est incapable de se détacher de ces connaissances patrimoniales linguistico-culturelles, que ce soit à l'oral ou à l'écrit; des traits tirés de son identité président ses pensées et modulent son comportement envers les nouvelles données.

Ceci dit, au cœur de la sphère interculturelle, où l'instabilité des cultures prend le dessus de la scène pédagogique, l'identité cherche à s'édifier un siège qui lui soit propre. En tant que «*qualité qui fait qu'une chose est de même nature qu'une autre*»⁵⁰⁴, elle est l'équivalent d'une représentation façonnée à travers la conception de soi dans son contact avec l'Autre ou avec son milieu. De ce dernier, l'élève puise ses divers savoirs et essaye d'agencer entre les similitudes et les différenciations par rapport à l'étranger.

De par ses choix d'appartenance, l'apprenant établit son identité initiale. En étant dynamique et instable, celle-ci est revendiquée lors du contact avec autrui qui remet en question sa vision du monde, ses habitudes, ses comportements, en un mot, sa culture; ce qui incite le sujet à établir une sorte d'arrangement entre son propre horizon culturel et celui de l'étranger, cela, dans le but de traiter l'altérité, puis, récupérant son équilibre cognitif de cette stabilisation, l'élève adoptera des stratégies, en fonction des similarités et des différences qu'il présente.

De ce fait, l'apprenant en question conçoit une démarche lui permettant de négocier le contact culturel établi. Cela, en partant de ses connaissances culturelles rudimentaires vers la découverte, l'identification et la construction de sa propre conception de l'Autre. Ce, à l'aide d'une véritable classification des ressemblances et des différences en présence. La négociation effectuée donne naissance à une «*identité culturelle* ».

Selon Le Petit Robert, celle-ci se présente *comme un « ensemble de traits culturels propres à un groupe ethnique (langue, religion, art, etc.) qui lui confèrent son individualité; sentiment d'appartenance d'un individu à ce groupe*»⁵⁰⁵. Il s'agit, ici, d'une

⁵⁰⁴ GIRARD D. : op.cit. p.332.

⁵⁰⁵ «Identité », In Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française 2009. Op.cit.

vision plus culturaliste dont la question de l'identité culturelle se focalise sur les énumérations descriptives de traits, de rôles et d'attitudes individuelles ou collectives liées, en vue de leurs appartenances groupales, aux personnes porteuses d'identité. Elle empêche la rupture de la culture et assure son maintien à l'aide de sa transmission aux nouvelles générations.

Ainsi, parler de l'identité culturelle, l'apprenant s'identifie et actualise son «moi», qui n'est autre que son identité elle-même. Au cours de ce processus d'identification, le sujet observe et examine le comportement de l'autre ; s'il constate que, dans telle ou telle situation de communication, son interlocuteur accueille sa parole, il s'estime, se sent valorisé et découvre l'utilité de ce qu'il sait déjà. De sa part, il va adopter une attitude de tolérance et va à son tour accueillir la parole de l'autre partie. Dans le cas contraire, le comportement avancé sera inversé vis-à-vis de la parole étrangère.

Par l'usage de sa langue, l'apprenti dévoile son identité. Son système d'expression lui offre les formes et les signifiants lui permettant de configurer des échanges symboliques avec autrui, et par là, de faire surgir l'esprit de la médiation. La langue est structurante de l'identité ; d'un côté, elle différencie le sujet de ceux parlant d'autres langues, d'un autre, elle spécifie son mode d'appartenance voire de sociabilité. De ce fait, toute langue fait partie du patrimoine culturel d'une société.

Bref, la langue est l'expression d'une identité culturelle. Par sa pratique langagière, l'enseignant met en œuvre des aspects explicites et implicites de sa propre culture. À l'âge précoce et en interaction avec son contexte social, il établit des conceptions (collectives et individuelles). Avec le temps, il s'accommode des croyances et des opinions imposées dans son milieu familial et social. De plus, il se conscientise de la potentialité de son environnement socioculturel ; ce qui le rend sensible à tout changement.

IV. LES PRINCIPES ET LES ENJEUX DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ET DE LA CULTURE ETRANGERE

Comme nous l'avons dit précédemment, l'enseignant de FLE doit jouer plusieurs rôles, mais le rôle qui lui convient en enseignant la langue-culture est celui d'un médiateur culturel. Toutefois, le problème qui se pose est que certains enseignants trouvent beaucoup de difficulté à enseigner la culture étrangère: il peut en effet s'agir d'un simple savoir

obtenu par la lecture des livres scolaires, ou des revues parlant de la culture française ou d'une connaissance plus profonde, si l'enseignant médiateur a pu bénéficier de voyages et séjours, en France.

La culture ne se résume pas à l'accumulation d'une somme, la plus grande possible, de connaissances souvent factuelles, qui ont peu de portée et qui ne sont guère utilisables. « *Etre cultivé, c'est avoir construit un ensemble de connaissances et de compétences qui nous permettent d'analyser et de comprendre le monde qui nous entoure... mais aussi d'agir sur lui* ». ⁵⁰⁶

Autrement dit, cette compétence correspond à la capacité, dans une situation donnée, de résoudre efficacement des problèmes, en utilisant des acquis faisant référence à un ensemble de savoirs, de techniques, de méthodes mais aussi d'attitudes. Il s'agit donc de savoir problématiser, rechercher, se confronter à des réalités complexes, élaborer des savoir-être et des savoir-devenir. C'est une prise de conscience sur le monde qui nous entoure.

Un enseignant n'apprend pas des compétences à ses apprenants puisqu'il ne peut pas apprendre à leur place ! il ne peut que les mettre en situation de se les construire. A notre sens, privilégier l'acquisition de compétences, c'est entrer dans un autre type de culture qui incite l'apprenant à devenir un futur citoyen auteur de sa propre destinée. Voilà l'enjeu de taille.

Pour cela, on peut classer les enjeux en trois types :

1. L'enjeu pédagogique

L'enseignant doit être un animateur. Cela veut dire qu'il doit créer des activités multiples et diversifiées selon les objectifs et les besoins des apprenants de sorte que ces derniers pourront toujours trouver un point de repère. Cette attitude exige de la part de l'enseignant un travail préalable à l'acte pédagogique lui-même; travail qui passe nécessairement par la confrontation de l'expérience avec la théorie.

2. L'enjeu culturel

Si l'enseignant a déjà bénéficié d'un séjour en France il doit être alors capable d'avoir un regard critique qu'il porte sur la culture française, avec sa culture maternelle,

⁵⁰⁶ DE VECCHI G D. : *Un projet pour se servir de l'actualité en classe*, Delagrave, Paris, 2011, p.6.

qui est également celle de l'apprenant. Dans ce cas comme dans l'autre, il s'agit de rendre possible une interaction entre les deux cultures de sorte que chacune constitue pour l'autre le miroir qui fera éclater les à priori et les stéréotypes.

3. L'enjeu social: la formation des enseignants

L'enseignement de la culture française comme nous l'avons cité souffre généralement d'un manque de préparation des enseignants de langue en cette discipline si complexe. La réalité, c'est que ces professeurs de langue doivent assumer à la fois l'enseignement de la langue et celui de la culture/civilisation sans jamais être formés, dans le but de chercher à comprendre les conceptions sur l'enseignement de la langue/ de la culture et à connaître les méthodologies et les démarches pédagogiques effectuées en classe de langue. Donc, la formation de ces enseignants s'avère primordiale.

Bref, l'enseignant n'est plus le grand *dispensateur*⁵⁰⁷ du savoir et des Savoir-faire, mais celui qui met sa compétence linguistique, culturelle et pédagogique au service de l'intérêt des apprenants, en étant à la fois l'organisateur de l'apprentissage, l'expert auquel l'apprenant peut faire appel, l'animateur de sa classe, la personne ressource, celui qui fait découvrir, conceptualiser et systématiser les acquisitions, celui qui se remet en question, qui fait confiance et surtout celui qui a le plus de patience...

4. L'enjeu éthique et ses principes

L'enseignement de la culture étrangère-enseignée peut lutter contre la xénophobie dans certains pays. « *Nous, enseignants de langues étrangères, que faisons-nous des méthodes et des approches pédagogiques préconisées par les grands didacticiens ? Nous estimons que ces dernières pourraient peut-être servir à définir l'enjeu didactique de l'enseignement d'une langue et d'une culture étrangères* »⁵⁰⁸. S'interrogeait KRAMSCH C.

En effet, les changements qui ont accompagné l'approche communicative du FLE ont été marqués ces dernières années par une plus grande attention portée aux phénomènes discursifs: l'accent mis sur la performance orale, l'intérêt porté à la conduite d'échanges verbaux d'une manière grammaticalement correcte et socio-linguistiquement adéquate, l'emploi de documents authentiques: tous ces efforts soulignent l'importance du dialogue

⁵⁰⁷ SHEILS J. : *la communication en classe de langue*, Conseil de l'Europe, conseil de la coopération culturelle européen, 1991.

⁵⁰⁸ KRAMSCH C., in LAFAYETTE .R .C. op. cit. p.63.

dans l'acquisition d'une langue étrangère: « *dialogue entre enseignant et apprenant, dialogue entre les individus et les cultures* »⁵⁰⁹. L'acquisition, la transmission et l'échange d'informations y jouent un rôle essentiel, à tous les niveaux de compétence, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit .

Cependant, le choix des structures linguistiques dans l'accomplissement des conversations varie avec les intentions et les perceptions des interlocuteurs et avec le contexte linguistique, social, historique, personnel des interactions langagières. Ce contexte, c'est le terrain même, qui demande une connaissance approfondie aussi bien de la culture-source que de la culture-cible.

Il est important de rappeler ce que KRAMSCH C. a écrit:

*« La culture ne se réduit donc pas à la connaissance des institutions et des traditions d'une société. Il s'agirait plutôt d'un principe qui se réalise au travers et au fur et à mesure de l'enseignement des formes de la langue et de la transmission d'informations culturelles ».*⁵¹⁰ Ce principe a quatre caractéristiques principales:

4.1. Social

Les attitudes véhiculées par le discours reflètent des relations de pouvoir et d'autorité qui sont sanctionnées soit par l'institution scolaire, ou les traditions régionales ou nationales de la culture-source ou de la culture-cible. Ces attitudes colorent la réalité de telle façon que chaque fait de civilisation est doublé de sa perception par des individus appartenant à des groupes sociaux différents, ce que GLISSANTE.⁵¹¹ appelle le « limon déposé par les peuples ». Quand nous parlons d'enseigner la culture, nous devons parler d'enseigner une certaine réalité et un certain imaginaire culturels.

4.2. Pluriel

Selon KRAMSCH C. « *Il s'agit d'accepter la pluralité sociale de nos propres classes de langue. En effet, nous parlons de centrer notre enseignement sur l'apprenant, comme s'il s'agissait d'une entité au singulier, simple et claire.* »⁵¹²

⁵⁰⁹ Ibid.

⁵¹⁰ Op. cit. p.66.

⁵¹¹ GLISSANT E. : Paysages de la francophonie, au congrès annuel de l'association des enseignants de français, Nouvelle Orléans, 2juillet, 1990

⁵¹² Op. cit. pp.66-67.

Cette centration sur l'apprenant a fait que l'apprenant lui aussi a des visages multiples, aussi bien dans la perception de l'enseignant que dans celle de ses pairs. Les différences de classe, de sexe, de race, de styles cognitifs et d'habitudes d'apprentissage forment autant de « cultures » au sein de nos classes de langue. Elles affectent la manière dont les tours de parole sont distribués, les thèmes sont ménagés, les tâches didactiques sont perçues et accomplies.

La culture de la classe est comme disait BREEN M⁵¹³ "un 'jardin de corail' aussi multiple et aussi changeant que les rôles que chacun y prend. Il s'agit de capitaliser sur ces différences de style et de points de vue plutôt que de les neutraliser en recherchant un consensus artificiel au nom d'une universalité mal placée.

4.3. Relationnel

Contrairement aux normes d'une grammaire pédagogique, la vérité des faits de culture n'existe qu'en relation avec d'autres faits. Par exemple, l'émission de télévision tant aimée des Français « *Des chiffres et des lettres* »

*« n'a de sens que mise en relation avec l'expérience qu'ont faite les écoliers français sur les bancs de l'école communale, où comme le commente Claude Abastado, ils se sont préparé aux « charmes discrets du certificat d'études ». Cette émission n'a de sens pour un spectateur étranger que mise en relation avec sa propre et différente scolarisation et socialisation dans un contexte culturel différent. »*⁵¹⁴ Écrivait KRAMSCH C.

Un texte « authentique » « *tire son authenticité du fait qu'il est conforme à un contexte social et culturel dont il fait partie, et qu'il est sanctionné par ce contexte. Ce n'est pas le texte qui est authentique mais l'usage qu'on en fait* »⁵¹⁵. Et cet usage comprend non seulement les formes et les fonctions du langage qui forment le texte, mais aussi ses conditions de production, ainsi que les conditions de sa réception par des usagers pour qui il n'était pas destiné, tels que des élèves de français.

⁵¹³ BREEN M.: «*The social context for language learning*»: A neglected situation, studies in second language acquisition, n°7, 1985, pp.135-138. in LAFAYETTE R.C, op.cit. 66.

⁵¹⁴ KRAMSCH C.: *La civilisation française contemporaine*, Paris, 1989, pp.325-345.

⁵¹⁵ BESSE H. : op.cit, p.346.

4.4. Global et particulier

Pour comprendre et enseigner la valeur d'un mot aussi simple que le mot « pain » dans la culture française, il faut être conscient de ce que GALISSON R.⁵¹⁶ appelle la "charge culturelle" que ce terme partage avec d'autres, apprises ou vécues.

GALISSON R.⁵¹⁷ propose d'établir un dictionnaire qui permettrait aux étrangers d'accéder aux mots dont la charge culturelle est partagée par les Français natifs: dictionnaire de citations, allusions, souvenirs d'enfance et d'école commune à l'imagination culturelle du Français moyen. A supposer qu'un tel dictionnaire soit faisable ou même souhaitable, il devrait être complété par toutes les charges culturelles ajoutées aux collectivités francophones de tradition non-métropolitaine et qui se sont au cours de l'histoire et au gré des régions, surimposées sur l'héritage purement français Il faudrait ensuite compléter cette liste par les charges culturelles non-partagées par les Français et les Algériens par exemple et qui sont si souvent la source de malentendus culturels.

Devant une telle définition de la culture: principe ou processus social, pluriel, relationnel, à la fois global et particulier, inscrit dans le discours même que nous enseignons et que produisent nos élèves, l'enseignant a tendance à être pris de panique: où trouver les informations nécessaires sur le monde francophone ? Comment découvrir les présupposés culturels du discours? Comment les enseigner? Et surtout, comment s'y former?

Avant de tenter une réponse à ces questions, jetons d'abord un regard au-delà de nos frontières pédagogiques.

Les innovations d'une pédagogie interculturelle du français en Europe, ne sont pas préconisées pour être adoptées telles qu'elles. C'est plutôt pour montrer comment est en train de se définir l'enseignement d'une culture étrangère dans l'"Europe des régions" et quel bénéfice on peut tirer d'une coopération pédagogique entre enseignants du français et d'autres langues dans divers pays.

« Permettra d'obtenir de multiples perspectives sur l'interprétation de documents authentiques, écrits, radiodiffusés ou télévisés; il permettra aux participants de profiter d'un regard réciproque sur leur culture-source et leur culture-cible, et du

⁵¹⁶ GALISSON R.: « *Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots* », in *Etudes de linguistique appliquée*, n°67, 1987, pp.119-140.

⁵¹⁷ Ibid.

*regard d'un troisième, à la fois pleinement engagé et désengagé, qui ouvrira la voie à une dialectique du discours interculturel ».*⁵¹⁸

Après avoir élargi notre horizon disciplinaire, nous voudrions tenter de définir maintenant l'enjeu didactique d'un enseignement (inter) culturel du français.

5. L'enjeu didactique

Ou peut considérer l'enseignement de la culture au sens où nous l'avons défini dans la première partie du premier chapitre sous un angle d'un « enjeu didactique » : on ne se lance pas à l'aventure avant de savoir exactement ce qu'on y perd et ce qu'on y gagne, on veut bien jouer le jeu. Mais quel en est l'enjeu? Là encore, différence culturelle: l'« enjeu » évoque une collectivité de joueurs engagée dans un rituel dont ils ont établi à l'avance le contrat social afin de développer une personnalité interculturelle.

Conclusion

Pour conclure, l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère dans une perspective interculturelle s'avère une tentative intéressante et digne d'être appliquée. Descendant de la pluralité des langues-cultures, l'interculturel pose, dans le sillage de son champ, des principes qui font intervenir non seulement les acteurs pédagogiques, mais tout le corps social.

Des spécialistes en didactique, en pédagogie, en anthropologie, en psychologie et même en littérature, tous ont intervenu pour ajouter une touche personnelle à ce domaine. Leurs contributions ne sont pas livrées gratuitement, mais elles présentent en filigrane de bonnes intentions. Car, non seulement elles servent à renforcer l'optique interculturelle, mais aussi contribuent, à la construction du citoyen de demain par le biais de la langue française.

L'approche interculturelle, elle, proclame des régulations. Son champ de recherche met en lumière des problèmes et des solutions (théoriques ou pratiques) participant à l'appropriation saine du français langue étrangère et, par-là, l'initiation (en parlant du public choisi) à l'ouverture à l'Autre, incarné dans la personne de l'enseignant, de(s) apprenant(s) ou tout autre individu ou collectivité. L'approche interculturelle transforme l'enseignant en médiateur interculturel, ce qui implique certaines aptitudes et une formation adéquate. Ce dernier doit acquérir suffisamment de compétences dans le

⁵¹⁸ KRAMSCH C. : op.cit, p.67.

domaine ; ce que rappelle DABENE L.: «*Les enseignants de langue devraient être dotés d'outils leur permettant d'accéder à une connaissance approfondie de leur public, dans ses composantes culturelles autant que linguistiques*»⁵¹⁹.

PENDANY M. et ZARATE G. revendiquent l'importance du «djà là»⁵²⁰ pour réorienter l'attitude de l'«apprenant résistant» et «ripostant» à une langue étrangère. L'«affectivité » et la «motivation», eux, sortent du vocabulaire des psychologues qui interviennent afin d'inciter l'apprenant à se repositionner, aussi, de ne pas négliger leur patrimoine socioculturel, source de leur identité «primitive».

La compétence interculturelle englobe une dimension sociale, psychologique, identitaire, affective et cognitive. Ce qui nécessite une décentration des attitudes et des valeurs envers la culture maternelle et acceptation de l'Autre dans ses différences.

La culture est définie selon KRAMSCH C. comme principe qui souligne son caractère social, pluriel, relationnel, et qui la montre inscrite dans le discours d'une manière à la fois globale et particulière. Nous avons enfin tenté de cerner l'enjeu de l'enseignement de la culture en tant que développement d'une personnalité interculturelle.

Que nous le voulions ou non, la langue que nous enseignons est dans son discours même porteuse de savoirs, d'attitudes et d'habitudes de pensée. La question n'est pas comment trouver le temps d'enseigner la culture, mais comment reconnaître les aspects idéologiques et culturels du discours que nous enseignons et de celui qu'utilisent nos apprenants, comment les rendre explicites et les relativiser à la lumière de l'autre. Contrairement à ceux qui pensent que l'école n'est bonne qu'à enseigner des faits de civilisation et des structures linguistiques, nous sommes convaincu que la classe de langue est le lieu par excellence où une telle conscientisation peut et doit se développer.

⁵¹⁹ DABENE L. : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette , Paris, supérieur, 1994, p.171.

⁵²⁰ Op. cit, p.10.

TROISIÈME PARTIE

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Premier Chapitre

Enquête et analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants

Introduction

Dans ce premier chapitre consacré à la pratique, nous commencerons d'abord par présenter notre questionnaire que nous avons soumis aux enseignants de secondaire dans quatre lycées différents de la wilaya de Biskra. Ensuite, nous donnerons le contenu de cet outil d'analyse, en précisant l'objectif de cette enquête et enfin, nous procéderons au dépouillement et à l'analyse des résultats.

I. PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE

Cette recherche a pour but d'analyser la situation actuelle et d'exposer la situation souhaitée en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle en FLE. Elle tentera de mettre la lumière sur la culture enseignée et sa prise en charge par les enseignants, ces derniers que nous avons sollicités afin de répondre aux questions que nous avons confectionnées. Le formulaire en question a été destiné à une soixantaine d'enseignants dans quatre établissements, mais malheureusement, nous n'avons récupéré que la moitié, c'est à dire 30 formulaires. Après avoir reçu les 30 questionnaires remplis, nous avons procédé au dépouillement des réponses données par les enseignants.

II. LE CONTENU DU QUESTIONNAIRE

Il contient dix-neuf (19) questions qui parcourent les pôles du triangle didactique: le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Autrement dit: le choix des documents et les supports, la méthode adaptée par l'enseignant afin d'enseigner la dimension culturelle à des apprenants de secondaire.

III. OBJECTIF DE L'ENQUETE

- ✓ La prise en charge de l'enseignement de la dimension culturelle par les enseignants de FLE;

IV. DESCRIPTION ET ANALYSE DES RESULTATS

Nous considérons que le choix de la représentation graphique en pourcentage permet plus de lisibilité des résultats obtenus lors de notre enquête.

Vous souciez-vous de la dimension culturelle dans le choix des supports que vous utilisez ?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Beaucoup	18	60%
Peu	06	20%
Très peu	03	10%
Pas du tout	00	00%
N'ont pas répondu	03	10%

Tableau 1: Première question

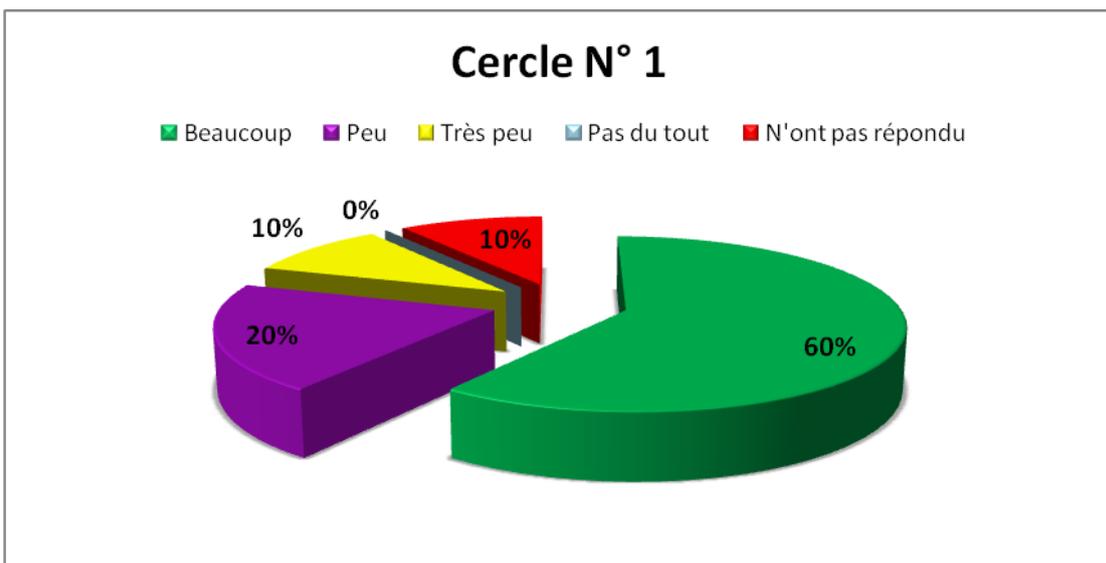


Fig N° 1 : les choix des supports

Commentaire

Plus de la moitié déclare se soucier de la dimension culturelle dans le choix de support. Mais, au-delà de cette déclaration, qu'en est-il en réalité ?

Apprendre le français sous un aspect purement linguistique est-il sécurisant pour l'apprenant, selon vous ?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Beaucoup	27	90%
Peu	03	10%
Très peu	00	00%
Pas du tout	00	00%
N'ont pas répondu	00	00%

Tableau 2 : Deuxième question

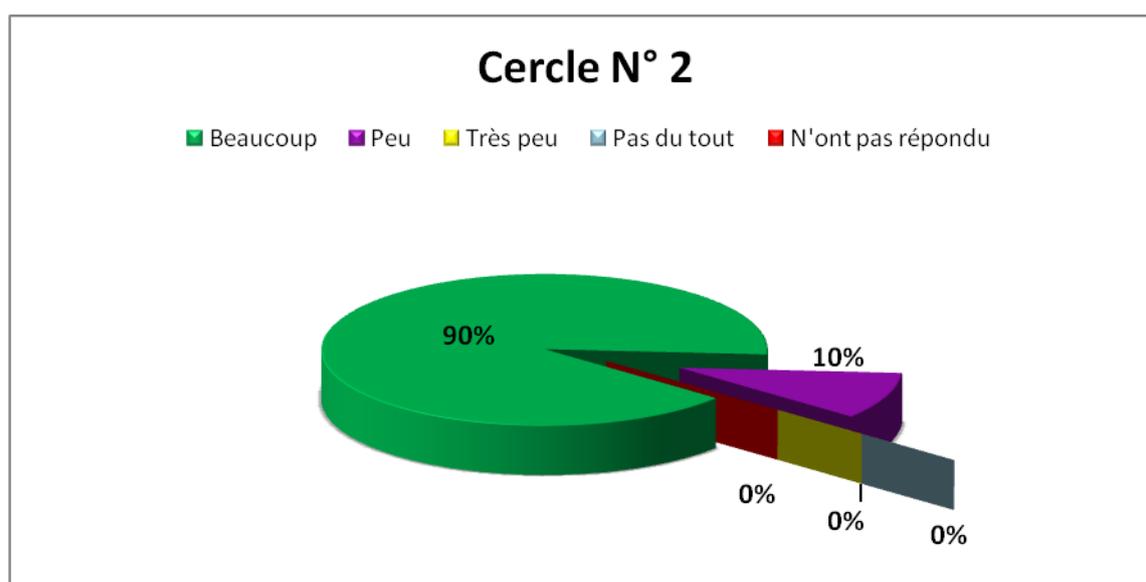


Fig N° 2 : L'aspect linguistique de la langue

Commentaire

Selon les résultats obtenus, la majorité des enseignants concernés par notre étude voient que la maîtrise de l'aspect linguistique de la langue est sécurisant pour les apprenants. Ces résultats nous conduisent à constater que, dans les pratiques de classe, l'importance est accordée uniquement à la langue elle-même. Autrement dit, on s'est enfermé dans le lexique et de la syntaxe.

Un document prenant en charge l'aspect culturel de la langue suscite-t-il de l'intérêt de la part des apprenants ?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Beaucoup	09	30%
Peu	21	70%
Très peu	00	00%
Pas du tout	00	00%
N'ont pas répondu	00	00%

Tableau 3 : Troisième question

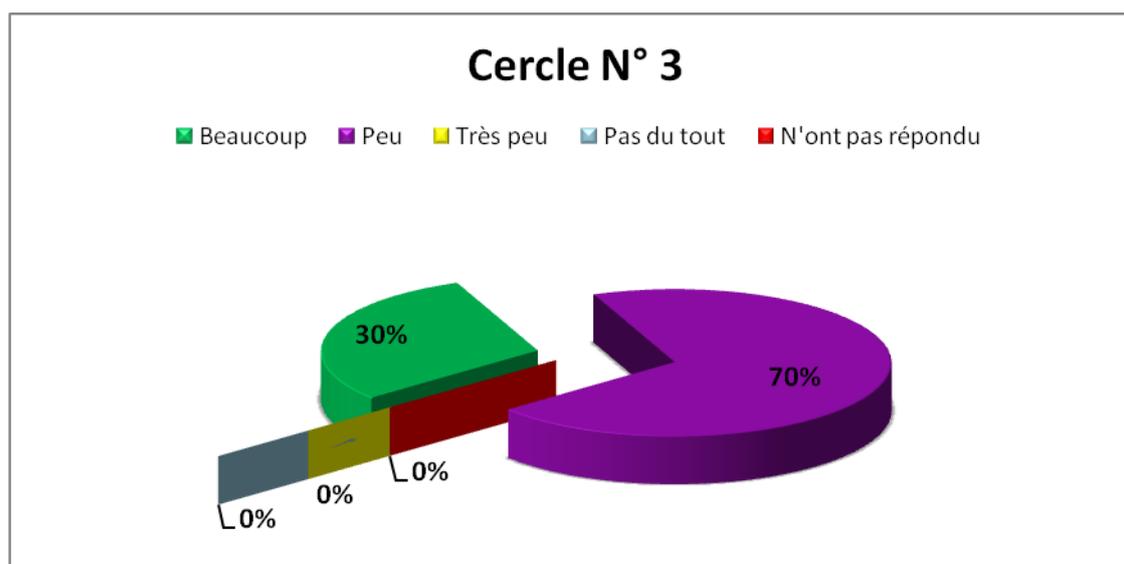


Fig N° 3 : L'intérêt à la dimension culturelle par les apprenants.

Commentaire

Les enseignants confirment que la majorité des apprenants du français langue étrangère (70%) ne sont pas motivés quand ils sont en face de documents qui contiennent des éléments culturels de la langue cible. Dans ce cas, nous sommes invités à chercher les raisons qui ont conduit à une telle situation.

Un document qui traite d'un aspect culturel de la langue se heurte-t-il à la résistance des apprenants ?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Beaucoup	12	40%
Peu	12	40%
Très peu	06	20%
Pas du tout	00	00%
N'ont pas répondu	00	00%

Tableau 4 : Quatrième question

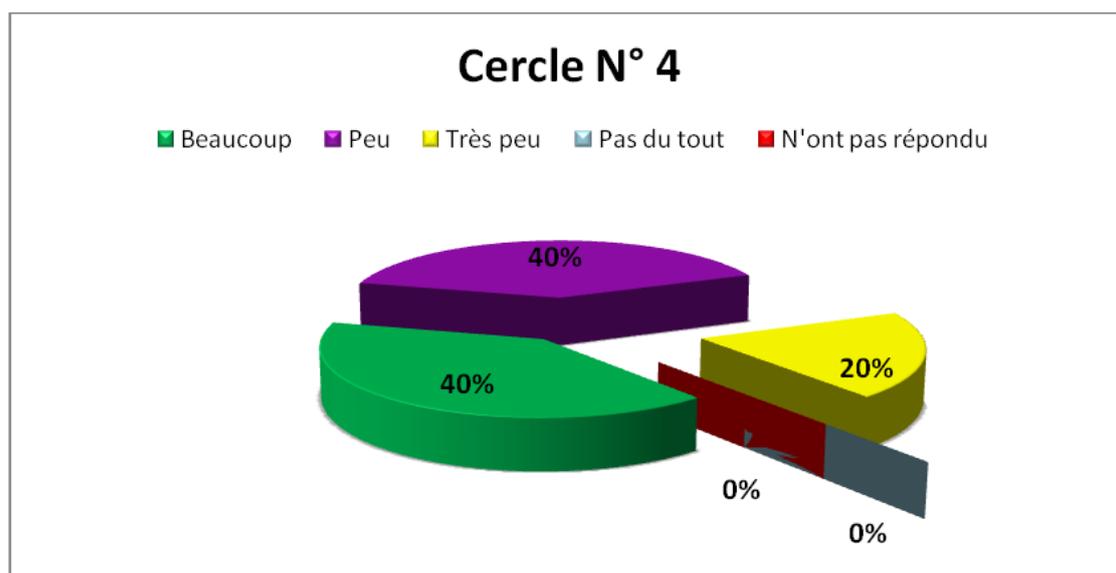


Fig N° 4 : La résistance des apprenants pour l'aspect culturel.

Commentaire

Ces réponses s'opposent aux précédentes. D'après les enseignants, le taux des apprenants qui n'acceptent pas le contenu culturel de la langue française, dans les documents proposés, est considérable (40%), sans que ce refus soit un facteur entravant l'apprentissage de la langue.

Avec le progrès dans le domaine de la communication, l'aspect culturel constitue-t-il une curiosité et une motivation pour l'apprenant ? Pourquoi ?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Beaucoup	09	30%
Peu	09	30%
Très peu	12	40%
Pas du tout	00	00%
N'ont pas répondu	00	00%

Tableau 5 : Cinquième question

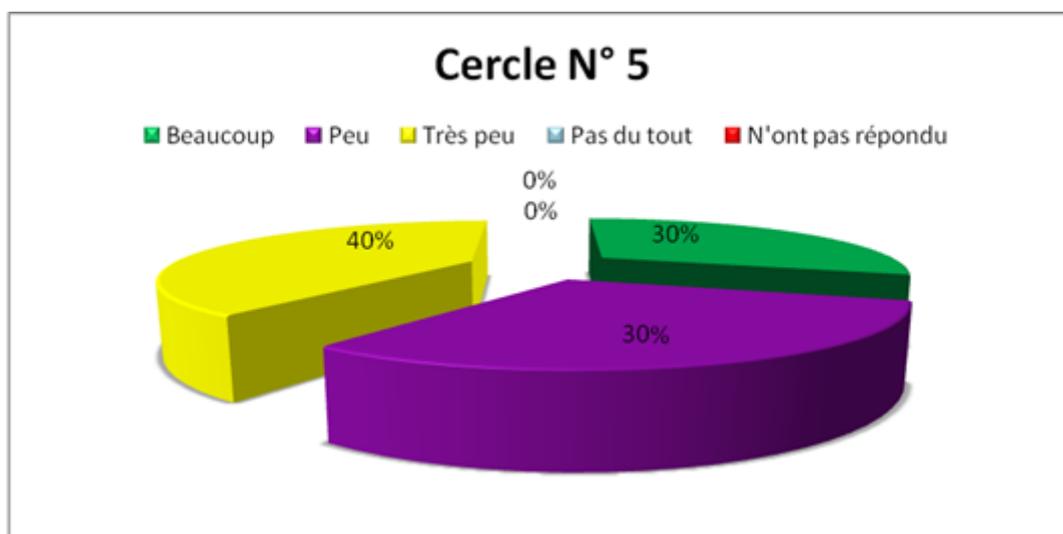


Fig N° 5 : Le rôle des supports dans la motivation des apprenants.

Commentaire

Ce qui ressort des réponses des enseignants est que les apprenants sont très peu motivés et curieux aux aspects culturels du FLE. Ce qui peut être expliqué par l'existence d'autres codes plus efficaces pour communiquer tel que l'anglais ont répondu certains enseignants.

Les examens de l'évaluation sommative prennent-ils en charge l'aspect culturel de la langue?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Beaucoup	00	00%
Peu	15	50%
Très peu	09	30%
Pas du tout	06	20%
N'ont pas répondu	00	00%

Tableau 6 : Sixième question

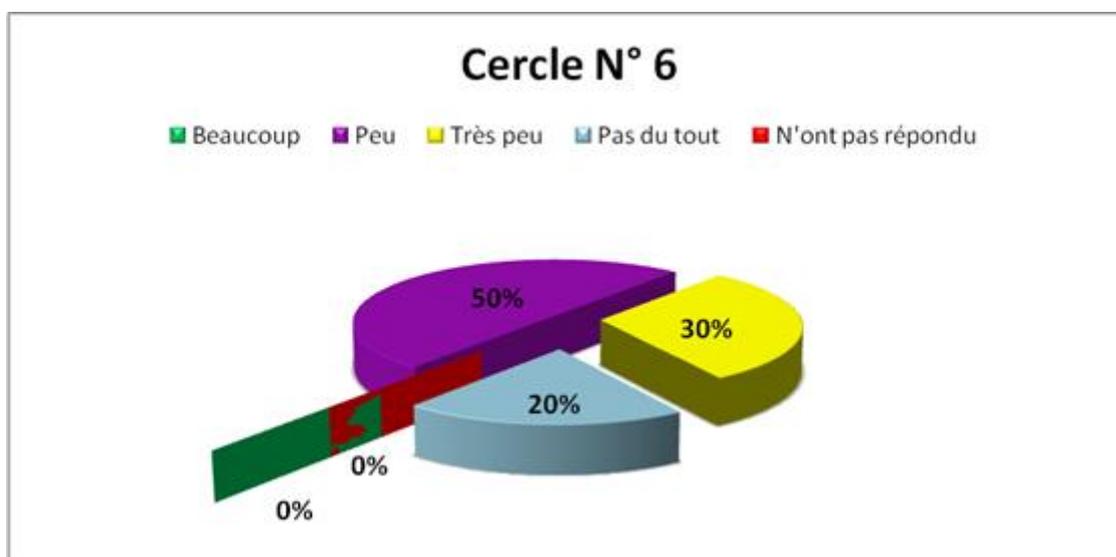


Fig N° 6 : L'évaluation sommative de la composante culturelle

Commentaire

Ces réponses semblent s'opposer aux précédentes. Peut-être que les évaluations concernent presque exclusivement le linguistique

Les valeurs sociales et religieuses des apprenants sont-elles un obstacle à l'enseignement de la dimension culturelle de la langue ?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Beaucoup	12	40%
Peu	18	60%
Très peu	00	00%
Pas du tout	00	00%
N'ont pas répondu	00	00%

Tableau 7 : Septième question

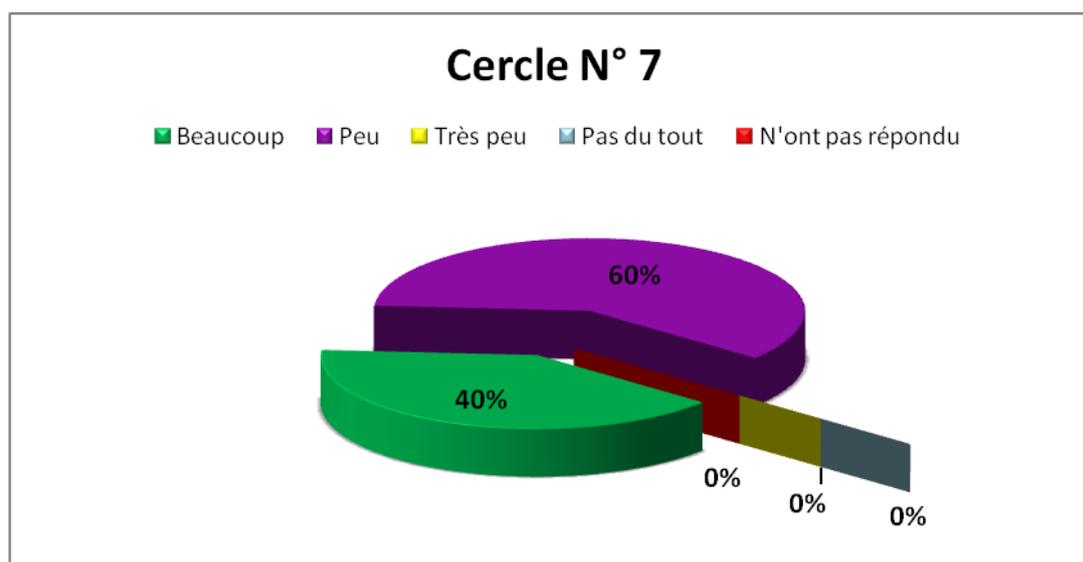


Fig N° 7 : Les obstacles entravants l'enseignement de la dimension culturelle

Commentaire

Le tableau statistique ci-dessus, nous montre que la plupart des enseignants interrogés rencontrent des obstacles plus ou moins élevés pendant l'enseignement de quelques valeurs sociales et religieuses de la langue et la culture françaises. Peut être eux-mêmes ne maîtrisent-ils pas ces aspects et donc hésitent à les aborder ?

Les supports visuels et sonores facilitent-ils l'appropriation de la culture d'une langue en contexte algérien ?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Beaucoup	24	80%
Peu	06	20%
Très peu	00	00%
Pas du tout	00	00%
N'ont pas répondu	00	00%

Tableau 8 : Huitième question

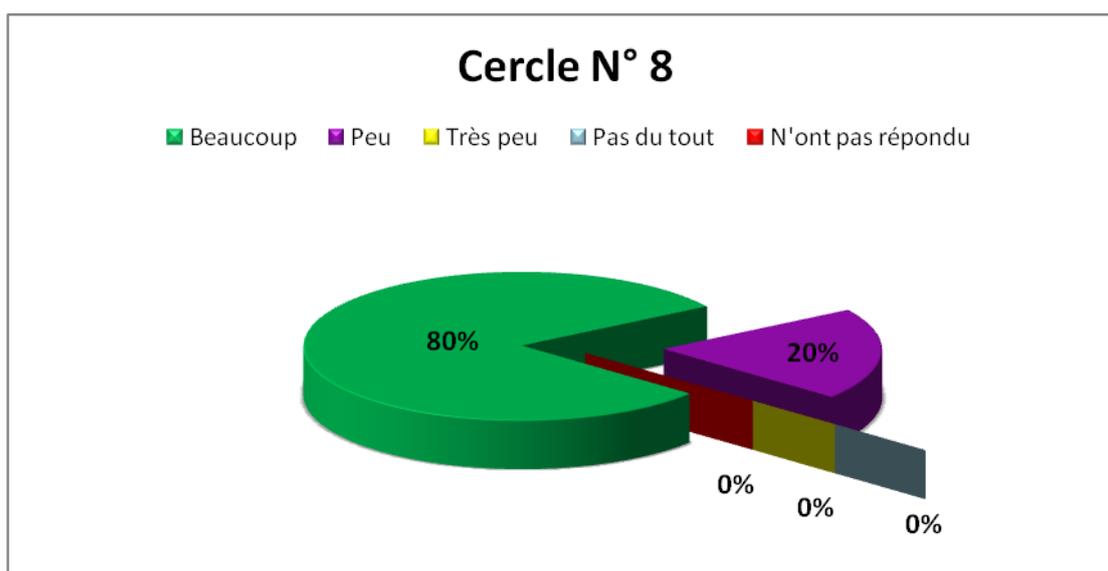


Fig N° 8 : le rôle des supports audiovisuels dans l'appropriation de la culture étrangère

Commentaire

Ces résultats nous montrent que plus de 80% des enseignants concernés par notre étude confirment l'apport positif des supports visuels et sonores dans l'appropriation de la culture étrangère dans une classe de FLE d'où l'importance des TICE dans l'acquisition d'une compétence (inter) culturelle. Les obstacles à cette appropriation ne sont - ils pas dus à l'insuffisance des moyens matériels et à l'impréparation des enseignants?

Vous utilisez des documents sonores et visuels dans votre classe de langue

	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Beaucoup	03	10%
Peu	06	20%
Très peu	15	50%
Pas du tout	06	20%
N'ont pas répondu	00	00%

Tableau 9 : Neuvième question

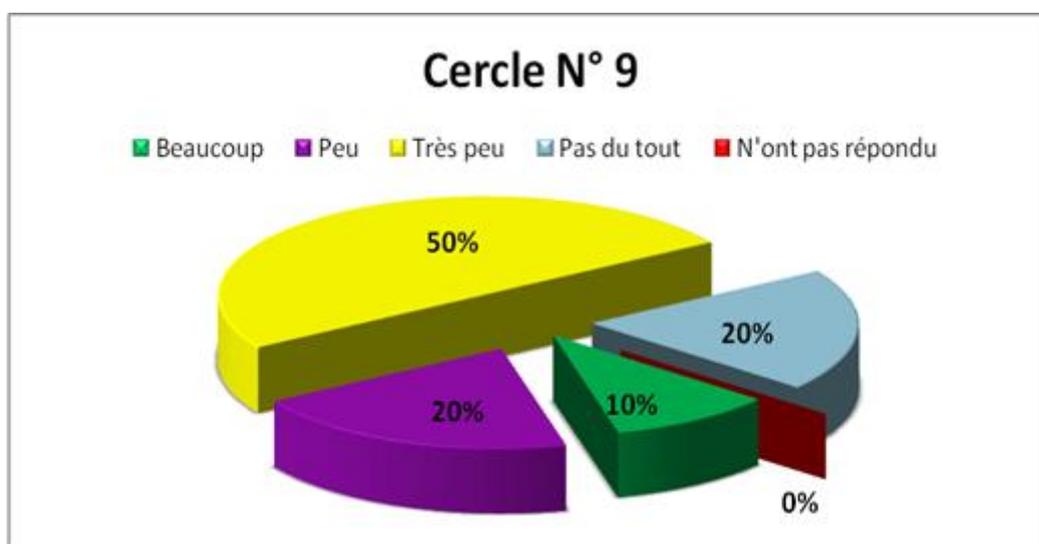


Fig N° 9 : L'introduction des documents audiovisuels par les enseignants de FLE en classe

Commentaire

D'après les résultats obtenus, il faut avouer que le groupe des enseignants questionnés est hétérogène. La moitié des formateurs utilisent rarement les documents sonores et visuels dans la classe de FLE. Ces résultats sont en rapport avec notre interrogation précédente.

Le nombre d'apprenants par division pédagogique favorise-t-il l'apprentissage de la culture d'une langue étrangère.

	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Beaucoup	06	20%
Peu	00	00%
Très peu	12	40%
Pas du tout	12	40%
N'ont pas répondu	00	00%

Tableau 10 : Dixième question

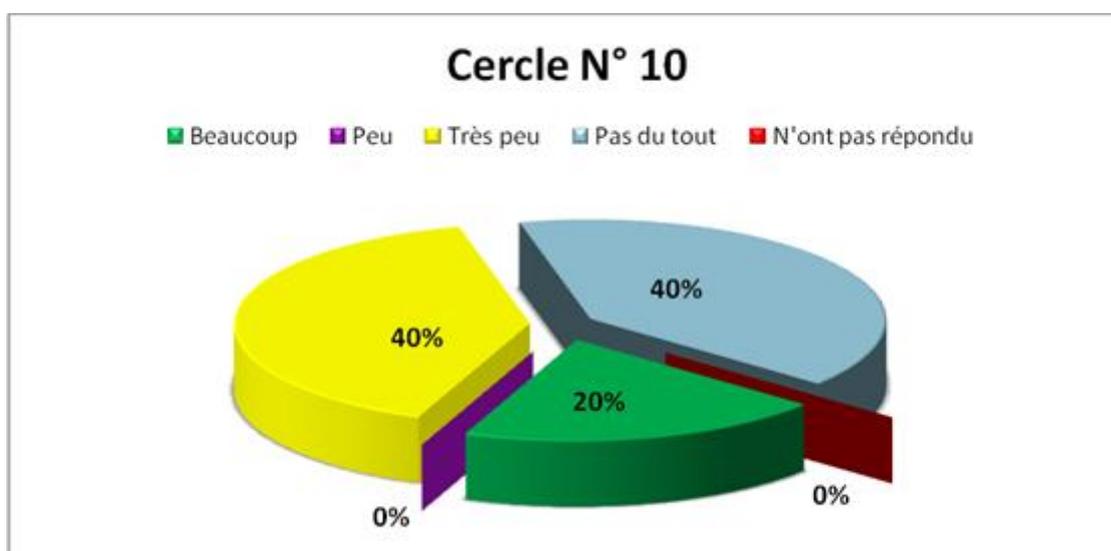


Fig N° 10 : L'impact de L'effectif sur l'apprentissage de la culture étrangère

Commentaire

La majorité des enseignants ne considèrent pas l'effectif de classe comme un obstacle qui peut influencer négativement l'apprentissage d'une langue dans sa dimension culturelle. Le nombre très élevé des apprenants (environ 50 élèves par classe pour l'année scolaire 2012/2013) ne permet pas d'aborder aisément les aspects culturels

et oblige à assurer un apprentissage linguistique d'autant plus que les évaluations portent exclusivement sur ce dernier.

L'espace « Classe » et la disposition des rangs favorisent-ils l'apprentissage d'une langue dans sa dimension culturelle ?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Beaucoup	06	20%
Peu	03	10%
Très peu	12	40%
Pas du tout	09	30%
N'ont pas répondu	00	00%

Tableau 11 : Onzième question

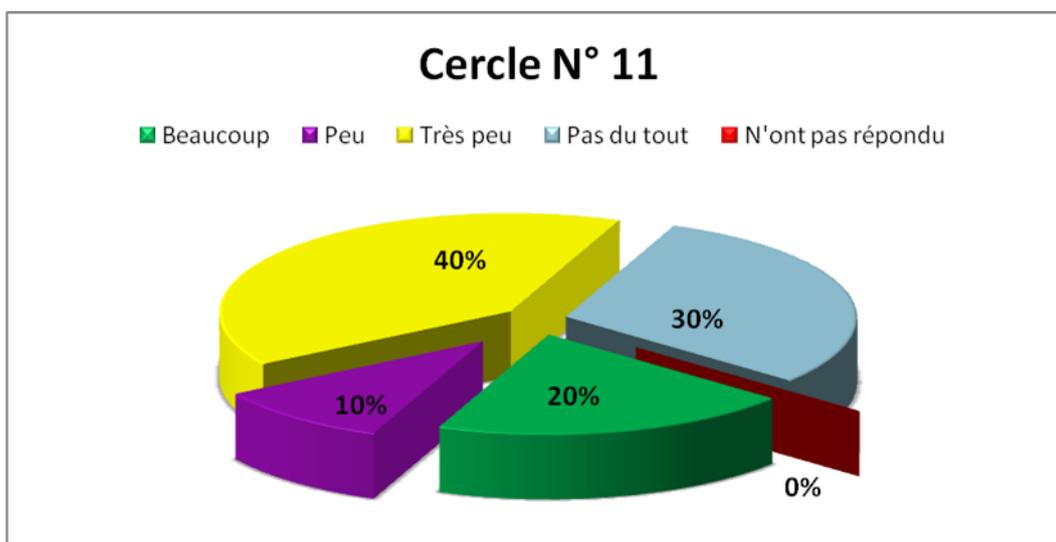


Fig N° 11 : L'impact de l'espace classe sur l'apprentissage de la dimension culturelle.

Commentaire

En effet, le nombre d'élèves et l'organisation spatiale ne permettent pas d'établir un échange et de "discuter" : on se contente de faire cours.

Plusieurs années après l'indépendance, la culture française est- t-elle perçue à travers le passé colonial, par les apprenants

	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Beaucoup	15	50%
Peu	15	50%
Très peu	00	00%
Pas du tout	00	00%
N'ont pas répondu	00	00%

Tableau 12 : Douzième question

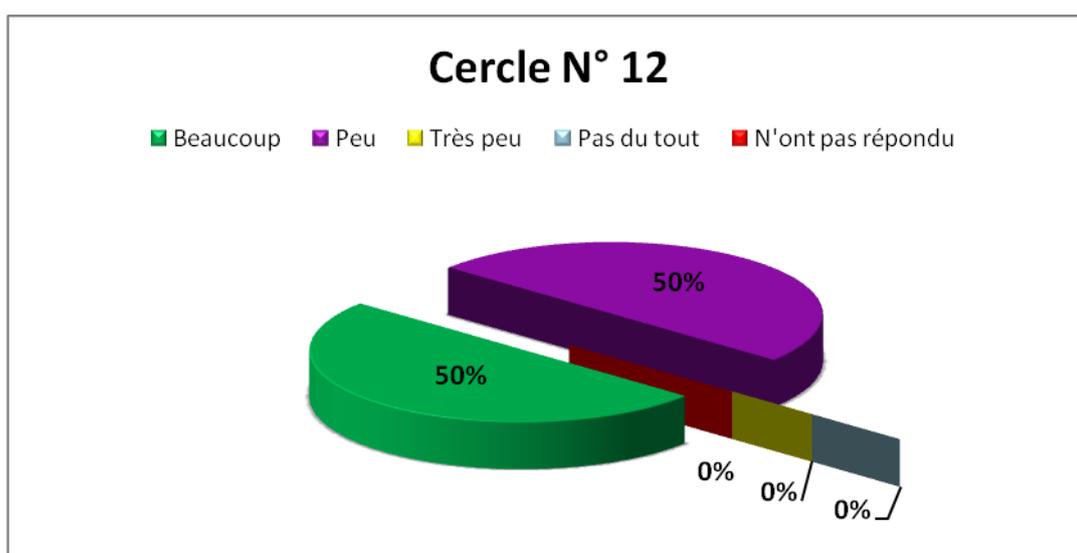


Fig N° 12 : L'effet du poids du passé colonial sur la dimension culturelle.

Commentaire

Ces résultats nous montrent que l'ensemble des enseignants avouent que, après toutes ces années de l'indépendance, la culture française est encore perçue à travers le passé colonial, qui a surtout été vécu par les parents ou les grands-parents des apprenants. Il faut dire que le récit national accorde une grande place à ce passé.

La classe constitue un prétexte pour que les apprenants approfondissent leurs connaissances sur l'aspect culturel de la langue.

	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Beaucoup	15	50%
Peu	06	20%
Très peu	09	30%
Pas du tout	00	00%
N'ont pas répondu	00	00%

Tableau 13 : Treizième question

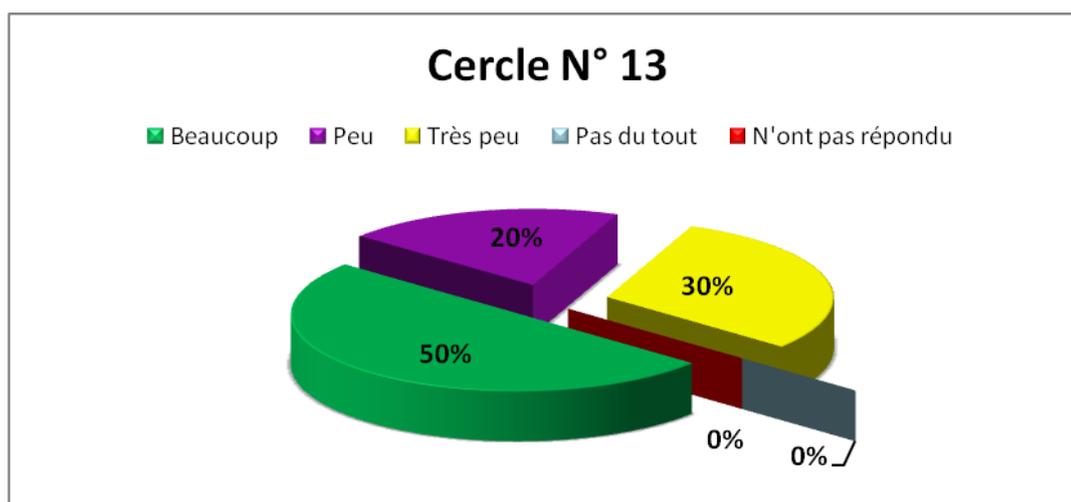


Fig N° 13 : Le rôle de la classe de FLE dans l'approfondissement des connaissances culturelles.

Commentaire

Il est évident que la majorité des réponses obtenues confirment que la classe constitue un prétexte qui permet aux apprenants d'approfondir leurs connaissances en ce qui concerne la culture de la première langue étrangère, en Algérie, à la différence de la société.

Le manque d'intérêt pour la langue est lié au fait que les parents privilégient l'apprentissage des sciences et de la technologie.

	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Beaucoup	15	50%
Peu	06	20%
Très peu	03	10%
Pas du tout	06	20%
N'ont pas répondu	00	00%

Tableau 14 : Quatorzième question

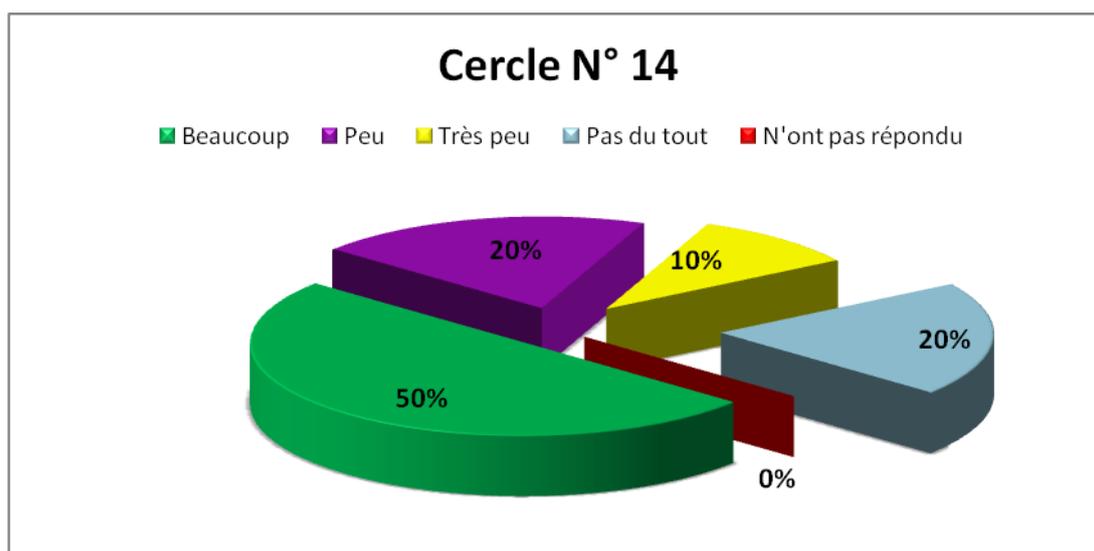


Fig N° 14 : L'apport des sciences et de la technologie sur l'apprentissage du FLE
Commentaire

D'après les résultats obtenus, environ 50% des enseignants voient que la majorité des parents privilégient l'apprentissage des sciences naturelles et de la technologie par rapport aux langues et aux lettres. Ce qui peut être expliqué par le problème de l'orientation (tronc commun sciences/ tronc commun lettres) qui se pose chaque année où la quasi totalité des apprenants demande le premier choix. Ce constat est aussi partagé par les collègues des autres langues, dont l'arabe.

L'appropriation de la culture est abordée tardivement dans le cursus scolaire.

	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Beaucoup	03	10%
Peu	24	80%
Très peu	03	10%
Pas du tout	00	00%
N'ont pas répondu	00	00%

Tableau 15 : Quinzième question

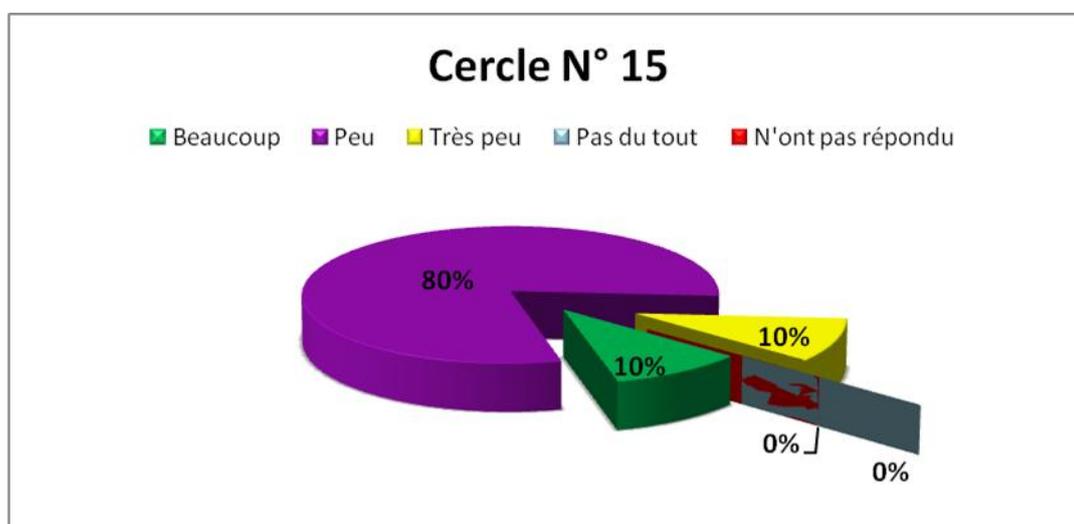


Fig N° 15 : Le système éducatif et la prise en charge de la dimension culturelle.

Commentaire

Selon l'étude statistique effectuée, 80% des enseignants ciblés par notre étude considèrent que l'aspect culturel de la langue a été timidement pris en compte par le système éducatif qui remet l'appropriation de la culture à un âge un peu élevé. On se contente d'installer les mécanismes de la langue.

L'approche adaptée en classe de français donne la priorité à l'aspect culturel de la langue.

	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Beaucoup	06	20%
Peu	15	50%
Très peu	00	00%
Pas du tout	09	30%
N'ont pas répondu	00	00%

Tableau 16 : Seizième question

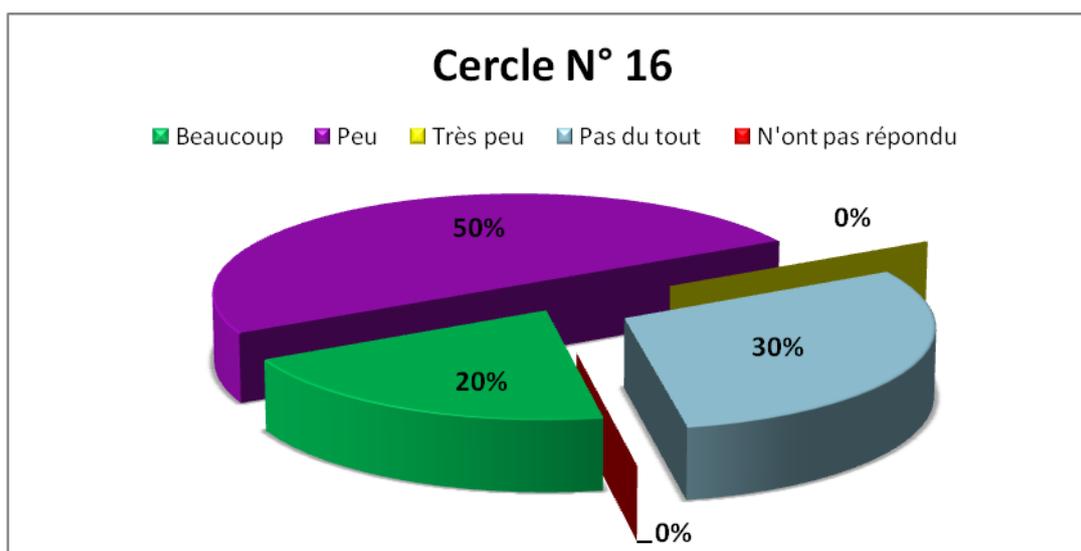


Fig N° 16 : L'approche adoptée en classe de FLE

Commentaire

Ces réponses nous démontrent que les approches adaptées en classe de français, aujourd'hui, notamment l'approche communicative, devrait valoriser la composante culturelle de la langue. Cependant, il est à signaler que 30% des enseignants concernés par cette étude ne donnent pas la priorité à la dimension culturelle.

L'enseignant de langue lui-même est-il prêt et capable d'assurer l'aspect culturel de la langue. Pourquoi ?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Beaucoup	06	20%
Peu	12	40%
Très peu	06	20%
Pas du tout	03	10%
N'ont pas répondu	03	10%

Tableau 17 : Seizième question

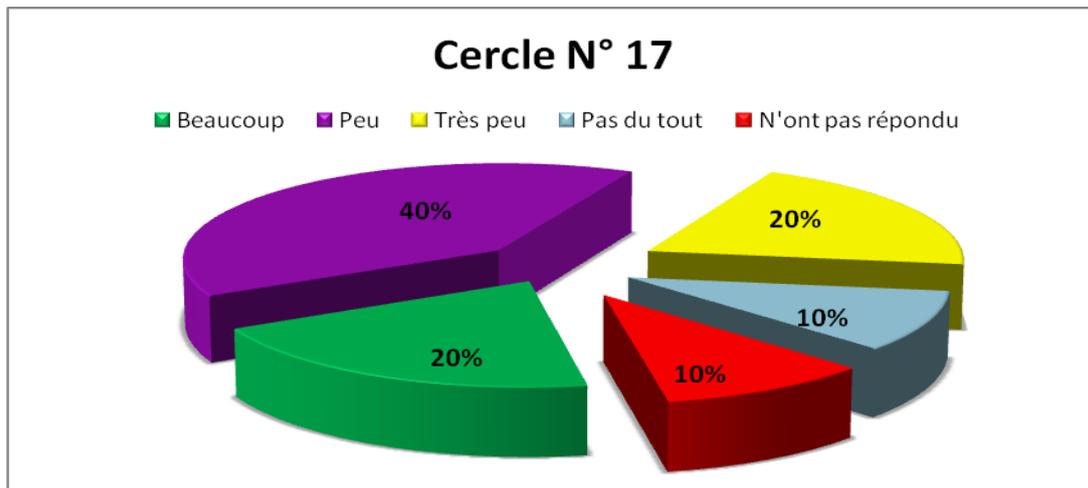


Fig N° 17 : Le rôle de l'enseignant dans la prise en charge de la dimension culturelle.

Commentaire

À partir de la représentation graphique, nous pouvons bien comprendre qu'il y a un taux considérable d'enseignants qui n'est pas sûr de ses capacités d'assurer l'aspect culturel dans leurs classes. Six enseignants seulement confirment qu'ils sont aptes à aborder la dimension culturelle dans leurs cours et capables d'initier l'apprenant à la tolérance, à l'acceptation de l'autre et à la diversité linguistique et culturelle. La grande partie d'enseignants qui n'est pas capable se justifie par l'absence d'une formation dans ce domaine. Ils demandent une formation qui soit vraiment continue, avec des périodes de

plus longue durée. Parmi eux, certains ont évoqué les séjours de recyclage linguistique et les échanges avec les natifs.

L'enseignant de la langue anglaise doit être aussi « prudent » que celui de la langue française quand il aborde l'aspect culturel avec ses apprenants.

	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Beaucoup	15	50%
Peu	09	30%
Très peu	03	10%
Pas du tout	03	10%
N'ont pas répondu	00	00%

Tableau 18 : dix-huitième question

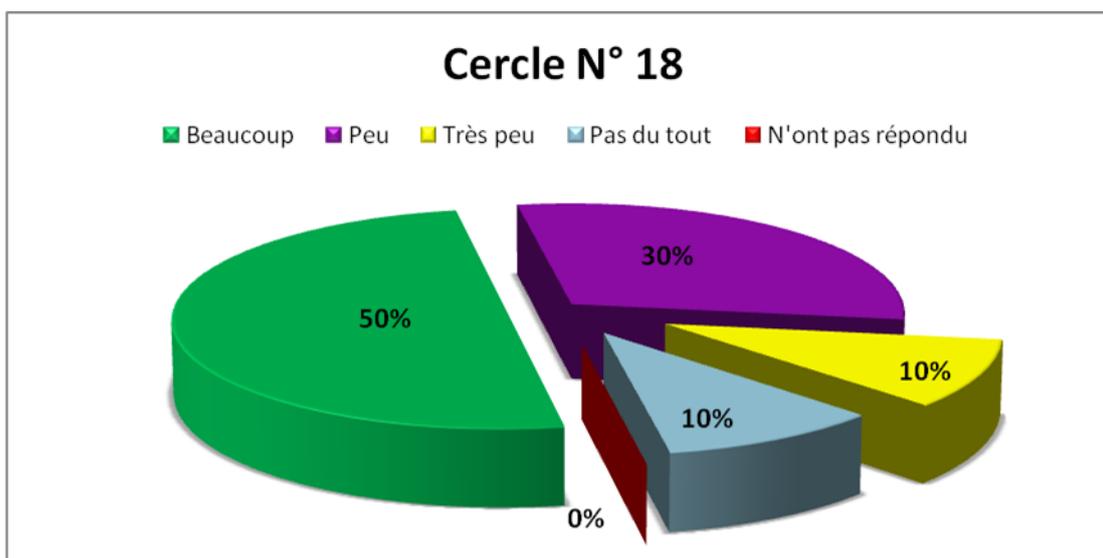


Fig N° 18 : L'égémonie de la langue anglaise

Commentaire

La moitié des enseignants interrogés pensent aussi que l'enseignant d'anglais doit être prudent quand il aborde le culturel en classe. 30% de l'échantillon pense que l'enseignant de la langue anglaise a moins de difficulté à aborder le culturel vu que le pays n'a pas été colonisé par l'Angleterre.

La Culture ce serait pour vous ?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
1- La Découverte et compréhension de son milieu	5	16%
2- Une sensibilisation(à l'art en général ou – à la peinture - au théâtre - à la musique - aux bibliothèques / livres - à la danse – à la sculpture - au cinéma - aux médias – à l'architecture - à l'ait culinaire - à l'artisanat – à l'art vestimentaire)	5	16%
3- La découverte de “ses” traditions, ses coutumes ou son folklore	9	30%
4- Des découvertes autres ou des autres	2	6%
5- Des visites au musée	1	3%
6- Un intérêt pour l'histoire, les ancêtres, les origines	6	20%
7- Un éveil de la sensibilité et des émotions	2	6%
8- Une démarche identitaire / un sentiment d'appartenance	00	00%

Tableau 19 : dix-neuvième question

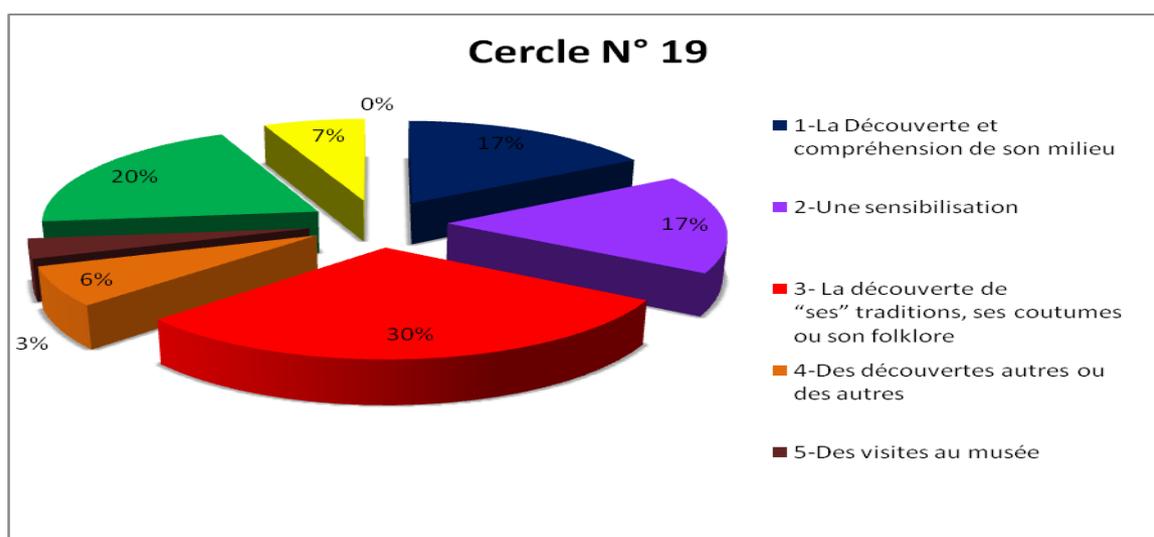


Fig N° 19 : La conception de la culture chez les enseignants de FLE.

Commentaire

Les avis sont partagés 30% des enseignants considèrent que la culture, ce serait la découverte des traditions, des coutumes, ou le folklore. 20% des enquêtés ont une conception de la culture qui est un intérêt pour l'histoire, les ancêtres, les origines et pour 16% la notion de «culture» est une sensibilisation à l'art en général et une découverte et compréhension du milieu. Les conceptions diffèrent d'un enseignant à l'autre, cela peut s'expliquer par la complexité de la notion de culture elle-même et c'est pourquoi personne n'a proposé la dernière conception. L'échantillon n'est pas suffisamment représentatif pour nous permettre d'en tirer des conclusions. Cette enquête nous permet cependant de constater le difficile équilibre entre l'intra-culturel (intérêt pour « sa » propre culture) et l'interculturel (intérêt pour l'autre comme différent)

Conclusion

Ces résultats nous montrent que les enseignants questionnés rencontrent une véritable difficulté à aborder la dimension culturelle des langues cibles (française ou anglaise). Cette difficulté de l'ouverture sur l'Autre est dû à l'absence d'une démarche interculturelle qui prend appui sur la culture d'origine de l'apprenant sans oublier de l'aider à s'approprier et à saisir les traits culturels qui permettent l'accès à l'univers de l'Autre.

Beaucoup d'enseignants, et malgré leur ancienneté et le thème de notre travail qui normalement, les touchent de très près, ont refusé de répondre à notre questionnaire. D'autres, se sont contentés de répondre aux cases «à cocher » et ont soigneusement évité de répondre aux questions (5 et 17) qui nécessitent de donner des arguments.

La deuxième remarque est que les enseignants issus de l'ITE (P.E.F) étaient plus disponibles et mieux armés pour répondre à nos questions , nous pensons que c'est dû à leur compétence et aisance à s'exprimer dans cette langue et que c'est aussi dû au fait qu'ils ont (dans la plupart des cas) eu des enseignants de la première génération, donc plus intéressés par l'aspect culturel de la langue, contrairement à la deuxième génération, à laquelle on a beaucoup parlé d'outil de communication et de moyen pour accéder à la documentation .

Il ressort de notre analyse que les apprenants montrent un plus grand engouement pour l'apprentissage de la langue et la culture anglaises, ils considèrent que ses règles

grammaticales et orthographiques sont à leur portée, cet apprentissage est facilité par la télévision et surtout les films et les chansons, ils mémorisent facilement des chansons en anglais et des expressions qui enrichissent leurs connaissances de l'aspect culturel de la langue.

La deuxième constatation est que les apprenants ne montrent aucune résistance ni aucun refus pour l'aspect culturel de la langue anglaise (les habitudes alimentaires) contrairement, à l'aspect culturel de la langue française, ils le considèrent comme acquis ; sinon insignifiant. L'autre raison est, à notre sens que l'intérêt pour l'aspect culturel d'une langue, est souvent conditionné par sa représentativité des centres d'intérêt des jeunes (stars du foot, de la musique, du cinéma) les jeunes suivront dans les moindres détails les rituels du mariage de leur stars préférée. Ajoutant à cela le poids du passé colonial qui fait que l'apprenant résiste à l'aspect culturel de la langue française.

L'enseignant est lui aussi démuni face à ce genre de situation, souvent il n'arrive pas à concilier entre les deux aspects de la langue et il se trouve sécurisé par la facilité à enseigner et à contrôler l'acquisition des savoirs linguistiques.

Même si les programmes n'interdisent par le fait d'aborder l'aspect culturel de la langue et qu'ils mettent à la disposition des apprenants des documents variés à exploiter (textes d'auteurs , prospectus, BD- articles de presse..) cela reste insuffisant et souvent mal adapté. L'absence de documents sonores et visuels , de situation authentique d'apprentissage, le nombre élevé des apprenants par division pédagogique et l'espace classe sont des entraves.

Nous pensons qu'il est nécessaire de mettre en place des stratégies pour aborder cet aspect de la langue dès l'école primaire. Sans le moindre complexe historique nous pensons que l'apprentissage des deux aspects de la langue (le linguistique et le culturel) devra se faire en même temps et dès le commencement de l'enseignement de la langue française,

Ceci aplanira les difficultés, le sentiment d'échec et donc le refus de s'investir dans ce projet d'apprentissage. Cela se fera bien sûr au prix de grands moyens financiers et humains (réglage et révision des progressions typologiques ou thématique, introduction de nouvelles méthodes et approches.)

Il est donc indispensable, quand on parle de culture en relation avec l'enseignement des langues étrangères, d'établir des distinctions dès le départ et d'essayer de bien préciser l'aspect et la conception de cette notion. La prise en compte de la culture dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est indispensable durant un apprentissage langagier où on est toujours mis en contact avec une culture. Dans ce sens-là, la question n'est donc plus de savoir si cette culture existe dans l'apprentissage du FLE, mais de prendre en considération cette culture où on peut agir de quelque manière devant certaines situations de malentendu.

Il arrive cependant, qu'il n'y ait pas de maîtrise parfaite d'une langue sans la maîtrise de ses compétences linguistiques et culturelles. A ce stade-là, les enseignants sont orientés dans une perspective culturelle et leur rôle comme initiateurs à la culture doit être réaffirmé dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour ce faire, il est primordial de poser la question suivante : quelle(s) culture, (s)enseigner ? c'est la dernière question que nous avons posée aux enseignants du secondaire. Nous avons constaté que les avis se partagent, d'où la difficulté de répondre à cette question. Nous l'avons posée dans le but de mettre l'accent sur le rôle que peut jouer l'enseignant et ses attitudes envers l'enseignement d'une culture étrangère. Nous pensons avec conviction que l'enseignement de la culture d'une langue étrangère dépend de l'enseignant lui-même ; c'est généralement l'image qu'il a du pays de la langue étrangère qu'il transmet à ses apprenants. On peut dire avec MARIET. F que « *lorsqu'on enseigne, on transmet toujours aussi une certaine image de la culture, une certaine idée d'un pays ou d'une civilisation* »⁵²¹. En effet, les traditions culturelles d'un pays ou d'une région transmettent des contenus sémantiques qui leur sont propres. La richesse de ces contenus rend le champ culturel d'une langue tellement dense.

Toutes les définitions attribuées à la notion de « culture » dans tous ses aspects sont riches en représentations, en préjugés et en stéréotypes qui, le plus souvent rendent la compréhension linguistique et culturelle d'une langue difficile. Il est à notre avis nécessaire de recourir à l'explication culturelle pour élucider une difficulté linguistique. C'est à l'enseignant qui revient la charge de faire des recherches et trouver les documents appropriés pour faire acquérir des connaissances culturelles à ses apprenants Il est à

⁵²¹ MARIET F. : *Présentation du volume 47 in études de linguistique appliquée*, juillet-septembre, Didier, Paris, 1982, p.5, in WINDMULLER F, op.cit. p .15

signaler qu'il n'existe pas actuellement de manuels qui présentent une culture d'une manière systématique. L'enseignant doit compter sur sa propre initiative et ses propres efforts. Chaque fois que ses apprenants le sollicitent pour exprimer le désir d'élucider un fait culturel, il devra rechercher lui-même les exemples ou les documents qui répondent le mieux à cette élucidation.

Le plus important dans l'enseignement du FLE, c'est qu'il faut toujours établir un lien quand cela est possible entre le fait culturel à étudier dans son contexte linguistique tel que les expressions imagées et les métaphores. L'explication culturelle a alors une visée linguistique : la compréhension d'une expression, d'un cliché, d'une métaphore etc. motive et aiguise la curiosité des apprenants.

Deuxième Chapitre

Expérimentation et Analyse

Introduction

La didactique des langues-cultures se veut d'être un domaine interdisciplinaire dont la théorie consolide la pratique. Ainsi, l'enseignement /apprentissage du FLE revendique avec fermeté son besoin à la créativité et à l'adoption d'une démarche ayant pour point de départ, le contexte même d'application ; mais avant de s'engager consciencieusement dans celle-ci, l'étudiant chercheur doit esquisser un plan de marche méthodique, hiérarchique, cohérent et harmonieux qui forme les piliers d'une détermination soignée de chacune des parties de son travail scientifique au sens propre du terme. Ceci-dit, une étude effectuée sur le terrain serait vaine si son auteur se contente uniquement de détecter les multiples phénomènes qui conquièrent le territoire scolaire, cela, sans le moindre geste de conscientisation, de sensibilisation voire d'une simple tentative de remédiation. Apostropher les difficultés sans en trouver des solutions est une routine qui a longtemps trôné. Autrement dit, des sujets tournant autour des épidémies qui, entre autres, entravent l'appropriation saine du français se multiplient sans le moindre écho.

A l'heure actuelle, les acteurs sociaux algériens ne cessent de pointer du doigt tous les problèmes qu'endurent les apprenants en étant face à la langue française. La mise en valeur du rapport langue-culture est devenue une nécessité, surtout lorsqu'il s'agit d'un système linguistique étranger, car sans la deuxième, la première n'aurait pas d'existence. La seconde construit le contenu et le charme de l'initiale, et l'époque de langue structure close et renfermée sur elle-même est révolue.

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté le cadre théorique. Dans le présent chapitre, il sera question de la méthodologie que nous avons adoptée pour réaliser notre étude. Ce volet sera réparti sur quatre axes. Le premier sera réservé à la présentation de l'expérimentation, le deuxième à la lecture et analyse des données, le troisième à la comparaison et l'interprétation des données et le dernier sera une synthétisation de notre démarche et des données. Cette partie s'achèvera avec une conclusion infirmant ou confirmant les hypothèses de notre étude qui, en ne les perdant pas de vue, convoque une supposition que l'intégration des contenus à visée culturelle dans les activités et les supports d'apprentissage déclenche la motivation des apprenants, on présume que toute réflexion culturelle portant sur les caractéristiques de la culture étrangère et de la culture maternelle par le biais d'une démarche culturelle et interculturelles met en scène des capacités d'interprétation qui, seules, permettent l'accès à la reconnaissance, la compréhension et la

production culturelle/interculturelle. La perception de soi et de l'autre, ainsi que leurs points de vue, pourront si cela est nécessaire être restitués, relativisés et/ou corrigés. Il peut être aussi question de prendre du recul face à des a priori culturels, il s'agit de mettre en lumière les raisons des différentes interprétations. Il est donc question de démarches allant vers la découverte de l'Autre et vers la connaissance de soi selon le corpus d'activités proposé, plus exactement selon le type de support et son contenu d'apprentissage.

I. RECHERCHE ACTION

1. Présentation de l'expérimentation

Le savoir est la déduction de la logique des relations qu'entretient une somme de connaissances à travers l'expérience, à la lumière de nombreux facteurs. Il est ainsi saisissable à partir d'un ensemble d'actions exercé sur la question de recherche dans une situation expérimentale pour comprendre ses mécanismes.

Notre étude porte sur les principes, les réalités et les enjeux de la mise en place d'une compétence à la fois linguistique et culturelle. C'est pour cette raison que notre palier empirique se doit d'être expérimental et analytique à visée innovatrice. Nous nous appuyons dans notre démarche sur la définition de ZARATE G. pour qui la compétence culturelle est «*un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée*»⁵²². Quant à la compétence linguistique, nous nous contentons de la construction d'une phrase simple correcte conjuguée au présent de l'indicatif car nous estimons que c'est suffisant face à une langue étrangère et afin de mettre plus l'accent sur la dimension culturelle de cette langue.

Notre procédure expérimentale commencera dans un premier temps par un pré-test pour avoir des chiffres représentatifs et concrétisant les prés acquis de notre groupe expérimental. Dans un second temps, nous soumettrons notre échantillon à une séquence interactive dont l'objectif est de mettre en œuvre les trois approches citées déjà et expliquées dans les chapitres précédents : l'approche linguistico-culturelle, l'approche socioculturelle et l'approche interculturelle proposée par WINDMULLER F. qui ont pour finalité une motivation à l'appropriation du FLE par le biais d'une démarche culturelle et interculturelle qui prend en compte la perspective du sujet-culturel-apprenant. L'approche

⁵²² ZARATE G. in BLONDEL, A et al, op. cit. p.8

linguistico-culturelle repose sur l'étude des relations entre langue, culture et société . Un post- test sera notre troisième étape afin de mesurer le taux d'efficacité concernant la progression de la compétence linguistico-culturelle chez notre public. Nous nous arrêterons sur l'avis de notre public concernant l'expérience vécue à travers un mini-questionnaire comme une dernière phase de recherche.

2. Présentation et description du corpus

2.1. Public

Le groupe que nous avons pris en charge pour notre étude de recherche, est un échantillon de 17 apprenants, où nous comptons 12 apprenants de sexe féminin et 5 apprenants de sexe masculin. Il est uni par l'assiduité et la volonté d'apprendre. Les apprenants ont été choisis aléatoirement. Néanmoins, la parité entre différent niveau a été respectée. Ce choix aux apprenants de la deuxième année secondaire science est dû d'abord au fait qu'ils n'ont pas une épreuve d'admissibilité en fin d'année. De plus, ils ont un programme moins chargé. En fin, nous jugeons l'âge de 17 ans comme apte à recevoir une formation culturelle.

Répartition du public selon le sexe

Sexe	Nombre	Pourcentage
Fille	12	71%
Garçon	5	29%
TOTAL	17	100%

Tableau n°1

À la lumière du tableau n^{o1}, il ressort que le taux d'apprenants de sexe féminin est de 71%. Il est remarquablement plus élevé de celui des apprenants de sexe masculin.

2.2. Terrain

Bien que le choix du terrain de recherche constitue un moment déterminant, le nôtre était systématique car le directeur de l'établissement SI EL HOUAS étant le seul qui nous a facilité la tâche en acceptant que les apprenants soient à notre disposition. Cela malgré les difficultés rencontrées de plusieurs ordres tels que le congé de l'enseignante qui est chargée de la classe en question, la fixation de la date de l'expérimentation avec elle, le déplacement personnel du matériel et de la préparation de la salle à chaque jour de

l'expérimentation, la coordination administrative, la sélection du groupe à chaque jour de l'expérimentation. Notre tâche n'était pas facile est le moins que nous puissions dire.

L'établissement est situé loin du centre-ville de Biskra, connu pour être chaque année le centre de correction de l'examen du Bac. Pour pouvoir effectuer notre expérimentation, nous étions devant le challenge de trouver un enseignant capable de prendre en main les apprenants et suivre la démarche que nous avons fixée. Le 25-02-2014 nous nous sommes rendus sur les lieux accompagné de l'enseignante vacataire, nous avons obtenus l'autorisation du service de l'inspection et de la formation au niveau de l'académie. Comme toute recherche scientifique sur terrain commence une pré-enquête sur laquelle un chercheur instaure son enquête qui représente un passage qui paraît être obligé pour observer et s'imprégner de la classe afin de prévoir la démarche adéquate dans le choix des activités et les supports pédagogiques à objectifs culturels adaptés au contexte d'enseignement de l'apprenant. Un choix qui prend en considération un public particulier, la prise en considération explicite de la langue et de la culture maternelle des apprenants dans l'apprentissage. Sans elles, la découverte de la culture étrangère resterait fragmentaire. C'est grâce à cette pré-enquête que nous avons fixé le palier ; après avoir pesé le pour et le contre notre choix s'est porté sur le secondaire .Ce choix ne résulte pas d'un fait hasardeux, mais d'un raisonnement conscient qui, en se basant sur le vif de notre sujet de recherche, nous pensons que le secondaire paraît être le stade des représentations des apprenants adolescents, c'est l'âge aussi où se manifestent les différentes conceptions positives ou négatives de l'Autre. Une tentative d'approche de tolérance et d'ouverture à l'Autre serait motivante. De même, le sujet en cette période a une forte possibilité de ne pas être influencé et de l'aider, à son âge afin de ne point avoir, à l'avenir, le sens de francophile, mais plutôt celui de francophone.

Une autre raison qui a motivé notre choix sur le secondaire, c'est qu'il est à signaler que la réforme actuelle du système éducatif a vu l'ajout de la matière « informatique », ce qui permettra aux apprenants de développer des capacités et d'accéder avec moins de difficultés aux outils techniques, et à l'univers d'Internet qui peut donner à ces adolescents un enseignement polyvalent. qui peut nous aider à faire recours à ces moyens techniques (NTIC) durant notre expérimentation qui pourra donner des informations sur le mode de vie des personnes appartenant à une culture étrangère; en réalité, l'élément le plus important et d'encourager les apprenants à faire une analyse comparative entre la culture

de l'apprenant et sa vision personnelle et la culture cible et la vision des étrangers sur le pays de l'apprenant.

De ce fait, un équipement vidéo, le visionnage de publicités, d'extraits de films, de chansons ou encore des reportages sur la vie quotidienne s'avèrent nécessaire pour mettre en place un dispositif d'un matériel pédagogique en classe de FLE, c'est l'objet de notre expérimentation.

Nous avons repris la préparation de l'expérimentation le 08-04-2014 et nous avons choisi les activités et les supports pédagogiques. Avant cette date, nous avons pu assister à quelques séances que l'enseignante anime après une négociation avec elle. Notre observation de classe s'est en effet, concrétisée au sein du lycée pour les objectifs ci-dessous :

- Rendre notre constat de départ plus concret concernant l'absence de la dimension culturelle dans l'enseignement et la démotivation des apprenants face au FLE.
- Observer les méthodes et les comportements adoptés par l'enseignant
- Se rendre compte des supports pédagogiques utilisés au cours des séances

A cet effet, nous avons, après avoir classé presque l'ensemble des données obtenues de notre observation, mené une discussion avec la même enseignante, ceci pour essayer d'avoir des réponses à quelques-unes de nos questions, et ainsi de trouver des éclaircissements à des procédures qui nous paraissaient incohérentes. L'apparence de la classe dite « traditionnelle » demeure, hante et cohabite toujours dans les établissements scolaires: même mode de travail, même configuration, même relation entre les principaux acteurs de l'enseignement /apprentissage depuis toujours

L'articulation langue-culture n'est pas prise en considération. Elle est loin d'être concevable par les enseignants. Par là le vécu des apprenants est occulté. La participation et la motivation ne sont point perceptibles

Le 09-04-2014, nous avons essayé de profiter de la grève des enseignants pour avancer dans notre travail. Nous avons sélectionné notre échantillon avec l'enseignante. A 8 heures, nous avons commencé notre pré-test mais le directeur après une demi-heure de travail a libéré les apprenants parce que nous avons filmé le déroulement de la séance raison pour laquelle nous avons arrêté de filmer. Le 14-04-2014, à 8 heures, nous avons

commencé notre expérimentation avec un groupe expérimental que nous avons sélectionné sur les lieux. Nous avons distribué le pré-test qui a duré une demi-heure.

Notre expérimentation s'est étalée sur cinq jours de travail : le 15, 16, 17, 23, 24, avril 2014. Nous avons profité des grèves des enseignants. Notre temps de travail était essentiellement les matinées, varie entre deux, trois ou quatre heures par jour en fonction de l'envie des apprenants et de la disponibilité des salles.

2.3. Activités

Les activités proposées aux apprenants durant l'expérimentation sont conçues d'une manière personnelle selon nos objectifs de recherche d'une part et en fonction du matériel d'autre part. Notre souci était de mettre particulièrement en valeur les vertus des NTICE durant le déroulement de notre expérimentation c'est-à-dire les supports audiovisuels qui sont très recommandés telles les vidéos par exemple *«l'écoute d'enregistrements de chansons, d'interviews, de débats radiophoniques, la projection de films, de pièces théâtrales ou leur écoute sur cassettes, par exemple, sont fortement conseillées»⁵²³*. Nous tenons à préciser que cela n'était pas évident vu que nous étions confrontés à un domaine auquel nous n'avons reçu aucune formation. Cela vaut que nous avons essayé de chercher non seulement la simplicité de logiciel pour la compilation des activités et la simplicité utilitaire pour un public adolescent. Cependant, nous avons cherché aussi des supports adaptables au matériel et qui fonctionnaient hors connexion internet.

II. PRESENTATION DE L'OUTIL D'ANALYSE

1. la présentation du test

1.1. La description du test

Comme nous l'avons précisé précédemment, notre recherche se base sur l'expérimentation et qui dit expérimentation dit évaluation car sans la mesure des effets de nos actions, nous ne pouvons obtenir des résultats valables.

Dans cette perspective, nous avons confectionné un test sous forme d'exercice afin de définir approximativement le niveau zéro de notre expérimentation. Cet exercice

⁵²³Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes, op. cit. p. 22.

viser la construction de phrases syntaxiquement correctes pour construire un paragraphe au présent de l'indicatif. Ceci concerne la compétence linguistique. De ce qui est relatif à la compétence culturelle, nous avons donné aux apprenants dix repères qui remplissent la même fonction que des interrogations ouvertes dans un questionnaire classique pour avoir une idée sur leurs représentations de la culture française.

Il est à mentionner que ce test précède notre expérimentation pour estimer le taux de progression de la compétence linguistico-culturelle grâce à l'intégration des TICE dans notre étude.

1.2. le texte du test

Pierre est un enfant français âgé de 10 ans. Construisez un petit paragraphe avec des phrases simples au présent de l'indicatif. Exploitez votre imagination pour compléter les informations ci-dessous :

- Sa langue - L'argent utilisé - Sa chaîne télévisée préférée
- Son plat préféré - Son sport préféré - Son dessin animé préféré
- Durant le weekend, il visite quoi ? - Sa fête préférée
- Durant les vacances d'hiver, il visite quoi ? - Son climat préféré

1.3. Le déroulement du test

Nous avons amorcé le texte du test auquel les apprenants sont confrontés deux fois. La première fois est avant l'expérimentation. Nous le nommons pré-test. Tandis que la deuxième coïncide avec la fin de la démarche expérimentale. Nous l'appelons dans ce cas post-test.

Le pré-test :

Après avoir expliqué la nature de notre expérience aux apprenants, nous leur avons demandé leur consentement pour les filmer. Ils étaient d'un avis favorable. Cela nous a permis de procéder à la distribution de l'exercice (pré test). Nous leur avons expliqué l'exercice. Nous leur avons donné un temps pour répondre. Il est estimé à 45min. Nous avons récupéré les copies sans fixer la date de la séance suivante.

Le post- test :

Après la clôture de notre cinquième phase, nous avons entamé la distribution de l'exercice (le post- test) aux apprenants. Ces derniers, ayant déjà rencontré le test n'ont pas posé de questions. D'ailleurs, ils étaient plus décontractés qu'au premier test. Le temps de réponse est de 45min. ils ont par la suite remis leur copies. Nous les avons remerciés pour leur collaboration durant notre expérimentation.

2. La présentation de la démarche pour une mise en place de la compétence linguistico-culturelle

Notre engagement expérimental comprend cinq phases successives à double objectif pour permettre aux apprenants tout changement culturel brusque dans la connaissance de la culture de l'autre. Pour assurer une clarté méthodologique, nous présenterons à chaque phase une description suivie par les activités et nous terminerons par un compte rendu sur le déroulement des activités.

2.1. Présentation de la phase 01

Cette phase a pour thème la France. Elle appelle un ordinateur et un rétroprojecteur comme moyen à travers des cartes et des exercices au long des activités. Ces dernières ont un caractère ludique. Cette étape dure 3 heures. Elle vise l'assimilation de l'environnement français. Ces objectifs spécifiques sont :

1. Linguistique : la construction d'une phrase simple.

2. Culturel : la découverte des spécialités Françaises.

Cette phase se divise en quatre activités, la première exploite d'abord une carte, en couleur adaptée à l'âge du public, du monde et une autre de la France. Ensuite, un exercice sous forme de quiz. Cette première activité cible à situer la langue et la culture étrangères dans l'espace. La deuxième activité est un exercice à trous qui vise beaucoup plus le côté linguistique dans la construction d'une phrase simple. Toutefois, la composante culturelle n'est pas mise à l'écart. Cela, car les phrases proposées véhiculent les produits dont la renommée revient à la France. La troisième activité est un exercice de vrai ou faux pour représenter la gastronomie française et pour permettre aux apprenants de construire des repères les différenciant. Cela en investissant les facteurs spatiaux et religieux qui séparent les deux civilisations. La dernière activité qui s'intitule « si j'étais à Paris » donne

l'opportunité à l'apprenant de revenir à son identité pour la consolider. La dernière activité touche à un aspect interdisciplinaire qui est la lecture d'une carte. D'ailleurs, elle permet également de former un touriste bien organisé en situation authentique.

2.1.1. Les activités de la phase 01

Activité 01 : Voici (02) cartes.



Carte01



Carte02

- ▶ Localisez l'Algérie
 - ▶ Quelle langue parle les algériens ?
 - ▶ Le français est parlé dans quels pays ?
 - ▶ Localisez la France et sa capitale sur la carte
- a. Cochez la bonne réponse
- ▶ Quel est le drapeau de la France ?



a)



b)



c)

Quel est le symbole de la France ?



a)

b)

c)

► Sélectionnez trois chaînes françaises



a)

b)

c)

d)

e)

► Trouvez les Français dans les photos



a)

b)

c)

Activité 02 : Complétez les vides dans l'exercice suivant

Pierre bois du [?]

Mélanie prépare page



Le vincher[?].



Fabrice achète une baguette de [?]



La France produit beaucoup de] est une boulangère



Elle [?] des baguettes .



Activité 03: Répondez par vrai ou faux

Est-ce qu'un Français mange l'escargot ? Est-ce qu'un Français mangel'hippopotame?



Est-ce qu'un Français mange

Est ce qu'un Français mange

le chat ?

la grenouille?



Est-ce qu'un Français mange

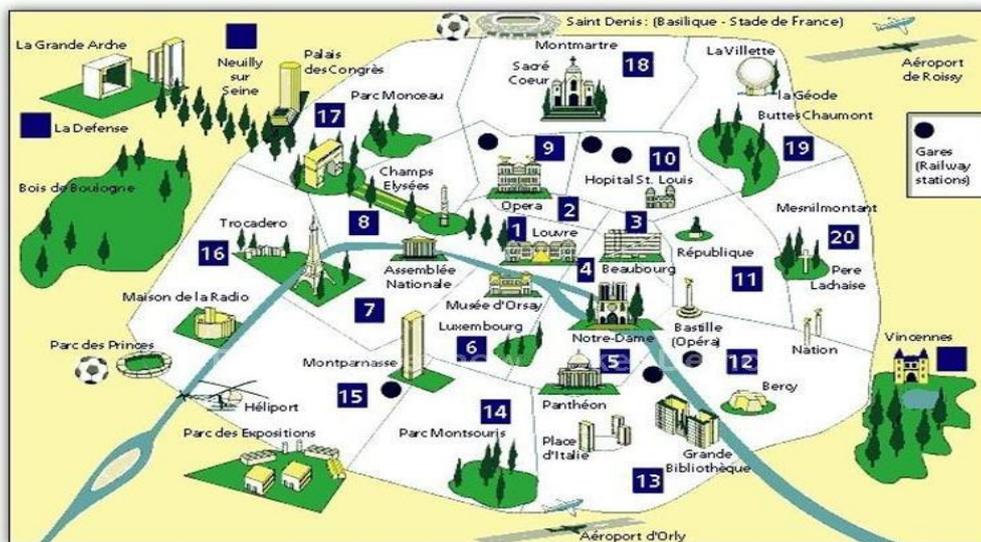
Est ce qu'un Français mangue

Le foie gras ?

du porc ?



Activité 04 : voici la carte touristique de Paris.



Si t'étais à Paris ! Que vas-tu y faire ?

2.1.2. Le compte rendu de la phase 01

L'idée de la première phase repose sur la construction d'une représentation de la langue étrangère à travers une justification de la différence de l'autre par rapport aux apprenants. Les activités proposées contiennent des informations culturelles de plusieurs ordres. Ils sont censés permettre aux apprenants de placer la langue étrangère dans son contexte. D'ailleurs ces mêmes activités peuvent inciter à la découverte d'une nouvelle culture en apprenant sa langue.

Nous avons essayé au début de construire des équipes pour favoriser les interactions et le travail en groupe. Nous avons commencé directement avec la première activité qui se base sur un questionnement accompagné de la carte sur le tableau Puis, les activités se succédaient. Nous avons essayé de travailler la phonétique en articulant, la culture en jouant, la langue en devinant et la motivation en imaginant.

Lors des activités, nous avons tenu compte que les apprenants étaient un peu intimidés mais curieux. Ils étaient attentifs et leurs participations étaient disciplinées. Nous avons remarqué que nous n'avons pas monopolisé la parole. Il faut dire que nous avons du mal à gérer la classe aussi. Toutefois, après la visite du directeur de l'établissement et la prise de compte de ses précieuses orientations, nous avons pu faire de la classe un espace dynamique. Les apprenants enthousiastes, se hâtaient pour passer au tableau pour localiser la France, pour répondre au quiz, pour sélectionner un monument, etc. Quand, la sonnette de la fin de la séance sonna, ils se sont précipités pour demander : c'est quand la prochaine séance ?

2.2. Présentation de la phase 02

Sous le thème de Jean et Alex, cette étape exploite des extraits vidéo de la série française « un gars une fille » en passant par le recours au rétro projecteur comme outil de projection et d'exercice. Cette séquence dure 2 heures. Elle cible l'analyse des pratiques sociales françaises. Les objectifs spécifiques de la présente étape sont:

1. Linguistique : l'enrichissement du lexique à travers les thèmes

2. Culturel : la découverte de l'humour et du mode de vie des Français à travers une série télévisée.

Notre choix de la série « un gars une fille » est fait sur la base qu'elle représente une adaptation de la version canadienne. En effet, elle est une transposition de divers thème sur les pratiques sociales et les mentalités françaises. Cette sélection est aussi justifiée par la durée des vidéos estimée à la moyenne de 6 minutes. Cela les rend pratiques, en classe de langue pour éventuellement bien les analyser. Les épisodes de la série sont souvent autour d'une thématique déterminée. C'est pourquoi, elles nous semblent idéales pour transmettre un lexique. Nous avons sélectionné quatre extraits vidéo. La première vidéo expose une fête chrétienne celle du Noël. Elle dure sur 1 minute 30 secondes. La deuxième vidéo dure 1 minute 29 secondes. Elle introduit un sport d'hiver, « le ski » qui est devenu une activité fréquente, durant les vacances d'hiver, dans la société française. La troisième vidéo fait appel au divertissement et au loisir. Elle se prolonge sur 36 secondes en boîte de nuit. Quant à la dernière vidéo, elle dure 1 minute 43 secondes en présentant le mariage dans une église. Tous ces thèmes sont présentés sous l'angle de l'humour pour ne pas heurter l'identité des jeunes apprenants. En outre, l'humour donne l'occasion de relativiser les valeurs culturelles et de corriger l'ethnocentrisme, et il permet une mise en perspective des valeurs culturelles

2.2.1. Les activités de la phase 02

Activité 01 : Après avoir visualisé la vidéo :

- ▶ Où se trouvent Jean et Alex ?
- ▶ Que portent-ils ?
- ▶ Pourquoi Alex rigole ?



Activité 02 : Après avoir visualisé la vidéo :



- ▶ Où se trouvent Jean et Alex ?
- ▶ Quel sport pratiquent t-ils ?
- ▶ Que portent-ils ?

Activité 03: Après avoir visualiser la vidéo :

- ▶ Où se trouvent Jean et Alex ?
- ▶ Comment sont-ils habillés ?
- ▶ Pourquoi Jean est énervé ?
- ▶ Pourquoi sont-ils dans cet endroit ?



Activité 04 : Après avoir visualisé la vidéo :

- ▶ Où se trouvent Jean et Alex ?
- ▶ Comment sont-ils habillés?
- ▶ Quelle est le nom complet de Jean et d'Alex ?
- ▶ Qu'est-ce que Jean a accepté pour se marier ?



2.2.2. Le compte rendu de la phase 02

Connaitre une culture implique la connaissance des modes vie de sa société. C'est pourquoi, l'apprenant d'une langue étrangère doit avoir une idée sur certaines pratiques sociales pour éviter le choc vis-à-vis de la culture de l'autre. Dans cette perspective, nous avons proposé la phase deux. Les activités de cette dernière contiennent des vidéos et des questions de compréhension générale. Elles visent la présentation et l'analyse de quelques pratiques sociales à travers quatre thèmes.

À cette phase, nous avons cédé la parole aux apprenants. De la sorte, nous nous sommes contentés de guider le déroulement de la séance. Nos interventions au cours étaient sur le dernier choix à faire. Les apprenants mettaient les vidéos en marche. Ils faisaient défiler les questions. Ils y répondaient. Ils regardaient la vidéo une deuxième et une troisième fois lorsque la compréhension en dépend. Pour les questions relatives au lexique, ils passaient volontiers sélectionner les objets afin de les initier aux supports audiovisuels et pourquoi pas plus tard ils peuvent élaborer eux-mêmes d'après les tâches qu'ils auront à réaliser.

Durant cette séance, nous avons pu constater l'ambiance amicale qui régnait dans la classe. Elle est similaire à une famille réunit autour de la télévision. Contrairement à nos attentes, les apprenants n'étaient pas choqués par le contenu des vidéos. Ils étaient

intéressés et attentifs dans la partie de la projection. Ils étaient les plus actifs lorsqu' ils nommaient les objets. A ce sujet, Djamel nous a surpris au thème de Noël. Il voulait sélectionner les cadeaux qui n'apparaissent pas sur l'image de la vidéo. Il a donc fait marcher toute la vidéo pour faire pause sur les cadeaux. Cela montre une grande intelligence et surtout une grande implication au cours. Ce n'était pas la seule surprise, au niveau de la quatrième vidéo, une apprenante a sorti ses affaires pour prendre note des conditions de mariage demandé à Jean et cela s'est propagé à ses camarades. La prise de note n'était pas dans notre agenda du jour. Nous tenons à dire que vers la fin de la séance les apprenants ont programmé leur cours suivant.

2.3. Présentation de la phase 03

Le thème de la présente étape est la caricature. Elle utilise une projection comme un espace d'affichage et un stylo à la main dans les activités. Cette étape s'étale sur 1 heure. Son but est la présentation de la conception française du monde. Quant à ses objectifs spécifiques, ils sont comme suit:

1. Linguistique : l'analyse de l'implicite.

2. Culturel : l'interprétation d'une vision française.

L'analyse des quatre caricatures est l'activité générale de la présente phase. Pour ce faire, nous avons opté pour quatre caricatures du caricaturiste français Olivier Ganan. Notre désignation est faite par rapport à la simplicité du message et aux images peu choquantes. Cependant, nous les avons choisies essentiellement pour leurs thèmes. Ces images sont révélatrices d'un avis de la société sur l'économie locale, sur la politique locale, sur la religion, sur le sport national et sur un pays étranger.

2.3.1. Les activités de la phase 03

Activité 01 : Observez les images puis répondez aux questions.

- ▶ Comment appelez-vous ce genre d'image ?
- ▶ Décrivez cette image
- ▶ Elle est signée par qui ?
- ▶ Lisez les bulles
- ▶ De quoi parlent-elles ?

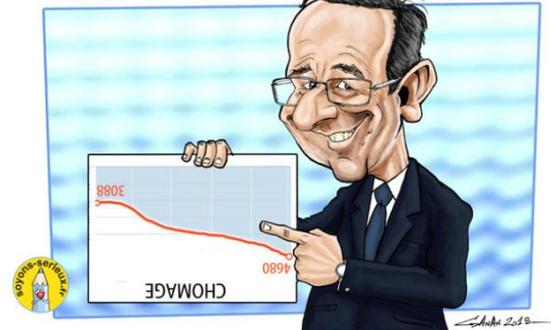
- ▶ Que pense le caricaturiste du sujet ?
- ▶ Que pensez-vous de ce sujet ?

DESCHAMPS NOUVEAU SÉLECTIONNEUR DES BLEUS



Caricature 1

LES CHIFFRES DU CHÔMAGE BAISSENT ENFIN !



Caricature 2

LE NOUVEAU PAPE EST ARGENTIN !



Caricature 3

CHINE : LA PEAU DE CONDAMNÉS À MORT UTILISÉE PAR L'INDUSTRIE COSMÉTIQUE



Caricature 4

2.3.2. Le compte rendu de la phase 03

Langue ou culture, elles sont porteuses d'idéologie. Cette conception du monde doit être claire pour un apprenant non natif. Cela est valable pour la langue française, car elle donne accès à la vision française du monde. Cette phase vise à la présenter à travers l'analyse des caricatures.

La présente phase était pour nous la plus difficile. En effet, ce stade concrétise la formation de l'esprit de l'apprenant. Nous avons essayé d'être méthodiques pour bien la gérer. Les apprenants défilaient d'abord les questions. Ils passaient ensuite, décortiquer les composantes de l'image. Puis ils lisaient le message de la caricature et les plus fortes expliquaient les mots difficiles après que les moins forts les aient soulignés. Enfin, nous avons intervenu pour aider à découvrir ce que le caricaturiste voulait dire d'une part et d'autre part pour assurer le passage des apprenants à leur propre opinion du sujet.

Pendant cette séance, les apprenants étaient captivés. Ils participaient lorsqu'il était question de décortiquer l'image. Tout le groupe a participé. Ils étaient concentrés dans la période de réflexion. Nous avons senti qu'ils s'interrogeaient. Cela peut être prouvé par leurs silences et leurs observations attentionnées. Nous avons senti aussi que leurs cerveaux construisaient un savoir. Nous avons déduit que ce genre d'activités ne doit pas s'étaler sur une longue période parce qu'il est fatigant. Nous jugeons l'activité comme un succès car les apprenants ont pu construire leur propre avis sur les sujets auxquels nous avons évité toute influence.

2.4. Présentation de la phase 04

C'est ça la France est le thème de la quatrième phase. Elle exploite aussi un projecteur. Elle dure 3 heures. Cette étape essaye de déclencher une prise de conscience des stéréotypes puis les dépasser. Les objectifs spécifiques sont ci-dessous:

- 1. Linguistique** : la conjugaison au présent de l'indicatif. la compréhension orale et l'expression orale
- 2. Culturel** : connaître les préjugés contre les Français.

Cette phase se compose de deux parties opérationnelles. La première est assistée par la chanson de « c'est ça la France », une chanson du chanteur français Marc LAVOINE. Nous ne l'avons pas prise dans son intégralité mais uniquement son premier couplet. Cela parce que les autres couplets ne répondent pas à nos objectifs d'une part et d'une autre part car les apprenants ont un niveau moyen. D'ailleurs, cette focalisation facilite l'accès à nos objectifs. La deuxième partie de cette étape est moins explicite que la première. Elle utilise la chanson « objectif terre » du chanteur français Ridan comme un renforcement car elle assure un espace d'intercompréhension et d'entente entre toute culture humaine. Elle offre aussi un moment de plaisir à travers le karaoké.

2.4.1. Les activités de la phase 04

Ecoute 01

C'est ça la France

Ça boit le petit noir ou le petit vin blanc

Ça cherche la bagarre et du boulot souvent

Ça lève le poing, ça bouge, ça manifestationne

Ça sort tous les samedis dépenser son pognon. C'est ça la France !

Activité 01 : Répondez aux questions suivantes

- ▶ Que pensez-vous des Français ?
- ▶ Analysez le titre de la chanson ?

Ecoute 02

Activité 02 : répondez aux questions suivantes :

- ▶ Sélectionner les verbes de la chanson et donner leur infinitif.
- ▶ Sélectionner quelques traits marquants pour caractériser les Français.
- ▶ Classez-les en opinion positive et opinion négative.

Ecoute 03

Activité 03 : répondez aux questions suivantes :

- ▶ Est-ce que ces informations sont vraies ?
- ▶ Généraliser un jugement, est-il une chose correcte ?

Ecoute 04

Activité 04: chantez avec les paroles

Ridan - Objectif Terre

{Refrain#1:}

Elle pleure, elle pleure,

Elle pleure ma planète !

Elle sent que sa fin est proche

Et ça la rend folle !

Dites-leur, dites-leur,

Dites-leur qu'ils sont fous !

(Pourquoi tu pleures ?)

La Terre en a ras le bol un point c'est tout !

Aujourd'hui j'ai de la chance

Je suis encore là.

J'avais pouvoir voir le ciel encore une fois.

L'air pur ici aussi se fait si rare,

Que même les clébards disent

Qu'il y en a marre !

De respirer cette merde à pleins poumons,

Tout ça pour qu'un petit con

Gagne des millions.

Tu sais que cette vie de chien nous suffit bien,

Pas besoin de choper

Le cancer des êtres humains.

Nous paierons cher sans doute votre insolence,

Vous jouez avec ce monde par négligence.

Les frontières de vos cartes n'y feront rien !

Cette Terre n'est pas à nous

Vous l'saurez bien

{Refrain#2:}

Elle pleure, elle pleure,

Elle pleure ma planète !

Elle sent que sa fin est proche

Et ça la rend folle !

Dites-leur, dites-leur,

Dites-leur qu'ils sont fous !

La Terre en a ras le bol comme nous

{ au Refrain#1 }

(Tu pleures encore ?)

La nature est à moi, je suis sa mère

Vous déchaînez mes nerfs je serai guère

Qu'elles volent vos maisons au-delà des mers.

Vous donnerez des noms à mes colères !

(Badaboum !)

Vous êtes la raison de vos prières,

Et vous aurez raison de vos cimetières.

Qu'elles jaillissent les eaux

Sur votre espèce !

Vous n'aurez plus conscience

De votre petitesse

Je ferai de vos villes ce bel enfer,

Plus chaleureux encore que le paradis.

Vous tremblerez de peur dans vos demeures

Car l'homme a fait de l'homme

Cette chose sans vie...

2.4.2. Le compte rendu de la phase 04

Le préjugé est une attitude négative à cause d'une croyance. Il peut être la raison d'un refus de l'apprentissage d'une langue. Par conséquent, la prise en compte de ce paramètre de la langue devient nécessaire. La présente phase repose sur ce principe. Elle essaye dans un premier temps d'exposer les préjugés contre les Français à travers l'étude d'une chanson en tant que texte. Puis dans un deuxième temps, de les dépasser avec une réflexion et la lecture plaisir d'une autre chanson. La deuxième chanson est engagée dans la cause humaine.

Nous avons essayé au niveau de cette phase de démarrer le cours à partir des préjugés de notre groupe expérimental. D'abord, nous avons commencé par un questionnement et une discussion. Toutefois, nous n'avons pas remarqué que les apprenants avaient un obstacle quelconque par rapport aux Français. Cela nous a semblé surprenant comparativement à notre formation théorique. Les apprenants n'avaient pas un avis qui a évolué pour devenir un comportement négatif contre les Français à cause de leur appartenance. Donc, les mauvais résultats en langue n'ont pas pour origine la discrimination de l'autre. Nous avons ensuite passé à l'analyse de notre première chanson. Les apprenants l'avaient écoutée puis analysé son titre. Ils avaient ensuite écouté, lu le texte de la chanson et sélectionné les verbes. Ils avaient donné leurs infinitifs. Ils les avaient classés selon leurs groupes. Ils avaient déduit à quel temps les verbes étaient conjugués. Ils avaient extrait la terminaison du présent de l'indicatif. Nous avons profité pour donner quelques règles de grammaire (notamment deux verbes qui se suivent le deuxième se met à l'infinitif et un mot qui se termine avec « ent » n'est pas obligatoirement un verbe). Nous avons aussi par le biais de l'écoute dévié aux registres de langue. Nous avons donné des synonymes aux mots : boulot, pognon, etc. l'intervention linguistique proposée était en fonction du texte présent et des besoins des apprenants. Nous ne les avons pas programmés.

Les apprenants, après une nouvelle écoute, ont dégagé les traits marquants des Français à travers la chanson. Ils les avaient qualifiés, jugés comme étant négatifs ou positifs. Nous avons stimulé leur réflexion par la transposition de la même chose sur une camarade. Ils avaient cité ses défauts sans citer ses vertus. Nous leurs avons demandé, si c'est une chose logique, ils avaient conclu que ce n'était pas correct de juger les gens. Les

apprenants avaient chanté leur humanité avec un karaoké qui a remplacé le moment de la lecture plaisir au moyen de la deuxième chanson. Nous avons préféré laisser les interactions entre les deux chansons se dérouler dans leurs cognitions de manière spontanée et selon le rythme et l'intelligence de chaque apprenant.

Bref, cette phase a comporté trois axes de travail. Le premier est un axe linguistique. Il a ciblé les points de langue plus précisément la conjugaison au présent de l'indicatif, et la grammaire. Les apprenants étaient dynamiques et participatifs pour répondre aux questions et pour souligner les verbes également. Le deuxième axe, d'ordre culturel, a visé le développement du jugement des apprenants vis-à-vis des Français. Nous avons constaté que les apprenants n'avaient pas de problèmes pour s'ouvrir à l'autre. Ils étaient actifs en ne citant que des vérités (les Français boivent du vin et mangent du cochon). Malgré cela les apprenants n'avaient jugé les Français comme mauvais. Le troisième axe était focalisé sur le thème de la terre. Un sujet par lequel tout être humain est concerné. Les apprenants étaient intimidés pour chanter. Pourtant, après leur avoir demandé si chanter était une bonne ou mauvaise chose, peu à peu toute la classe a chanté comme dans une chorale. La classe à ce moment s'est transformée en un lieu épanoui, heureux qui travaillait dans un plaisir incomparable. Nous tenons à dire que les apprenants ne voulaient pas rentrer chez eux et ils nous avaient remerciés. Nous tenons à exprimer que nous étions épanouis au même degré qu'eux.

2.5. Présentation de la phase 05

La dernière phase de notre démarche se présente avec le thème du documentaire, d'abord pour exposer et partager les tâches. Ensuite, elle l'investit dans la recherche documentaire et la vérification de l'orthographe. Puis, elle en tire profit pour revoir les cours. Et enfin, elle l'utilise dans le montage du documentaire. Cette étape dure 4 heures. L'acquisition d'une autonomie et d'une socialisation sont ses visées. Les objectifs spécifiques de cette phase sont :

- 1. linguistique** : le réinvestissement contextualisé des connaissances.
- 2. culturel** : la régulation des représentations de la langue française.
- 3. méthodologique** : l'initiation au travail en groupe dans une démarche négociée.

Pour la réalisation d'un documentaire sur la France, le groupe expérimental adopte le modèle du réseau. Il s'organise en équipe de travail. Chaque cellule choisit par vocation sa tâche. Cette dernière est réalisée dans un esprit d'équipe. La dernière étape est le montage du produit final, ce qui renforce l'estime de soi.

2.5.1. Les activités de la phase 05

- la réalisation d'une vidéo sur la langue française
- La discussion sur le projet et la répartition des tâches.
- La sélection et le classement des informations.
- La rédaction du texte.
- La lecture du texte et l'enregistrement audio de la narration.
- Le montage de la vidéo et l'enregistrement du projet final.

2.5.2. Le compte rendu de la phase 05

Le but ultime de l'école est de former un citoyen capable de produire. Pour ce faire, il doit travailler en collaboration avec les autres membres de la société dans un esprit d'équipe. Selon cette clairvoyance, nous avons proposé la cinquième phase. Cette dernière cible autant l'acquisition d'une autonomie en assurant le passage à un stade supérieur de l'apprentissage, celui du savoir-faire, que la socialisation en collaborant avec les autres membres dans une hiérarchie inspirée des sociétés économiques. La réalisation d'un documentaire sur la France sera le prétexte de l'apprentissage.

Dans cette phase, nous avons entamé le cours par la lecture de l'activité. Un apprenant avait lu l'objectif de l'activité qui est l'accomplissement d'un documentaire sur la France. Nous avons poussé les apprenants à énumérer les composantes d'un documentaire. Ils avaient cité le texte, les informations, les idées, l'image, la vidéo, le titre. Nous étions stupéfaits lorsqu'un apprenant a dit le générique. Un élément auquel nous n'avons pas songé. Nous l'avons intégré au travail. Après l'énumération, nous avons passé à la classification des composantes.

Ainsi nous avons pu envisager la constitution de l'équipe de la rédaction du texte, de l'équipe du choix du titre, de l'équipe de la sélection des images, de l'équipe des entretiens, de l'équipe du générique. Vu que les apprenants étaient déjà répartis en groupe,

chaque équipe s'était chargé volontairement d'une tâche. A partir de ce moment, la classe était devenue un atelier de travail. En effet, l'équipe du texte avait structuré le texte, délimitait ses idées, elle avait corrigé les fautes d'orthographe à partir du dictionnaire et elle ' avait enregistré le texte final en audio. L'équipe concernée par les images avait consulté une encyclopédie ainsi qu' un fichier photos pour sélectionner celle que l'équipe désirait voir dans le documentaire. Ils les avaient enregistrés sur un document Word. L'équipe qui a choisi les interviews, nous a surpris en sortant un dictionnaire touristique à partir duquel, il avait élaboré leurs questions. Cette équipe s'était organisée en journaliste et caméraman pour interviewer leurs camarades. Il avait enregistré leur vidéo à l'aide de notre caméscope. L'équipe du titre avait proposé plusieurs titres pour en fin en choisir un. Elle avait réalisé aussi un texte pour introduire le documentaire. Ils avaient tout enregistré en audio. L'équipe du générique était la plus active. Elle avait proposé de composer une chanson. Nous les avons encouragés. Ils avaient écrit une chanson et proposé une musique. Ils l'avaient chantée puis enregistrée en audio. Cette équipe avait fait le tour sur toutes les équipes pour mentionner le travail des membres de chacune d'elles dans le générique.

Nous avons cru terminer le travail, quand soudainement nous avons aperçu Lezhari (un apprenant faible qui a eu un 4 de moyenne en français) sortir de son cartable de superbes dessins. L'idée d'intégrer les dessins au documentaire s'est imposée. Alors, nous lui avons demandé de nous dessiner quelque chose pour le documentaire. Au bout de cinq minute, nous avons vu la classe se transformer en atelier de dessin. Tout le monde avait les affaires du dessin et Lazhari n'était pas le seul talent présent. Nous avons intégré les dessins aux images du documentaire. Nous avons contribué à la réalisation du documentaire par le traitement de leurs ressources car nous avons jugé cette étape difficile pour les apprenants. La dernière étape du documentaire était le montage auquel chaque équipe a monté sa partie. Nous avons utilisé le Windows movie maker comme logiciel.

Au long de cette séance, les apprenants étaient dans un mouvement continu. Les apprenants étaient libres et actifs. Ils se sont sentis valorisés. Nous avons entendu plusieurs appréciations. Ils avaient aimé se servir de l'ordinateur. Vers la fin de la séance, nous avons reçu un cadeau de Lezhari qui nous avait demandé de le cacher de ses camarades. C'était un très beau dessin. Les apprenants en sachant que c'était notre dernière séance avaient demandé de refaire le karaoké. Nous leurs avons accordé ce plaisir.

3. Tableau récapitulatif des phases

phases	Durée	Objectifs générales	Objectifs spécifiques	
			culturel	linguistique
Phase 01	3 heures	l'assimilation de l'environnement français	la découverte des spécialités Françaises	la construction d'une phrase simple.
Phase 02	2 heures	l'analyse des pratiques sociales françaises	la découverte de l'humour et du mode de vie des Français à travers une série télévisée	l'enrichissement du lexique à travers les thèmes
Phase 03	1 heures	la présentation de la conception française du monde.	l'interprétation d'une vision française	l'analyse de l'implicite
Phase 04	3 heures	la prise de conscience des stéréotypes puis les dépasser	Découvrir les traits principaux de la France.	la conjugaison au présent de l'indicatif.
Phase 05	4 heures	l'acquisition d'une autonomie et d'une socialisation.	la régulation des représentations de la langue française.	le réinvestissement contextualisé des connaissances.

III. LECTURE ET ANALYSE DES DONNEES

Dans ce qui suit, nous présentons statistiquement les résultats du pré-test et du post-test. Les données seront exposées dans des tableaux que nous allons accompagner d'une lecture générale des pourcentages et d'un commentaire.

1. Les données du pré test

► Thème 1 : la langue

Réponse	Nombre	Pourcentage
Français	13	76%
Arabe	2	12%
Aucune	2	12%
TOTAL	17	100%

Tableau n°1

À la lecture du tableau n^{o1}, nous remarquons que 76% des apprenants ont répondu correctement. Tandis que 12% des apprenants croient que les Français parlent arabe. 12% des apprenants n'ont pas répondu à la question. Ces réponses reflètent que 24% des apprenants n'ont pas une idée sur le pays de la langue étrangère apprise.

► **Thème 2 : Le climat**

Réponse	Nombre	Pourcentage
Froid	7	41%
Chaud	8	47%
Equilibré	2	12%
TOTAL	17	100%

Tableau n^{o2}

À partir du tableau n^{o2}, nous constatons que 47% des apprenants ont répondu:les Français préfèrent le climat chaud. Un taux estimé de 41 % a répondu que les Français aiment le froid et un pourcentage de 12% disent que le climat équilibré est leur préférence. Ces résultats indiquent les nuances des réponses concernant la préférence climatique des Français.

► **Thème 2 : L'argent**

Réponse	Nombre	Pourcentage
Euro	5	31%
Dinar ALG	4	23%
Dollar	4	23%
Aucune	4	23%
TOTAL	17	100%

Tableau n^{o3}

Le tableau n^{o3} enregistre, 31% comme le taux de réponse correcte. Il marque aussi 23% des apprenants qui pensent que les Français utilisent le dinar et un chiffre de 23% représente le dollar comme étant la monnaie des Français. Nous notons 23% des apprenants n'ont pas répondu à la question. Ces données nous laissent dire qu'un taux de 69% n'a pas de réponse correcte à cette question.

► **Thème 4** : Le plat

Réponse	Nombre	Pourcentage
Pizza	8	45%
Soupe	2	11%
Spaghetti	2	11%
Poulet	2	11%
Autre	4	22%
TOTAL	18	100%

Tableau n°4

Du tableau n°4, ressort que 45% croient que le plat préféré d'un Français est la pizza. Un taux de 11%, pensent que les Français aiment la soupe. Le même taux a noté le plat du spaghetti et du poulet en compagnie d'un taux de 22% pour d'autres réponses. À travers les réponses des apprenants, nous n'apercevons aucun plat français.

► **Thème 5** : La chaîne télévisée

Réponse	Nombre	Pourcentage
Chaîne Arabe	14	78%
Chaîne Française	1	5%
Aucune	3	17%
TOTAL	18	100%

Tableau n°5

Le tableau n°5 classe les réponses en trois catégories. Les chaînes télévisées arabes, les chaînes télévisées françaises et aucune réponse donnée pour le reste. Notre groupe expérimental a répondu à 78% que les Français regardent les chaînes arabes. Seulement 5% d'entre eux ont répondu correctement. Nous comptons 17% comme sans réponse. Ces résultats montrent que 95% des apprenants ignorent la bonne réponse.

► **Thème 6** : Le dessin animé

Réponse	Nombre	Pourcentage
Tom & Jerry	5	30%
Ben10	3	17,50%
Autre	6	35%
Aucune	3	18%
TOTAL	17	100%

Tableau n°6

Ce tableau donne des réponses indiquant que, 30% des apprenants imaginent qu'un enfant Français regarde Tom et Jerry, 17,50% de notre public affirme qu'il regarde Ben 10. 35% ont des réponses variées mais qui ne contiennent pas des productions francophones de dessin animé et 18 ne répondent pas à la question. Nous ne repérons pas de dessin animé français parmi les réponses proposées.

► **Thème 7 : Les fêtes**

Réponse	Nombre	Pourcentage
Fêtes musulmanes	4	22%
Anniversaire	3	17%
Noël	2	11%
Mariage	2	11%
01-nov	1	5%
Aucune	6	34%
TOTAL	18	100%

Tableau n°7

Les résultats présents dans le tableau n°7, sont comme suit ; 22% ont répondu par des fêtes appartenant à la culture musulmane, 17% ont répondu par la fête de l'anniversaire, 11% d'entre eux ont répondu par la fête de Noël, 11% ont répondu que la fête de mariage était la préférée des Français, 5% des apprenants ont répondu par une fête nationale de leur culture maternelle et 34% n'ont pas donné de réponses. Un taux de 89% des réponses présentées ne cadrent pas avec la culture en question. Cela tranche que les apprenants n'ont pas une idée sur les fêtes des Français.

Thème 8 : Le sport

Réponse	Nombre	Pourcentage
Football	13	72%
Tennis	2	11%
Autre	2	11%
Aucune	1	6%
TOTAL	18	100%

Tableau n°8

Les données du tableau n°8 jugent que le football est le sport préféré des Français à 72%, le tennis comme tel à 11%. Les autres réponses se partagent un taux de 11%. 6% des apprenants n'ont pas présenté de réponse. Nous observons que le sport le plus populaire au monde s'empare de la première place avec 72%.

► **Thème 9** : Le weekend

Réponse	Nombre	Pourcentage
Visiter la famille	7	41%
Aller à la mer	3	18%
Faire du sport	2	12%
Autre	3	18%
Aucune	2	11%

Tableau n°9

Le tableau n°9, nous fait remarquer que 41% des apprenants pensent que les Français visitent la famille durant le weekend. 18% estiment qu'ils vont à la mer. 12% croient qu'ils font du sport. 18% présentent distinctes réponses et 11 % s'abstiennent de répondre. La famille est loin d'être une priorité dans la société occidentale moderne ce qui n'apparaît pas dans la représentation mentale des apprenants.

► **Thème 10** : Les vacances d'hiver

Réponse	Nombre	Pourcentage
Visiter la famille	4	23,50%
Réviser	2	12%
Voyager	4	23,50%
Jouer	2	5,50%
Autre	4	23,50%
Aucune	2	12,00%
TOTAL	17	100,00%

Tableau n°10

À partir du tableau ci présent, nous mesurons le taux de 23,5% pour les apprenants qui à leurs avis les Français visitent la famille lors des vacances d'hiver. Nous mesurons pareillement 23,5% pour ceux qui croient que les Français voyagent pendant les vacances d'hiver. 12% des apprenants répondent que les Français révisent, 5,5% qu'ils jouent, 23,5% exposent différentes réponses et 12 % n'exposent aucune. Cela laisse entendre qu'un grand nombre des apprenants ne connaissent pas le mode de vie des Français.

► **Thème 11** : Les phrases

Réponse	Nombre	Pourcentage
Phrase assez correcte	5	29%
Phrase assez incorrecte	12	71%
TOTAL	17	100%

Tableau n°11

Le tableau n°11 recense approximativement les phrases rédigées dans les paragraphes des apprenants. Ils classent les informations en deux colonnes pour faciliter l'analyse. La première représente les phrases à une construction syntaxique assez correcte. Son taux est de 29%. Quant à la deuxième, elle indique le pourcentage des phrases à construction syntaxique assez incorrecte. Il est évalué de 71%. De ces chiffres, nous pouvons dire que la majorité des apprenants ne savent pas construire une phrase simple correctement.

► **Thème 12** : La conjugaison

Réponse	Nombre	Pourcentage
Conjugaison assez correcte	7	41%
Conjugaison assez incorrecte	10	59%
TOTAL	17	100%

Tableau n°12

Le tableau n°12 examine dans la relativité la conjugaison des verbes qui construisent le paragraphe demandé dans l'exercice. Toujours sous la contrainte de l'analyse, nous avons répartie la conjugaison en deux groupes. Le premier compte 41%. Il traduit le taux des apprenants ayant conjugué de manière correcte les verbes dans leur paragraphe. Le deuxième dénote 59%. Il renvoie au pourcentage des apprenants qui ont assez mal conjugué leurs verbes. Nous déduisons que plus de la moitié des apprenants ne savent pas conjuguer les verbes au présent de l'indicatif.

2. Les données du post- test

► Thème 1 : La langue

Réponse	Nombre	Pourcentage
Français	16	94%
Aucune	1	6%
TOTAL	17	100%

Tableau n°13

Depuis le tableau n°13, il apparaît que 94% des apprenants ont répondu que les Français parlent le français. C'est d'ailleurs la réponse correcte. Un taux de 6% de nos apprenants n'a pas donné de réponse. Nous remarquons que les apprenants ont répondu correctement à plus de 90 %. Cela n'implique que leurs majorités savent que le français est la langue des Français.

► Thème 2 : Le climat

Réponse	Nombre	Pourcentage
Froid	9	53%
Chaud	3	18%
Equilibré	2	11%
Aucune	3	18%
TOTAL	17	100%

Tableau n° 14

Thème 2 : Le climat

Réponse	Nombre	Pourcentage
Froid	9	53%
Chaud	3	18%
Equilibré	2	11%
Aucune	3	18%
TOTAL	17	100%

Tableau n°15

Le tableau n°15, indique que 53% des apprenants pensent que les Français aiment le climat froid, 18% des apprenants croient par le climat chaud comme le préféré des Français, 11% des réponses sont en faveur du climat équilibré et 18% ne joint pas une réponse à ce point. Nous nous apercevons que la moitié du pourcentage est attribué au climat froid.

► **Thème 3** : L'argent

Réponse	Nombre	Pourcentage
Euro	16	94%
Aucune	1	6%
TOTAL	17	100%

Tableau n°16

Le tableau ci-dessus expose le taux de 94% des réponses correctes qui correspondent à l'euro comme l'argent utilisé en France contre le taux de 6% pour les apprenants n'ayant pas présenté de réponse. Nous observons l'acquisition de cette information par la majorité des apprenants.

► **Thème 4** : Le plat

Réponse	Nombre	Pourcentage
Pizza	6	27,50%
Grenouille	4	18%
Escargot	2	9%
Fromage	2	9%
Autre	8	36,50%
TOTAL	22	100%

Tableau n°17

En observant les chiffres du tableau n°17, nous constatons que 27,5% ont répondu que la Pizza est le plat préféré des Français. 18% estiment que les Français aiment le plat à base de grenouille. 9% des apprenants répondent par l'escargot. Un chiffre similaire pour le fromage et 36,5% est le taux qui couvre d'autres réponses présentées. Nous remarquons la présence de certains aliments qui constituent certaines spécialités culinaires françaises.

► **Thème 5** : La chaîne télévisée

Réponse	Nombre	Pourcentage
Chaîne Arabe	9	22%
Chaîne Française	32	78%
TOTAL	41	100%

Tableau n°18

Les données du tableau n°18, nous laisse dire que le public croit à 22% que les Français regardent les chaînes arabes et ils croient à 78% qu'ils regardent des chaînes

françaises. Ces données traduisent une connaissance des chaînes françaises notamment de la TF1, ARTE, etc.

► **Thème 6 : Le dessin animé**

Réponse	Nombre	Pourcentage
Tom & Jerry	3	14%
Ben10	3	14%
Naroto	2	9%
Spidermen	2	9%
Autre	10	45%
Aucune	2	9%
TOTAL	22	100%

Tableau n°19

Ce tableau indique que 14% des apprenants ont répondu que les enfants français regardent Tom et Jerry. 14% également ont répondu que les Français aiment Ben10. Un 9% pour ceux qui ont répondu par Naroto et un chiffre identique pour le dessin animé Spiderman. 45% est le taux qui englobe d'autres réponses et 9% est le taux de ceux qui n'ont pas répondu.

► **Thème 7 : La fête**

Réponse	Nombre	Pourcentage
Noël	11	52%
Noce	4	19%
Anniversaire	3	14%
Réveillon	1	5%
Aucune	2	10%
TOTAL	21	100%

Tableau n°20

À la lecture du tableau n°20, le taux de 52% nous attire. Il représente les apprenants qui pensent que la fête de Noël est la préférée des Français. L'avis de 19% des apprenants est pour les noces comme fête préférée. Nous comptons 14% des réponses à la faveur des anniversaires et 5% pour le réveillon. 10% est le taux de ceux qui n'ont pas répondu. Nous remarquons que la moitié des apprenants connaissent la fête de Noël.

► **Thème** : Le sport

Réponse	Nombre	Pourcentage
Football	9	47%
Ski	5	26%
Handball	3	16%
Tennis	2	11%
TOTAL	19	100%

Tableau n°21

Nous enregistrons au niveau du tableau n°21, le football en tête de classement avec 47%. Nous observons la présence du ski avec 26%. Nous comptons 16% des apprenants qui ont répondu par handball. Nous comptons aussi 11% pour le tennis. Nous notons la présence du ski, un sport peu connu dans le contexte des apprenants.

► **Thème 9** : Le weekend

Réponse	Nombre	Pourcentage
Visiter la famille	6	33%
Allez au zoo	2	11%
Tourisme national	4	22%
Tourisme international	3	17%
Autre	3	16%

Tableau n°22

Le tableau n°22 démontre que 33% des apprenants croient que les Français passent leur weekend en famille. Le taux de 11% des apprenants pensent que les Français vont au zoo en fin de semaine. 22% des réponses citées la visite de certain lieu touristique en France notamment la tour Eiffel. Un pourcentage de 17% a la conviction que les Français voyagent dans d'autres pays en weekend ainsi que 16% donnent diverses réponses. Nous remarquons une diversité de réponses qui infère à une représentation d'une société ouverte.

► **Thème 10** : Les vacances d'hiver

Réponse	Nombre	Pourcentage
Réviser	2	10,50%
Tourisme national	3	10,50%
Tourisme international	3	17%
Visiter la famille	3	17%
Stade, Zoo et Parc d'attraction	4	28%
Aucune	3	17%
TOTAL	18	100%

Tableau n°23

Il ressort du tableau n°23 que la révision et le tourisme national décroche un taux estimé de 10,5%. Quant au taux de 17% est le pourcentage qui représente le tourisme international et la visite de la famille pendant les vacances d'hiver selon les réponses des apprenants. Nous remarquons que 28% des réponses se partagent entre regarder des matchs au stade, visiter le zoo ou le parc d'attraction. 17% des apprenants n'ont pas donné de réponses. Nous comptons une richesse d'activités proposées par les apprenants. Cela donne l'impression d'une connaissance du vécu social des Français.

► **Thème 11** : Les phrases

Réponse	Nombre	Pourcentage
Phrase assez correcte	11	65%
Phrase assez incorrecte	6	35%
TOTAL	17	100%

Tableau n°24

Le tableau n°24 affiche que 65% des apprenants ont construit des phrases assez correctes d'un point de vue syntaxique tandis que seulement 35% ont rédigé des phrases assez incorrectes syntaxiquement. Nous pouvons dire que plus de la moitié du groupe connaissait les éléments d'une phrase simple et sait comment la construire.

► **Thème 12** : La conjugaison

Réponse	Nombre	Pourcentage
Conjugaison assez correcte	9	53%
Conjugaison assez incorrecte	8	47%
TOTAL	17	100%

Tableau n°25

Avec le tableau n°25, nous constatons que la conjugaison assez correcte est de 53% contre une conjugaison assez fautive calculé au taux de 47%. Nous soulignons que la moitié des apprenants savent conjuguer les verbes au présent de l'indicatif.

3. Comparaison et interprétation des données

Lorsque nous procédons à une enquête par une recherche action, l'arrêt sur une situation *a* et une situation *b* devient une nécessité. L'implication du chercheur est la cause qui l'empêche de voir certains détails. En effet, la comparaison objective, nous semble idéale pour faire un bilan entre l'avant de l'expérimentation et son après. Cela permet au chercheur d'évaluer la proportion de sa réussite ou de son échec. C'est dans cette perspective que nous avons recouru à un pré-test et à un post-test, identique l'un à l'autre. Nous visons l'expertise des transformations de la compétence linguistico-culturelle au cours de notre expérimentation.

compétence culturelle

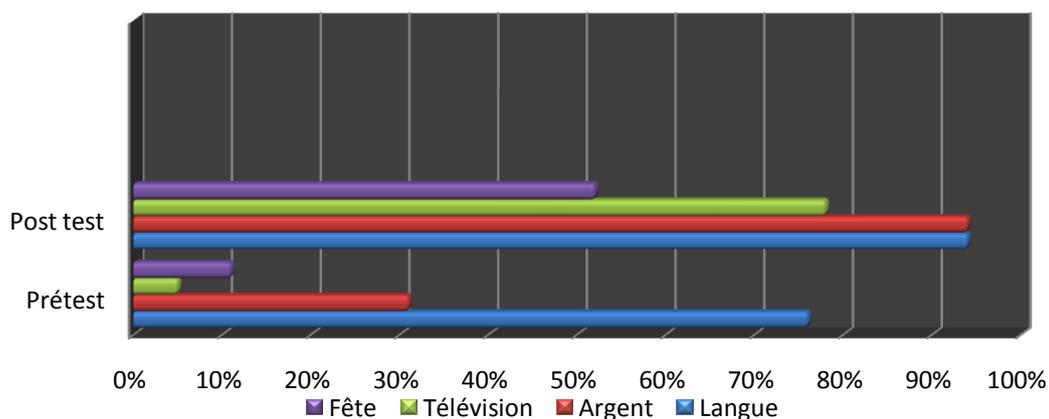


Figure N°1

La figure n°1 est un diagramme de barres multiples horizontales constitué de plusieurs séries de groupes de barres représentant la langue, l'argent, les chaînes télévisées et les fêtes des Français. Ceci illustre le degré de la compétence culturelle dans les résultats initiaux et les résultats finals sur un échantillon de 17 apprenants. Nous observons une augmentation remarquable entre les deux tests. La couleur bleue renvoie au nombre des apprenants qui ont répondu que les Français parlent le français. A ce propos, le taux des réponses correctes au pré-test est de 76% et 94% dans le post-test. Nous mesurons une amélioration de 18%. La couleur rouge représente le nombre des apprenants qui ont

répondu correctement au sujet de l'argent utilisé en France. Le taux des réponses correctes est de 31% au pré test contre 94% au post test. Nous notons une progression de 63%. D'après la question des chaînes télévisées préférées des Français, présentées sous la couleur verte, nous recensons 5% de chaîne française au pré -test par rapport à 78% au niveau du post test. Il est à dire qu'une différence positive estimée de 73% se fait sentir. Ce chiffre révèle une grande régulation des représentations des apprenants. La question qui porte sur les fêtes préférées des Français apparaît sous la couleur mauve. Nous remarquons qu'elle est de 11% dans le pré- test alors qu'elle atteint 57% au post test. Nous calculons 46% comme taux de progression. Nous signalons que nous avons délimité l'analyse des variables par la sélection de ces séries uniquement sous une seule contrainte, celle du temps.

Nous constatons que l'exploitation des documents authentiques c'est-à-dire les activités et les supports pédagogiques à objectifs culturels et les moyens qui vont avec les supports audio-visuels impliquent une large augmentation de la compétence culturelle auprès de l'échantillon étudié. Dans notre expérimentation, nous avons traité certaines variables telles que la langue et les fêtes des Français tout en excluant d'autres paramètres tels que l'argent et les chaînes télévisées des Français. À la fin de cette expérimentation la fonction compétence culturelle connaît une croissance de tous les variables. Cela prouve que l'usage de ces documents et les supports adéquats d'une part, stimule l'intérêt des apprenants et les conduit vers des recherches personnalisées dans le domaine étudié. Cela est perceptible par les réponses correctes évoquant les chaînes télévisées françaises. Les apprenants ne pourront pas les connaître sans effectuer une recherche. Nous pouvons avancer aussi (sur la base de quelques réponses disant que les Français regardent les chaînes télévisées françaises) que les apprenants n'ont pas appris des informations. Cependant, ils ont compris et acquis une base de référence dans la langue étrangère. Ceci engendre les réponses dans cette logique.

compétence linguistique

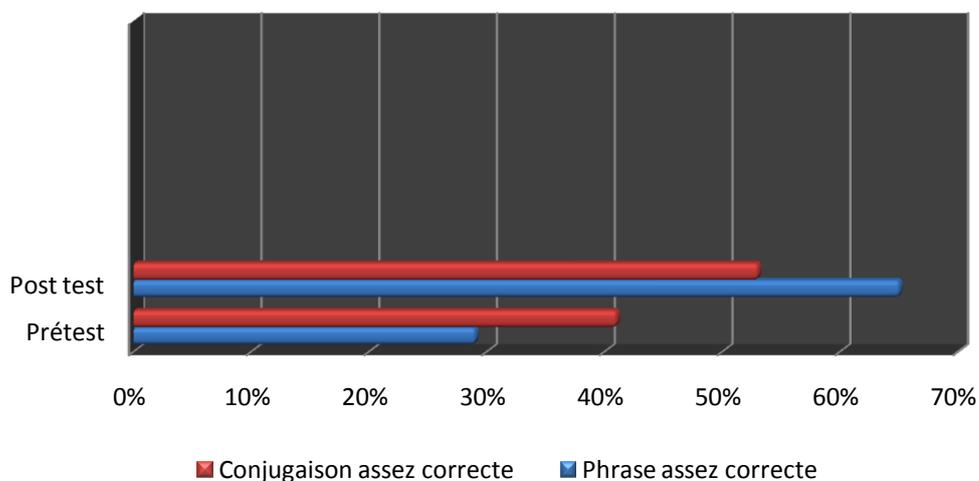


Figure n°3

La figure n°2 est un diagramme de barres multiples horizontales constitué de plusieurs séries de groupes de barres représentant respectivement le pourcentage des phrases assez correctes et des conjugaisons assez correctes d'une tranche de 17 apprenants . Il expose les taux de maîtrise de la compétence linguistique. Cette dernière est mesurée relativement entre un état assez correct et assez incorrect. La figure comporte les données du pré -test ainsi que ceux du post- test. Au pré-test, nous remarquons que 29% des phrases sont construites syntaxiquement de manière assez correctement tandis qu'au post test, ces réponses sont de 65%. Une grande différence de 46% se manifeste en bleu. Elle est de 36%. Sous un rouge, la conjugaison nous fait signe. Les verbes conjugués assez correctement au pré test sont de 41% et ils sont de 53% au post- test. Nous comptons une progression de 12%.

Nous concluons que cette approche à dominante linguistique, mais sous son aspect culturel peut avoir une influence assez importante sur le taux de maîtrise de la compétence syntaxique 41% ont une influence assez négligeable sur la conjugaison 12%.

IV. QUESTIONNAIRE

Notre mini questionnaire est présenté aux apprenants sous forme d'exercice. Il est composé d'une totalité de cinq questions variées avec trois questions semi ouvertes et deux questions ouvertes.

Exercice 2 : Répondez aux questions suivantes

- ▶ Est-ce que vous avez aimé les cours par le biais des TICE ?

Oui

Non

- ▶ Quels sont les avantages des TICE dans les cours ?

.....
.....
.....

- ▶ Quels sont les inconvénients des TICE dans les cours ?

.....
.....
.....

- ▶ Est-ce que les TICE vous ont aidé à mieux comprendre les cours ?

Oui

Non

- ▶ Aimeriez-vous l'utiliser dans les autres matières ?

Oui

Non

1. Lecture et analyse des données

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	17	100%
Non	0	0%
TOTAL	17	100%

Tableau n°26

A travers la lecture du tableau n°26, Nous remarquons que la totalité des apprenants ont affirmativement répondu à la question proposée.

Réponse	Nombre	Pourcentage
Diversifie les activités	8	35%
Aide à la compréhension	7	30%
Simple à utiliser	3	13%
Trouver des informations	2	9%
Autre	3	13%
TOTAL	23	100%

Tableau n°27

Le tableau no27 est une énumération des qualités des NTIC. Nous remarquons que 35% pensent qu'il diversifie les activités. 30% des réponses disent qu'ils aident à la compréhension. 13% des apprenants misent sur la simplicité de son utilisation. Le pourcentage de 9 % estime qu'il aide à trouver des informations et 13% propose une variété d'autres réponses.

Réponse	Nombre	Pourcentage
Rien	10	46%
Lent	6	27%
Se bloque	2	9%
Autre	4	18%
TOTAL	22	100%

Tableau n°28

A partir du tableau n°28, qui représente une classification des points négatifs des NTIC, nous citons que 46% pensent que les NTIC possèdent pas de défauts. Le taux de 27% trouve qu'il est lent. Un pourcentage de 9% n'apprécie pas qu'il se bloque lors du cours ainsi que 18% des apprenants proposent d'autres réponses.

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	17	100%
Non	0	0%
TOTAL	17	100%

Tableau n°29

Le tableau ci-joint, démontre que les apprenants jugent à 100% comme une aide au cours de français et sa culture

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	16	94%
Non	1	6%
TOTAL	17	100%

Tableau n°30

Les données du tableau n°30, laissent dire que les apprenant approuvent à 94% l'intégration de ces nouvelles technologies interactives dans les autres disciplines.

Le questionnaire

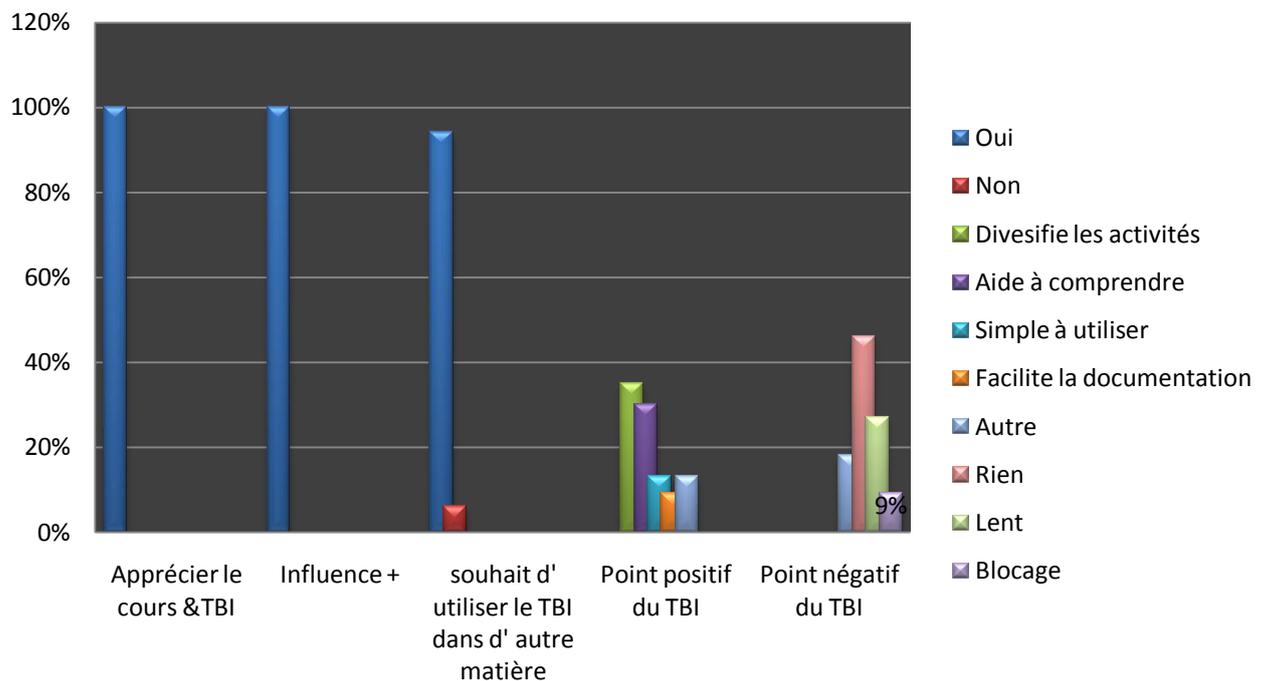


Figure n°3

La figure n°3 est un diagramme de barres multiples verticales constitué de plusieurs série représentant respectivement le pourcentage de l'appréciation du cours, de l'influence positive, il donne la proportion de ceux qui souhaitent l'utiliser dans d'autres matières ainsi qu'il cite les points positifs, il mentionne les points négatifs des TICE. Nous notons que le taux d'appréciation ainsi que son influence positive sont absolues 100%. Le souhait est d'utiliser ces supports pédagogiques dans d'autres matières est de 94% oui et 6% non

Nous voyons également que les supports comprennent un côté positif. Premièrement, à travers sa diversification des activités à titre d' exemple l' exploitation des cartes, des quiz, des exercices, du karaoke,des images, des videos et des chansons. A ce

propos , nous comptons 35%. Deuxièmement, ils aident à la compréhension du cours à un chiffre égal à 30 %. Cela s'explique par l'illustration qu'il apporte au cours et par l'apprentissage actif et la participation des apprenants à la construction de leurs savoir. Troisièmement, c'est simple à utiliser. 13% des apprenants les jugent comme tel. Finalement , ils facilitent aussi la documentation à 9%. Ceci en raison des dictionnaires et encyclopédie dont il dispose. Ce ne sont pas tous les points positifs, nous avons recensé 13% dans la case autre.

Notre matériel n'est pas parfait . Il possède toutefois des failles d'ordre technique malgré le 46% des apprenants pensant le contraire. Parmi les inconvénients sa vitesse. Il est qualifié de lent par un taux de 27% des apprenants. 9% d'entre eux se lassent de son blocage. Néanmoins ces problèmes ne sont pas un handicap car ils peuvent être réglés en changeant le système d'exploitation de l'ordinateur par un autre plus performant, en améliorant la qualité des câbles mais surtout en fixant le matériel de manière définitive dans la classe.

Ceci reste une approche approximative basée sur l'opinion des élèves qui s'est construite selon leur expérience vécue.

2. Synthèse

Avant l'expérimentation, les apprenants n'avaient pas une représentation bien déterminée sur le pays de la langue française, ni sur ces habitants, sur leur manière de vivre ou de penser. Les apprenants pour leur majorité transposaient leurs mêmes pratiques sociétales sur la culture française. Cette ignorance leur conduit à croire que les Français parlent arabe, regardent les chaînes télévisées arabes et la famille est leurs priorité. Ils n'avaient pas de correspondance cognitive aux plats français. Quant au côté linguistique, plus de la moitié des apprenants ne savaient pas éditer une phrase simple de façon correcte. Pire est leurs conjugaisons. Cela malgré la simplicité du temps abordée.

Au terme de notre expérimentation, nous avons investi des activités et des supports au service de l'enseignement des connaissances générales sur l'emplacement de la France sur la carte géographique du monde, des croyances religieuses de ces habitants, de leur profil physique, de leur gastronomie et des informations touristiques sur la capitale française. Nous avons vu aussi leur art de vivre et manière d'agir ainsi que leur sens d'humour. Nous avons pu pénétrer leur système de pensée à travers la caricature pour

découvrir leur avis sur la politique locale, sur la religion, sur le sport et sur un pays concurrent économiquement. Nous avons traité les clichés et les préjugés sur les Français. Nous avons en parallèle veillé à la construction correcte des phrases simples, sur l'acquisition d'un lexique par thème, sur la conjugaison au présent de l'indicatif, sur la phonétique et sur l'articulation. Nous avons eu la chance d'aborder les registres de langue. Nous aurions aimé travailler la lecture de certains apprenants.

Après l'expérimentation, les apprenants ont pu construire une représentation sur la France et sur la société française d'après le post-test. Ils ont amélioré autant leur langue mais pas considérablement leur conjugaison. Cela confirme catégoriquement l'utilité des activités et les supports pédagogiques à visée culturelle ou objectifs culturels choisis en fonction de leur pertinence car l'apprentissage repose sur l'utilisation et le développement de capacités d'apprentissage (savoir et savoir-faire) dans le but de faire acquérir aux apprenants un certain nombre de compétences culturelles qu'ils pourront utiliser en contexte interculturel. Ils ont la potentialité d'aider à une mise en place de la compétence linguistico-culturelle et générer la motivation de par la richesse du cours grâce aux images, aux vidéos, aux applications, à internet. Ces fonctionnalités peuvent rendre le cours plus agréable en plus d'être riche. Cela peut éventuellement amener l'apprenant à s'auto former. Le travail en groupe est au cœur des alternatives Il rend la classe à travers un projet un espace collaboratif. Nous pensons que même au niveau de la compétence linguistique, il peut être incontournable notamment aux exercices de substitution. Les apprenants ont regagné leur estime de soi en réalisant un projet avec les TICE. Ce matériel console la fracture qui existe dans les écoles algériennes. Au cours aussi de notre phase expérimentale, nous avons remarqué l'apparition d'une satisfaction, d'un plaisir et d'un enthousiasme non observés au départ sur les visages de notre public. Lorsque l'enseignante de français a demandé à ses élèves de se répartir en sous-groupes tout au début du premier travail le pré-test, elle a prononcé en pointant du doigt :

- Participer attentivement, assister aux séances malgré la grève, se sentir concerner dans une tâche, affronter leurs obstacles et ne pas abandonner très vite une activité ou une tâche.

Toutes ses constatations paraissent être positives et sont signe de la réussite de notre démarche pratique. Toutefois, elles ne garantissent en aucun cas, l'existence et la

persistance de quelques obstacles au niveau des comportements de notre public dont les apprenants :

- Ont du mal à discerner les analogies et les différences existantes entre la culture source et cible;
- Ont des carences à l'expression du temps et de l'espace.

Mais le « vouloir savoir » était plus fort que « le vouloir renoncer », ce qui les a poussés à faire de leur mieux pour accomplir chacune des activités que nous leur avons confiées.

Conclusion

Rétrospectivement, nous avons essayé dans ce chapitre de canaliser méthodologiquement notre expérimentation. Celle-ci comprend d'abord un test qui précède et succède notre intervention expérimentale. Il évalue le degré d'amélioration de la compétence linguistico-culturelle auprès du public expérimental. Ensuite, nous avons proposé une démarche d'aménagement linguistico-culturelle qui s'étale sur cinq phases. Enfin, nous avons confectionné un questionnaire à destination des apprenants pour connaître leur avis sur l'expérimentation. Ceci d'une part, d'une autre part, nous avons procédé à la comparaison des données entre leurs deux tests ainsi que nous nous sommes fiés au questionnaire pour mettre en clair nos interrogations. Cette démarche nous a permis de prouver qu'une approche culturelle notamment l'approche linguistico-culturelle conçue en fonction de critères de choix précis qui, sur le plan méthodologique, ont à être renouvelés ou/et approfondis au contexte d'enseignement de l'apprenant. Ces critères de choix qui prennent en considération un public particulier, impliquent aussi en considération explicite de la langue et de la culture maternelle. Ce processus d'enseignement-apprentissage a assuré une progression de cette compétence linguistico-culturelle mesurée entre 12% et 73%.

Le contenu de ces activités et les supports exploités ont permis de:

- découvrir l'inconnu,
- confronter clichés et stéréotypes,
- révéler des pratiques différentes,

- sensibiliser à l'arbitraire des systèmes culturels de référence,
- expliciter les implicites et les divagations interprétatives des apprenants,
- puiser leurs repères culturels
- créer un climat de confiance liant entre le familier et l'étranger

Les supports d'apprentissage peuvent être élaborés par les apprenants eux-mêmes d'après des tâches qu'ils auront à réaliser. Le document vidéo est nécessaire et complémentaire au texte. Dans le cas d'une analyse socioculturelle, le document vidéo sera plus approprié qu'un corpus de textes. C'est pour cette raison qu'il faut accorder une place privilégiée aux cassettes vidéo, DVD, par le biais des NTICE présentant des interviews, des pratiques quotidiennes, des rituels, des discours, de l'humour des publicités, etc. car le discours publicitaire révèle les caractéristiques culturelles d'une société au moyen du sens transmis dans l'information de cette publicité. Cette transmission se fait par le choix des thèmes et des références implicites et explicites culturelles.

Nous espérons donc que par la suite les apprenants adolescents associent plaisir et découverte. Une découverte qui passera tout d'abord par les sens, mais aussi par la réflexion, touchée du doigt au cours de cette expérimentation. Nous espérons avoir initié chez eux une forme de curiosité, qui les mènera à la volonté de s'enrichir au contact des autres, pour qu'ils gagnent, à terme, en « humanité », et c'est bien là l'objectif de la découverte du monde et de la culture humaniste à l'école.

Nom :

Prénom :

▶ Est-ce que vous avez aimé les cours par le biais des TICE ?

Oui

Non

▶ Quels sont les avantages des TICE dans les cours ?

.....
.....
.....

▶ Quels sont les inconvénients des TICE dans les cours ?

.....
.....
.....

▶ Est-ce que les TICE vous ont aidé à mieux comprendre les cours ?

Oui

Non

▶ Aimerez-vous l'utiliser dans les autres matières ?

Oui

Non

CONCLUSION GENERALE

Arrivé au terme de notre recherche, nous reconnaissons que tout n'a certes pas été dit sur les principes, les réalités et les enjeux de l'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle en classe de FLE, néanmoins, nous avons tenté de montrer que l'intégration et la prise en charge de la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE contribue à rendre cet enseignement au secondaire de plus en plus efficace et motivant.

Notre point de départ était le peu de place accordée à la composante culturelle en classe de FLE et que l'enseignement du FLE en Algérie s'appuie principalement sur la transmission de connaissances linguistiques (vocabulaire, grammaire) et fait une place très anecdotique à la culture des peuples qui parlent la langue.

A partir de ce constat, nous avons émis notre questionnement : comment peut-on introduire des faits de culture en classe de FLE pour mettre en place une compétence linguistico-culturelle chez l'apprenant du secondaire en fonction de son âge réel, son âge linguistique et culturel? Autrement dit, quels contenus culturels intéressants pour les apprenants adaptés à leur maturité et à leur moyens langagiers sont susceptibles d'être introduits en classe de secondaire ? et quels en sont les véritables enjeux ?

Nous avons choisi de nous concentrer sur le choix de certains supports à visée culturelle à travers de nouvelles pistes. Notre intérêt est porté particulièrement sur l'exploitation de documents authentiques de tous genre sélectionnés selon les activités proposées.

Dans cette perspective, nous avons postulé que par l'enseignement/ apprentissage de la dimension culturelle et en particulier à travers l'exploration de supports à visée culturelle, l'apprenant peut renforcer sa compétence linguistique en FLE et sa motivation pour l'apprentissage du français langue étrangère.

Au cours de cette recherche, nous avons tout d'abord rappelé les notions de base telles que la culture, la langue, leurs liens , les représentations et les stéréotypes afin de faciliter au lecteur la suite du travail c'est-à-dire tout ce qui a trait aux différents intermédiaires par lesquels l'apprenant entre en contact avec la culture en classe de FLE, à savoir la langue tels que la compétence linguistique , la compétence culturelle et ses composantes et la compétence communicative, sans oublier le rôle de l'enseignant et le support didactique.

Nous avons pu constater que, pour la plupart des apprenants du secondaire, les motivations pour apprendre le français relèvent d'un intérêt d'interagir dans un contexte qui nécessite une compétence culturelle : vivre dans un pays francophone, participer dans des échanges européens, établir des contacts professionnels, faire des stages professionnels dans des entreprises francophones ou des études dans des universités francophones par exemple.

Quant au questionnaire destiné aux enseignants du secondaire, nous avons pu déduire que la majorité de ces enseignants ne prenaient pas en charge la dimension culturelle de la langue enseignée faute de temps et de supports à visée culturelle ainsi qu'une absence totale de toute formation à l'interculturel.

L'expérience que nous avons menée en classe nous a permis d'atteindre notre objectif celui d'équilibrer entre le linguistique et le culturel. Les activités proposées ont réussi à donner aux apprenants l'envie, la possibilité, le plaisir et les moyens d'apprendre, ceci par une démarche comparative organisée et mettant l'accent sur les spécificités culturelles françaises en relation avec les représentations et le vécu d'apprenants appartenant à une société arabo-musulmane en classe de FLE tout en travaillant le linguistique et le culturel.

Les attitudes des apprenants étaient observables, ils étaient enthousiastes et dynamiques, et le fait de travailler dans de nouvelles conditions telles que la nouveauté des supports, la nouveauté dans le traitement, etc., leur a permis de multiplier les efforts pour pouvoir « être à la hauteur ».

L'expérimentation a aussi confirmé notre hypothèse selon laquelle, faire commenter des textes authentiques et de qualité en tant que représentatifs de langue et de culture va permettre aux apprenants de parler directement sur le texte en FLE de manière à la fois à extraire de nouvelles connaissances linguistiques et culturelles (découverte des faits culturels) et en même temps de mobiliser les connaissances linguistiques et culturelles. C'est ainsi que l'on forge sa compétence culturelle en l'incitant à réfléchir autour de certaines oppositions telles que les valeurs, les modes de vie, etc. L'apprenant a su reconnaître, à partir d'indices, sa culture et la culture de l'autre. D'où la nécessité d'apprendre la culture étrangère.

Les résultats obtenus constituent l'élément clé de la réussite de l'expérimentation. Nous avons remarqué que les apprenants sont animés d'une bonne volonté de produire et se sont senti, en sécurité. Les résultats auxquels nous sommes arrivés à travers les réponses des apprenants confirment que l'introduction de la dimension culturelle en classe de FLE contribuera à redonner l'envie et la motivation pour les cours de langue car ils se sentent au pied d'égalité du fait que la culture de la langue cible représente pour eux une découverte de l'autre et donc l'initier à une éducation interculturelle. L'enseignant doit provoquer chez l'apprenant une motivation intrinsèque, cette motivation ne se fait pas seulement au niveau linguistique mais doit aussi se baser sur une compétence linguistico-culturelle qui ouvrira des grandes portes de motivation à apprendre à communiquer dans une langue étrangère. Le contact avec l'autre est sans conteste.

L'analyse quantitative et qualitative des données nous a permis de constater une amélioration au niveau linguistique et une progression dans le regard et la vision des apprenants grâce aux connaissances sur les modes de vie des locuteurs de la langue française. Même si le travail que nous avons proposé a donné des résultats et une réussite avérés, la problématique d'intégrer *langue* et *culture* dans un même enseignement/apprentissage est loin d'être réglée. Les perspectives de recherche sont si multiples et diversifiées pour constituer un objectif commun: les enjeux de la dimension culturelle alliant langue et culture dans le même enseignement/apprentissage.

Dans une logique, l'école apparaît comme le lieu privilégié d'éducation culturelle des langues étrangères. Dans ce présent travail, nous avons démontré que la dimension culturelle fait partie des tâches de tout enseignant et qu'il est tout à fait possible de l'intégrer de façon significative dans les apprentissages au secondaire.

L'optique pédagogique qui a été proposée permet de donner sens et saveur aux savoirs, mais ne prétend pas être la seule façon d'y arriver. Elle ouvre des portes aux cultures et trace de nombreux chemins possibles.

Nous privilégions donc, en plus de tout ce qui a été dit précédemment, une action à trois niveaux : une révision de la formation (initiale et continue) pour tous les enseignants voulant s'impliquer dans ce domaine. une volonté de la part des acteurs déjà concernés et un travail de fond sur les mentalités auquel il faudrait s'atteler car plus personne ne peut nier de nos jours, ou avoir des doutes sur le fait que l'efficacité de la communication, objectif ultime de tout enseignement des langues-cultures étrangères, ne s'instaure que si

l'on met l'accent à la fois sur les productions linguistiques et les processus culturels, si l'on fonctionne avec la langue dans la culture de cette langue.

Plus personne ne remet en cause le fait que la communication entre locuteurs de langues et de cultures différentes ne constitue pas un simple échange d'informations : toute communication repose sur une interaction entre locuteurs, implique la compréhension de leur mode de vie, de leurs croyances, de leurs valeurs, de leurs comportements; elle requiert également un engagement affectif, éléments que l'on retrouve souvent dans la littérature, la philosophie et l'art, centres d'intérêt qui étaient les supports de départ dans les manuels d'autrefois.

Afin d'aborder les principes d'une pédagogie d'enseignement interculturel et ses implications dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, il nous faut d'abord introduire la notion de "culture", concept lié à celui du culturel et nous référer, brièvement, à la notion de "multiculturalisme", notion qui a conduit et imposé, paradoxalement, l'introduction et l'intégration de l'enseignement interculturel dans les programmes .

Revaloriser le cours de FLE repose en grande partie sur l'effort personnel de l'enseignant à créer de nouvelles pistes pour faire acquérir des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir être avec les autres.

L'enseignant devrait parvenir, dans le cadre d'un apprentissage (inter) culturel, à cesser de produire des connaissances sur la culture étrangère pour laisser place à une pédagogie active de découverte au sein du groupe-classe. Il se doit d'être prêt à s'auto-former car les connaissances que l'enseignant a de l'autre culture sont d'une aide précieuse à expliquer aux apprenants pour comprendre comment éviter les malentendus interculturels et , dépasser les stéréotypes.

Dans l'espoir de former des apprenants compétents, à la fois préservateurs de leur identité et ouverts à la culture de l'autre , il est temps de multiplier les efforts pour une école qui doit promouvoir l'ouverture sur le monde et le respect de la diversité.

Nous estimons que de futures recherches pourraient faire l'objet de certaines initiatives qui prennent en considération l'aspect culturel de la langue dans le cycle secondaire.

La langue est une réalité qui évolue, il est impossible de l'apprendre une fois pour toute. Son évolution échappe même, en partie, aux locuteurs natifs : le lexique s'enrichit de nouveaux termes, alors que d'autres disparaissent, des interdictions tombent, les registres se mélangent. Les descriptions et les représentations de la langue se transforment à leur tour, le concept de correction se modifie.

La connaissance approfondie de la langue et du pays étrangers s'impose alors à deux niveaux : sur le plan des contenus à enseigner et sur le plan didactique. Comme on demande aux enseignants de sciences ou d'économie de se mettre à jour sur les dernières découvertes ou théories élaborées dans leurs domaines, de la même manière, pour les enseignants de FLE, ces modifications constituent même l'objet de leurs enseignements.

Les enseignants réclament donc aussi la possibilité d'entretenir des contacts réguliers avec le pays étranger, de pénétrer sa réalité sans préjugés ou stéréotypes. A ce propos, nombreux sont les enseignants de FLE qui ont souligné leur embarras à ne pas connaître certaines coutumes ou des expressions idiomatiques des Français. Ces mêmes enseignants jugent comme prioritaire à l'intérieur de la formation une prise de conscience, de ces aspects pour pouvoir, d'une part, les montrer aux apprenants et, d'autre part, assurer une cohérence linguistico-culturelle dans l'enseignement. Déjà, si les enseignants et tous responsables de l'enseignement étaient au courant de ce qui se pratique dans les autres pays, au moins de la Communauté européenne, on pourrait tirer bénéfice de ce qui se fait de bien dans les différents pays.

Nous pensons que de tels séjours constituent un devoir, ils devraient donc être obligatoires à intervalles réguliers.

La recherche en didactique des langues-cultures suit selon les pays, des directions différentes qui peuvent s'enrichir mutuellement : les enseignants en contact avec chacun de ces pays peuvent devenir des médiateurs culturels des langues étrangères et notamment le français langue étrangère car nous estimons que les enseignants doivent, au préalable, être conscients des enjeux de l'enseignement de la culture étrangère et en accepter les obstacles. Cela suppose qu'ils reconnaissent leur rôle de médiateurs culturels dont la mission est de donner du sens aux faits culturels de la langue étrangère afin d'être en mesure de les interpréter par les interactions et l'échange avec les apprenants en classe de FLE.

Une autre nécessité est que les formateurs /enseignants proposent des ateliers pédagogiques traitant de l'apprentissage (inter) culturel. Cependant, ces derniers auront à se pencher sur l'étude de disciplines qui ne leurs sont pas familières, mais cette démarche est incontournable.

Désormais, créer un manuel intégrant l'apprentissage de la langue et de la culture étrangère sur le même « pied d'égalité » permettrait de traiter l'objectif communicatif et culturel dès le début de l'apprentissage au primaire; cela autoriserait la légitimation de la didactique des cultures. Nous espérons que ce premier pas sera franchi dans les prochains manuels issus de l'approche par compétences.

Nous sommes conscients de n'avoir pas épuisé le sujet ni clarifié de façon définitive la conception de la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Mais nous avons l'espoir que notre propre recherche contribuera d'une certaine façon à de nouvelles orientations dans le champ universitaire, de manière à ce que les enseignants de langues élaborent leurs propres matériaux pédagogiques et participent à la mise en place d'une méthodologie de communication interculturelle.

BIBLIOGRAPHIE

I). OUVRAGES

1. ABDALLAH-PRETCEILLE M. : *L'éducation interculturelle, "Que sais-je ?"*, PUF, Paris, 2004.
2. ABDALLAH-PRETCEILLE M.: *Vers une pédagogie interculturelle*, 3^{ème} Edition, ANTHROPOS, Paris, 2004.
3. AMOSSY R., *Stéréotypes et clichés, discours, société*, Nathan, Paris, 1997.
4. BARBOT J.M. : *Les auto-apprentissages*, Paris, Clé International, 2001.
5. BEACCO J.-C.: *La construction du savoir culturel, ED Mœurs et Mythes*, Hachette/Larousse, 1981.
6. BEACCO J.-C. : *Les dimensions culturelles des enseignements de la langue*, Hachette, Paris, 2000.
7. BENNABI M. : *La réalité et le devenir*, Alem El Afkar, Alger, 2009.
8. BENVENISTE E. : *problème de linguistique générale*, tome 2 Ed Gallimard, Paris, 1996 .
9. BERRARD E.: *L'approche communicative, théories et pratiques*, coll DLE, CLE international, Paris, 1991.
10. BESSE H. : *Sur quelque aspect culturel de la compréhension d'un document en classe de langue*. Tranel, Paris, 1984.
11. BESSE H. : *Document authentique et enseignement/apprentissage de la grammaire, dans Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Coll. Essais, Crédif-Didier, Paris, 1987.
12. BLANCHET PH. et ASSELAH-R. (éds): *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie*, Rôles du français en contexte didactique, fernelmont ; EME, 2007.
13. BLANDEL A. et al: *Que voulez-vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, Bruxelles, Duculot, 1998.
14. BOURDIEU P. : *La distinction*, Paris, Minuit, 1979.
15. BOURDIEU P.: *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.
16. BOURDIEU P. : *Ce que parler veut dire*, Paris Fayard, 1982.
17. BOUGUERRA T.: *Pour une approche écodidactique du français langue étrangère et seconde*, l'HARMATTAN, Paris, 2014.
18. BOYER H. et al: *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Ed. Clé international, Paris, 2001.
19. BYRAM M.: *Culture et éducation en langue étrangère*, coll « LAL », Didier, Paris, 1992.

20. BYRAM M., ZARATE G. : *Les jeunes confrontés à la différence, de propositions de formation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1996.
21. BYRAM M. et al, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*, conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.
22. BYRAM M. : *Introduction à la compétence interculturelle*, Strasbourg, Ed. du Conseil de L'Europe, 2003.
23. CASTELLOTTI V. et DE CARLO M.: *La formation des enseignants de langue*, CLE International, Paris, 1995.
24. CASTELLOTTI V. et MOORE D. : *Représentations sociales des langues et Enseignements*, conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.
25. CHAVES R. –M., FAVIER L., PELISSIER S. : *l'interculturel en classe*, PUG, France, 2012.
26. CHOMSKY N.: *Réflexions sur le langage*, champs essais, Paris 2011.
27. CICUREL F. : *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1991.
28. COLLES L., DUFAYS J.-L., THYRION F. : *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S*, Ed. EME, Paris, 2006.
29. COLLES L. : *Littérature*, Bruxelles, Belgique, 1994.
30. COURTILLON J.: *Apprentissage d'une langue étrangère/Seconde*, Hachette, Paris, 2005.
31. COURTILLON J.: *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris, 2007.
32. CUCHE D. : *La notion de culture dans les sciences sociales*, éd. la découverte, Paris, 1996.
33. CUQ J.-P., GRUCA I.: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG, France, 2003.
34. DABENE L. : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1994.
35. DANIEL C. et VICTOR F. : *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Hachette, Paris, 2002.
36. DANIEL C. : *vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*, CREDIF-Hatier, LAL, Paris, 1994.
37. DASEN R. P., PERREGAUX CH., *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002.
38. DE SAUSSURE F.: *cours de linguistique générale*, Ed Talantikit, Béjaia, 2002.
39. DE VECCHI G. D. : *Un projet pour se servir de l'actualité en classe*, Delagrave Ed., Paris, 2011.

40. DEMORGON J., LIPIANSKY E.M: *Guide de l'interculturel en formation*, , Retz, Paris, 1999.
41. DEVAUCHELLE B. : *Multimédiatiser l'école*, Ed Hachette, Paris, 1999.
42. DUFAYS J-L., *Métissage culturel/interculturels et effets de la mondialisation chez les écrivains francophones*, Graiova, Ed. Universitaires, 2009.
43. DUMONT F.: *La culture comme distance et mémoire*. Montréal, Éditions, Bibliothèque québécoise, Canada, 1994.
44. ECO U.: *Les limites de l'interprétation*, Librairie générale française, Paris, 1994.
45. EVERSON V.: *Le texte littéraire en français langue étrangère*. Cours de didactique du FLE à l'Université du Cap, 2008.
46. FICHOU J.-P. : *Enseigner les civilisations*, PUF, Paris, 1979.
47. FOUCAUT M. :*Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*, Gallimard, Paris, 1966.
48. GALISSON R. :*La pratique, La culture et le reste, ligne de force de renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, éd Clé international, Paris, (1980a).
49. GALISSON R.:*Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, Coll DLE, Clé International, (1980b).
50. GALISSON, R., PUREN CH. : *La formation en question, Didactique des langues étrangères*, Paris, 1999.
51. GIRARD D. .: *Linguistique appliquée et didactique des langues*, ARMAND COLIN-Longman, 1972.
52. GIRARD D. : *Enseigner les langues, méthodes et pratiques*, Bordas, Paris, 1985.
53. GERARDO A.: *Le défi de l'interculturel*, Canada, Ed, 1990.
54. GERMAIN C. : *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Clé International, col. DLE, Paris, 1993.
55. GLISSANT E.: *Paysages de la francophonie, au congrès annuel de l'association des enseignants de français*, Nouvelle Orléans, 2 juillet, 1990.
56. GSCHWIND H. : *Analyse sociolinguistique, De la communication et didactique;* Application à un cours de langue, De vive voix, Paris : Hatier/Credif, 1981.
57. HAYDEE S.: *Le jeu en classe de langue*, CLE International, Paris, 2008.
58. JODELET D. : *Les Représentations sociales*, PUF, Paris, 2003.
59. KERZIL J., VINSONNEAU G.: *L'interculturel : Principes et réalités à l'école*, Sides, Paris, 2004.
60. KRAMSCH C.: *La civilisation française contemporaine*, 1989.

61. KROBER A. et KLUCKHOHN C.: *Culture critical review of concepts and definitions*, New York, vintage books, 1952, trad : le concept de culture. Dans LASWELL, D.H. : les sciences de la politique aux Etats Unis, Armand Colin, Paris, 1951.
62. LEIRIS M. : *L'ethnologie*, Denoël /Gonthier,Paris, 1969.
63. LEVIS-STRAUSS C. : *Anthropologie structurale*, Plon, Paris, 1958.
64. LIEUVY A., FENOUILLET F.: *Motivation et réussite scolaire*,Dunod ,Paris, 1997.
65. LINTON R.: *Le fondement culturel de la personnalité*, trad. A. Lyotard , Dunod, Paris, 1959.
66. LIPPMANN W., in AMOSSY R. : *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Nathan Université, coll le texte, Paris, 1991.
67. LUISSIER J Y. : *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, PUF, Paris, 2006.
68. MANGENOT F. : *Le multimédia dans l'enseignement des langues*, Retz, Paris, 1997.
69. MARTINEZ P. : *Didactique des langues étrangères*, 4^e édition, Coll. «Que sais-je?", PUF, Paris, 1996,
70. MOIRAND S. : *Enseigner à communiquer en langue étrangère* , Hachette, Paris, 1990.
71. MOUNIN G. : *Les problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard, Paris, 1980.
72. PENDANY M. : *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette FLE, Paris, 1998.
73. PORCHER L. : *Manières de classe*, Didier, Paris, 1987.
74. PORCHER L.: *Le français langue étrangère: Émergence et enseignement d'une discipline*, HACHETTE, Paris,1995.
75. PORCHER L. *l'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris, 2004.
76. PUGIBET V.: *stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Paris, 1995.
77. PUREN CH. : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan, Clé International, collection DLE, Paris, 1988.
78. PUREN CH.: *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes* (Essai sur l'éclectisme)Crédif, coll, 1994.
79. ROCHER.G. : *La notion de culture*, in *introduction à la sociologie générale*, chapitre 4, 1992.
80. ROULET E.: *Langue maternelle et langue seconde : vers une pédagogie intégrée*, Hatier, Paris, 1980.
81. SAPIR E.: *Anthropologie* Tome1, Minuit , Paris, 1967.

82. SEOUD A. in BOUGUERRA T. : *Pour une écodidactique du français langue étrangère et seconde*, L'Harmattan, Paris, 2014.
83. SIMARD C. et al. : *Didactique du français langue première*, De Boeck, Bruxelles, 2010.
84. SIOUFFI G., RAEMDONCK D. V. : *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Bréal, Paris, 1999.
85. SPRENGER R.: *Internet et les classes de langues*. Gap-Paris, Ophrys, 2002.
86. SHEILS J. : *La communication en classe de langue* .Conseil de l'Europe, Projet.
87. TAGLIANTE CH.: *La classe de langue*, CLE International, Paris, 2006.
88. TALEB IBRAHIMI AHMED. : *De la décolonisation à la révolution culturelle*, SNED, Alger, 1973.
89. TALEB-IBRAHIMI K. : *De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens*, .El –Hikma, Alger, 2009.
90. TARDIEU C.: *La didactique des langues en 4 mots-clés : Communication, Culture, Méthodologie, Evaluation*, Ed. ELLIPSES, Paris, 2008.
91. THEVENIN A. : *Enseigner les différences : la pédagogie des cultures étrangères*, Editions, Axes, Etudes vivantes, Montréal, Paris, 1980.
92. THOMAS L.F. In: R.Duda, P.Riley (dir.) : *Learning styles*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1990. Trad : les styles d'apprentissages.
93. TYLOR E.: *La civilisation primitive*, tome 1, Reinwald, Paris, 1876.
94. VATTER CH.: in THIEBLEMONT-D. S.: *L'interculturalité dans tous ses états*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, France, 2006.
95. VIAU R. : *La motivation en contexte scolaire*, de Boeck supérieur, Paris, 2003.
96. VINSONNEAU G. : *L'identité culturelle*, Armand Colin, Paris, 2002.
97. WEAVER G.R.: *Understanding and Coping with Cross –cultural Adjustment Stress*, University Press of America, 1986, In CHAVES R.-M.e et Al: *L'interculturel en classe*, PUG, Grenoble, France, 2012.
98. WINDMÜLLER F. : *Français langue étrangère (FLE) L'approche culturelle et interculturelle*, BELIN, Paris, 2011.
99. YUREN TH.: *Quelle éthique en formation*, Paris, l'Harmattan, 2000.
100. ZAKARTCHOUK J-M.: *L'enseignant un passeur culturel*, collection pratiques et enjeux pédagogiques, Paris , 1999.
101. ZARATE G. : *qu'est-ce qu'un un exercice de civilisation?* Reflet, Paris, 1986.
102. ZARATE, G. : *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris 1986.

103. ZARATE G.: *Xénophobie dans une Europe multiculturelle*, CRDP de datte – Normandie, 2001.
104. ZARATE G. : *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier scolaire, Paris, 2004.
105. LE ROUX S.: *L'évolution de l'enseignement des langues*. Cours de didactique du FLE à l'Université du Cap, 2008.
106. ILDIKO L et al : *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*, Conseil de l'Europe, 2007.
107. JOHNSON P. 1989: in LAFAYETTE R. C.: *Culture et enseignement du français*, Didier Erudition, Paris, 1990.

II). PERIODIQUES

1. ABDALLAH-PRETCEILLE M. : *Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité*. In : Les cahiers pédagogiques, n°360, Paris, janvier, 1998.
2. ABDALLAH-PRETCEILLE M. : *Expérience littéraire et expérience anthropologique*, in Dialogues et cultures n°32, Sèvres, 1988.
3. ABDALLAH-PRETCEILLE M. : *Compétence culturelle. Pour une anthropologie de la communication*, in Le français dans le monde, janvier n°12 1996.
4. AUGER N. : *Manuels et stéréotypes*. in *Le français dans le monde*. n°326. Paris : Clé International, 2003.
5. BEACCO J.-C. : *La méthode circulante et les méthodologies constituées in Le français dans le monde*, numéro spéciale, Paris, janvier, 1995.
6. BENADAVA S.: *La civilisation dans la communication*, in *Le français dans le monde*, n° 84, Avril 1984, Hachette, Paris.
7. BENCHEIKH M., DEVELLOTTE CH, In *L'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire*, Études littéraires maghrébines, n°6, 22 au 26 novembre 1993. Facultés des lettres de Rabat et Kenitra, L'Harmattan, Paris, 1995.
8. BESSE H. : *Pour une didactique des différences communicatives*, Revue de Phonétique Appliquée, 1980.
9. BLANCHET PH.: *L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique*, In: BLANCHET Ph., O.M. Diaz (Coord.): *pluralité linguistique et approches interculturelles*, revue Synergies Chili n°3, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, 2007.
10. BOUGUERRA T. : *Pour une approche écodidactique de l'interculturel dans les manuels algériens de FLE*, in revue de l'institut de langues étrangères de l'Université de Mostaganem, l'HARMATTAN, Paris, 2014.
11. BREEN M.: *The social context for language learning: A neglected situation*, studies in second language acquisition, n°7, 1985.

12. BRIANE C., CAIN, A.: *Civilisation: constats et objectifs*, les Langues Modernes , n°5, 1986.
13. BURRI E. : *Un patrimoine «multiple ». Migrante et représentations identitaires* in le Français dans le monde N° spécial de juillet Altérité et identités dans les littératures de langue française, Clé International , Paris, 2004.
14. COSTANZO E.: *Des formation en français langue étrangère in Le français dans le monde, recherches et applications*, n° spécial aout-septembre, 1992.
15. COURTILLON J. : *La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation*. In : *Le français dans le monde*, n° 188, Hachette-Larousse, Paris, 1984.
16. DUFAYS J.-L. : *Initier à la conscience des stéréotypes :un enjeu éthique essentiel du cours de français*, in Enjeux, n°29, 1993.
17. DUFAYS J.-L.: *Quelle place pour les stéréotypes dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures?* In quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S Proximités E.M.E, 2006.
18. DUFAYS J.-L.: *Stéréotypes apprentissage inter culturalité: fondements théoriques et pistes didactiques* in Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S Proximités E.M.E, 2006.
19. DUQUETTE G., DUNNETT S., PAPALIA A., *Effets des matériaux authentiques dans l'acquisition d'une langue étrangère*, in les langues Modernes, 1987.
20. GALISSON R. : *Des palimpsestes verbaux: des activateurs et des révélateurs culturels remarquable pour un public étranger*, E LA N°97, Paris, Ed, Didier érudition.
21. GALISSON R.: « *Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots* », in Etudes de linguistique appliquée, n°67, 1987.
22. HALL E.T. : *La danse de la vie, temps culturel, temps vécu*, Seuil, 1984 in journal de l'alpha, n°176.
23. HOLEK H: *L'acquisition de compétence culturelle. Quoi ?pourquoi ?comment ?*,ELA n°69, 1988.
24. HOLEK H. :*Apprendre à apprendre et apprentissage autodirigé*, in les auto-apprentissages, le français dans le monde, Recherches et applications, février-mars 1992.
25. JAHANNOT Y. : in BARRE- D.M. C., LETTE B., *L'illettrisme de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formations chez l'adulte*, DE Boeck, pratiques pédagogiques, 1997, in Dany CRUTZEN, *Les méandres cachés de la langue française .Dimensions culturelles dans l'apprentissage de la conjugaison et de la grammaire*, in journal de l'alpha, n°176.
26. KRIDECH A. : *La classe de FLE, un espace culturel* in Revue Maghrébine Des langues N°4, 2006.

27. PICCARDO E, YAICHE F : *le manuel est mort, vive le manuel : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement* in ELA n°140, 2005.
28. LEVIS STRAUSS C.: *Anthropologie Structurale* , in : Diogène, N° 90, 1975.
29. MARIET F., *Présentation du volume 47 des études de linguistique appliquée*, juillet-septembre, , Didier, Paris, 1982.
30. MILIANI M.: *La dualité français-arabe dans le système éducatif algérien* , in Educations et Sociétés Plurilingues, n°15, CMIEBP, Aosta, décembre 2003.
31. MORSLY D. : *Interculturel et langues*, in *études littéraires maghrébines*, n°6, Editions L'Harmattan, Paris, 1995.
32. MOUNIN G. : *Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues le français dans le monde*, N° 188, Hachette, Paris, 1984.
33. PORCHER L. : « *L'enseignement de la civilisation* » in *Revue française de pédagogie* n°7, 1994.
34. PORCHER L. : in *études de linguistique appliquée n°69*, édition Didier érudition, Paris, 1988.
35. PORCHER L. : *L'enseignement de la civilisation* in *Revue française de pédagogie*, 1994.
36. PORCHER L.: *la civilisation in Études Linguistiques Appliquées*, n° 69, Paris, 1989,.
37. PRUVOST J.: *Quelques concepts lexicographiques opératoires à promouvoir au seuil du XXIe siècle*, in *EIA*, n° 137.
38. PUREN CH. : *Postface. La culture en classe de langue : « Enseigner quoi ? »* in *les langues Modernes*, n°4. 1998.
39. PUREN CH. : « *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle* », in *les langues modernes*, n°3, Nathan, Paris, 2002
40. ROULET E. : *L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues en fonction des publics visés*, études de linguistique appliquée, n° 21, Ed. Didier Erudition, Paris 1976.
41. SAPIR E., 1967, in PUREN CH. : *Interculturalité et interdidacticité en didactique des langues-cultures*, ELA, Paris, octobre – décembre, N° 140, 2005.
42. VION R. : *Compréhension et comportement communicatif*, in GRAL (groupe de recherche sur l'acquisition du langage), Papier de travail, N°2, Publication de l'université de Provence, 1985.
43. ZARATE G. : *Objectiver le rapport culture maternelle /culture étrangère*, in *Le français dans le monde*, n° 181, Nov –déc, 1983.

44. ZARATE G.: *Les représentations en Didactique des langues et cultures*, In : *Notions en questions, rencontres en didactiques des langues*, n°2, Janvier. Paris: université René Descartes, ENS de Fontenay/Saint-Cloud, 1997.
45. ZARATE G. : *La médiation en situation de tension identitaire* in *Le français dans le monde: recherches et applications*, 2003.
46. WOODRING P., in LANDSHEERE G. :et al *La formation des enseignants demain* in *Revue française de pédagogie* n°1, 1977.
47. LITS M. : *Approche interculturelle et identité narrative "* in *Etude de linguistique appliquée* n° 93 , jan-mars, Paris, 1994.

III). DICTIONNAIRES

A. Dictionnaires de la langue française

1. Nouveau *Petit Robert de la Langue Française* 2009, [DVD], Version électronique.
2. *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, PUF, Paris, 1991.
3. *Dictionnaire Robert, petit Robert dictionnaire de langue française*, 2007.
4. *Dictionnaires le Robert, le Robert Quotidien*, Paris, 1996,.
5. *Dictionnaires et Recueils de Correspondance 2004 (1999)*, [CD-ROM], Micro Application.
6. *Le dictionnaire des sciences sociales*, Ed. Dalloz, 1983.
7. *Nouveau Petit Robert de la Langue Française*, 2006, [DVD], version électronique.
8. LEGENDRE R. : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, Paris, 1998.
9. SILLAMY N. : *Dictionnaire de psychologie*, Larousse, Paris, 2003.

B. Dictionnaires de spécialité

1. CUQ J.-P. : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLÉ INTERNATIONAL, Paris, 2004.
2. DUBOIS J, et al.:*Dictionnaire de linguistique et des Sciences du langage*, Larousse, Paris,1994.
3. DUBOIS J. : *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 2002.
4. GALISSON R., DANIEL C.: *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette, Paris, 1976.
5. DUBOIS J., et al : *Mille Dictionnaire*, Paris, Hachette, 2010.

IV). ACTES DE COLLOQUE

1. HERVE de FONTENAY, *Place et rôle de la culture en classe de langue*, Université Mc GILL, Montréal, Canada in Actes de colloque international de L'AFDECE, l'Harmattan, Paris, 2011.
2. KRAMSCH C. : *Discours et culture : l'enjeu didactique*, in LAFAYETTE R. C. : *Culture et enseignement de français*, colloque international de Louisiana State University, juillet 1990.
3. PORCHER L. : *Sociologie des apprentissages précoces, les langues à l'école*, actes de colloque IUFM de Dijon les 13-14 mars 1996.

V). DOCUMENTS INSTITUTIONNELS

1. Commission Nationale de la Réforme, Rapport, Alger, 2001.
2. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, « *Approches pédagogiques : Infrastructure pour la pratique de l'enseignement* », 1993.
3. Cadre européen comme de référence pour les langues. *Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg.2001.
4. Conseil de L'Europe : *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.
5. *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* : Document de référence du personnel enseignant. Gouvernement du Québec 2003.
6. DJILALI K : *Français première année secondaire*, lettres, guide du professeur, Alger, ONPS, 2005.

VI). SITOGRAPHIE

1. Entretien avec Philippe MERIEU réalisé par ZAKHARTCHOUK document informatisé vidéo.
2. GUBERINA P : <http://www.cairn.info/resume.php> consulté le (15/03/2011)
3. http://www.franparler.org/dossiers/lemeunier_quere2006.htm consulté le (17/06/2010)
4. La dimension interculturelle dans la pratique de classe disponible sur www.edufle.net consulté le (9/10/2009).
5. LEMEUNIER-QU. M.: *Créer du matériel didactique: un enjeu et un contrat*, 2006 http://www.franparler.org/dossiers/lemeunier_quere2006.htm consulté le (17/06/2010).
6. MEUNIER O.: *Approches interculturelles en éducation Étude comparative internationale, Les dossiers de la veille*, France, Septembre 2007, P.12, Disponible sur: <[http : www.inrp.fr/vst/pdf/Dossiers de la veille/Approches interculturelles en éducation/Éducation interculturelle.pdf](http://www.inrp.fr/vst/pdf/Dossiers_de_la_veille/Approches_interculturelles_en_education/Éducation_interculturelle.pdf)>, Consulté le: 25/03/2013.

7. POCHER L. sur: <http://classes/pages/actes/2/POCHER.rtf> consulté le (14/05/2011)
8. PUREN CH.: *Formes pratiques de combinaisons entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels dans APLV Langues Modernes*, www.alpv-langues-modernes.org Janvier 2008.
9. Rapport Mckinsey et Company, 2007, in:
[http://www.mckinsey.com/App_Media/Images/Page_Images/Offices/SocialSector/PDF/How_the_Words_Best_Performing_french.pdf](http://www.mckinsey.com/App_Media/Images/Page/Images/Offices/SocialSector/PDF/How_the_Words_Best_Performing_french.pdf) consulté le (27 janvier 2012).
10. SEBAA, R.: *La langue et la culture française dans le plurilinguisme en Algérie*, sur <http://www.initiatives.refer.org/notes/sess603.htm>, consulté le (06/02/2013).

ANNEXES

ANNEXE: 01

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS DE FLE

Le présent questionnaire fait l'objet d'une enquête pour une recherche sur l'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle en classe de FLE. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat en didactique du FLE qui tentera de mettre la lumière sur la culture enseignée et sa prise en charge par les enseignants. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

Chers collègues, nous tenons à vous assurer que ce questionnaire ne portera, en aucun cas, atteinte à votre personne ou à votre statut. Vous n'êtes pas obligés de mentionner votre nom et votre prénom ni autre information personnelle.

Etes-vous :

PEF (professeur d'enseignement fondamental)

PES (professeur d'enseignement secondaire)

Diplôme.....

Ancienneté dans le poste.....

Q1) Vous souciez-vous de la dimension culturelle dans le choix des supports que vous utilisez ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q2) Apprendre le français sous un aspect purement linguistique est-il sécurisant pour l'apprenant selon vous ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q3) Un document prenant en charge l'aspect culturel de la langue suscite t-il de l'intérêt de la part des apprenants ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q4) Un document qui traite d'un aspect culturel de la langue se heurte-t-il à la résistance des apprenants ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q5) Avec le progrès dans le domaine de la communication, l'aspect culturel constitue-t-il une curiosité et une motivation pour l'apprenant ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?.....
.....
.....
.....

Q6) Les examens de l'évaluation sommative prennent-ils en charge l'aspect culturel de la langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q7) Les valeurs sociales et religieuses sont-elles un obstacle à l'enseignement de la dimension culturelle de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q8) Les supports visuels et sonores facilitent-ils l'appropriation de la culture d'une langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q9) Utilisez-vous des documents sonores et visuels dans votre classe de langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q10) Le nombre d'apprenants par division pédagogique favorise-t-il l'apprentissage de la culture d'une langue étrangère (de la langue française) ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q11) L'espace " Classe" et la disposition en rangs favorisent t-ils l'apprentissage d'une langue dans sa dimension culturelle ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q12) Plusieurs années après l'indépendance de l'Algérie, la culture française est-elle perçue à travers le passé colonial ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q13) La classe constitue-t-elle un prétexte pour que les apprenants approfondissent leurs connaissances sur l'aspect culturel de la langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q14) Le Manque d'intérêt pour la langue est-il lié au fait que les parents privilégient l'apprentissage des sciences et de la technologie ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q15) Notre système éducatif remet-il à plus tard (âge des apprenants) l'appropriation de la culture ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q16) L'approche adaptée en classe de français donne-t-elle la priorité à l'aspect culturel de la langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q17) L'enseignant lui-même est-il prêt, capable d'assurer l'aspect culturel dans sa classe ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?.....

Q18) L'enseignant de la langue anglaise doit-il être aussi prudent que celui de la langue française quand il aborde l'aspect culturel avec ses apprenants ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

	Oui	Non
Q 19) La Culture ce serait pour vous ?		
1- La Découverte et compréhension de son milieu		
2- Une sensibilisation(à l'art en général ou – à la peinture - au théâtre - à la musique - aux bibliothèques / livres - à la danse – à la sculpture - au cinéma - aux médias – à l'architecture - à l'ait culinaire - à l'artisanat – à l'art vestimentaire)		
3- La découverte de “ses” traditions, ses coutumes ou son folklore		
4- Des découvertes autres ou des autres		
5- Des visites au musée		
6- Un intérêt pour l'histoire, les ancêtres, les origines		
7- Un éveil de la sensibilité et des émotions		
8- Une démarche identitaire / un sentiment d'appartenance		

Nos sincères remerciements

Questionnaire destiné aux enseignants de FLE

Le Présent questionnaire s'inscrit dans un travail scientifique qui s'intéresse à la dimension culturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

PEF

PES

Diplôme... *Bac +*
S...T...E.....
Ancienneté dans le poste. *17 ans*

Q1) Pour le choix des supports, vous vous souciez de leur dimension culturelle

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q2) L'apprentissage de l'aspect linguistique de la langue est sécurisant pour l'apprenant

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q3) Un document qui prend en charge l'aspect culturel de la langue suscite l'intérêt des apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q4) Un document qui traite d'un aspect culturel de la langue se heurte à la résistance des apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q5) Avec le progrès dans le domaine de la communication, l'aspect culturel constitue une curiosité et une motivation pour l'apprenant

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?

Parce que l'apprenant me s'intéresse par
à l'aspect culturel.

Q6) Les examens de l'évaluation sommative prennent en charge l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q7) Les valeurs sociales et religieuses sont un obstacle à l'enseignement de la dimension culturelle de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q8) Les supports visuels et sonores facilitent l'appropriation de la culture d'une langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q9) Vous utilisez des documents sonores et visuels dans votre classe de langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q10) Le nombre d'apprenants par division pédagogique favorise l'apprentissage de la culture d'une langue étrangère

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q11) L'espace " Classe" et la disposition en rangs favorise l'apprentissage d'une langue dans sa dimension culturelle.

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q12) Plusieurs années après l'indépendance, la culture française est perçue à travers le passé colonial

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q13) La classe constitue un prétexte pour que les apprenant approfondissent leurs connaissances sur l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q14) Le Manque d'intérêt pour la langue est lié au fait que les parents privilégient l'apprentissage des sciences et de la technologie

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q15) Notre système éducatif remet à plus tard (âge des apprenants) l'appropriation de la culture

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q16) L'approche adaptée en classe de français donne la priorité à l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q17) L'enseignant lui-même est prêt capable d'assurer l'aspect culturel dans sa classe

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?

.....
..... *assez des informations*
..... *de façon fluide*
.....

Q18) L'enseignant de la langue anglaise doit être aussi que celui de la langue française " prudent" quand il aborde l'aspect culturel avec ses apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Nos sincères remerciements

Questionnaire destiné aux enseignants de FLE

Le Présent questionnaire s'inscrit dans un travail scientifique qui s'intéresse à la dimension culturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

PEF

PES

Diplôme..... *Master II*
Ancienneté dans le poste..... *2 ans*

Q1) Pour le choix des supports, vous vous souciez de leur dimension culturelle

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q2) L'apprentissage de l'aspect linguistique de la langue est sécurisant pour l'apprenant

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q3) Un document qui prend en charge l'aspect culturel de la langue suscite l'intérêt des apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q4) Un document qui traite d'un aspect culturel de la langue se heurte à la résistance des apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q5) Avec le progrès dans le domaine de la communication, l'aspect culturel constitue une curiosité et une motivation pour l'apprenant

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?..... *Les nouvelles technologies constituent une motivation pour les apprenants.*

Q6) Les examens de l'évaluation sommative prennent en charge l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q7) Les valeurs sociales et religieuses sont un obstacle à l'enseignement de la dimension culturelle de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q8) Les supports visuels et sonores facilitent l'appropriation de la culture d'une langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q9) Vous utilisez des documents sonores et visuels dans votre classe de langue
Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q10) Le nombre d'apprenants par division pédagogique favorise l'apprentissage de la culture d'une langue étrangère

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q11) L'espace " Classe" et la disposition en rangs favorise l'apprentissage d'une langue dans sa dimension culturelle.

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q12) Plusieurs années après l'indépendance, la culture française est perçue à travers le passé colonial

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q13) La classe constitue un prétexte pour que les apprenant approfondissent leurs connaissances sur l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q14) Le Manque d'intérêt pour la langue est lié au fait que les parents privilégient l'apprentissage des sciences et de la technologie

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q15) Notre système éducatif remet à plus tard (âge des apprenants) l'appropriation de la culture

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q16) L'approche adaptée en classe de français donne la priorité à l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q17) L'enseignant lui-même est prêt capable d'assurer l'aspect culturel dans sa classe

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Q18) L'enseignant de la langue anglaise doit être aussi que celui de la langue française " prudent" quand il aborde l'aspect culturel avec ses apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Nos sincères remerciements

Questionnaire destiné aux enseignants de FLE

Le Présent questionnaire s'inscrit dans un travail scientifique qui s'intéresse à la dimension culturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

PEF

PES

Diplôme..... Licence en français

Ancienneté dans le poste.... 0.3 ans

Q1) Pour le choix des supports, vous vous souciez de leur dimension culturelle

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q2) L'apprentissage de l'aspect linguistique de la langue est sécurisant pour l'apprenant

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q3) Un document qui prend en charge l'aspect culturel de la langue suscite l'intérêt des apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q4) Un document qui traite d'un aspect culturel de la langue se heurte à la résistance des apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q5) Avec le progrès dans le domaine de la communication, l'aspect culturel constitue une curiosité et une motivation pour l'apprenant

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?

..... Parce que l'apprenant ne s'intéresse pas
..... à l'aspect culturel

Q6) Les examens de l'évaluation sommative prennent en charge l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q7) Les valeurs sociales et religieuses sont un obstacle à l'enseignement de la dimension culturelle de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q8) Les supports visuels et sonores facilitent l'appropriation de la culture d'une langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q9) Vous utilisez des documents sonores et visuels dans votre classe de langue
Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q10) Le nombre d'apprenants par division pédagogique favorise l'apprentissage de la culture d'une langue étrangère

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q11) L'espace " Classe" et la disposition en rangs favorise l'apprentissage d'une langue dans sa dimension culturelle.

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q12) Plusieurs années après l'indépendance, la culture française est perçue à travers le passé colonial

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q13) La classe constitue un prétexte pour que les apprenant approfondissent leurs connaissances sur l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q14) Le Manque d'intérêt pour la langue est lié au fait que les parents privilégient l'apprentissage des sciences et de la technologie

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q15) Notre système éducatif remet à plus tard (âge des apprenants) l'appropriation de la culture

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q16) L'approche adaptée en classe de français donne la priorité à l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q17) L'enseignant lui-même est prêt capable d'assurer l'aspect culturel dans sa classe

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?

*A cause de la mal formation
des enseignants*

Q18) L'enseignant de la langue anglaise doit être aussi que celui de la langue française " prudent" quand il aborde l'aspect culturel avec ses apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Nos sincères remerciements

Questionnaire destiné aux enseignants de FLE

Le Présent questionnaire s'inscrit dans un travail scientifique qui s'intéresse à la dimension culturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

Etes-vous :

PEF (professeur d'enseignement fondamental)

PES (professeur d'enseignement secondaire)

Diplôme.....*Bacc. A.T.E.*.....

Ancienneté dans le poste.....*17 ans*.....

Q1) Vous souciez-vous de la dimension culturelle dans le choix des supports que vous utilisez ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q2) Apprendre le français sous un aspect purement linguistique est-il sécurisant pour l'apprenant selon vous ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q3) Un document prenant en charge l'aspect culturel de la langue suscite-t-il de l'intérêt de la part des apprenants ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q4) Un document qui traite d'un aspect culturel de la langue se heurte-t-il à la résistance des apprenants ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q5) Avec le progrès dans le domaine de la communication, l'aspect culturel constitue-t-il une curiosité et une motivation pour l'apprenant ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?

Parce que l'apprenant ne s'intéresse pas à l'aspect culturel

Q6) Les examens de l'évaluation sommative prennent-ils en charge l'aspect culturel de la langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q7) Les valeurs sociales et religieuses sont-elles un obstacle à l'enseignement de la dimension culturelle de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q8) Les supports visuels et sonores facilitent-ils l'appropriation de la culture d'une langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q9) Utilisez-vous des documents sonores et visuels dans votre classe de langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q10) Le nombre d'apprenants par division pédagogique favorise-t-il l'apprentissage de la culture d'une langue étrangère (de la langue française) ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q11) L'espace " Classe" et la disposition en rangs favorisent-ils l'apprentissage d'une langue dans sa dimension culturelle ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q12) Plusieurs années après l'indépendance de l'Algérie, la culture française est-elle perçue à travers le passé colonial ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q13) La classe constitue-t-elle un prétexte pour que les apprenants approfondissent leurs connaissances sur l'aspect culturel de la langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q14) Le Manque d'intérêt pour la langue est-il lié au fait que les parents privilégient l'apprentissage des sciences et de la technologie ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q15) Notre système éducatif remet-il à plus tard (âge des apprenants) l'appropriation de la culture ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q16) L'approche adaptée en classe de français donne-t-elle la priorité à l'aspect culturel de la langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q17) L'enseignant lui-même est-il prêt, capable d'assurer l'aspect culturel dans sa classe ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?

.....
.....*avoir des informations*.....
.....*de façon juste*.....
.....
.....

Q18) L'enseignant de la langue anglaise doit-il être aussi prudent que celui de la langue française quand il aborde l'aspect culturel avec ses apprenants ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Nos sincères remerciements

Questionnaire destiné aux enseignants de FLE

Le Présent questionnaire s'inscrit dans un travail scientifique qui s'intéresse à la dimension culturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

Etes-vous :

PEF (professeur d'enseignement fondamental)

PES (professeur d'enseignement secondaire)

Diplôme.....*Bacc. A.T.E.*.....

Ancienneté dans le poste.....*17 ans*.....

Q1) Vous souciez-vous de la dimension culturelle dans le choix des supports que vous utilisez ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q2) Apprendre le français sous un aspect purement linguistique est-il sécurisant pour l'apprenant selon vous ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q3) Un document prenant en charge l'aspect culturel de la langue suscite-t-il de l'intérêt de la part des apprenants ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q4) Un document qui traite d'un aspect culturel de la langue se heurte-t-il à la résistance des apprenants ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q5) Avec le progrès dans le domaine de la communication, l'aspect culturel constitue-t-il une curiosité et une motivation pour l'apprenant ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?

Parce que l'apprenant ne s'intéresse pas à l'aspect culturel.

Q6) Les examens de l'évaluation sommative prennent-ils en charge l'aspect culturel de la langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q7) Les valeurs sociales et religieuses sont-elles un obstacle à l'enseignement de la dimension culturelle de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q8) Les supports visuels et sonores facilitent-ils l'appropriation de la culture d'une langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q9) Utilisez-vous des documents sonores et visuels dans votre classe de langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q10) Le nombre d'apprenants par division pédagogique favorise t-il l'apprentissage de la culture d'une langue étrangère (de la langue française) ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q11) L'espace " Classe" et la disposition en rangs favorisent t-ils l'apprentissage d'une langue dans sa dimension culturelle ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q12) Plusieurs années après l'indépendance de l'Algérie, la culture française est-elle perçue à travers le passé colonial ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q13) La classe constitue t-elle un prétexte pour que les apprenants approfondissent leurs connaissances sur l'aspect culturel de la langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q14) Le Manque d'intérêt pour la langue est-il lié au fait que les parents privilégient l'apprentissage des sciences et de la technologie ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q15) Notre système éducatif remet-il à plus tard (âge des apprenants) l'appropriation de la culture ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q16) L'approche adaptée en classe de français donne t-elle la priorité à l'aspect culturel de la langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q17) L'enseignant lui-même est-il prêt, capable d'assurer l'aspect culturel dans sa classe ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?

..... Parce qu'on n'est pas habitué
.....
.....

Q18) L'enseignant de la langue anglaise doit-il être aussi prudent que celui de la langue française quand il aborde l'aspect culturel avec ses apprenants ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Nos sincères remerciements

Questionnaire destiné aux enseignants de FLE

Le Présent questionnaire s'inscrit dans un travail scientifique qui s'intéresse à la dimension culturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

PEF

PES

Diplôme..... *Licence en français*

Ancienneté dans le poste. *04. ans*

Q1) Pour le choix des supports, vous vous souciez de leur dimension culturelle

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q2) L'apprentissage de l'aspect linguistique de la langue est sécurisant pour l'apprenant

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q3) Un document qui prend en charge l'aspect culturel de la langue suscite l'intérêt des apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q4) Un document qui traite d'un aspect culturel de la langue se heurte à la résistance des apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q5) Avec le progrès dans le domaine de la communication, l'aspect culturel constitue une curiosité et une motivation pour l'apprenant

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?.....
.....
.....

Q6) Les examens de l'évaluation sommative prennent en charge l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q7) Les valeurs sociales et religieuses sont un obstacle à l'enseignement de la dimension culturelle de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q8) Les supports visuels et sonores facilitent l'appropriation de la culture d'une langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q9) Vous utilisez des documents sonores et visuels dans votre classe de langue.
Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q10) Le nombre d'apprenants par division pédagogique favorise l'apprentissage de la culture d'une langue étrangère

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q11) L'espace " Classe" et la disposition en rangs favorise l'apprentissage d'une langue dans sa dimension culturelle.

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q12) Plusieurs années après l'indépendance, la culture française est perçue à travers le passé colonial

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q13) La classe constitue un prétexte pour que les apprenant approfondissent leurs connaissances sur l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q14) Le Manque d'intérêt pour la langue est lié au fait que les parents privilégient l'apprentissage des sciences et de la technologie

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q15) Notre système éducatif remet à plus tard (âge des apprenants) l'appropriation de la culture

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q16) L'approche adaptée en classe de français donne la priorité à l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q17) L'enseignant lui-même est prêt capable d'assurer l'aspect culturel dans sa classe

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?.....
.....
.....
.....

Q18) L'enseignant de la langue anglaise doit être aussi que celui de la langue française " prudent" quand il aborde l'aspect culturel avec ses apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Nos sincères remerciements

Questionnaire destiné aux enseignants de FLE

Le Présent questionnaire s'inscrit dans un travail scientifique qui s'intéresse à la dimension culturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

PEF

PES

Diplôme..... I.T.E.
Ancienneté dans le poste... 27 ans

Q1) Pour le choix des supports, vous vous souciez de leur dimension culturelle

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q2) L'apprentissage de l'aspect linguistique de la langue est sécurisant pour l'apprenant

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q3) Un document qui prend en charge l'aspect culturel de la langue suscite l'intérêt des apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q4) Un document qui traite d'un aspect culturel de la langue se heurte à la résistance des apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q5) Avec le progrès dans le domaine de la communication, l'aspect culturel constitue une curiosité et une motivation pour l'apprenant

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?

Les apprenants trouvent qu'il existe des moyens plus simples (T.V. Internet) (accessibles) pour accéder à cet aspect de la langue

Q6) Les examens de l'évaluation sommative prennent en charge l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q7) Les valeurs sociales et religieuses sont un obstacle à l'enseignement de la dimension culturelle de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q8) Les supports visuels et sonores facilitent l'appropriation de la culture d'une langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q9) Vous utilisez des documents sonores et visuels dans votre classe de langue
Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q10) Le nombre d'apprenants par division pédagogique favorise l'apprentissage de la culture d'une langue étrangère

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q11) L'espace " Classe" et la disposition en rangs favorise l'apprentissage d'une langue dans sa dimension culturelle.

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q12) Plusieurs années après l'indépendance, la culture française est perçue à travers le passé colonial

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q13) La classe constitue un prétexte pour que les apprenants approfondissent leurs connaissances sur l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q14) Le Manque d'intérêt pour la langue est lié au fait que les parents privilégient l'apprentissage des sciences et de la technologie

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q15) Notre système éducatif remet à plus tard (âge des apprenants) l'appropriation de la culture

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q16) L'approche adaptée en classe de français donne la priorité à l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q17) L'enseignant lui-même est prêt capable d'assurer l'aspect culturel dans sa classe

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?

De part la formation et les objectifs fixés par les programmes officiels, il est difficile de se tenir dans l'indifférence d'abordée par l'aspect de la langue.

Q18) L'enseignant de la langue anglaise doit être aussi que celui de la langue française " prudent" quand il aborde l'aspect culturel avec ses apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Nos sincères remerciements

Q9) Vous utilisez des documents sonores et visuels dans votre classe de langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q10) Le nombre d'apprenants par division pédagogique favorise l'apprentissage de la culture d'une langue étrangère

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q11) L'espace " Classe" et la disposition en rangs favorise l'apprentissage d'une langue dans sa dimension culturelle.

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q12) Plusieurs années après l'indépendance, la culture française est perçue à travers le passé colonial

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q13) La classe constitue un prétexte pour que les apprenant approfondissent leurs connaissances sur l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q14) Le Manque d'intérêt pour la langue est lié au fait que les parents privilégient l'apprentissage des sciences et de la technologie

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q15) Notre système éducatif remet à plus tard (âge des apprenants) l'appropriation de la culture

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q16) L'approche adaptée en classe de français donne la priorité à l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q17) L'enseignant lui-même est prêt capable d'assurer l'aspect culturel dans sa classe

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?

..... parce qu'on n'est pas habitué.....
.....
.....

Q18) L'enseignant de la langue anglaise doit être aussi que celui de la langue française " prudent" quand il aborde l'aspect culturel avec ses apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Nos sincères remerciements

Questionnaire destiné aux enseignants de FLE

Le Présent questionnaire s'inscrit dans un travail scientifique qui s'intéresse à la dimension culturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

PEF

PES

Diplôme..... *Ingenieur d'Etat (admis sur concours)*
Ancienneté dans le poste..... *15 ans*

Q1) Pour le choix des supports, vous vous souciez de leur dimension culturelle

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q2) L'apprentissage de l'aspect linguistique de la langue est sécurisant pour l'apprenant

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q3) Un document qui prend en charge l'aspect culturel de la langue suscite l'intérêt des apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q4) Un document qui traite d'un aspect culturel de la langue se heurte à la résistance des apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q5) Avec le progrès dans le domaine de la communication, l'aspect culturel constitue une curiosité et une motivation pour l'apprenant

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?

Les apprenants sont attirés par l'anglais, considéré comme plus facile à apprendre et plus de langues utilisées dans la communication (entre jeunes) n'a rien avoir avec la langue enseignée en classe

Q6) Les examens de l'évaluation sommative prennent en charge l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q7) Les valeurs sociales et religieuses sont un obstacle à l'enseignement de la dimension culturelle de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q8) Les supports visuels et sonores facilitent l'appropriation de la culture d'une langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q9) Vous utilisez des documents sonores et visuels dans votre classe de langue
Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q10) Le nombre d'apprenants par division pédagogique favorise l'apprentissage de la culture d'une langue étrangère

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q11) L'espace " Classe" et la disposition en rangs favorise l'apprentissage d'une langue dans sa dimension culturelle.

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q12) Plusieurs années après l'indépendance, la culture française est perçue à travers le passé colonial

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q13) La classe constitue un prétexte pour que les apprenant approfondissent leurs connaissances sur l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q14) Le Manque d'intérêt pour la langue est lié au fait que les parents privilégient l'apprentissage des sciences et de la technologie

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q15) Notre système éducatif remet à plus tard (âge des apprenants) l'appropriation de la culture

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q16) L'approche adaptée en classe de français donne la priorité à l'aspect culturel de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q17) L'enseignant lui-même est prêt capable d'assurer l'aspect culturel dans sa classe

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?

Beaucoup d'enseignants ont été mal (ou pas du tout) préparés pour exercer ce métier. Ce n'est pas uniquement la maîtrise de l'aspect culturel qui leur fait défaut. Certains ont beaucoup de mal à s'exprimer à l'oral ou à l'écrit.

Q18) L'enseignant de la langue anglaise doit être aussi ^{prudent} que celui de la langue française " prudent" quand il aborde l'aspect culturel avec ses apprenants

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Nos sincères remerciements

Questionnaire destiné aux enseignants de FLE

Le Présent questionnaire s'inscrit dans un travail scientifique qui s'intéresse à la dimension culturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

Etes-vous :

PEF (professeur d'enseignement fondamental)

PES (professeur d'enseignement secondaire)

Diplôme..... *Ingenieur d'Etat (admis sur concours)*
Ancienneté dans le poste..... *12 ans*.....

Q1) Vous souciez-vous de la dimension culturel dans le choix des supports que vous utilisez ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q2) Apprendre le français sous un aspect purement linguistique est-il sécurisant pour l'apprenant selon vous ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q3) Un document prenant en charge l'aspect culturel de la langue suscite t-il de l'intérêt de la part des apprenants ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q4) Un document qui traite d'un aspect culturel de la langue se heurte t-il à la résistance des apprenants ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q5) Avec le progrès dans le domaine de la communication, l'aspect culturel constitue t-il une curiosité et une motivation pour l'apprenant ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?.....

Les apprenants sont attirés par l'anglais, considéré comme facile à apprendre. De plus, le langage utilisé pour communiquer entre jeunes n'a rien à voir avec le langage enseigné en classe

Q6) Les examens de l'évaluation sommative prennent-ils en charge l'aspect culturel de la langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q7) Les valeurs sociales et religieuses sont-elles un obstacle à l'enseignement de la dimension culturelle de la langue

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q8) Les supports visuels et sonores facilitent-ils l'appropriation de la culture d'une langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q9) Utilisez-vous des documents sonores et visuels dans votre classe de langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q10) Le nombre d'apprenants par division pédagogique favorise-t-il l'apprentissage de la culture d'une langue étrangère (de la langue française) ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q11) L'espace " Classe" et la disposition en rangs favorisent-ils l'apprentissage d'une langue dans sa dimension culturelle ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q12) Plusieurs années après l'indépendance de l'Algérie, la culture française est-elle perçue à travers le passé colonial ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q13) La classe constitue-t-elle un prétexte pour que les apprenants approfondissent leurs connaissances sur l'aspect culturel de la langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q14) Le Manque d'intérêt pour la langue est-il lié au fait que les parents privilégient l'apprentissage des sciences et de la technologie ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q15) Notre système éducatif remet-il à plus tard (âge des apprenants) l'appropriation de la culture ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q16) L'approche adaptée en classe de français donne-t-elle la priorité à l'aspect culturel de la langue ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Q17) L'enseignant lui-même est-il prêt, capable d'assurer l'aspect culturel dans sa classe ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Pourquoi ?

*Dans la majorité des cas, l'enseignant est mal formé.
Dans certains cas, c'est quelqu'un qui en sait un peu +
que les élèves.*

Q18) L'enseignant de la langue anglaise doit-il être aussi prudent que celui de la langue française quand il aborde l'aspect culturel avec ses apprenants ?

Beaucoup Peu très peu Pas du tout

Nos sincères remerciements

