UNIVERSITE KASDI MERBAH - OUARGLA

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

Département des Langues Etrangères

N° d'Ordre :
N° de série :

Mémoire

Présenté pour l'obtention du diplôme de

MAGISTER

Spécialité : Français

Option : Langue et Transposition Didactique (LTD)

Par : Lamamri Larbi

Thème

Le contenu culturel dans l'enseignement/ apprentissage du français : Etude du manuel de 1ére année secondaire

Soutenu publiquement le : 26/11/2006

Devant le jury composé de:

Dr KHADRAOUI Said	**M. C. Université de Batna**	**Président**
Dr SAMIR Abdelhamid	**M. C. Université de Batna**	**Rapporteur**
Dr DAHOU Foudel	**M. C. Université de Ouargla**	**Examinateur**
Dr BENSALLAH Bachir	**M. C. Université de Biskra**	**Examinateur**
Dr Dakhia ABDELOUAHAB	**M. C. Université de Biskra**	**Examinateur**

REMERCIEMENTS

Je remercie vivement Monsieur le professeur- rapporteur ABDELHAMID SAMIR pour ses précieux conseils et son aide Méthodologique et psychologique.

Mr. DAHOU pour sa grande contribution pendant l'année théorique.

Mr. KHANNOUR pour sa contribution au progrès qu'a connu le département de français.
Mr. MELIANI pour son soutien moral.

Je remercie tous mes amis, collègues et confrères de m'avoir encouragé de près ou de loin.

Mes vifs remerciements aussi à Maître- prof Mr. KADIK.
Je remercie également tous mes enseignants à la Fac, je cite: Mr. YAHIA- CHERIF, Mr. CHAOUKI, Mr. KOURICHI, ainsi que tout le personnel- enseignants à la faculté des Lettres et Sciences humaines de Ouargla.

Dédicace:

Je dédie ce nouveau né à ma famille,

Mes frères- amis,

Et à toutes les personnes que j'ai aimées dans ma vie.

FLE

TABLE DES MATIERES

Introduction 04

PREMIERE PARTIE (LE CADRE THEORIQUE) 07

CHAPITRE 1. L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE .. 07

1-1 - Français langue étrangère : essai de définition 07

1-2 - Les composantes de la situation de l'enseignement/ apprentissage du FLE..... 10

1-2-1 - L'enseignant 11

1-2-2 L'apprenant 12

1-2-3 Le savoir a enseigner 13

1-3 Le milieu ou s'exerce le processus de l'enseignement/apprentissage.

1-3-1 Le milieu endolingue. 15

1-3-2 Le milieu exolingue. 15

CHAPITRE 2 . L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE LA CULTURE ETRANGERE...... 18

2-1. Culture ou civilisation française ? 18

2-1.1 La culture savante 19

2-1.2 La culture fonctionnelle 20

2-1.3 La culture interactive..... 21

2-2 Culture française ou culture francophone..... 23

2-3. Les voies d'accès à la culture /civilisation française..... 24

2-3-1. Le texte littéraire..... 24

2-3-2. Le document authentique..... 25

2-4. Pourquoi enseigner la culture / civilisation française en classe de FLE ? 27

2-5. Les principaux courants méthodologiques et l'enseignement de la culture /civilisation en classe de FLE 29
2-5.1 Méthodologie traditionnelle / méthodologie direct 29
2-5.2 Méthodologie audio-visuelle 30
2-5.3 Approche communicative 31
2-6. Le couple culture maternelle /culture étrangère : rapport de complémentarité ou d'opposition dans la formation générale des apprenant 33
2-7. Anthropologie culturelle et enseignement des langes étrangère 35
2-7.1 l'ethnocentrisme 36
2-7.2 le stéréotype..... 37
CHAPITRE 3. LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN SECONDAIRE 40
3-1. Programme d'enseignement : essai de définition 40
3-2. Les trois objectifs de l'enseignement des langues étrangères. 43
3-2-1. Objectifs linguistiques 45
3-2-2. Objectifs communicationnelles 47
3-2-3. Objectifs culturelles/civilisationnelles..... 49
3-3. Programme d'enseignement et manuel scolaire 51
3-4. Programme d'enseignement et classe de langue 53

DEUXIEME PARTIE : (LA MISE EN ŒUVRE PRATIQUE).

CHAPITRE 4. LECTURE DIDACTIQUE DU MANUEL SCOLAIRE DE 1ère A.S...... 56
4-1 Les pages de couverture 56
4-2. L'architecture du manuel..... 58
4-3. L'organisation des chapitres (projets didactiques)..... 60
4-4. Le statut des types de textes dans le manuel 66
4-5. Les auteurs des textes. 70
4-6. Manuel, pratiques de classes et discours culturel..... 71

CHAPITRE 5. LIRE DES CONTENUS CULTURELS 78
5-1 Les différentes approche de la culture. 80
5-1.1 Approche civilisationnelle 80
5-1.2 Approche littéraire. 80
5-1.3 Approche quotidienne. 80
5.1.4 Approche sociologique. 81
5.1.5 Approche anthropologique. 81
5.1.6 Approche sémiologique. 81
5.1.7 Approche pragmatique/ fonctionnelle. 81
5.1.8 Approche interculturelle 82
5-2 L'entrée thématique et lexicale. 84
5-3 Remarques. 105
Conclusion 110
Référence bibliographique 113

Résumé :

A l’heure actuelle, la problématique culturelle en didactique des langues étrangères est devenu le centre d’intérêts de nombreux chercheurs et spécialistes du domaine (didacticiens, pédagogues, enseignants, etc…).

En effet, cette problématique (contenu culturelle ou compétence culturelle) s’avère indiscutablement établie car il existe un lien étroit_entre langue et culture: dans le cadre de l’enseignement de français langue étrangère, la dimension culturelle est un peu complexe, à savoir quel contenu culturel sélectionner ?

Pourquoi l’enseigner? Comment le didactiser ?

L’apprentissage d’une langue étrangère comporte alors forcément une dimension culturelle, acquises à travers les textes, les productions verbales ou des documents iconographiques.

A ce titre, notre mémoire « le contenu culturel dans l’enseignement /apprentissage du français: étude du manuel de 1er année secondaire » est un travail descriptif qui met en lumière certains signifiés culturels que sous-tendent certaines unités lexicales, autrement dit, c’est une lecture du contenu culturel articulé par le discours du manuel d’enseignement et/ou conjugué par les pratiques de classe via discours de l’enseignant de langue et activités à explorer.

Mots clés : contenu culturel - enseignement/apprentissage - français langue étrangère – manuel scolaire.

Abstract

The cultural question arises as a major issue in foreign language teaching.
The cultural issue is not a simple one , there are choices to be made as to what aspects of culture a re more readily arranged within the language teaching program: what, why, and how can such or such other selection be made and included within the course.

Our dissertation entitled “the cultural content in French teaching learning : a sundy of the 1st year secondary school.

Is a descriptive paper which intends to shed some light on certain cultural signs which underlie some lexical units 1e it is a reading of the cultural content within the manual and practiced within the manual and practiced within classroom activities.

It is established from our research that the cultural dimension is not necessary dealt with but the center of interest is the linguistic competence.

Key words: Cultural content- Teaching / learning- French as a foreign language- school manual.

[illegible] :

إن الإشكالية ال قافية وإشكالية ا محتوى الثقا ي في ميدان تعليمة اللغات الأ نبي هي مر ز اهتمام ا عديد من الب حث ن وا خصائيين هذا لوجـود علاقـة بين للغـة والثقافة التي تحملها .
إن تعلم غة أجنبـة ما حوي بعد قافي يكتسبه الطالب أو التلميذ خلال دراس للنصوص الرسومات الطلورية أو حتى عبر نتا ه الكلامي .

في طار تعليم اللغة ا فرنسية كلغة أجنبية تبقى ا شالية ال قافية م قة نظرا لأي محتوى ث افي يأخذ و خر لا ولماذ يعلم وكيف يعلم

من هنا تأتي هذه الد اسة الموس مة بـ « المحتوى لثقافي تعلم وتعلم اللغة الفرنسية : دراسة لمناج السنة الأ لى ثانوي » كإسهام علم متواضع نرمي من خلا ه إلى فحص وتحل ل بعض ا مفاهيم ا تي حملها بعض الوحد ت الكلامية.

[illegible]: [illegible].

Chapitre I

L'enseignement / apprentissage du Français Langue Etrangère.

Pour mieux comprendre le processus d'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère, il nous semble utile de faire le point sur la naissance de l'expression " **FLE ".**

1-1- Français Langue Etrangère : essai de définition.

L'expression Français Langue Etrangère (désormais FLE) a été créée par A. REBOULET en 1957 en couverture d'un numéro de la revue ***Cahiers Pédagogiques.***

Cette notion de FLE ne s'est développée donc que dans la seconde moitié du XXème siècle, après la seconde guerre mondiale, quand on a commencé à craindre pour la position du français dans le monde (par rapport à l'anglais en plein essor) et à comprendre que son rayonnement linguistique et culturel international exigeait des politiques linguistiques et des méthodes d'enseignement particulières. Des centres d'enseignement de langue française se sont multipliés en France et à l'étranger, et s'est constituée une didactique du français langue étrangère qui a représenté un second pôle par rapport à celui du français langue maternelle.

La notion de langue étrangère est tout d'abord une notion de politique linguistique avant d'être une notion didactique : une langue est dite étrangère dans un pays lorsque les instances politiques lui attribuent ce statut, un statut

éducatif. De ce fait, les langues étrangères sont les langues prises en charge par le système éducatif en matière d'enseignement.

Dans son Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde, J-p. CUQ (2003) définit une langue étrangère comme suit :

> *« En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques ».*[00]

D'un point de vue sociolinguistique, une langue étrangère implique qu'elle ne corresponde pas à des pratiques communicatives effectives au sein de la société globale, autrement dit, elle n'est pas la langue pratiquée dans la vie de tous les jours (l'individu n'est pas au contact permanent avec cette langue dans son environnement familial, scolaire ou social).

Les contours sémantiques de la notion de FLE se dessinent alors à la lumière de la volonté politique, linguistique et éducative qui est l'affaire de l'Etat. Reste à savoir que le FLE au sein de la société algérienne ne désigne qu'une langue non première acquise sous une forme institutionnelle (établissement scolaire, cours de langue,…) ou plus rarement en autonomie, et qui vise dans sa conception générale la maîtrise des échanges langagiers spécifiques (français des affaires, du droit, de l'informatique, de la médecine, etc…).

De ce fait elle n'est pas, bien entendu dans le cadre scolaire, au service de l'acquisition de savoirs non linguistiques, et son apprentissage n'a pas une dimension transdisciplinaire (le français, au lycée par exemple, ne sert pas à

[0] CUQ JEAN-PIERRE (sous la direction de), (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE. International, p. 150

apprendre les mathématiques, l’histoire géographie, la philosophie, etc.…).

De plus, l’absence d’un contexte francophone hors de la classe de cours n’ouvre pas la possibilité d’un usage authentique de la langue, car ce qui domine dans la vie de tous les jours c'est bien la langue arabe (pour ne pas exagérer, c'est une variante dialectale de l'arabe). Après avoir mis fin au baccalauréat bilingue en 1989, la nouvelle constitution algérienne de 1996 la confirme ainsi:

"L'arabe est la langue officielle et nationale " [0]

[0] La Constitution algérienne (1996), Chapitre 1, Article3.

1-2: Les composantes de la situation d'enseignement/ apprentissage du FLE.

Les composantes de la situation d'enseignement/ apprentissage autrement dit le triangle didactique sont : l'enseignant, l'apprenant, le savoir à enseigner. Ces trois pôles du triangle didactique se relient dans un cadre ou milieu institutionel qu'est l'établissement scolaire.

Renald LEGENDRE propose le " modèle SOMA " où "S" correspond à " sujet apprenant ", " O" à " objet d'enseignement / apprentissage " (en l'occurrence la langue- culture, "A" à " agent enseignant " et "M" au milieu où se passe le processus.

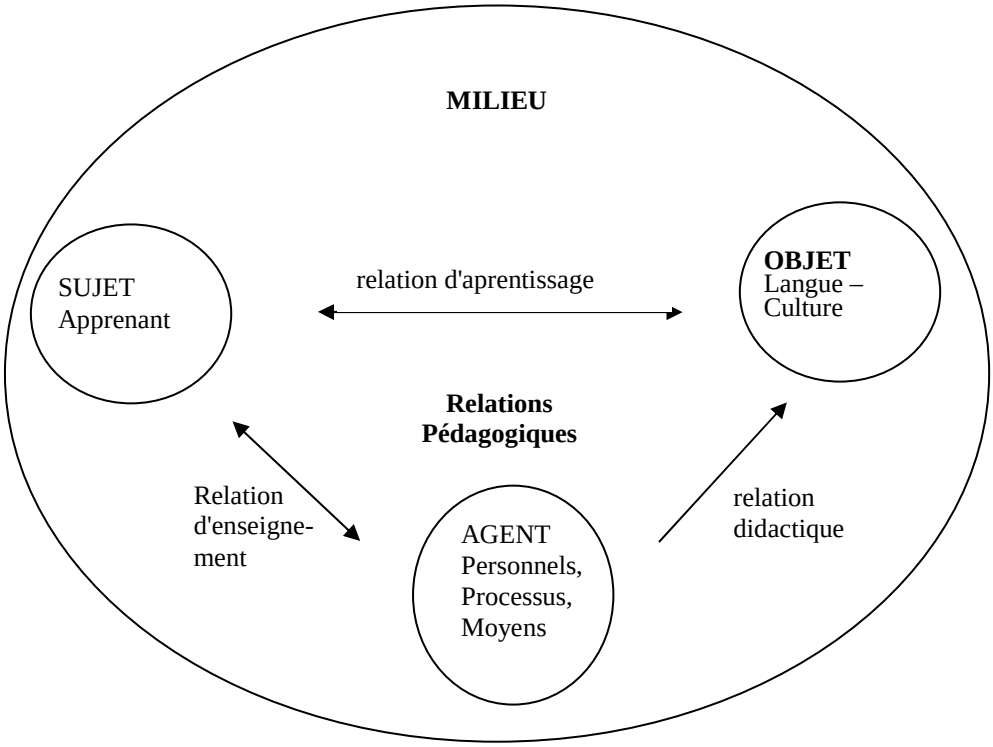


Figure 1: Le triangle didactique, modèle SOMA [0]

[0] GALISSON Robert, PUREN Christian (1999), La formation en question, Coll. Didactique des langues étrangères, Clé. International, p. 50

1-2-1: L'enseignant :

Le rôle de l'enseignant d'une langue étrangère a toujours été spécifique. D'une part, l'apprentissage d'une langue est un processus cognitif complexe, d'autre part, nul ne peut assurer la maîtrise d'une langue à la fin d'une scolarité où y dispensées une centaine d'heure d'enseignement.

Dans un passé relativement proche, l'enseignant constituait la source pratiquement unique de langue étrangère pour ses étudiants ou ses élèves, à travers les documents écrits on audiovisuels qu'il leur fournissait en classe. Cette source joue le rôle de médiateur et d'intermédiaire.

Ainsi, le professeur (l'enseignant) de langue étrangère est obligé de créer, de multiplier et d'exploiter toute situation authentique d'apprentissage, d'interaction et d'échange. Par conséquent, il devrait être capable de reconnaître les atouts et les enjeux dans les démanches didactiques en classe de langue.

Dans une situation où le professeur de français langue étrangère partage avec ses apprenants la langue maternelle (l'arabe) comme langue source , c'est –à –dire l'enseignant est " non natif " , et leur enseigne une langue qui lui est étrangère, cela est un facteur de motivation à savoir, que partager une langue étrangère avec ses apprenants aidera le professeur à transmettre le savoir ou contenu spécifique de cet enseignement du français L E (langue , grammaire , conversation , culture ...) d'une manière plus ou moins simple et aisée .

Le progrès qu'a connu la didactique des langues DDLE ces vint cinq dernières années a beaucoup multiplié le rôle d'enseignant de langue étrangère. La naissance des approches communicatives dans les années

quatre vingt dans l'enseignement des langues ont introduit à l'école des échanges plus équilibrés et plus personnels entre professeurs et élèves. Ces derniers sont appelés à prendre leur part d'initiative dans l'enseignement qui a lieu en classe. Dans cette optique, J- M. DEFAYS souligne :

> *« l'enseignant ne peut donc plus se contenter d'enseigner , mais doit à la fois tenir les rôles d'expert , d'animateur , de médiateur , partenaire (…) dans cette pièce de théatre à géométrie variable qu'est devenu un cours de langue étrangère . »* 1

1-2-2- L'apprenant :

Dans le processus d'enseignement / apprentissage selon le modèle de la situation pédagogique élaboré plus haut, l'apprenant du FLE est une personne (Sujet) de la situation qui participe à son apprentissage. Le passage d'une pédagogie centrée sur les contenus " pédagogie traditionnelle " à une pédagogie centrée sur l'apprenant " approche communicative " a donné à ce dernier un rôle important.

L'approche communicative est résumée par C. SPRINGER en ces mots :

> *«(…) l'approche communicative s'inxrit dans une pédagogie du contrat,considérée comme seule capable d'envisager la recherche du compromis entre les besoins objectifs , la commande sociale , et les attentes ou besoins spécifiques de l'apprenant »*1

Cela signifie que l'apprentissage d'une langue étrangère est un mode de communication où cette langue cible continue de devenir un moyen de communication entre les partenaires du contrat dîdactique (enseignants et apprenants) plutôt qu'un objet d'étude en classe de langue.

---

[1]– Jean – Marc DEFAYS (2003), Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage, Ed. MARDAGA, p. 109

[1]Claude SPRINGER (1996), La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes, Coll. Autoformation et Enseignement Multimédia, P. 164.

Dans la même optique, l'apprenant est défini ainsi :

« (…) l'apprenant n'est pas seulement un individu qui emmagasine passivement des connaissances , c'est une personne qui participe activement à son apprentissage parce qu'elle s'est fixée des objectifs personneles à réaliser . »[1]

Dans le cas de l'enseignement du français en Algérie, il s'agit, bien entendu, des apprenants algériens (francophones) qui cherchent à s'approprier le français dans le cadre d'une formation institutionnelle (formation en classe de seconde). L'apprenant se retrouve, dans ce cas là, devant une langue qui n'est pas parlée ni majoritairement, ni quotidiennement dans son environement (milieu) familial et social. Cet apprenant a été scolarisé à l'âge de dix ans avec un écart de volume horaire, et il arrive enfin en 1ère année secondaire après avoir parcouru cinq ans au minimum de scolarisation où le français y était étudiée.

1- 2- 3: Le savoir à enseigner :

Le savoir à transmettre aux apprenants en classe de langue ne se limite pas uniquement aux connaissances linguistiques (grammaire, règles d'orthographe ou de conjugaisons, ….etc.) mais il peut toucher aussi à toutes les notions normalement considerées en didactique des langues étrangères : savoir- être, savoir- faire et savoir- apprendre.

- savoir – être : l'apprenant doit être invité à construire un système d'attitudes dans son rappeort avec d'autres individus, de son groupe, de son lycée ou d'ailleurs. Par exemple l'ouverture sur d'autres idées ; d'autres peuples, d'autres cultures ou civilisations….

[1]– Jean – pierre ROBERT (2002), Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Ed. OPHRYS, P. 10.

- savoir – faire : l'apprenant doit être amené à établir les traits distinctifs entre la culture d'origine et la culture étrangère véhiculée par la langue étrangère.
- la capacité d'aller au delà des relations superficielles stéréotypées.
- savoir- apprendre : par souci de motivation personnelle, l'apprenant entame, tout au long de l'année scolaire et d'une manière un peu approfondie, la découverte de l'autre que cet autre soit une autre langue, une autre culture, ou des connaissances nouvelles.

Ce savoir à enseigner est organisé généralement du simple au compliqué. Nous pouvons constater cette organisation dans les différentes activités didactiques proposées dans les manuels de français, activités bien entendu, qui touchent les differents aspects (compréhension de texte, étude du lexique thématique et relationnel, syntaxe, expression orale et écrite, …etc). Cette organisation pourrait être aussi établie dans des activités choisies par l'enseignant qui suggère convenir les mieux aux niveau et besions de ses apprenants.

Ce savoir à enseigner ou cet " OBJET" d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère y compris le français, R. GALISSON le résume en ces mots :

> *« L'OBJET prend forme à travers la mise au net des objectifs à atteindre : objectifs de contenu, objectifs d'habileté, objectifs de comportement »*. 1

[1] R. GALISSON (1990), cité par Gisèle HOLTZER (1995), Autonomie et didactique des langues: Annales Littéraires de l'université de Besançon, N° 568, P. 25

1-3: Le milieu où s'exerce le processus d'enseignement/ apprentissage :

Nous savons tous que la didactique des langues se consacre essentiellement à l'apprentissage mis en place en milieu non naturel. Ceci constitue, bien entendu, l'ensemble d'établissements ou d'institutions de formation où se déroule cet apprentissage.

Nous pouvons ainsi distingner deux types de « milieu » où se déroule le processus d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère :

1-3-1 – le milieu endolingue:

On entend par apprentissage en milieu (ou contexte ou environnement) [1] endolingue, le cas où l'enseignement de la langue dispené aux apprenants se déroule dans un pays où l'on parle la langue enseignée (par exemple, l'apprentissage du français en France, de l'anglais en Angleterre, etc....)

Nous rappelons que la communication dans les cours de FLE dispensée aux élèves de lycée (en Algerie) s'effectue par des moyens langagiers autres que la langue maternelle commune aux interlocuteurs (ici , il s'agit d'un milieu exolingue).

L'enseignement d'une langue étrangère peut, aussi avoir lieu sur place : l'apprentissage du français à Bruxelles ; au Québec (séjour linguistique, formation universitaire à l'étranger, stage de formation professionnelle ….). Ces situations se caractérisent non seulement par l'omniprésence de la langue cible en dehors de la classe, mais aussi par l'accomplissement des actes sociaux, pratiques, relationnels par les apprenants.

[1]– Les termes (milieu, environnement et contexte) dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues ont été pris comme synonymes.

Dans un tel contexte, les apprenants ont affaire à établir des interrogations sur tout ce qu'ils entendent, voient ou lisent : slogans publicitaires, noms de rues, titres à la une des quotidiens, valeurs pragmatiques et sociales de certains énoncés (lors de conversation, par exemple). La classe devrait, dans ce cas là, répondre à toutes ces interrogations suscitées par l'expérience immédiate.

1-3-2- Le milieu exolingne :

On entend par milieu exolingne, quand l'enseignement est dispensé dans un pays où l'on parle une autre langue que la langue maternelle (par exemple, l'enseignement de l'italien ou de l'anglais en France, du français en Italie ou en Angleterre ou du français dans les pays arabes).

A propos de l'enseignement des langues étrangères s'effectuant, bien entendu, en milieu exolingue, autrement dit en envirenement hétéroglotte, J- C .BEACCO écrit :

> *« (…) la langue enseignée n'a pas cours de manière notable en dehors de la classe et elle ne saurait donc se prêter à expérimentations immédiates.»*[1]

De ce fait, les dimensions culturelles de cette langue étrangère sont physiquement absentes, et les apprenants n'ont pas d'enjeux très rapprochés, et ils ne sont pas impliqués dans l'univers culturel de la langue cible : enjeux distants, éloignement physique et psychologique .

Pour le cas de l'enseigement / apprentissage du français en milieu scolaire algérien, il est convenable de souligner que le français est présente dans la société algérienne, et son statut de langue internationale de

[1] J-C. BEACCO, Op. cit. P. 64

communication est maitenu (média, administration, enseignement supérieur, monde des affaires, etc...), mais en réalité, ce français que l'on enseigne et que la presse (écrite ou audiovisuelle) diffuse n'est qu'une langue étrangère.

Chapitre 02 :

L'enseignement/ apprentissage de la culture étrangère

2-1 – CULTURE OU CIVILISATION FRANÇAISE ?

La question de la culture ou " contenu culturel " est, sans doute, centrale pour l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. La culture entre pour une bonne part dans les motivations d'une langue étrangère : en effet , on apprend , certes , le français pour des besoins scolaires (cas de l'enseignement secondaire par exemple) ou parfois avec une visée pratique , par exemple pour les gestions bancaires , le tourisme , ou pour les échanges commerciaux , etc., mais aussi pour accéder à la culture française dans sa forme classique figée dans le domaine de la littérature, ou moins conventionnelle dans la mode ou dans l'agriculture par exemple .

Dans son ouvrage édité en 2003, J- M . DEFAYS définit la culture comme :

> *« un ensemble – diffus ou cohérent , selon les cas – de connaissances, de valeurs, de jugements (…), de représentations, de sentiments de mythes, mais aussi d'attitudes, de comportements, de fais et gestes, d'objet symboliques… que partagent – plus ou moins consciemment, unanimement, selon les cas – les membres d'une même communauté et qui les distinguent d'une autre communauté . »* [1]

Si du point de vue anthropologique, langue et culture sont indissociables, en didactique, on observe l'enseignement d'une langue étrangère, y compris

[1]– J-M. DEFAYS, Op.cit. P.68

celui du FLE, n'implique pas automatiquement celui de la cultue et qu'une compétence linguistique n'entraîne pas obligatoirement une compétence culturelle. Lorsque des objectifs culturels sont assignés, ils peuvent être divers et tendre à des pratiques sociales fort différentes, selon la conception de la culture sous – jacente à leur diffinition.

En didactique des langues, nous pouvons dresser les différentes conceptions de la" culture " :

A- La culture savante :

Cette conception est la plus ancienne de la "culture " étrangère en classe de langue. Elle est héritée des " Belles Lettres ", elle comprend la connaissance de la littérature et de quelques arts (la musique, la peinture, …). Elle est appelée aussi "culture cultivée". Dans cette tradition, le contenu culturel est juxtaposé au contenu linguistique, mais le terme "culture " reste equivalent de " civilisation ".

Le dictionnaire de didactique des langues, publié en 1976, explique :

> *« Dans l'enseignement des langues, c'est à l'acception 3 (synonyme de civilisation) qu'on réfère le plus souvent , parce que la culture " ensemble de caractéristiques propres à une société donnée " se trouve directement impliquée dans chaque système linguistique , mais c'est encore au terme de " civikisation " (qui ne satisfait presque personne) qu'on a généralement recours pour démonter " culture" . »* 1

Dans les textes supports que l'enseignant choisit pour des activités proposées à ses apprenants en classe de langue, nous pouvons constater que la langue écrite est davantage travaillée que la langue orale, car les textes étudiés

[1] - GALISSON. R, COSTE. D (1976), in : http://www2.univ-reunion.fr/-ageof/text/74c21e88-295.html.

sont des extraits prélevés d'œuvres de grands auteurs appartenants bel et bien au passé .

B- La culture " fonctionnelle" :

Le développement des domaines qui relèvent des sciences du langage (la linguistique de l' énonciation, la pragmatique) et des disciplines connexes (sociologie, philosophie, ethnographie de la communication, psychologie) ont exploré les dimensions autre que formelles des pratiques du langage, et se sont imposées en regard de la linguistique structurelle d'inspiration saussurienne, en entraînant un glissement de cette conception de l'enseignement de la " culture" vers une appréhension plus pragmatique de la tâche .

L'enseignement de la langue et de la culture, selon les méthodes dites " d'approche communicative " devient fonctionnel : l'objectif est de pouvoir « communiquer " dans différentes situations de communication pour des besoins, plus ou moins, personnels. Selon HYMES, la " compétence de communication " est reconnue comme finalité de l'apprentissage. Dans cette perspective, nous pouvons constater le développement des enseignements de langue de spécialité, dits encore " à objectifs spécifiques " FOS, comme le français des affaires, le français de l'hotellerie, le français du droit, etc. Dans ces domaines, la culture de la profession est fondamentale.

C- La culture interactive : (1)

Dans les années 1980, l'Europe et en particuliuer la France était le lieu d'acceuil de nombreux travailleurs étrangers et de leurs familles. A ce moment là, l'enseigneement des langues s'est opéré dans un contexte de contact entre plusieurs cultures (deux aux moins).

En effet, ce phénomène qu'a connu la France à l'époque a laisser les spécialistes du domaine de l'enseignement (didacticiens) ou ceux des disciplines voisines (sociolinguistes, sociologues,…) d'opter pour un choix multiculturel ou pluri-culturel. Un tel choix s'est très vite imposé et élargé en didactique des langues , jusqu à être connu sous l'étiquette de « l'enseignement interculturel ».

L'objectif de l'enseignement interculturel, surtout en France, était de promouvoir « l'interculturel » comme étant modalité nécessaire à un enseignement adapté au contexte migratoire. A cet égard, l'important consiste à établir entre les cultures présentes en France, et véhiculées bien entendu, par les personnes venant s'installer là bas, des connexions, des relations, des articulations, des passages et des échanges.

Le contact, plus ou moins, permanent entre plusieurs cultures au sein de l'Europe, a conduit l'enseignement des langues dans les établissements scolaires à prendre un nouvel enjeu pratique. Acquérir une culture dite interactive, c'est donc laisser passer les influences exercées mutuellement dans des situations de communication (conversation, dialogues…).

1- Nous abordons ici la « culture interactive » développée dans l'enseignement des langues en France : (Apport de Geneviève ZARATE en 1979 d'une dimension interculturelle à l'enseignement de la civilisation, ainsi que les travaux du sociologue Louis PORCHER, et de J- C. BEACCO

La question de " civilisation " en classe de langue apparaît un peu emblématique. Accéder à la civilisation étrangère (civilisation française) dans un cours de langue conduit à étudier principalement la trilogie histoire, arts et lettres, avec la littérature en position dominante.

Pour la civilisation, J-M .DEFAYS (2003) écrit :

> *« (….) la civilisation, pour sa part, représenterait l'aspect concret, les formes explicites, les productions tangibles de la culture, (….). Jusqu'à un certain point, on pourrait considérer la civilisation comme la partie émergente de la culture (…) » 1*

Selon DEFAYS, la civilisation constitue toutes les représentations ou manifestations propres à l'individu au sein de sa société globale.

[1]– J-M .DEFAYS, Op. Cit, P. 68

2-2 : Culture française ou culture francophone?

Bien entendu, la culture véhiculée par la langue française ne se limite pas à la culture des Français ou de la France, mais elle englobe aussi la diversité culturelle des pays francophones de l'Afrique, de l'Europe ou de l'Amérique.

En effet, dans le processus d'enseignement/ apprentissage du français en Algérie, notamment au lycée, on aborde avec nos apprenants des textes choisis qui n'appartiennent pas uniquement aux auteurs français, mais aussi aux auteurs d'expression française (auteurs maghrébins ou africains, par exemple).

Dans ce cas là, on peut dire que les textes abordés en classe de langue véhiculent, sur le plan symbolique, une culture francophone. Prenons pour exemple, le roman " La grande maison" de M. DIB.on peut y repérer une culture algérienne qui régnait à l'époque du colonisateur.

2-3: Les voies d'accès à la culture – civilisation française

2-3-1: Le texte littéraire :

Le recours maintes fois au texte littéraire comme meilleur support pédagogique, s'avère toujours indispensable et il continue à occuper une large place dans l'exercice quotidien de l'enseignement / apprentissage du FLE, et ce pour, sans doute, des finalités de l'enseignement et la mise en œuvre d'objectifs pédagogiques.

A propos des différentes conceptions de la culture en classe de langue, J-M .DEFAYS (2003) montre le rôle que joue la littérature à savoir qu'elle permet un accès privilégie à la langue et à la culture étrangères :

> *« (…), la littérature – bien choisie, bien exploitée – apporte beoucoup 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 ressenti. »* [1]

Le texte littéraire, s'il est judicieusement choisi en fonction des besoins des apprenants, contribuera certainement à la motivation collective, à la découverte de l'Autre (sa langue et sa culture) malgré la différence des contextes d'enseignements. Bref, le texte littéraire demeure véritable support didactique dont l'apprenant a besoin pour atteindre ses objectifs tout au long de sa formation scolaire, et pour apprécier plus le spectacle linguistique (jeux de langue) et découvrir / comprendre le culturel de l'époque .

[1]– J-M . DEFAYS, Op. Cit, P.74

L'accès à une langue étrangère (FLE) par le biais des morceaux choisis de la littérature reste donc primordial, comme le rappelle le sociologue Louis PORCHER en ces mots:

> *« (la littérature) constituant à la fois la base (on apprenait le français pour savoir lire dans les grands textes) et l'horizon optimal (on apprenant le français pour savoir lire , en fin de compte , la littérature française) de l'enseignement .* » [1]

2-3-2- Le document authentique :

L'introduction, depuis le début des années 1970, de documents authentiques écrits, sonores ou visuels en classe de langue a engagé une nouvelle réflexion dans le domaine de la didactique des langues.

En effet, l'intégration des documents authentiques dans une classe de langue passe par la définition d'une approche pédagogique cohérente qui place enseignant (s) et apprenant (s) en situation de découverte active de la langue .

Les documents (dialogues enregistrés sur cassette audio ou audio – visuelle, récits …) seront les plus récents possibles afin de mettre au contact et l'enseignant et l'apprenant avec la langue – cible. A travers ces documents bien exploités en classe, le cours de langue étrangère FLE serait basé sur observation de la langue constatée et non uniquement sur une représentation imaginée par des concepteurs de manuels .

Exploiter des documents par exemple, télévisuels, très courts, c'est aussi déclencher l'expression orale et écrite du groupe –classe. L'objectif, dans cette situation, ce n'est pas regarder la télévision ensemble, mais travailler avec.

[1]– L. PROCHER (1986) cité par B. ANDRE et J-J. RICHER (2004), Repères en FLE, Université de Bourgogne, CFOAD, P. 7

Le document authentique ou document "extra-scolaire " ([1]) utilisée en classe de langue servira à des intérêts sociologiques. On y aborde généralement des thèmes privilégiant la maîtrise de contenus informatifs (par exemple, acquérir des connaissances sur des faits sociaux tel que la femme dans le monde de travail, la famille, le mode d'habillement, le chômage dans un pays donné).

Le choix et progression thématiques dans les documents à exploiter conduiront, tout au long du cursus scolaire, à la découverte des réalités culturelles étrangères, et permettront ainsi aux apprenants de la langue-cible de voyager dans l'univers de l'Autre.

Il est utile de souligner que les connaissances acquises à travers l'étude d'un tel ou tel document ne peuvent constituer en aucun cas l'objet d'une évaluation (compositions trimestrielles, par exemple), mais juste de simples exercices pour une évaluation auxiliaire (par exemple, des questions en classe, ou des devoirs à domicile). L'important reste donc l'évaluation linguistique, c'est-à-dire que l'évaluation ne concerne pas la maîtrise du culturel.

Dans le cas de l'enseignement du FLE en Algérie, l'utilisation de documents authentiques en classe de secondaire en général, et de 1ère année en particulier, est timide, voire rare car, elle ne relève pas de l'ordre de l'institution scolaire, mais uniquement de la volonté de l'enseignant qui assume seul la responsabilité de préparer à ses apprenants des cours axés sur le civilisationnel. En d'autres termes, l'établissement ne prend pas en charge la disponibilité ni de matériel, ni de temps suffisant accordé, mais c'est à l'enseignant d'apporter les documents et le matériel pédagogique, de préparer la salle de cours, et de regrouper les élèves .

[1] Terme emprunté à G. ZARATE (1995), Représentations de l'étranger et didactique des langues, Didier, P. 100

2-4: Pourquoi enseigner la culture / civilisation française en classe de FLE ?

Les besoins ou motivations dans l'apprentissage des langues étrangères se sont multipliés en même temps que les relations internationales, la mondialisation de l'économie, de la culture, de la politique. Apprendre une langue étrangère, c'est donc permettre l'apprentissage des disciplines scientifiques, c'est aussi contribuer à la formation de l'individu autonome (au sein de sa société) en favorisant son ouverture culturelle.

Le français, en tant que grande langue internationale, et une langue de base pour divers pays africains, en particulier l'Afrique francophone, est un système d'expression et de communication, donc de contact entre les humains. La maîtrise ou la connaissance des langues étrangères y compris le français , a été, depuis l'origine, valorisée non comme une fin en soi mais en tant que moyen d'accés privilégié à d'autres cultures .

Le vouloir de s'approprier une langue étrangère ou l'interèt qui anime les apprenants en classe de langue varie d'un contexte à une autre. Dans le cadre de la scolarisation institutionnelle (l'enseignement secondaire en Algérie), l'enseignement du français reste une problématique, une problématique non pas en matière des besoins langagiers (linguistiques), mais en matière de transmission de la culture – civilisation aux apprenants.

Les proportions culturelles de l'enseignement du français dans le système éducatif algérien sont déterminées par la volonté politique et éducative de l'Etat à travers la conception des manuels, le choix du programme et le volume horaire accordé au sein de l'établissement scolaire.

Pour la présence du contenu culturel de la langue étrangère enseignée dans un tel ou tel manuel scolaire, J-C. BEACCO souligne :

> *« (…) tout contenu culturel est finalement légitime, mais classe et manuel imposent des contraintes de temps et d'espace qui, à leur tour, imposent des choix dont la configuration globale devrait être contrôlée.» (*1

Dans le cas de notre situation éducative, la transmission du contenu culturel n'est pas pertinente (ni réaliser une fois pour toute de la part des enseignants, ni maitriser de la part des apprenants), et ce à savoir que l'on ne dispose pas d'assez de temps (2 à 3 heurs + un TD par semaine) pour en assurer un apprentissage efficace, et par ailleurs, il semble difficile, en milieu algèrien, de transmettre une culture diffèrente de la culture matermelle / nationale de l'élève (religions différentes, modes de vie différentes, fêtes religieuses pas les mêmes, traditions sociales et familiales fort distinctes, etc….).

[1]– J-C. BEACCO, OP. cit . P. 66

2-5: Les principaux courants méthodologiques et l'enseignement de la culture/ civilisation en classe de FLE:

Depuis le 19ème siècle et jusqu' à présent, les différentes méthodologies se sont succédées, les unes en rupture avec la méthodologie précédente et les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société. Cependant, on ne peut pas définir d'une manière précise la succession chronologique des méthodologies qui ont marqué l'enseignement de la cculture/ civilisation française. Par ailleurs, le livre de C. PUREN (1988), est un apport formidable en la matière.

2-5-1- méthodologie traditionnelle/ méthodologie directe:

Avec la méthodologie traditionnelle (méthodologie classique) et la méthodologie directe, l'enseignement de la civilisation française en classe de langue était margénalisé (par exemple dans le "Mauger bleu"), appelé aussi "cour de langue et de civilisation françaises", l'aspect civilisationnel n'est abordé qu'à partir de la leçon 26, et il est limité principalement aux domaines de la littérature/ l'Histoire/ les Beaux Arts. Dans ces domaines, la littérature est en position dominante, parce que l'apprentissage du français a pour finalité l'accès à la littérature française.

L'enseignement de la culture est donc limité à la culture "cultivée", la culture des monuments historiques et culturelles: les grands auteurs français avec leurs chef- d'oeuvres littéraires, les grandes réalisations architecturales

(la Tour Eiffel, Notre Dame de Paris, l'Arc de Triomphe, etc.). C'est un enseignement descriptif.

2-5-2- Méthodologie audio- visuelle:

Les cours audio-visuels avaient recours à la séquence d'images: des images de transcodage qui traduisent l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique, et des messages ou images situationnelles qui préviligient la situation d'énonciation les composantes non linguistiques comme les gestes ou les attitudes.

Chez les concepteurs de ces cours, l'enseignement de la civilisation n'occupait pas une grande place. La civilisation est surtout abordée à travers le lexique où se lit le culturel:

> *" le contenu sémantique d'une langue, c'est l'éthnographie de la communauté qui parle cette langue "* [1]

De même, dans la méthodologie audio- visuelle, la langue est conçue comme un moyen de communication faisant appel aux gestes, mimiques, intonations, etc..., d'où l'élaboration (en France) du manuel " De vive voix " qui propose non seulement une langue proche de la réalité, mais prend en compte certains facteurs tels que les composantes socioculturelles et psychologiques de la communication. Une place importante ets donc accordée à la gestuelle qui est tout à fait culturelle.

[1] G. MOUNIN, cité par B. ANDRE et J- j. RICHER, Op. cit, P. 66

2-5-3 – Approche communicative:

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio- orale et la méthodologie audio-visuels. Elle met en avant la notion de "compétence de communication", c'est-à-dire l'utilisation de la langue en fonction du contexte social.

La notion de "compétence de communication" apparait avec le sociolinguiste américain D. H. HYMES dans les années 1980. On la définit comme la connaissance du système linguistique à laquelle s'ajoute la connaissance des règles sociales d'utilisation de la langue. Elle prend en compte les dimensions linguistique et extra- linguistique (sociales et culturelles) du bagage qui constituent un savoir- faire à la fois verbal et non verbal. Aussi une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation, car les règles de prise de parole, par exemple, varient d'une société à une autre, et, à l'intérieur d'une même société. De même, ces variations sont soumises aux lois du lieu, du moment, du thème de discussion et des interlocuteurs en présence (on n'intervient pas de la même façon lors d'une réunion professionnelle, d'une conférence, d'une discussion entre amis,...).

Aussi, avec l'approche communicative, l'apprentissage d'une langue a pris une nouvelle définition:

" Apprendre une langue, c'est apprendre à ce comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de ce retrouver en utilisant les codes de la langue cible " [1]

Cette orientation vers une nouvelle conception de l'apprentissage d'une langue a permis à l'enseignement de la civilisation d'occuper progressivement une place centrale: une erreur culturelle dans l'utilisation d'une langue pouvant avoir des conséquences importantes et interrompre l'interaction. Il s'agit, en fait, de l'enseignement de la " culture" au sens anthropologique du terme, désignant:

" Un ensemble complexe qui englobe les notions, des connaissances, les arts, les lois, la morale, les coutumes et toutes autres capacités et habitudes acquises par l'homme, en tant que membre de la société." [2]

Dans cette optique, il faut dire que privilégier une compétence de communication en classe de langue, c'est aboutir à l'acquisition, c'est aussi rechercher une acquisition d'un savoir- faire interprétatif.

En résumé, le glissement des notions de "compétence de communication", "compétence culturelle " et "acquisition d'un savoir- faire interprétatif " dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, y compris celui du FLE, débouche, à vrai dire, sur l'enseignement interculturel.

[1] C. PUREN (1988), Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan, Clé International, coll. DLE, p. 372

[2] E. B. TYLOR, cité par : J- J. RICHER (2004), Langue, Littérature et Civilisation en classe de FLE, CFOAD, Univ. De Dijon, N. 16D361B, p. 07

2-6- Le couple culture maternelle/ culture étrangère: rapport de complémentarité ou d'opposition dans la formation générale des apprenants ?

" Mettre en relation deux langues ne se résume pas à la simple superposition de deux systèmes linguistiques; cela implique aussi la mise en contact de deux domaines culturels qui peuvent, éventuellement, s'avérer fortement divergents au niveau de certaines options fondamentales." [1]

Il est claire que les activités mentales qui entrent en jeu lors de l'apprentissage d'une langue étrangère en matière d'interprétation et de production de sens [2] sont les mêmes qu'en langue maternelle, et peuvent aussi s'enrichir mutuellement.

Cependant, sur le plan culturel, plusieurs divergences pourraient s'établir à savoir que dans un cours de langue étrangère (en l'occurrence un cours de français au lycée), ce n'est pas uniquement les deux systèmes linguistiques (celui de l'arabe et celui du français) qui sont mis en relation, mais aussi les deux cultures entrent en jeu (culture algérienne voire arabo- musulmane, et culture française voire francophone).

[1] G. ZARATE, Op. cit. p. 128.

[2] Pour plus de compréhension du processus de production du sens en classe de langue étrangère, veuillez consulter l'ouvrage de Marie- Jeanne De MAN- DE VRIENDT (2000), Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde : Parcours et procédures de production du sens.

Les langues véhiculent des objets culturels : il n'existe pas de langue sans culture. Sur une base comparative entre la culture maternelle et la culture étrangère, tout apprentisage culturel de la langue cible peut mener des réflexions conidérées comme centrales dans le processus éducatif. En effet, tous apprenant, dans un cours de langue, est mené à exploiter les pricipes déjà saisis / acquis, pour mieux appréhender la langue étrangère et son système linguistique et son domaine culturel, tout en faisant des techniques de comparaison, autrement dit, il procède à une sorte d'analyse comparée entre son propre système culturel et le système culturel qui lui est nouveau.

Une telle démarche comparative entre les deux systèmes culturels a permis à la didactique des langues de faire appel à un domaine qui contribuera à la mise en lumière du rapport langue/ culture et de résoudre ainsi les difficultés ou obstacles rencontrés. Ce domaine est bien "**l'anthropologie culturelle".**

2- 7: Anthropologie culturelle et enseignement des langues étrangères:

A partir des années 1980, l'anthropologie culturelle a été introduite dans la didactique des langues et des cultures. Dans ce domaine, son apport est capital, car elle a renforcé le lien d'interaction entre langue et culture, et elle constitue aussi, un axe de formation d'enseignement de langue.

A cette époque- là, la langue est conçue comme produit culturel propre à une telle ou telle communauté linguistique :

> *" C'est donc en tant que pratique sociale et produit sociohistorique que la langue est imprégnée de culture".* [1]

Vu la diversité des situations d'apprentissage, les caractéristiques de chaque groupe social, chaque pratique sociale, l'enseignement de la culture étrangère provoque divers phénomènes qui constituent, à l'heure actuelle, le centre d'intérêt de la recherche en didactique des langues.

Parmi ces phénomènes qui se glissent lors de l'impacte culturel entre la culture nationale, dite d'origine, et la culture étrangère enseignée, dite d'accueil, nous citons: l'ethnocentrisme, le stéréotype, le cliché, représentations, systèmes de valeurs,…etc. Ici, nous allons aborder uniquement les deux premiers phénomènes (l'ethnocentrisme et le stéréotype).

[1] Alain BLONDEL, et alli, (1998), Que voulez- vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactiques, Guide pédagogique, Ed. DUCULOT, p. 6

2-7-1 : L'ethnocentrisme:

Dans le langage courant, on entend par ethnocentrisme –du grec "ethnos"- peuple, et du latin "centrum" – centre :

> *" La tendance à privilégier le groupe social auquel on appartient et à en faire le seul modèle de référence "* [1]

Cette attitude amène tout groupe humain (ethnique, social ou culturel) à considérer les normes et les valeurs de sa propre culture comme universellement valables voire meilleures, et à établir une hiérarchie des autres groupes humains. Un tel établissement se fait en fonction de leur degré d'adhésion et/ ou de ressemblance à ces normes et à ces valeurs. Plus les autres cultures sont différentes (sur le plan idéologique ou de coutumes sociales surtout), moins elles sont valorisées au regard de l'ethnocentrique, car elles lui apparaissent comme bizarres ou paranormales, comme non-naturelles, voire inférieures à les leurs.

La notion d'ethnocentrisme est ainsi liée à la diversité des cultures (de société ou de groupe), à la perception que chaque culture se fait de l'Autre, et aux paramètres que chaque culture adopte pour caractériser l'Autre de "différent".

Transposé au plan de la didactique des langues étrangères et son contexte de pratique (classe de langue), le phénomène d'ethnocentrisme est toujours présent dans le cours, les exercices, ou l'évaluation.

[1] Dictionnaire de la langue française, le nouveau petit robert (1995), in: PAGANINI Gloria, ZARATE Geneviève (2002/2003), Apports de l'anthropologie culturelle dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, Cours de maîtrise de FLE, 16D493, Université de Dijon. CFOAD, p. 19.

A propos de cette présence, J- P. CUQ écrit:

> *" En classe de langue, l'ethnocentrisme est une attitude toujours prête à apparaître dans les comportements et dans les discours des apprenants et de l'enseignant, notamment à propos des habitus culturels (…) ".* [1]

2-7-2: Le stéréotype :

Toujours au plan de la didactique des langues étrangères, un autre phénomène peut surgir et constituer à la fois un obstacle et un passage obligé dans un cours basé sur le culturel, ce phénomène est bien le stéréotype.

Le stéréotype ou cette idée préconçue que l'on se fait de …, Ruth AMOSSY (1992) le définit comme le " prêt- à- porter de l'esprit ". En d'autres termes, le stéréotype règle notre vision envers l'Autre.

Dans le langage courant, le stéréotype – notion bivalente – peut faire l'objet d'une valorisation positive ou négative.

- un processus positif :

Chaque être humain a recours à la capacité personnelle de classifier et de catégoriser pour appréhender son environnement. Chaque membre du groupe social possède la faculté de percevoir les choses et les personnes de sa propre manière. Cette perception de la réalité permet d'établir des relations avec les individus du groupe (comportement et attitudes orientés envers eux) avant d'avoir fait personnellement leur connaissance.

[1] J- P. CUQ (sous la direction de), Op.cit, p. 88

Dans ce cas là, nous pouvons dire que le stéréotype est un processus positif.

Le stéréotype – élément d'une représentation collective- détermine l'attitude des membres de groupe envers un autre groupe étranger. La culture et la tradition auxquelles nous appartenons déterminent donc le rapport que nous entretenons avec ce groupe (sa vision du monde, son système de valeurs) en l'absence de contacts et d'interactions directs.

- un processus négatif :

Partant de l'idée que le stéréotype contribue à la socialisation de l'individu, il est un processus de réduction de la réalité. En effet, cet individu ou l'utilisateur du stéréotype procède souvent à une simple description réductrice de sa réalité, et généralise en appliquant, d'une façon automatique, le même modèle rigide à chacun des membres du groupe.

Simplifier la sélection de quelques éléments caractérisant un groupe en niant tous les autres éléments, et aussi généraliser automatiquement une représentation simplifiée à tous les membres du groupe ou bien à la quasi-totalité à laquelle ce groupe appartient, c'est dire que le stéréotype est un processus négatif.

Par sa nature réductrice et généralisatrice, le stéréotype constitue un obstacle réel dans le passage à l'Autre (l'étranger ; sa langue ou sa culture).

A ce propos, **G. PAGANINI** et **G. ZARATE** écrivent :

> *" (…) Il le (stéréotype) joue le rôle de levier d'opinions ou d'attitudes ethnocentriques,xénophobes, ou racistes. Il constitue également une limite à tout processus de connaissance et d'interconnaissance ".* [1]

[1] G. PAGANINI et G. ZARATE, Op. cit, p. 70

Dans un cours de langue étrangère basé sur le culturel, le stéréotype – qui relève certainement du "pré- établi" [1] est reconnu comme un obstacle à la connaissance de la culture étrangère, ou comme l'un des indices d'une vision ethnocentrique de l'Autre. De ce fait, accepter ou refuser, valoriser ou dévaloriser un tel ou tel signifié culturel, c'est dire que le stéréotype relativise le système de valeurs relevant de la culture d'origine de l'apprenant, et il peut constituer un véritable obstacle à l'accès des connaissances culturelles de la langue cible.

[1] Le stéréotype est un modèle pré- établi, pré- fabriqué qui oriente et règle la lecture de la réalité culturelle étrangère.

Chapitre 03

Le programme de 'l'enseignement du français en Secondaire

3- 1 : Programme d'enseignement : essai de définition

Naturellement, un programme vise l'organisation d'une architecture d'apprentissage, et il permet de faire le point sur la thématique d'un enseignement d'ont les résultats seront, par la suite évalués suivant des contrôles de connaissances (devoirs, examens mensuels, examens de passage d'un niveau à un autre, examen final…).

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence le FLE en secondaire, le programme est un plan d'action recouvrant les finalités du système éducatif, et il remplit une double fonction: il est auxiliaire pédagogique, et le résultat de décisions relatives au projet général de la formation en secondaire. Cet auxiliaire est donc:

> *« (…) une suite d'éléments formant un ensemble établit à l'avance, cohérent, organisé et finalisé ".* [1]

Le programme d'enseignement fournit donc, une liste ordonnée des différents paramètres à suivre (tâches, instructions, méthodes à adapter…) afin de le mener à terme.

En classe de langue, le programme qu'on propose aux élèves de 1ère A.S est un produit, une mise en forme concrète des objectifs ou finalités générales de l'enseignement. Sa mise en œuvre passe par établir des

[1] CUQ Jean- Pierre (sous la direction de), Op. cit., p. 203.

activités d'apprentissage, opérer des méthodes, et organiser des modalités d'évaluation.

Dans les cours de FLE, le choix des contenus en termes de savoirs, savoir- faire, savoir- être se fait par l'étude détaillée d'unités didactiques qui comporte :

- une analyse thématique et architecturale du texte support (par exemple, texte narratif, texte descriptif,…).
- une étude de lexique thématique et relationnel (vocabulaire en relation avec le thème et le type du texte étudié).
- le fonctionnement de la langue (aborder des points de grammaire, de conjugaison,…).
- l'entraînement à l'écrit (mise en ordre logique et /ou chronologique d'un texte), production écrite (rédaction d'un modèle de texte suivant des consignes).
- un résumé de texte suivant les technique de résumé.

Deux ou plusieurs unités didactiques détaillées avec toutes les activités d'apprentissage citées ci-dessus forment ce qu'on appelle un projet didactique.

Le projet didactique inscrit dans le cadre de l'enseignement scolaire, et une fois défini par le programme officiel et appréhendé par l'enseignant de langue, permettra de clarifier la stratégie didactique globale à suivre lors du procès pédagogique, et ce en vue d'atteindre les objectifs consignés dans le programme en vigueur.

Le projet didactique dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage des langues, C. SPRINGER le définit comme suit:

> *« **Le projet** pédagogique est en quelque sorte un tableau de bord représentant un certain pari sur les options pédagogiques les plus efficaces à prendre permettant d'atteindre les objectifs dans un temps donné et avec les ressources disponibles ".* [1]

[1] C. SPRINGER, Op. cit, p. 145.

3-2- Les objectifs de l'enseignement des langues étrangères.

Les objectifs généraux de l'enseignement secondaire du FLE en Algérie sont définis au niveau national par un ensemble de mesures prises par le Ministère de l'Education Nationale et traduit par l'enseignant, concernant les moyens accordés et les méthodes adaptées pour atteindre ces objectifs, ainsi que des critères de contrôles programmés par chaque institution scolaire (devoirs / composition/ temps accordés) pour évaluer le projet didactique pendant son déroulement et à son terme.

Ces objectifs sont présentés, bien entendu, à la lumière des finalités générales de l'enseignement secondaire qui devraient répondre aux exigences de trois facteurs : les nécessités propres de l'institution scolaire, celles liées aux caractéristiques de la discipline enseignée ' sciences de la nature et de la vie, sciences exactes, gestion et comptabilité, sciences humaines, etc...), et l'ensemble des besoins exprimés par la société dans laquelle s'insère l'école. De ce fait, ces trois facteurs doivent tenir compte des rapports qu'entretiennent le système scolaire et le monde du travail, du type de savoir mis en valeur et les attentes particulières de la société .

Ces finalités qui dépassent le cadre scolaire pour concerner le cadre social dans ses perspectives sont définies en terme de :

« (….) buts généraux et externes, pour lesquels on décide d'organiser ou de suivre un enseignement de langue, avant de décider de ses objectifs spécifiques et de ses modalités de réalisation (….) »[1].

Les objectifs de l'enseignement / apprentissage de langues étrangère , y compris ceux du FLE dans le système scolaire algérien, sont définis en objectifs linguistiques, objectifs communicatifs et objectifs culturels.

De même, il faut bien noter que "finalités" et "objectifs" sont conçus dans un rapport d'inclusion, c'est- à- dire les finalités englobent plusieurs objectifs (opérationnels, spécifiques, etc).

[1]– J-M. DEFAYS, Op. cit, P. 168

3-2-1 Objectifs linguistiques :

Dans une classe de langue (1ère A.S), l'apprentissage d'une langue étrangère , y compris du français , ne se déroule pas , bien entendu , comme si l'apprenant était *« vierge de touts connaissance »* [1] , mais il se développe à partir de l'expérience linguistique de la première langue , c'est –à- dire , l'élève devra construire un nouveau système langagier qui entraîne un réajustement cognitif et social à la base de l'ancien système langagier acquis .

Cette construction réajustée de la langue étrangère relevé le plus souvent d'un apprentissage guidée et selon une progression déterminée (par exemple, du simple au complexe, du concret à l'abstrait, etc...).

La mise en œuvre des stratégies de progression dans le domaine de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère passe par l'élaboration et la programmation d'activités de classe en rapport avec les objectifs envisagés.

Parmi ces objectifs linguistiques, nous pouvons noter :

- Comprendre les composants de la situation de communication (qui ? quoi ? où ? quand ? comment ?) en utilisant un support écrit , pour mieux s'en servir plus tard dans des productions orales .
- Divers exercices de compréhension basés essentiellement sur des Q .C .M , des grilles de synthèse à compléter, des exercices de repérage , de balayage , de formulations d'hypothèses, de remise en ordre des énoncés ou des paragraphes d'un texte .
- Des exercices de grammaire, de conjugaison et de vocabulaire en relation avec l'unité didactique en cours, (par exemple, transformer

[1]– Nous empruntons ces termes à PENDAX (1998), cité par : B. ANDRE et J- J. RICHER, Op.cit, P.35

à la voix passive, conjuguer des verbes au passé composé, utiliser des substituts grammaticaux et lexicaux, etc….)

- Produire (en oral ou en écrit) de courts énoncés on textes traitant divers thèmes (par exemple , rédiger une lettre pour présenter ses félicitation à un (e) ami (e) , raconter où on a passé les vacances d'hiver , etc ….) .

Reste à dire, que toutes ces activités nécessitent un minimum de savoir langagier , autrement dit compétence linguistique , (par exemple , l'élève ne peut pas rédiger un fait divers cohérent et cehésif , s'il ne maitrise peus le passé composé et certains articuulateurs logiques , et on ne peut pas raconter, par écrit , si on ne maitrise pas le passé simple etc ….) .

3-2-2 Objectifs communicatifs :

Puisque les objectifs à atteindre dans un cours de français ne se réalisent pas en indépendance d'une communication qui devrait être établie entre les partenaires du contrat didactique, et leur mise en pratique devra, naturellement, passer par la pratique de la parole orale et écrite: orale (par exemple, inventer des conversations authentiques entre les membres du groupe – classe, maîtriser les techniques de questionner ou de répondre, manières de se présenter, d'approuver, d'informer, d'accepter,…etc) et écrite qui prend souvent comme point de départ des consignes (par exemple, écrivez une lettre, répondez à une invitation,…).

Si l'on considère que l'objet à enseigner en classe n'est pas n'importe quelle matière mais, une langue étrangère, c'est-à-dire, un moyen de communication, le professeur de langue est en mesure de transmettre une matière qui se constitue dans l'immédiateté didactique, et non pas un ensemble de connaissances finis.

Dans de telle situation, l'enseignant de langue est censé générer la communication qui se traduit par un certain nombre d'actes de parole effectués entre lui et ses apprenants, ou entre les apprenants eux-mêmes.

Ces actes de parole sont définis comme des :

« (….) conventions communicatives par lesquelles l'enseignant assure un rôle de directeur des échanges, il a la gestion et la responsabilité de la parole émise, il décide du thème du cours, il juge les productions langagières de ses élèves " .

Le déroulement de ces échanges communicatifs dans un cours de langue étrangère, en l'occurrence un cours de FLE, se fait souvent selon le mode de sollicitation et/ ou questionnement (par exemple, demander à un apprenant son nom et son prénom, à un autre où il habite, au troisième de répéter une question, au quatrième de répondre à un camarade de groupe, etc…).

3-2-3 Objectifs culturels :

Nous avons vu que pour apprendre une langue étrangère, la maîtrise ou la compétence linguistique ne suffit pas, mais il faut avoir ou acquérir une compétence culturelle. Par compétence culturelle, il faut entendre la maîtrise des règles socioculturelles de l'usage de la langue en question.

Dans la revue Dialogues et Cultures N° 44 (2000), Myriam DENIS (professeur de didactique des langues étrangères) a écrit :

> *« 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….Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entre en contact avec une nouvelle culture »*[1]

La transmission et / ou la découverte de tous ces paramètres de la langue étrangère (valeurs, modes de vie, perception ….), si elle a lieu dans un cours de langue, il faut dire qu'elle est, certes, caractérisée par sa difficulté et sa complexité et pour l'apprenant et pour l'enseignant. Ces derniers sont, en fait, pris dans une dynamique d'acculturation, c'est-à-dire, ils sont partagés entre deux cultures : leur culture d'origine et celle qu'il sont censés enseigner/ apprendre, autrement dit culture d'accueil.

Aussi, l'enseignant, dans un cours de culture française comme de civilisation, décide encore de ce qui doit être pris.

[1] – www. .francapaler.org / dossiers. htm

Le contenu culturel véhiculé par la langue étrangère reste, il faut le dire, difficile à transmettre et à transposes en un peu de temps (en quelques séances dites de " civilisation française ") vu plusieurs obstacles : obstacle de temps accordé, niveau des apprenants, traditions familiales, univers culturel différent, etc…

A titre d'exemple, on peut aisément appréhender l'architecture textuelle du récit de V. HUGO, les Misérables (le récit se constitue en trois grands moments : situation initiale, déroulement des évènements, situation finale, cependant il est difficile de trancher la trame culturelle, sociale et historique qu'il conduit.

Dans le cas où ces objectifs ne sont pas clairement définis par l'Institution (cas des objectifs de l'enseignement du français en Algérie, et peut être dans d'autres pays), les partenaires du contrat didactique doivent prendre en compte d'éventuelles conséquences dues aux impératifs économiques, et convictions ou pressions sociales.

3-3 Programme d'enseignement et manuel scolaire :

Tout enseignant de langue, y compris celui du FLE s'appuie pour faire son travail d'enseignement sur un outil qui joue un rôle primordial : le manuel scolaire ou sur des photocopies de textes choisis provenant de diverses sources.

Le cours de langue étrangère s'articule générale sur le manuel d'enseignement pour atteindre les objectifs visés .Le Manuel qui répond au programme d'enseignement en vigueur est, pour l'enseignant du FLE, le principal outil qui contient le savoir à enseigner qu'il met en jeu dans sa classe de langue.

Le rôle du " Manuel scolaire d'enseignement du FLE pour les classes de 1ére années secondaire " est de mettre en place des techniques qui vont faciliter l'apprentissage et la compréhension de la matière enseignée (le français) chez les apprenants (élèves de 1ére année). Ce Manuel de FLE que nous allons mettre en lumière pour une étude détaillée du contenu culturel dans la pratique, regroupe en fait, des Unités Didactiques où on y propose plusieurs activités d'apprentissage. L'ordre et la progression dans les activités choisies doivent être liés à la complexité des concepts langagiers (exemple : conjugaison du verbe être puis faire la transformation passive) ou communicationnels (par exemple : savoir interroger puis entamer une conversation) à acquérir dans un cours de FLE.

A propos Manuel scolaire, son rôle, son utilité et son contenu pour l'apprentissage et l'enseignement d'une langue, Claude SPRINGER cite ceci :

« Les manuels scolaires réalisent pour l'enseignant toutes les opérations et décisions préparatoires et planificatrices de l'amont de la formation. Ils traduisent les directives officielles définies dans les " instruction et programmes " et tiennent compte de certains principes pédagogiques. Ils fournissent, en quelque sorte, un ensemble pédagogique comprenant les objectifs, les contenus, les démarches pédagogiques et les activités des élèves »[1]

[1]– C. SPRINGER, Op. cit. p. 69

3-4- Programme d'enseignement et classe de langue :

Le programme d'enseignement d'une langue étrangère, bien entendu dans le cadre d'une scolarisation institutionnelle n'aura lieu que dans la classe.

La classe de langue constitue donc un micro- contexte où se réalise réellement le programme , et où l'enseignant de langue propose des activités , guide et oriente les apprenants , leur explique , etc.

Ce lieu ou ce petit univers de pratiques langagières et/ ou culturelles diverses sis au sein de tout établissement scolaire, ouvre une rencontre de face à face entre apprenants et enseignants, apprenants et langue – culture cibles.

J-M. DEFAYS (2003) le définit ainsi :

> *« La classe – comme l'usine ou la famille – constitue un microcosme où les interactions verbales doivent entraîner ou au moins encourager séance tenante l'apprentissage de la langue .»*[1]

[1] J- M. DEFAYS, Op. cit, p.23.

3-4-1 L'organisation spatiale de la classe de langue :

Dans son ouvrage intitulé publié en 1971 et intitulé (La dimension cachée) E. T. HALL distingue trois catégories de l'organisation spatiale de la classe de langue :

- l'espace à organisation fixe,
- l'espace à organisation demi fixe,
- l'espace à organisation dynamique.

Ici, nous essayerons de définir uniquement les deux premières catégories de cette organisation, car il faut le dire, la troisième catégorie n'existe pas dans les établissements scolaires en Algérie.

- **Espace à organisation fixe** :

On appelle une classe à organisation fixe, une classe où les tables des élèves sont réparties en des rangs (trois à quatre) d'une manière verticale, et le bureau de l'enseignant et le tableau sont fixés devant (avec ou sans estrade).

Cette organisation, répandue dans plusieurs institutions scolaires, correspond à l'organisation générale des villes ou des bâtiments.

A propos de ce mode d'organisation de la classe de langue dans l'ensemble des établissements scolaires à l'échelle mondiale, E-T. HALL (1971) écrit :

> *« (…) l'espace à organisation fixe constitue le moule qui façonne une grande partie du comportement humain. »* [1]

[1] E6 T. HALL (1971), in: DABENE. L, CICUREL. F, LAUGA- HAMID. M- C, FOERSTER.. C, Op. cit, p. 76.

Une telle organisation ressemble à un lieu de théatralisation où l'enseignant de langue devient « acteur » et les apprenants des "spectateurs ».

- **Espace à organisation semi- fixe :**

Dans ce mode d'organisation, les tables des élèves sont disposés en forme de **U** formant souvent un demi- cercle, et le bureau de l'enseignent est au milieu, cette organisation est utilisée généralement dans les séances de T.D, dans un établissement, ou dans des centres de formation privés où le nombre d'élèves n'est pas élevé.

De ce fait, ce mode d'organisation peut susciter des prises de parole sur le plan horizontal, et la communication devient favorable entre enseignant et apprenant et entre apprenant et apprenant.

Chapitre 4.

Lecture didactique du manuel scolaire de 1ère A.S

Dans ce premier chapitre de la partie pratique " Lecture didactique du manuel de 1ére A.S. " , nous tenterons de mettre en lumière l'architecture et / ou l'organisation générale du manuel scolaire en question (projets et unités didactiques qui le composent , activités d'apprentissage à explorer dans les cours , …etc) .

Par la suite, nous y développerons le statut du genre des textes y regroupés, ainsi que les auteurs des textes choisis. Et puis, nous finirons par repérer quelques points d'ancrage du signifié culturel ou discours culturel lors de certaines pratiques de classe.

4-1- Les pages de couverture:

A première vue, la couverture du manuel scolaire, dite aussi l'image para-texte, est en deux parties :

- la première page de la couverture,
- la 4ème de couverture.

Dans la page de couverture, nous lisons d'abord la matière plutôt que la discipline, ainsi que le niveau auquel le livre s'adresse. **« LIVRE DE FRANÇAIS »** écrite en caractère gras, et blanc, avec deux points en rouge sur les « i », et juste en bas « 1 AS » en bleu.

En haut de page, nous lisons en langue arabe le pays ainsi que l'autorité dont dépend l'enseignement dans notre pays. Le tout est traversé par une bande en jaune qui ressemble en quelque sorte, à une ligne courbée. L'expression **« LIVRE DE FRANÇAIS 1 AS »** contient donc les couleurs (bleu azur, blanc et rouge), transposés au plan culturel, ces trois couleurs sont les couleurs du drapeau de la France.

Cette lecture du titre du manuel scolaire de 1ère A.S , nous fait remarquer que la composante culturelle semble y être déjà présente, notamment sous la symbolique des trois couleurs, elle nous amène à lire aussi, se qui se cache sous ce titre accrocheur qui met les élèves en premier contact avec la langue étrangère.

Quant à la 4 de couverture, nous avons remarqué qu'elle est faite en bleu azur qui évoque à mon avis, la Méditerranée, autrement dit « le grand Bleu » où on lit en bas « O.N.P.S » (Office National des Publications Scolaires), traduite en langue arabe, et « livre de français, année secondaire »écrite en langue arabe aussi, et le prix de vente.

4-2- L'architecture du manuel scolaire :

Nous rappelons d'emblée que la répartition du programme d'enseignement de 1 A.S. est dans les pages (64 et 65).

Les 191 pages constituant le manuel , objet d'étude , se sont regroupées en quatre projets didactiques .

Chaque projet didactique contient deux unités didactiques mentionnées dans la table de matière , une annexe (lecture complimentaire) , et une technique de langue , excepté le projet didactique N° 04 , qui ne contient pas une tecnique .

Pour ce qui est de ces quatre projets didactiques , ils se présentent comme suit :

Projet didactique N° : 1 : communiquer .

U .D_1 ⟶ Prendre la parole .

U . D_2 ⟶ Dialoguer .

* Technique : la reconstitution de texte

Projet didactique N° : 2 : Raconter

U .D_1 ⟶ Le fait divers

* Technique : le paragraphe

U . D_2 ⟶ Le récit de fiction .

* Technique : le résumé .

Projet didactique N° : 3 : Rapporter les propos d'autrui .

* Technique : la pris de notes .

Projet didactique N° : 4 : Décrire

U .D_1 ⟶ décrire un objet .

U . D_2 ⟶ décrire une personne .

Une telle visualisation met en évidence un bloc qui couvre les deux premièrs projets didactiques de façon privilégiée .

Les quatres projets didactiques se succédent en numérotation , et mentionnés en caractère gras . Ils se divisent en plusieurs activités :

Activité 1 : Textes – supports à lire et comprendre

Activité 2 : Exercices de lexique thématiue et relationnel

Activité 3 : points de syntaxe (fonctionnement de la langue)

Activité 4 : Exercices d'expression écrite et orale .

4-3 L'organisation des chapitres :

Pour illustrer une telle organisation , on donne l'exemple du 1er A.S intitulé " COMMNIQUER " .

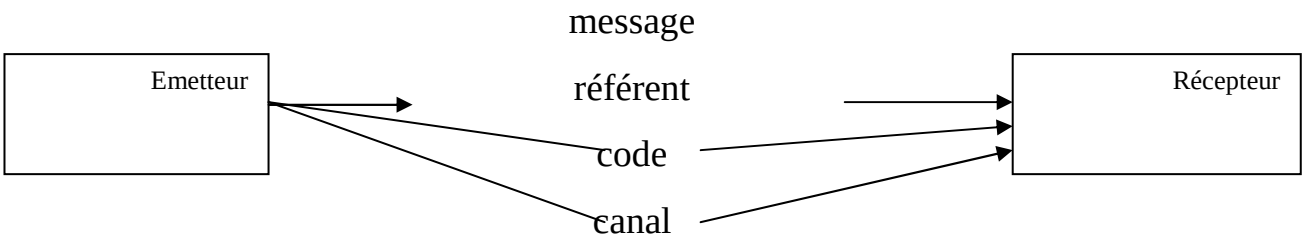
Ce projet didactique se compose de deux unités didactiques , la première intitulée "prendre la parole " la deuxieme " dialoguer " .

La 1ère U. D prend comme première activité de comréhension " les éléments de la communication " . cette unité à la différence des autres , ne commence pas par la présentation d'un texte ou support – modèle , mais s'appuis sur la situation concrète de la classe . on peut dire qu'elle explor le premier contact entre le proffeseure de langue et ses élèves par le choix d'un première exercice " ou se presente oralement " .

Un tel choix est donc justifiable , et fort convaincant , car :

« En classe , les exercices proposés aux apprenants leur permettant d'acquérir , à travers l'apprentisage des notions et des actes de parole , une première compétence en matière de communication .»[1] *P .7*

Cette phase globale (phase de compréhension aboutit à établir le schéma de la communication de R.JAKOBSON que nous représentons ainsi :



Cet exercice favorise aussi l'expression orale en classe , et essaie d'entraîner les élèves à communiquer de la façon la plus authentique possible .

[1]– J- P . ROBERT , dictionnaire pratique de didactique du FLE

Cette phase de compréhension se poursuit en proposant un deuxième exercice qui donne une série de (08) photos présentant différentes situations de communication .

L'objectif de cet exercice , voire de toute l'unité didactique , est de libérer l'expression tant orale que écrite .

Mis à part les objectifs linguistiques de toute l'U.D, des objectifs comportementaux sont à atteindre aussi. Ces objectifs comportementaux figurent dans le livre du professeur de 1ére A.S :

« - Prendre la parole en tenant compte du contexte situationnel (…)

- Tenir compte des éléments extra- linguistiques de la communication : gestes , mimiques …»[2]

Encore un troisième exercice ayant pour support deux textes . Le premier prend comme thème un auteur (GRENADOU , paysan français) qui présente aux lecteurs (les élèves) . le deuxième textes s'intitule " Allocution d'un écologiste : M. René Dumont " l'auteur se présente oralement (se référer à la situation authentique du dix ours) aux auditeurs .

Tous ces exercices servent à l'identification des éléments de la communication en répondant aux questions :

- qui parle ? - A qui s'adresse – t-il ?
- De quoi parle- t –il ? - que dit –il ?
- comment ? - par quel moyen ?

La deuxième phrase de cette U .D est celle du " Lexique ". Elle étudie " codes et communications " . l'objectif de cette phase est la mise au point de la réalisation de la langue qui se fait en deux codes distincts : l'oral et l'écrit . ces codes différent , bien entendu , par les signes qui les composent . parmi ces signes , ou y propose un exercice sur : le mot , geste , panneau , drapeau , couleur , chiffre .

[2]– livre du professeur ,

Un autre exercice portant sur des oppositions phonologiques (par exemple , bain / pain , pot / peu ….) A cela s'ajoute un exercice permettant d'entraîner les élèves à la récitation tout en respectant la prononciation de certains mots . le support de cet exercice est des extraits de poèmes , tels que " le miroir " de L.ARAGON , " les oiseaux du souci " de J . PREVERT .
Une autre série d'exercices y est proposée , mais ils ne sont pas tous à exploiter , reste à l'enseignant d'en sélectionner ceux qui convient les mieux au niveau de ces élèves . IL est à noter que ces exercices ont pour objectif de exemple du code iconique " l'image " au code linguistique " l'écriture ").
La troisième phrase s'est consacrée à la syntaxe ou fonctionnement de la langue . on y étudie les indices de personnes . bien entendu dans les situations de communication (par exemple , l'émetteur se désigner par " Je – Nous – On , le récepteur , par" Tu Vous" . un autre exercice encore , portant sur la transformation de "Tu" indiquant un rapport familier entre l'émetteur et le récepteur , par l'emploi de " vous " exprimant une valeur générale .
Puis , une étude des indicateurs de temps , de lieu , les démonstratifs (ces , cela) que le locuteur désigne dans son message .
L'objectif à atteindre , ici , est de montrer aux élèves que les embrayeurs introduits dans chaque message n'ont de signification qu'en référence à l'instance d'énonciation , c'est – à- dire au coutexte extralinguistique et non au message lui- même .

La quatrième et derniere phase de l'U .D est révérée aux exercices d'expression orale et écrite .

On y présente une fiche de renseignement à remplir , rédaction d'une réponse à une annonce pour correspondance , etc ……

Toutes les leçons de la deuxième U .D " dialoguer " de ce premier projet didactique s'articulent peu ou prou de cette façon . de même pour les trois

autres projets didactiques regroupés dans le manuel . Mais il faut dire que l'oral semble là avoir une place plus importante que l'écrit.

Il faut dire aussi que les exercices contenus dans le manuel scolaire sont si nombreux , et leur traitement en classe , me semble , impossible . Il revient donc à l'enseignant de sélectionner , et d'adapter les contenus aux besoins et aux niveaux de ses élèves qui , à leur , pourront faire des lecteurs ultérieures ou des travaux à la maison .

Aux termes de ces lectures, et partant d'un simple dessin ouvrant le premier dossier de l'oral (présentant en réalité la langue française avant tout comme un outil de communication), on peut dire qu'il s'agit d'une sorte de « warm up » basé sur la communication et sur l'aspect authentique de la langue. De ce fait, te sur le plan méthodologique, cette activité est conforme, ou en parfait accord avec les méthodologies dites d'approche communicative.

REPRESENTATION des Unités Didactiques.

Dossiers	**Supports**	**Lexique** Thématique / Relationnel		**Syntaxe**	**Production attendue**
1-**Communiquer** 1 -1 **prendre la parole.** 1-2 **dialoguer.** Une technique : La reconstitution de texte	Situations concrètes de la classe : - se présenter - décliner son identité Cassette : Le petit prince (SAINT – EXUPERY)	Champ lexical de «se présenter » poly	Codes et communication sémie	Embrayeurs : - indices de personnes (je ; tu , nous , vous) - indicateurs de temps et de lieu - démonstratifs Les fais prosodiques - pause - accent - intonation	Jeux de rôles. - remplir une fiche de renseignements. Lecture expressive (enregistrement possible des voix sur bande magnétique pour exploitation en T D)
2- **Raconter.** 2-1 **le fait divers**. Une technique : le paragraphe.	Article de presse	Lexique des délits	Champ lexical du sujet et de l'objet (agent , victime ….) - suffixation appliquée à l'agent : - eur - ant	- Transformation passive - thème et propos	Rédaction d'un fais divers.
				Anaphoriques	Paragraphes chronologiques dans un fais divers.
2-2 **le récit de fiction.** Une technique : le résumé	L'espadon et le pêcheur (Ernest Hemingway)	Champ lexical de l'affrontement	Champ lexical de «récit »	-étude des temps narratifs : -imparfait -passé simple - indicateurs temporels	Elaborer un récit (à partir d'images ou d'un sujet)

2-**3 le récit avec discours rapporté**. Une technique : la prise de notes	Un employé peu ambitieux (camus)	Lexique des sentiments	Verbes introducteurs	Transformations résultant du passage du discours direct au discours indirect. -verbes introd. -marques typographiques -structure de la phrase -embrayeurs	Rapporter les propos d'autrui
3- Décrire. 3-1 **décrire un objet.** 3-2 **décrire une personne**.	Un camp (Steinbeck. Le retour (Maupassant)	Les types d'habitats Champ lexical de «portrait » Trais physiques et moraux	Structuration de l'espace : -intériorité -extériorité -horizontalité -verticalité Verbes de perception	La caractérisation -l'adj. Qual. - place - degré - le compl. de nom - la relative déter.	Description d'objet insérée dans un récit. Portrait

4- 4 Statuts des types des textes dans le manuel :

Le manuel objet d'étude regroupe plusieurs textes faisant l'objet d'étude dans les différentes activités d'apprentissage (activités de compréhension de l'écrit, de fonctionnement de la langue, de production écrite ou de lecture complémentaire).

Nous essayerons ici de dresser une représentation des types des textes, dite aussi approche typologique des textes que contient le manuel de 1ère A.S. pour ce faire, nous avons pris la liste des textes tels qu'ils sont mentionnés dans la page l'avant-dernière du livre.

	Auteur	Texte	Fonction de texte :			Type de Texte
			T.S. de leçon	T.S. d'exercices	T. complément-aires	
T 01	T. AMROUCHE	Ma chère maman. (lettre)				Lettre
T 02	J. PREVERRT	Elève hamlet.				poeme
T 03	J. PREVERT	Conversation.				dialogue/nar
T 04	J. PERVERT	Quartier libre				dialogue/nar
T 05	A. SAINT EXUPERY	Le petit prince.				Récit
T 06	J. PERVERT	Signes.				recit
T 07	J. PERVERT	L'addition.				dialogue/nar
T 08	(Extraits de journaux)	Série de faits divers				Récit
T 09	E. HEMINGWAY	L'espadon et le pêcheur.				Récit
T 10	E. ZOLA	Une locomotive prisonnière de la neige.				Récit
T 11	VAN VOGT	La poursuite.				Récit
T 12	T. AMROUCHE	Le coffre.				Récit
T 13	PEROL	La naissance du feu.				Récit
T 14	R. DESNOS	Il était une feuille. (poème).				récit
T 15	R. QUENEAU	Les petit pois.				Récit
T 16	A. CAMUS	Un personnage peu ambitieux.				Récit
T 17	CHE GUEVARA	(Journal)				Récit
T 18	MAMMERI	Dangereuse promotion.				Récit
T 19	STEINBECK	Un camp misérable.				Récit
T 20	CLARKE	Un étrange rocher.				descriptif
T 21	M. OUARY	La meule				Récit
T 22	HONEGGER	LE VIOLON				descriptif
T 23	M. DIB	La compagne en feu				Récit
T 24	GUY de MAUPASSANT	Le retour				Récit

T 25	T. FAYAD	Mère bonté				Description
T 26	M. OUARY	La vestale				Description
T 27	J.M.G LE CLEZIO	Trente deux parties gratuites				Récit
T 28	A. AROUA	Fillette où vas-tu ?				poeme
T 29	T. FAYAD	Mère bonté				nouvelle

Figure 3 : représentation des types des textes dans le manuel.

Une première lecture typologique des textes nous permet de remarquer la prédominance du type narratif (le récit). Ce type de texte est donc travaillé dans les trois unités didactiques (le fait divers, le récit de fiction et le discours rapporté).

Dans les trente textes listés ci-dessus (voir tableau), le texte narratif ou, d'une manière générale, le dossier " RACONTER " est représenté par 13 occurrences.

Un tel choix opéré est légitime pour au moins, à notre avis, donner au programme d'enseignement de 1ère A.S. une certaine cohérence sur le plan méthodologique, à savoir que ce programme commence par Apprendre à communiquer, se poursuit par Raconter et s'achève par Apprendre à décrire. Une progression du point de vue méthodologique best ainsi remarquable dans le livre de français.

Il faut dire aussi que notre manuel contient d'autres extraits ou morceaux choisis mais sans titres utilisés comme supports pour les activités de lexique ou de syntaxe. Pour illustration, je cite par exemple: texte à V. HUGO, texte à E. CANETTI, etc.

Quant aux genres des textes, nous avons relevé une variété entre le roman, le journal, quelques nouvelles et quelques poèmes.

4- 5 Les auteurs des textes :

Nous voudrions rappeler d'emblée que le manuel scolaire contient des textes (extraits) qui ne sont pas accompagnés du nom de l'auteur. Ces textes ne font que l'objet d'étude dans les activités d'exercices (exercices de lexique ou de syntaxe).

Notons d'emblée que la représentativité des écrivains varient entre écrivains français, écrivains algériens d'expression française, e bien d'autres écrivains francophones.

La représentativité des écrivains français semble être en grand nombre dans le manuel objet d'analyse. Ils y occupent plus de place. Si on prend par exemple, les textes tels qu'ils sont classés dans le tableau précédent, on notera qu'ils gagnent (13). Une telle représentativité, nous permet de dire que ce choix des auteurs est certainement voulu par les auteurs du manuel pour au moins donner aux apprenants de 1ère A.S. l'occasion de connaître et la langue française et les écrivains français, surtout les célèbres tels : V. HUGO, J. PREVERT, A. CAMUS, A. SAINT EXUPERY, etc…

Par ailleurs, d'autres écrivains surgissent tout au long du manuel. Par exemple, quelques auteurs algériens d'expression française qui gagnent aussi une place, mais mois importante par rapport à ceux des écrivains français. On peut noter, que les textes des écrivains algérien d'expression française sont représentés en (04) quatre occurrences (Textes de : M.DIB, de M.MAMMERI, M.FERAOUN, et T.AMROUCHE).

Pour ce qui est des écrivains autres que français et algériens, nous pouvons dire qu'ils sont aussi représentés dans plusieurs textes regroupés dans le manuel.

4-6 Manuel, pratiques de classe et discours culturel:

Le manuel de 1ère A.S. comme tout autre manuel de langue étrangère est le principal transporteur de valeurs idéologiques, morales ou culturelles. Celles-ci se manifestent et se lisent naturellement à travers plusieurs procédés : le choix des textes et des thèmes, les illustrations, les activités proposées…etc. Et elles traduisent, en réalité, des finalités politiques ou linguistiques.

L'image de la société que reflète le manuel à travers son discours (textes, illustrations et exercices) n'est pas une simple description de la réalité mais est un miroir généralement légitime de la réalité sociale dans la mesure oû les auteurs des textes sont des témoins de leur époque. Ce que constitue le discours du manuel en général, et le manuel de langue étrangère en particulier, c'est une lecture et découverte de l'Autre, et ses valeurs et sa culture, autrement dit, c'est le reflet de l'autre.

Un premier postulat est que le nombre important des textes des auteurs étrangers, notamment français (J.PREVERT, A.CAMUS, E.HEMINGWAY,…) ou mêmes de faits divers extraits du journal français (le Monde) marque l'ouverture du manuel scolaire sur l'Autre, et sa langue et sa culture. A travers ces textes choisis, notre manuel cherche à éliminer, probablement, tout phénomène d'ethnocentrisme, stéréotype, xénophobie,…etc. il cherche aussi à sensibiliser ses utilisateurs, enseignants et apprenants, aux civilisations étrangères. Cette élimination des barrières entre les Nations et les peuples, s'inscrit dans le cadre d'une prise de vue

internationaliste, comme le notent M. ABDALLAH- PRETCEILLE et L. PORCHER :

> *« L'enseignement* de *la littérature suppose qu'on franchisse les frontières, que l'on se situe dans une perspective résolument internationale »*[(1)].

Un deuxième postulat est que les dossiers didactiques sont structurés de façon progressive où on commence par aborder le « communiquer » (présenter et la lettre), puis on étudie le récit (du fait divers au récit de fiction en passant par le discours rapporté). Ces dossiers didactiques sont organisés aussi en fonction d'un point de vue linguistique, c'est-à-dire, l'apport culturel, même si il n'est pas riche, ne fait en aucun moment l'objet d'un traitement à part.

Quant aux pratiques de classe ou (ce qui se réalise habituellement dans un cours de FLE destiné aux apprenants de 1ère A.S.) les représentations de la culture étrangère que l'enseignant sera en mesure de co-construire avec ses apprenants dépend fort peu de la manière de conduire le cours, mais bien davantage des contenus qui y seront mis en circulation officiellement ou latéralement. En d'autres termes, malgré la diversité des pratiques enseignantes, le cours de français qui obéit à un programme et des objectifs, ne permet pas à l'enseignant de établir /rétablir à chaque fois le lien entre langue et culture.

---

(1) M. ABDALLAH- PRETCEILLE et L. PORCHER,1996, cité par :
M. DE CARLO, 1999, L'interculturel,Clé international, P. 65.

Dans ce sens, nous avons remarqué que notre manuel contient aussi des activités ayant pour consignes des supports iconiques qui ne favorisent pas la culture étrangère provenant de la langue enseignée, mais la culture des élèves.

Pour mieux illustrer cette favorisation, nous procédons à la lecture des photos suivantes:

Photo 1: p.156

L'activité s'insère, bien entendu, dans la phase de production écrite de l'unité didactique " décrire un objet ". Les apprenants ont à faire ici la description de cette place déjà nommée dans la consigne (la rue Ben M'hidi à Alger).

Une première lecture de cette photo nous conduit à dire que introduire une place célèbre telle celle-là, dans le présent manuel, c'est emmener les apprenants à la découverte d'une place historique qui, pensons-nous, vaut le détour. C'est aussi évoquer dans leurs esprits d'autres lieux connus par ceux habitant à Alger, ou ceux qui l'ont visitée.

Bref, c'est laisser circuler dans ce cours de langue la culture nationale. Le français sert, ici, de moyen langagier au moment où on est en train de découvrir le patrimoine national.

Photo 2: p. 172

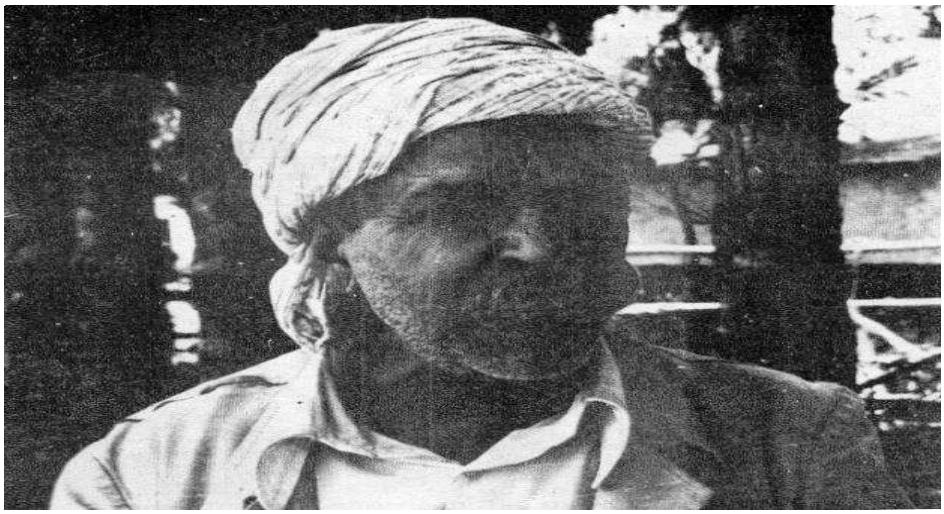
Rouiched

L'objectif de cet exercice est focalisé sur la description d'une personne (aspect physique et moral, appelé aussi le portrait).

A première vue, la photo est celle du célèbre comédien algérien " Rouiched ", le nom est déjà içndiqué en bas de la photo.

Utiliser une telle photo dans cette activité, c'est, peut-être, avoir l'intention de faire découvrir aux élèves un des hommes célèbres du cinéma algérien ou de s'en souvenir (pour ceux qui le connaissent). De même, la photo pourrait, si le professeur le souhaite, convoquer le nom du film d'où elle est extraite, par exemple.

Photo 3: p. 173



Le fellah

Dans cette photo, deux entrées possibles pour lire le culturel national.

La première entrée est lexicale qui passe par la lecture du mot "fellah" écrite en bas. Ce mot d'origine arabe, évoque chez nos apprenants l'homme travaillant dans les jardins, les champs, ou l'agriculture. Il est synonyme de (payson ou agriculteur) en langue française.

L'appellation "fellah " est, sans doute, commune et partagée par tous les Algériens, voire par tous les arabes.

La deuxième entrée passe par la description physique du personnage, qui constitue l'objectif de l'exercice. Une telle description nous dévoile un mode d'habillement (fellah vêtu d'un " chèche ") local et particulier, propre aux pays arabes (en l'occurrence l'Algérie).

Ce glissement de la culture nationale dans de tels cours de langue (cf. trois photos abordées) invite éventuellement à établir une comparaison entre l'homme ou la femme arabe et l'homme ou la femme occidentale. Par exemple, l'arabe, en (chéchia, seroual, haîk, gandoura), et l'occidental en pantalon, jupe,...etc. Là, on est pleinement dans une approche interculturelle, approche où la culture d'origine et la culture étrangère se croisent par le biais du français. Toutefois, il n'est pas question, à notre avis, pour l'enseignant de langue d'imposer sa préférence culturelle, ou ses propres goûts mais d'animer en toute objectivité le dialogue des deux cultures présentes en classe.

Pour conclure cette lecture accordée à quelques points d'ancrage culturel abordé dans certaines activités, nous pouvons dire que le manuel traduit en quelque sorte des idées d'ethnocentrisme et de stéréotypie dans la mesure où il met en avant certains aspects du culturel ou du civilisationel national. Toutefois, ce manuel englobe-t-il d'autre ancrage culturel étranger ? D'autres contenus culturels qu'ils soient français, du monde francophone ou autre ? C'est ce que nous allons découvrir dans le chapitre qui suit.

Chapitre 5.

Lire des contenus culturels

Sans doute, l'accès à toute culture, en l'occurrence la culture française, ne peut se faire que par le langage qui en est le véhicule (véhicule des sciences, de la littérature,…etc), et qui en est aussi le produit qui s'adapte aux cultures des sociétés et à leur évolution. S'intéresser à l'étude du langage, c'est donc saisir l'ancrage culturel de la communauté linguistique qu'on enseigne sa langue.

Pierre DUMONT (professeur à l'université Paul-Valéry, Montpellier 3) écrit :

> *« En réalité, il faut accéder à la culture partagée par l'entremise de la langue, et spécialement par le lexique par ce que ce sont les mots qui sont les réceptacles privilégiés pour certains contenus de culture qui s'y déposent, y adhèrent et ajoutent ainsi une autre dimension à la dimension sémantique ordinaire des signes. »*[1]

Cette recherche de le ancrage culturel se fait au niveau de l'unité lexical (morphème ou mots). Qui est porteuse d'implication culturelle autre que sémantique, en d'autre termes, certains mots en français ont une teneur, un poids, autre que celui qu'on le comprenne à partir de la définition sémantique ordinaire regroupée dans les dictionnaires.

[1] P.DUMONT (Travaux de didactique du FLE – 1995), in : http://perso.wanadoo.fr/chevrel/socio7.htm

Ces mots, Robert GLISSON les appelle : mots à "Charge culturelle partagée". Ils sont définis comme suit :

> *« J'appelle charge culturelle partagée » la valeur ajoutée à leur signification ordinaire et pose que l'ensemble des mots*
>
> *à C.C.P connus de tous les natifs circonscrit la lexiculture partagée »* [1].

S'intéresser à la " lexiculture ", terme et concept chères de R. Galisson désignant la culture courante partagée par tous, c'est donc étudier ou comprendre les mot au – delà de leur définition sémantique , c'est – à – dire prendre en compte une dimension particulière et fondamentale .

Pour procéder à l'ancrage ou à la lecture des contenus culturels que couvrent et les thèmes et l'unité lexicale dans le manuel de 1ere A.S, il est convenable, pour des commodités d'analyse, de dresser un bref inventaire des différentes approches de la culture en classe de FLE.

[1] R .GLISSON (1987), in M, DE CARLO, Op. cit., P. 103.

5-1 : Les différentes approches de la culture :

Les approches culturelles se sont succédées au cours des cinquante dernières années (à partir des années 1960), c'est –à- dire au moment où la linguistique est devenue science pilote.

Dans un cours de langue , l'accès à la culture étrangère , culture – cible, pourrait s'effectuer selon une approche ou une autre voie plusieurs . L'essentiel, c'est savoir emprunter une telle approche dans un tel cours , l'autre dans un autre cours ou encore, pratiquer une variété des approches dans un même cours .

1- **l'approche civilisationnelle** : elle consiste à enseigner les personnages et les évènements historiques ; les chefs – d'œuvre artistiques , les grandes institutions , les produits célèbres (haute couture , gastronomie ….) .

2- **l'approche littéraire :** qui consiste à mieux analyser le texte littéraire exploité en classe et de s'en sévir, puisqu'il est considéré :

- comme d'un témoignage de son époque
- comme d'un document pour un usage sociologique (les œuvres littéraires traduisent très souvent des problèmes et des crises sociales).

3- **l'approche quotidienne :** on s'intéresse du vécu (la vie de tous les jours) , puisqu'on considère que la vraie culture relève du vécu où ont lieu les interactions verbales . les documents authentiques privilégient cette approche , (le cinéma, menu de restant journal local , horaires de métro ou de train, ….).

4- l'approche sociologique : faite à la base des sondages, des études statistiques pour décrire la société française ou le monde francophone :

« 50 % de français pense que…. », « 5 % des femmes françaises travaillent dans le secteur du ….», « trois parisiens sur cinq ont voté pour ….», « 20 % de belges mangent le …. »,

5 – l'approches anthropologique : elle est fondée à la base des comparaisons culturelles de chaque groupe social qui établit ses propres rapport avec la réalité , le temps , l'espace , et organise sa vie familiale , sociale ….. Elle met en évidence les divergences et les convergences essentielles qu'il y a entre les cultures des peuples.

6- l'approche sémiologique : elle s'intéresse à l'analyse des stéréotypes , des lieux communs , des héros , les mythes , les symboles … etc que la culture développe . elle se focalise aussi sur la littérature populaire , des expressions idiomatiques des proverbes et dictons , des mots (à " charge culturelle partagée " selon l'appellation de R .GALISSON)

7 – l'approche pragmatique / fonctionnelle : elles envisagent surtout les circonstances socioculturelles ayant une implication directe sur la communication , sa forme et son contenu , ces approches traitent également , du statut des interlocuteurs , de l'endroit et du moment où ils se rencontrent , de leurs gestes , de leurs réactions pendant l'écharge spécifique à chaque activité professionnelle s'intéresser aux " rituels socio- langagiers " des partenaires de la communication , c'est voir le culture à travers une approche pragmatique et fonctionnelle.

8 – l'approche interculturelle : Cette approche a été forgée au début des année 1970,au moment ou l'école française cherchait à résoudre .bien entendu en matière d'enseignement, les problèmes éducatifs propre aux enfants d'origine étrangère.

En effet, l'interculturel, notion fort introduite actuellement en didactique des langues, vise non pas uniquement à mettre les cultures présentes dans une telle société en une simple juxtaposition, mais surtout à établir une communication entre telle tout en dépassant les différences. Elle vise également à relativiser autant la culture source qu'elle initie à la culture cible.

On peut dire que l'introduction de l'interculturel était, à l'époque et dans le cadre du FLM, un choix pragmatique, opéré notamment par les sociétés contemporaines face au multiculturalisme. Un choix pragmatique, veut dire, la nécessité d'établir des modalités de communication entre les groupes humains, aussi leurs cultures différentes, vivant en contact permanent.

Les concept fondateurs de l'interculturel, ou les idées que cherche cette approche à promouvoir et / ou réaliser sont : L'intercompréhension, le respect de l'autre (sa langue et sa culture), l'altérité, l'interactivité des cultures,….

Figure 4 : L'approche interculturelle [(1)].

[1] - J – M. DEFAYS (2003), Op. cit, P. 78.

5-2- l'entrée thématique et lexicale :

Nous essayons maintenant de faire le point sur des contenus culturels de la langue cible que contiennent les thèmes des textes regroupés dans le manuel scolaire. Pour ce faire, nous avons pris 10 textes traitant de thèmes variés , ces textes font le support d'activités de compréhension , de lexique , de syntaxe et de d'expression écrite .

Texte 1 : Page 13 :

Eh bien, voilà : Je m'appelle Grenadou, né en 18
Saint-loup, dans le département de l'Eure-et-Loir.
mère était du village et mon père de Meslay-le-Grenet, à
kilomètres. La route Paris-Tours passe sur la commun
sépare la Beauce du Perche; mais ici, c'est encore la gra
plaine avec la cathédrale de Chartres à quinze kilomè
sur l'horizon.

Grenadou, paysan fra

Texte b : Page 13 :

« Mes amis, je suis entré chez vous sans avoir pu frapper à la porte, alors je crois qu'il est bon de me présenter et d'abord de vous dire un certain nombre de choses et de réfuter un certain nombre d'arguments qui ont été présentés quelquefois contre moi.

Je ne suis pas un candidat doux-rêveur, j'ai 45 ans de travail agronomique sur le terrain ou 45 ans de travail d'enseignement, surtout à l'Institut National Agronomique de Paris, donc de dire que je suis un candidat " pas sérieux " c'est tout de même s'avancer un peu vite. Quand on va étudier les problèmes, au village, avec les paysans, avec les agriculteurs, on doit être sérieux.

Par ailleurs, si je n'étais pas sérieux est-ce que j'aurais été choisi par plus de 50 associations représentant plus de 100 000 adhérents répartis à travers la France ? (...)

Je représente ici un programme écologique, un mouvement écologique.

Et d'abord, ce mot nouveau pour beaucoup d'entre vous, l'écologie, qu'est-ce que c'est ?

Ce n'est pas un mot gadget qui a été inventé pour les besoins de cette campagne, c'est un mot créé en 1866 par le biologiste allemand Ernst Haeckel qui étudie les rapports entre les êtres vivants et le milieu où ils vivent. »

Comme nous le constatons, le texte s'intitule " grenadou, paysan français". Ce texte constitue le support du dossier " communiquer " prendre la parole, pour la phase de compréhension concernant " les éléments de la communication ".

Dans ce texte, l'activité autre s'articule autour d'une situation de communication ou l'auteur " Grenadou " se présente par écrit à ses lecteurs .nous y lisons comme ancrage culturel les éléments suivants:

* " Grenadou " non propre français

* " paysan français " évoque l'activités de l'auteur , " paysan " est synonyme de " agriculteur , cultivateur " homme travaillant dans les champs , à la compagne , une telle expression est significative pour dire que France est pays d'agriculture .

Nous lisons aussi : le non du département où est né Grenadou " l'eure – et – loir " .

L'introduction du non du département est pour montrer , tant aux apprenants qu'à l'enseignant , que de France est divisée en département .

La route Paris – Tours " deux villes françaises dont la première constitue la capitale de la France.

Par la suite nous lisons " la cathédrale " mot qui désigne une église principale qu'est l'église de Chartres. Ce mot peut mener les apprenants à comprendre qu'en France, il existe des cathédrales ou des églises contrairement en Algérie où il y a des mosquées. Lire le mot "cathédrale" c'est aussi évoquer l'aspect religieux de la société française.

****

Ces lignes ont pour but de présenter aux élèves la richesse agricole de la France, mais également l'attachement des Français à l'agriculture, voire à la nature en général.

Nous sommes donc bien là en présence d'une composante culturelle de la langue cible.

Texte : page 23 :

Vous connaissez l'Angleterre ? C'est froid, l'Angleterre. Les gens sont des bourgeois là-bas ; les gens sont glacials là-bas. C'est là que je suis partie, il n'y a pas si longtemps. Ils vous envoient comme ça, chez des gens que vous ne connaissez même pas, vous pouvez tomber sur des fous ou sur des inconditionnels de la libre communication, tout ça sous le prétexte de vous apprendre l'anglais ! Mais leur froideur vous empêche de prononcer un mot, et puis ils trouvent tout incorrect ces gens-là.

Valérie VALERE

Le pavillon des enfants fous (Stock)

Dans ce texte , les apprenants ont à relever les termes désignant le récepteur .

L'auteur de ce message Valérie VALERE s'adresse à ses lecteurs , le nom de l'auteur évoque un nom étranger pour les apprenants algériens .

Dans ce texte , nous lisons le mot " Angleterre " repris deux fois . A la demande des élèves , le professeur explique l'autre appellation de ce pays limitrophe de la France , qu'est " la Grande Bretagne " .

Prenons aussi les énoncés suivants :

« les gens sont glacials là-bas ;

« mais leur froideur vous empêche de prononcer un mot, »

Examinons ces énoncés de plus près, nous dirons que le fait d'identifier les Anglais d'être glacials…c'est une vision stéréotypée envers l'autre.

Cette idée traduite par l'auteur du texte conduit à susciter chez les élèves d'éventuelle idée de stéréotypie ou préjugés dans l'approche de l'autre. En tout cas, cette idée est un passage obligé à moins qu'elle soit bien gérée par l'enseignant.

Texte 4 : Page 31 :

PETITE ANNONCE

J'ai 15 ans, je m'appelle Mara et j'habite à Naples, où je suis des études classiques. J'y étudie surtout le latin et le grec qui me passionnent.

J'aimerais correspondre avec d'autres étudiants; voici mon adresse :

M. M.
Via Dominico Santana
27 IS 17-18 NAPLES
ITALIE

Comme on le voit , ce texte est une annonce . l'activité proposée aux élèves est de répondre par écrit à cette annonce où son auteur MARA (Italienne) veut correspondre avec des étudiants de son âge .

Dans ce texte , nous lisons les mots " Naples " et " Italie " . "Naples " évoque une ville italienne célèbre surtout par son aspect touristique . et puis " Italie " fais appel à un pays où on parle français après l'italien . dans cette annonce , nous remarquons que la jeune étudiante fais des études classiques (le latin et le grec) . celà conduirait l'enseignant à souligner à ses élèves que l'origine de la langue française était " Greco – latine " .

Dans son aspect thématique , toute l'annonce susciterait chez les élèves (surtout qui s'intéressent à la correspondance) de faire un premier contact , par écrit , avec un " étranger " , et établir , plus tard , des idées de tolérance , de fraternité , … etc, avec les étrangers surtout au moment où le monde est devenu " un petit village " vu la nouvelle technologie d' Internet .

Textes 5-6 et 7 : Page 54 :

1)

Des oiseaux agressent un village yougoslave

BELGRADE (Bureau APS). — Des nuées d'oiseaux fondaient sur les fenêtres et entraient dans les maisons d'un village du Monténégro, a révélé jeudi « Venernje Novosti » de Belgrade, en précisant que durant toute la nuit une sarabande infernale de ces volatiles venaient heurter les vitres des maisons, ce qui a rappelé aux villageois perplexes le film de Hitchcok : « Les Oiseaux ». Ce fut particulièrement le cas de Micun Karadjic dont la salle de bains a été envahie par des dizaines d'oiseaux dont 22 se noyèrent dans la baignoire lorsque les membres de la famille se sont mis à les chasser, précise encore le journal.

On ignore pour le moment la raison de ce comportement agressif de ces volatiles dont plusieurs dizaines gisaient, morts, dans les rues du village après leur folle sarabande.

Ce n'est pas la première fois qu'un tel comportement est signalé en Yougoslavie, et en mai dernier, des Sarajevins ont cédé à la panique lorsque des corneilles déchaînées ont attaqué plusieurs passants devant une cabine téléphonique de la capitale de la Bosnie - Herzégovine.

A l'époque, un professeur de biologie de la Faculté des sciences de Sarajevo avait expliqué cette agression par une excessive ionisation de l'atmosphère, ce qui influe également sur le comportement humain puisque le même jour eurent lieu les désordres sanglants du stade du Heysel à Bruxelles.

Horizons 2000, 17/11/85

2)

SUISSE

Automobiliste tué par une barrière antichar sur l'autoroute

THAL (Suisse) (Reuter). — Un automobiliste suisse s'est tué en heurtant une barrière antichar déployée sur une autoroute au cours d'un exercice militaire, a rapporté la police mercredi.

M. Hans Rodolf Maute, 26 ans, n'avait pas vu les panneaux avertissant qu'une partie de l'autoroute Rheineck - Megenhaus était fermée mardi pour la durée de l'exercice.

Dans le courant du mois, on a pu voir des chasseurs-bombardiers « Hawker - Hunter » effectuer des atterrissages sur des tronçons de plusieurs grands axes routiers du pays.

Horizons 2000, 1/11/85

5) . UN CHEF DE BUREAU d'une agence de la Société Générale a été arrêté par la police dans le cadre d'une enquête sur un détournement de titres portant sur 10 millions de francs. Jean-Claude Rey, responsable du service « Titres » de la succursale des Halles à Paris, a été interpellé mardi dernier à son domicile de Chessy, en Seine-et-Marne. Il a été placé sous mandat de dépôt.

L'Humanité, 5.1.1985

Ces trois textes sont inclus dans le dossier N°2 " Raconter " unité Didactique « Le fais divers ».

L'objectif de la leçon est bien entendu de lire les textes et puis d'en répondre aux questions récapitulatives suivantes : qui ? quoi ? où ? quand ? comment ? . ces questions constituent une compréhension thématique (de quoi s'agit – il ?) .

Dans le texte (1), les élèves s'arrêtent sur les mots : yougoslave et BELGRADE. Le professeur leur donne les information suivantes :

* la ville de " Belgrade " est la capitale de la Yougoslave. Ce pays est situé dans l'Europe de l'Est. On y enseigne le français comme langue étrangère.

Dans le texte **B**, nous lisons le mot " Suisse ". Une première compréhension c'est que les événements ou les faits se passent dans ce pays . puis , d'autres informations pourraient être fournies aux élèves par le professeur , c'est que en suisse , la langue française est une langue seconde . C'est aussi dire que la Suisse est membres dans l'Union Européenne.

C'est bien de signaler que ces deux textes sont extraits du journal algérien d'expression française (Horizons 2000).

Dans le troisième texte, nous lisons " Paris " qui constitue la capitale de la France. Elle est célèbre par le grand monument " La Tour – Eiffel " 320 mètres d'altitude, bâtie par Eiffel en 1889.

Dans en bas, nous lisons le nom du journal, d'où est extrait ce texte " L'Humanité". Il faut dire que le journal de L'Humanité est l'un des célèbres journaux français en langue française tels (Le Figaro, Le Monde, par exemple….).

Texte 8 P. 154 :

Tout d'abord , nous rappelons que cet exercice concerne la phase de l'expression écrite du dossier " décrire un objet ", l'objectif de cet exercice et de développer chez les élèves l'aptitude de localiser des objets par l'emploi des outils linguistiques vu dans les leçons précédentes . Parmis ces outils, on notera (lexique de la localisation, appelé aussi " référents spatiaux ") .

Cet exercice porte sur l'expression orale qui consiste à nommer les objets, puis à apprendre que quel conque pourrait se faire de gauche, de devant, de profil … etc, selon le point d'observation.

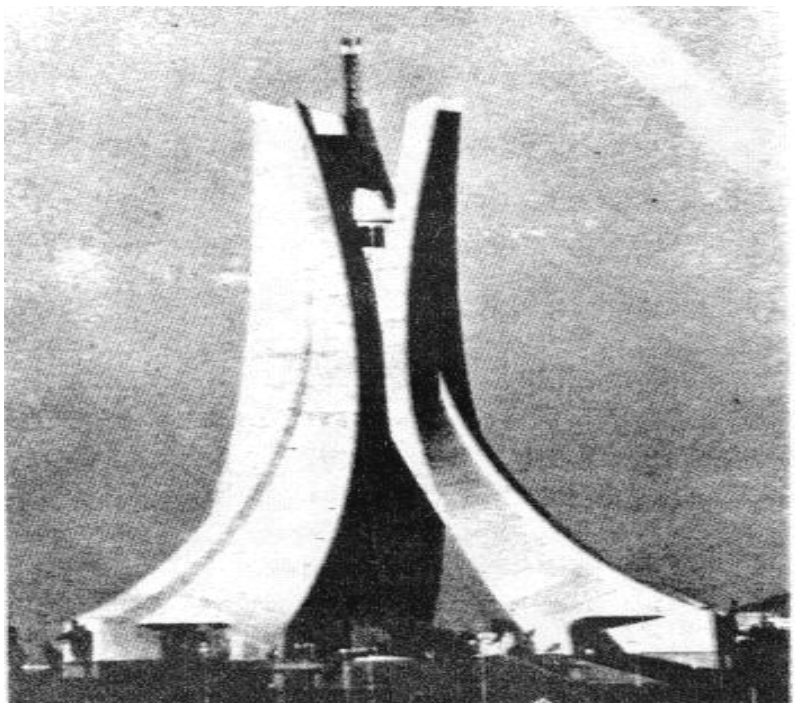
Après avoir discuté les objets décrits dans ces deux exercices, le professeur pourrait, à sa façon, demander à ses élèves de citer des objets ou des moments célèbres dans d'autres pays. Le premier monument qui vient à l'esprit des élèves, ça serait bien "La Tour- Eiffel " à Paris , à cela,

s'ajouterait " La Tour de Londres " , ou encore " La statue de liberté aux Etats – Unis ".

Pour éviter toute subjectivité en citant ces monuments, on n'oublie que nos adolescents (un grand nombre d'eux) sont confrontés à ces monuments la télévision (dans des films ou des documentaires).

Une telle étude comparative (malgré qu'elle n'est pas approfondie) entre le monument National, et les autres monuments étrangers, relève certainement d'une approche interculturelle qui mettrait côté à côté le " culturel national" et le " culturel étranger " non pour privilégier l"un à l'autre (surtout pour ne pas tomber dans le phénomène de stéréotypie), mais pour savoir distinguer (sa culture) et se distinguer de la culture étrangère et de l'autre dans le cadre du respect mutuel. Une telle démarche conduirait à une formation intellectuelle proprement dite.

Texte 9. Page 157 :



Nous lisons d'abord la consigne :

" Vous avez visité un monument historique célèbre, en Algérie ou à l'étranger, vous le décrivez à un ami pour lui donner l'envie d'aller le voir ».

L'exercice s'insère, bien entendu, dans la phase de " production écrite " du dossier " décrire un objet ". L'objectif est donc de rédiger un texte dans lequel l'élève décrira, à son choix, un monument visité, qu'il soit en Algérie (dans ses régions encore) ou à l'étranger.

Avant de demander aux élèves de passer à la rédaction individuelle, le professeur pourrait leur demander de citer les monuments célèbres dans le territoire national. Et à cette question, on aurait :

- la casbah d"Alger ou celle de Constantine
- le village de Beni – Yezguen à Ghardaïa

Par la suite, il leur demanderait d'en citer quelque un à l'étranger (en cas où il ne trouverait pas de réponse), il pourrait lui – même leur nommer:

- La citadelle de Caltabelotta en scissile (Italie)

ou encore la célèbre " Fontaine de la mer tyrrhénienne (1991) " située à Rome (Italie).

Toutes ces informations, contribueraient à la formation générale des élèves en enrichissant leur connaissance culturelle. Une telle démarche serait réussie à condition qu'elle soit loin de tout phénomène de stéréotypie. Pour ce faire, l'enseignant doit veiller à insérer ces objectifs ainsi leurs contenus dans le cadre d'une formation à la découverte de l'autre et rien n'est plus.

Texte 10. P. 93

Cet exercice s'incère dans l'U.D. « Raconter, le récit de fiction ».

La compétence visée est celle d'initier à la production d'un court récit à partir de cette illustration, et à la base des caractéristiques du récit vu dans les activités précédentes.

Une première lecture nous permet l'identification de la composante culturelle dans ce discours iconique qui passe par la description du costume du personnage :

Un cavalier western avec un chapeau sur sa tête, assis sur un cheval…). Ce cow-boy est certainement, le célèbre acteur américain « CLINT EASTWOOD ».

Ce nom évoque dans l'esprit de tout le monde le cinéma de « Hollywood » aux Etats-Unis d'Amérique.

Une telle description constitue un trait signifiant d'une appartenance sociale étrangère.

Et puis là, l'enseignant fera, peut-être, une pause discussion à la demande des élèves pour faire appel à d'autres acteurs ou fils américains célèbres. Là aussi, est une entrée possible pour parler, même en peu de temps, de l'Autre, de cette culture étrangère.

Une fois cette pause s'ouvre, on pourrait dire que c'est l'approche interculturelle qui domine.

Pourtant, l'enseignant devra éviter toute sorte de stéréotypie ou d'ethnocentrisme pour ne pas laisser sortir son exercice de son cadre éducatif qui constitue bien entendu une priorité. Pas question, qu'il envisage ses préférences sociales, et nie les autres, mais de respecter toutes les différences.

Texte 11. P. 165

Le retour

Georges Duroy, après une longue absence, revient dans son village natal, accompagné de sa femme que ses parents ne connaissent pas.

Duroy aperçut soudain, à quelques centaines de mètres, deux vieilles gens qui s'en venaient, et il sauta de la voiture, en criant : « Les voilà. Je les reconnais. »

C'étaient deux paysans, l'homme et la femme, qui marchaient d'un pas irrégulier, en se balançant et se heurtant parfois de l'épaule. L'homme était petit, trapu, rouge et un peu ventru, vigoureux malgré son âge ; la femme, grande, sèche, voûtée, triste, la vraie femme de peine des champs qui a travaillé dès l'enfance et qui n'a jamais ri, tandis que le mari blaguait en buvant avec les clients.

Madeleine aussi était descendue de voiture et elle regardait venir ces deux pauvres êtres avec un serrement de cœur, une tristesse qu'elle n'avait point prévue. Ils ne reconnaissaient point leur fils, ce beau monsieur, et ils n'auraient jamais deviné leur bru dans cette belle dame en robe claire.

Ils allaient, sans parler et vite, au devant de l'enfant attendu, sans regarder ces personnes de la ville que suivait une voiture. Ils passaient. Georges, qui riait, cria : « Bonjour, père Duroy. »

Ils s'arrêtèrent net, tous les deux, stupéfaits d'abord, puis abrutis de surprise. La vieille se remit la première et balbutia sans faire un pas : « C'est bien toi, notre fils ? »

Le jeune homme répondit : « Mais oui, c'est moi, la mère Duroy » et marchant à elle il l'embrassa sur les deux joues, d'un gros baiser de fils.

Puis il frotta ses tempes contre les tempes du père, qui avait ôté sa casquette, une casquette à la mode de Rouen, de soie noire, très haute, pareille à celle des marchands de bœufs.

Puis Georges annonça : « Voilà ma femme. » Et les deux campagnards regardèrent Madeleine. Ils la regardèrent comme on regarde un phénomène, avec une crainte inquiète jointe à une sorte d'approbation satisfaite chez le père, à une inimitié jalouse chez la mère.

d'après *Guy de MAUPASSANT*, **Bel Ami**

Questions

1. Dégagez l'image du texte.
2. Relevez les termes qui désignent les personnages.
3. Quels liens les unissent ?
4. Certains détails indiquent que la scène se passe en milieu paysan. Relevez-les.
5. Quand la description commence-t-elle ?
6. Comment progresse-t-elle ? Relevez les verbes de mouvement.
7. Comment Madeleine voit-elle les deux vieux ?
8. Relevez les termes par lesquels les deux paysans décrivent Madeleine.
9. Délimitez les passages descriptifs et les passages narratifs du texte. Quelle remarque pouvez-vous faire ?

Le texte ci – dessus s'incère dans le dossier « Décrire) ; unité didactique « décrire une personne » les objectifs visés dans cette U.D, c'est apprendre à rédiger un portrait d'une personne en s'appuyant sur l'utilisation des adjectifs qualificatifs.

Pour procéder à une analyse détaillée (analyse typologique) de ce texte, le questionnaire accompagné sert de facilitateur.

Une telle démanche, à notre avis, ne permettrait en aucun cas de lire ou de repérer le contenu culturel que véhicule ce texte de Guy De MASPASSANT.

Le texte « le retour » est un morceau choisi du célèbre roman « Bel ami » paru en 1885 de l'écrivain naturaliste Guy de MASPASSANT (1850-1893).

Le texte tel qu'il est présenté, et le questionnaire tel qu'il est élaboré ne permettraient en aucun cas aux élèves de 1ére A.S de repérer tout contenu culturel, surtout, l'implicite.

Une telle démanche nécessite donc une analyse munitieuse et approfondie du texte dans ensemble (rapport de l'extrait avec l'œuvre tout entière).

Procéder à une telle analyse, c'est donc lie le texte dans son aspect référentiel, appelé aussi aspect symbolique et culturel. La nécessite de la référence dans la compréhension d'un texte, Paul Ricœur, la résume :

> *« Le texte […] n'est pas sans référence ; ce sera précisément la tâche de la lecture , en tant qu'interprétation , d'effectuer la référence »*[1]

[1] Paul RICOEUR (1986) , in J–M. ADAM, textes types et prototypes, Nathan, P.40.

A notre avis, la démarche de lecture telle qu'elle est conçue aux élèves, et bien sur suivant les objectifs visés n'est à leur profit que lorsque le texte serait accompagnée d'une fiche explicative
(biographie de l'auteur, les instances de l'énonciation, contexte ou marges de discours, par exemple).

Nous avons procédé à la lecture des mots.

- le retour
- deux paysans
- la vraie femme de peine des champs…

Derrière le mot "retour", nous lisons l'attachement du personnage "Georges Duroy" à sa famille (son père et sa mère).

Deux paysans, et la "vraie femme de peine des champs" qui évoquent le milieu naturel où habitent ses parents, aussi leur condition sociale (simple travailleur dans les champs). Cela veut dire que le personnage G. DUROY est issu d'une famille pauvre habitant la compagne.

L'illustration d'en-bas évoque l'élevage et le commerce des bovins.

La deuxième entrée passe par la lecture des noms propres suivants: (**Rouen**, évoque la région de la Normandie en France).

Le mot « **Madeleine** », nom propre qui désigne dans ce texte dans ce texte la femme de G. DUROY, mais étant considéré un mot à **C.C.P**, et il ne suffit pas de le lire dans sa définition classique et sémantique (nom de la femme).

Il faut donc lire sa composante culturelle, comme le souligne Jean PRUVOST (prof de linguistique à l'université de Cergy- Pontoise) en ces mots:

"Pour être parfaitement expliqué, le mot doit effectivement
Etre présenté (…) avec tout son poids lexiculturel (…)"[1]

[1] Jean Pruvost, in :http://kdictioaries.com/kdn/kdn/12-2fr.html

De ce fait, il convient de dire que le nom de "Madeleine" n'est pas un simple nom de femme, mais il évoque encore une beauté féminine excessive, un charme séduisant. De même, le nom de "Madeleine" était en vogue dans toute l'Europe à l'époque de l'auteur, et il est attribué aux belles femmes.

Le nom de "Madeleine" c'est aussi:

> *« le petit gâteau qui illumina Proust; la fameuse Madeleine, porte le nom de la cuisinière qui l'a conçu; Madeleine Paulmière, il y a plus d'un siècle »*[1].

Texte 12. P. 171

Si nous nous intéressons encore une fois à l'image entant qu'ancrage culturel significatif, plutôt que suivre l'objectif linguistique, c'est parce qu'elle joue, pensons-nous, un rôle important dans l'amélioration des compétences discursives des élèves en matière de compréhension culturelle.

([1]) De Paul CORINTE (d'après), « Le nouveau guide des prénoms », in : http://www.magicmaman.com/prenom/recherche.asp?rubID=985&prenom=MADELEINE.

Procéder à une telle démarche, nécessite la lecture du discours iconique dans sa dimension référentielle et culturelle.

A première vue, ce discours iconique nous amène à décrire cette femme:

Une femme de grande taille, robuste, d'une allure arrogante, d'un air de défi, sûre de soi. Bref, c'est fort possible qu'elle soit une femme de résistance, résistance africaine, pour la lutte contre les maladies, la pauvreté, etc. Portrait d'une femme qui n'est apparemment, ni Algérienne, ni Française.

Evoquer de tel portrait dans notre Manuel, c'est peut-être faire place à la culture francophone, je dirais, de l'Afrique profonde. Là, on est pleinement en contact avec l'autre sous l'angle d'une approche interculturelle.

Remarques :

Tout au long de notre lecture des contenus culturels que contient le Manuel scolaire (et peu importe que ces contenus soient mis en lumière par l'enseignent ou non, acquis par les élèves ou pas), nous avons relevé les remarques suivantes (et la liste n'est pas exhaustive):

1- L'exploitation du texte littéraire propose le plus souvent des activités de lecture limitées à la compréhension de la typologie, du sens ou des activités de lecture ludiques qui ne répondent pas directement à la visée culturelle.

IL faut dire aussi que les objectifs assignés à chaque activité de compréhension de texte support ne visent pas le renforcement de la capacité chez les élèves à analyser le fonctionnement interne d'un texte littéraire, sa « mécanique » linguistique, stylistique et culturelle.

2- Traiter un texte support en classe de langue dans sa large dimension, c'est l'approcher sous l'angle du champ « d'analyse de discours », c'est-à-dire l'analyse de l'articulation du texte et du lieu social dans lequel il est produit (étude du monde d'énonciation).

Toutefois, ce mode de traitement des textes ne figure pas dans les objectifs du programme d'enseignement. L'analyse des textes se fait uniquement sur le plan architectural, autrement dit, une analyse typologique (par exemple, l'architecture du fait divers, du récit,…).

3- Les supports iconographiques n'offrent aucun apport culturel proprement dit de la langue cible, mais ils sont juste une simple

illustration. Parfois, ils présentent le culturel national, comme par exemple les photos (cf. chapitre 4) qui présentent le Monument d'Alger ou le palmier dattier.

4- S'arrêter sur tout mot, ou chercher à connoter tout énoncé dans un cours de français ordinaire par souci de lire des contenus culturels, pourrait produire des effets, à mon avis, négatifs sur le déroulement de la leçon, autrement dit, interrompre la séance**.**

5- Faire apprendre aux élèves de 1ère A.S. certains traits culturels français relève de la volonté institutionnelle. En d'autres termes, l'accès à tout contenu culturel, devrait être lu à travers les finalités générales de l'enseignement du français en Secondaire. Preuve, le Manuel de 1ère A.S. ne fait pas d'introduction franche du contenu culturel proprement dit, et puis les Unités didactiques, ou les dossiers didactiques sont organisés selon des objectifs linguistiques et non pas culturels.

A ce niveau, il faut dire que l'objectif est focalisé franchement sur l'acquisition d'une compétence linguistique en français, et non pas du tout sur l'acquisition d'une compétence culturelle proprement dite.

6- Etablir clairement le lien entre langue et culture dans un cours de français nécessite un choix simple et net des sujets favorisant ce lien, or la conception de notre manuel ne privilégie pas ce choix, et l'enseignant ne fait pas recourt dans son explication ou dans son
discours aux aspects culturels de certains mots, mais il applique souvent une **« idéologie lexicaliste »** [(2)] réduisant le culturel au linguistique.

[(2)] Termes empruntés à J-C.BEACCO, Op.Cit, p.137.

7- En ce qui concerne la formation des enseignants de français, nous pouvons dire qu'elle est généralement à base linguistique et littéraire, c'est-à-dire qu'elle ne prend pas en charge l'aspect culturel ou civilisationnel de cette langue étrangère.

Nous pouvons dire que les enseignants algériens, et moi-même, ne subissent pas une formation où le « linguistique » et le « culturel » se côtoient. Autrement dit, le cursus universitaire (4 ans de formation) ne comprend pas des modules tels que le socioculturel, la lexiculture, la civilisation,…etc, sauf en 2ème année, on étudie un module semestriel de « lexicologie ». Un tel type de formation est donc vidé de cette option ou orientation culturelle qui pourrait plus tard, dans le parcours professionnel, les aider à mieux aborder ou didactiser toute figure de culture étrangère en classe de langue, ou au moins de déceler derrière une signification linguistique une éventuelle signification culturelle.

De même, la filière suivie à l'université est nommée « Licence français langue étrangère ». Dans ce cas là, les étudiants algériens (futurs enseignants de FLE) subissent une formation, disons, un peu généralisée en langue française, et non pas spécialisée comme par exemple en France où on fait :

- Licence de langues, Littératures et Civilisations Etrangères, mention Français Langue Etrangère.
- Licence de Lettres Modernes, mention FLE, etc.

8- Sur le plan didactique, et en particulier celui de l'évaluation, nous pouvons dire qu'il y a un fort déséquilibre entre évaluation d'enseignement de la langue et évaluation d'enseignement de la culture, c'est-à-dire, les épreuves dévaluation (devoirs surveillés ou à domicile, compositions,…) marquent une absence plus ou moins totale du « culturel » pour laisser une large place à l'évaluation du « linguistique ».

9- Les programmes d'Histoire- géographie de la France étudiés en classe de 1ère A.S. pourraient contribuer à la compréhension, plus ou moins partielle, de la culture française (par exemple, la Révolution française de 1790, la géographie de la France, l'histoire de fondation de la 5ème République,…). Toutes ces connaissances ou informations, une fois acquises par les élèves, pourraient ainsi faciliter la tâche de l'enseignant de langue.

De même certaines notions économiques, comme par exemple (la bourse, le marché européen, l'Union européenne,…) pourraient, elles aussi, fournir certains traits culturels de la France, voire de la culture en général.

10- D'un point de vue didactique, l'enseignement/ apprentissage d'une culture étrangère nécessite la mise au net d'une approche dite " approche par les parcours d'apprentissage " [1]

Dans cette optique, on considère que l'apprentissage d'une culture autre que la culture maternelle relève principalement de l'ordre de la découverte individuelle (chaque élève l'acquiert à sa propre façon et son propre degré d'assimilation). De ce fait, le dispositif d'enseignement culturel serait aménagé de manière à permettre aux élèves désirant développer leurs connaissances en culture étrangère d'effectuer leurs propres parcours, d'y faire leurs expériences personnelles et de s'en faire leurs propres représentations.

---

[1] Termes empruntés à C. PUREN, Les Langues Modernes, n .4/1998, in http//allemande.paris.iufm.fr/grundrisse/article.php3 ?id_ article=107.

11- Si la pratique de classe en matière d'activités langagières se base sur le « linguistique », le contenu culturel, et surtout implicite, serait écarté ou marginalisé vu la nature de sa complexité : décortiquer toute connotation qu'elle soit des mots ou d'énoncés s'avère ainsi une activité qui dépasse le niveau réel des élèves en français.

En s'interrogeant sur la complexité de l'objet « culture », et des difficultés de sa « didactisation » en classe de langue, C. PUREN écrit :

> « *l'essentiel de la problématique culturelle apparaît ainsi déterminé par cette complexité fondamentale de son objet qui le rend bien plus difficile à didactiser que l'objet langue étrangère, c'est-à-dire plus résistant aux opérations didactiques de base (…) »*[(1)]

[(1)] C. PUREN, Op.Cit,

CONCLUSION :

A la fin de ce travail, nous rappelons qu'en aucun cas il ne peut prétendre à une lecteur exhaustive quant au contenu culturel articulé par le discours du manuel d'enseignement du français de 1ère année secondaire, et ou conjugué par les pratiques de classe via discours de l'enseignant et des activités à explorer. Toutefois, ce qui nous apparaît utile dans notre travail n'est pas seulement la pauvreté de la composante culturelle que marque le manuel objet culture avec des apprenants ayant un niveau insuffisant en français c'est-à-dire qu'ils n'ont pas encore le savoir extralinguistique suffisant pour appréhender une telle ou telle réalité.

En effet, tout contenu culturel, qu'il soit explicite ou pas, connoté ou dénoté, est légitime, à savoir le rapport d'indissociabilité qu'entretiennent lange et culture. Cette dernière, pris dans sa conception la plus large, couvre tous les domaines de la vie des animés de " Tom and Jerry " aux pensées philosophiques de J-P SARTE? M. BEN NABI ou de BACHELARD, des chefs d'œuvres classiques, aux monuments historiques, des programmes d'enseignement scolaire, aux programmes politiques ….etc.

Les résultats auxquels nous avons abouti, nous permettent de dire que les cours de français ne sont pas basés sur le " culturel " proprement dit, et l'acquisition d'une compétence culturelle n'est généralement pas présentée comme l'un des objectifs principaux d'apprentissage. Acquérir une compétence culturelle en français relève donc d'un processus de formation personnelle en dehors du lyc2ee. En outre, en didactique des langues, et en particulier du cas de notre situation d'enseignement, on a aboutit aussi à remarquer que l'enseignement de langue étrangère n'implique pas automatiquement celui de la culture, et que une compétence linguistique n'entraîne pas une compétence culturelle, preuve, cette

dernière est marginalisée, sinon exclue par l'institutions scolaire. De même, le manuel présente parfois le " culturel " national qui se lit aux relents très prononcés d'ethnocentrisme figurés dans certains discours iconographiques.

Faut-il aussi, clôturer cet humble travail par dire que la focalisation sur le " linguistique ", c'est-à-dire, s'approprier des règles de grammaire, travailler sur des exercices structuraux, ou sur une typologie textuelle, a permet d'exclure la dimension cachée de la communication ? dimension exclue, bien entendu dans la mesure ou l'intérêt est comme nous l'avons vu, essentiellement porté sur la fonctionnalité du message au profit des enjeux culturels implicites.

Par ailleurs, nous pouvons résumer nos résultats en quelques composantes majeurs de la situation d'enseignement/ apprentissage du FLE dans le cadre de formation institutionnelle, car ce sont elles qui pourraient déterminer le choix du contenu culturel à transmettre :

- Les facteurs institutionnels et pédagogiques qui déterminent l'enseignement du FLE en 1ère A.S (finalités, programmes, manuel et pratiques de classe ;
- Les facteurs socio- psycho- linguistiques qui conditionnent les attitudes et les motivations des participants au processus (enseignants et apprenants) et les valeurs qu'ils rattachent à la langue/ culture étrangère ;
- La compétence langagière atteinte dans la langue en question, autrement dit le niveau réel des lycéens ;
- L'univers socioculturel d'accueil de cette culture étrangère qui pourrait, lui aussi, déterminer de quelle compétence s'agit-il d'acquérir.

En guise de conclusion, il me semble utile de dire que l'analyse de la problématique culturelle dans l'enseignement/ apprentissage scolaire de langue étrangère est un thème complexe, à savoir quel contenu sélectionner ? et pourquoi l'enseigner ? Toutefois, si l'on veut ménager un avenir qui prendrait les nouveaux profits des apprenants des langues étrangères, et en particulier ceux de FLE, l'important réside, à mon avis, dans l'idée de les sensibiliser aux dialogues des cultures loin de toute sorte de préjugés, et ce dans le cadre d'une formation intellectuelle s'inscrivant franchement dans un discours interculturel.

Je voudrais finir ce travail par citer ce passage extrait d'un article intitulé « pédagogie interculturelle : discours de l'Autre » publié dans la revue Le français dans le monde :

> *« L'interculturel se nourrit de sens commun, de préjugés, de Stéréotypes : Sans eux, nous n'aurions pas besoin de ce domaine particulier, sans eux, Il n'y aurait pas de cultures au pluriel, mais une seule culture dogmatique »* [1]

[1] http://www.fdlm.org/fle/article/318/levresque.php3

Références bibliographiques :

Ouvrages :

ADAM. Jean-Michel, (1997), *Les textes : types et prototypes*, Nathan

ANDRE. B, J-J. RICHER, (2004), *Repères en FLE, CFOAD.Université de Dijon*

BEACCO Jean-Claude (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Hachette.*

BLONDEL.A, BRIET. G, COLLES. L, DESTERCKE. L, SEKHAVAT. A, (1998), *Que voulez- vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, Guide pédagogique, Ed. DUCULOT

CASTELLOTTI Véronique, DE CARLO Maddalena, (1995), *La formation des enseignants de langue, Coll. Didactique des langues étrangères,* Ed. Clé. International.

DABENE. Louise (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Hachette.*

DABENE. L- CICUREL. F- LAUGA-HAMID. **M-C- FOERSTER. C,** (1990), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Ed. Hatier.

DE CARLO. Maddalena (1999), *L'intercultur*el, Clé. International

DEFAYS Jean-Marc (2003), *Le français langue étrangère et seconde*, Ed. Mardaga.

Enseignement du français 1ère A.S, Livre du Professeur, Institut Pédagogique National.

GALISSON. **R** (1990), cité par **Gisèle HOLTZER** (1995), *Autonomie et didactique des langues: Annales Littéraires de l'université de Besançon*, N° 568.

GALISSON Robert, PUREN Christian (1999), *La formation en questions*, Coll. Didactique des langues étrangères, Clé. International.

Livre de français 1ère A.S.(2004), Institut Pédagogique National.

MARTINEZ Pierre (1998), *La didactique des langues étrangères, Presses Universitaires de France, 2è edition corrigée,* Coll. Que Sais-je ?

PAGANINI Gloria, ZARATE Geneviève (2002/2003), *Apports de l'anthropologie culturelle dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, Cours de maîtrise de FLE*, 16D493, Université de Dijon. CFOAD.

PORCHER Louis (1986) cité par B. ANDRE et J-J. RICHER (2004), *Repères en FLE*, Université de Bourgogne, CFOAD.

PUREN Christian (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, Clé. International, coll. DLE.

RICHER Jean- Jacques (2004), *Langue, littérature et civilisation en classe de FLE*, CFOAD. Université de Dijon, 16D361B.

SPRINGER Claude (1996), La *didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Ophrys, Coll. Autoformation et Enseignement Multimédia.

ZARATE Geneviève (1995), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier.

Dictionnaires :

● CUQ Jean- Pierre (sous la direction de), (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE. International.

● ROBERT Jean-Pierre, (2002), Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Coll. L'essentiel français, Ed. Ophrys.

Sites Internet :

1/ http//allemande.paris.iufm.fr/grundrisse/article.php3?id_article=107.

Adresse consultée le 15/ 11/ 2004.

2/ www.francparler.org/dossiers.htm..
Adresse consultée le 20/ 04/ 2005.

3/ http// kdictionaries.com/kdn/kdn12-2fr.klml.

Adresse consultée le 20/ 08/ 2005.

4/ Paul CORINTE (d'après), « le nouveau guide des prénoms », in :

http://www.magicmaman.com/prenom/recherche.asp?rubID=985&prenom=MADELEINE. Adresse consultée le 05/ 11/ 2005.

5/ P. DUMONT (Travaux de didactique du FLE – 1995), in :
http://perso.wanadoo.fr/chevrel/socio7.htm.
Adresse consultée le 31/12/2004.

6/ GALISSON. R, COSTE. D (1976), in :

http://www2.univ-reunion.fr/~ageof/text/74c21e88-295.html

Adresse consultée le 10/ 02/ 2005.

7/ PRUVOST jean, in: http://kdictioaries.com/kdn/kdn/12-2fr.html.