

REPUBLIQUE ALGERINNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE ABD EL HAMID IBN BADIS-MOSTAGANEM



**Faculté des Lettres et des Langues étrangères
Département de français**

Mémoire

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option: Langue et Culture

**La didactique de la culture du Français Langue Etrangère en
Algérie : la dimension culturelle dans le manuel scolaire de 3as**

Présenté par : BOUCHELIL Amina EL-batoul

Membre de jury :

Président :

Encadreur : Mme. GOUAICH Aicha

Examineur :

ANNEE UNIVERSITAIRE: 2018-2019

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous remercions Dieu de nous avoir donné le courage et la volonté pour mener à bien ce mémoire.

Nous tenons à remercier, Mme GOVAICH.A, notre encadreur pour ses précieux conseils, son aide et son encouragement.

Que monsieur le président ainsi que monsieur l'examineur trouvent ici l'expression de notre gratitude pour avoir accepté d'évaluer et juger ce travail.

Nous ne manquerons de remercier également tous ceux qui nous ont aidés par leurs remarques, leurs orientations et leurs encouragements.

Nous ne saurons oublier notre mère, notre frère, mes sœurs, nos amis et nos collègues pour leur soutien moral et leur précieuse aide.

Et enfin, nous remercions tous ceux qui nous ont aidés de près ou de loin dans l'élaboration et la finalisation de ce travail.

Préface :

« [...] au fil des dernières décennies, la culture a été présentée comme s'il s'agissait de quelque chose de marginal, voire d'accessoire pour la société [...] L'histoire montre que c'est déraisonnable, soit que la culture existe et est au cœur de la société, soit qu'elle n'existe pas. La culture est le moteur de toute société fructueuse.»

John Ralston Saul

INTRODUCTION

Introduction

Notre mémoire se veut un travail descriptif analytique qui traite la dimension culturelle dans le manuel scolaire de la 3ème AS en classe du FLE en Algérie.

Dans le domaine de l'enseignement, tout apprentissage exige l'acquisition de compétences. En particulier, l'enseignement de langue étrangère vise essentiellement l'installation chez l'apprenant des compétences linguistiques et des compétences communicatives. Celles-ci, incluent des composantes cognitives, psychologiques et socioculturelles qui régissent la production de la parole d'un locuteur à l'intérieur d'une situation de communication. De plus, pour bien communiquer en langue étrangère l'apprenant doit connaître la culture, le pays et l'environnement où la langue cible est parlée, dans le sens où la compétence culturelle est indissociable de la compétence communicative. De ce fait, actuellement, cette nouvelle conception de l'apprentissage des langues étrangères permet à l'enseignement de la culture d'occuper progressivement une considérable place centrale dans les cours de FLE car l'ignorance de ces dimensions culturelles de la langue peut bloquer le processus de communication. Mais est-ce le cas en Algérie?

Nous, en tant qu'une enseignante débutante en FLE, avons fortement constaté que nos élèves marginalisent, rejettent et défavorisent l'acquisition de la culture de FLE à cause de certains facteurs socioculturels et historiques. De plus, ils ne s'intéressent qu'à l'apprentissage de cette langue en étant qu'un idiome. C'est pourquoi nous voulons chercher les raisons qui provoquent ce dysfonctionnement. Ainsi, nous avons choisi de travailler sur ce thème car actuellement, il est important pour les apprenants algériens de voir dans la langue française le moyen du quel l'apprenant algérien peut se familiariser avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ; et peut aussi s'ouvrir sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement et même pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. En effet, les apprenants de la troisième année secondaire constituent le

fruit du système éducatif algérien. Ce qui nous incite à réfléchir et à s'interroger sur la culture que les élèves ont acquise pendant dix ans d'apprentissage du FLE.

Notre problématique est composée par deux questions interdépendantes et complémentaires: une première qui est générale et une seconde qui, elle, est bien particulière.

En général, tout système éducatif a pour but la réussite des apprenants. Mais cette dernière est une notion polysémique et multidimensionnelle. De là, nous nous interrogeons sur une définition qui en résume tout. Donc, est-il suffisant de dire que la réussite scolaire se résume dans l'obtention de bonnes notes et dans la maîtrise du système linguistique (la grammaire, le lexique, la phonétique, la syntaxe et la morphologie)? Ou réussir c'est accumuler des connaissances théoriques linguistiques et former l'apprenant à fin qu'il soit culturellement compétent/performant et surtout autonome qui peut se débrouiller hors de la classe, dans la vie quotidienne ou même dans une autre société étrangère où la langue cible est parlée?

En particulier, le système éducatif algérien voit dans la langue française un outil qui permet à l'apprenant de s'ouvrir sur le monde. Cette langue est conçue comme une fenêtre ouverte sur les autres sociétés et les autres cultures et non pas une matière scolaire à apprendre comme les mathématiques et les sciences naturelles. De ce fait, il est très important de prendre en considération ces dimensions lors de l'élaboration du manuel scolaire. Ceci constitue encore le moyen privilégié qui permet d'actualiser les finalités et les objectifs théoriques du programme. En effet, c'est pour cette raison que nous nous interrogeons si le manuel scolaire de la 3ème année secondaire participe à l'apprentissage et au développement d'une compétence culturelle chez les apprenants.

D'une part, notre problématique est de chercher à éclairer les ambiguïtés et les paradoxes à propos de la place de la culture dans l'enseignement de FLE (comment l'enseigner ? en utilisant quels outils ? Pour atteindre quels objectifs ? Et quels sont les obstacles qui peuvent empêcher cet apprentissage?). D'autre part, il s'agit de vérifier si le contenu du manuel scolaire de la 3ème AS contribue à l'accès à la culture étrangère. Pour répondre provisoirement à ces questions récurrentes ; notre travail trouvera son prolongement à

travers les hypothèses formulées. Nous nous attacherons en premier lieu à expliquer que ce manuel scolaire embrasse un contenu culturel qui est très riche et varié; cependant le dysfonctionnement et les situations problèmes de l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère rencontrées sur le terrain sont dû à la mauvaise sélection et la conception des supports didactiques qui n'aident pas à favoriser l'acquisition de l'aspect culturelle, ne réalisent pas des objectifs ainsi culturels, ne répondent pas aux besoins des apprenants et ne participent pas à la progression des enseignements culturelles. En outre, nous supposons que ce problème est parfois dû à certains facteurs d'ordre socioculturel à propos de la culture maternelle et la culture étrangère.

L'objectif de ce travail de recherche réside dans les points suivants :

- ✓ Mettre l'accent sur le rôle de la compétence culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE
- ✓ Déterminer les objectifs culturels visés à travers le choix du contenu du manuel scolaire.
- ✓ Relever les différents aspects culturels présentés par le manuel.
- ✓ Identifier les différentes lacunes qui empêchent l'acquisition de la culture.
- ✓ Trouver les différents moyens proposés afin de favoriser l'acquisition d'une compétence culturelle.

Pour atteindre ces objectifs nous avons opté pour une méthode descriptive analytique. La première démarche repose sur la représentation du manuel dans sa forme et sa structure. Quant à la démarche analytique, elle consiste à étudier quelques différents textes du manuel. Nous décrirons ce que nous considérons comme essentiel : la matière, les objectifs et la façon dont le contenu culturel est présenté dans le manuel.

Notre mémoire s'organise en trois chapitres. Le premier porte sur l'enseignement de la culture où nous montrerons les différentes approches, les finalités didactiques et supports de l'enseignement/apprentissage de la culture en classe de FLE. Le second chapitre tente de définir le concept de compétence culturelle en expliquant les termes qui le composent, à savoir: compétence/culture. Ensuite, nous essaierons d'identifier les facteurs qui peuvent influencer le processus d'acquisition de la compétence culturelle. Le troisième chapitre de

notre travail est celui qui nous a permis d'extraire les éléments culturels véhiculés par le manuel de FLE de la 3ème AS. Nous ferons une lecture de la façon dont est présenté le manuel et de son contenu, nous expliquerons comment s'est déroulée notre enquête par questionnaire interposé, nous présenterons l'analyse que nous avons effectuée ainsi que l'interprétation des résultats obtenus. Le dernier point sera une synthèse de ce chapitre qui sera présentée sous forme d'une grille d'évaluation. Après le dernier chapitre nous proposerons une conclusion dans laquelle nous résumerons les résultats de la présente recherche.

Chapitre I

LA COMPETENCE CULTURELLE EN CLASSE DE FLE

L'avènement de l'approche communicative a donné une place importante à la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en considérant que :

« Pour que les individus communiquent, la compétence linguistique ne suffit pas. Ils doivent également partager des règles de conversation, des normes de comportements, des attitudes, des valeurs et des croyances qui, au même titre que les règles de grammaire, contribuent à la coordination de l'interaction »¹ (J. COURTILLON cité in Patrick CHEVREL, « gestion de la dimension culturelle dans l'apprentissage des langues du français langue étrangère»).

Dans ce chapitre nous définissons en premier lieu le concept de compétence culturelle comme composante nécessaire du cours de langue étrangère basée sur l'acquisition d'une compétence communicative. Nous précisons en second lieu les composantes de cette compétence dite culturelle.

Il est nécessaire d'étudier en dernier lieu les différents phénomènes, qui peuvent constituer un obstacle, dans le processus d'acquisition d'une compétence culturelle étrangère.

¹ J. COURTILLON cité in Patrick CHEVREL, « gestion de la dimension culturelle dans l'apprentissage des langues du français langue étrangère» sur :<http://pagesperso-orange.fr/chevrel/civilisation1.html>

I. 1. Culture et compétence culturelle

Le concept de compétence culturelle est le résultat d'une liaison de deux autres concepts fondamentaux en didactique du FLE, c'est pourquoi, il faut les définir au préalable pour pouvoir donner une définition à la compétence culturelle. Ces deux ne sont que *Compétence et Culture*.

1.1. La compétence

« L'apprenant doit être capable de ... », « amener l'apprenant à ... » ces formules et d'autres sont souvent mentionnées sur les fiches pédagogiques des enseignants au début de chaque projet, chaque séquence ou chaque leçon. En outre, on admet que l'objectif de l'enseignement est de rendre l'apprenant capable de réaliser une tâche, c'est-à-dire de développer ses compétences. Mais qu'est-ce qu'une compétence ?

- Le dictionnaire interministériel propose la définition suivante :

“ la compétence résulte d'une combinaison de savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés pour agir de manière adaptée, face à une situation professionnelle donnée. Elle est évaluable ”

Pour définir et expliquer d'une façon synthétisée la notion de « compétence », nous pourrions dire qu'une compétence est un « savoir », un « savoir-faire » et un « savoir-être » liés à la connaissance, ces « savoirs » peuvent être appliqués aux différents contextes académiques, professionnels ou sociaux. Une compétence implique « être capable de » quelque chose. D'abord, Chomsky a utilisé ce vocable comme l'un des trois concepts opératoires de sa théorie appelée la grammaire générative et transformationnelle : explication, acquisition et compétence². (MartINETTE MATTHY, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, 2e (éd) Berne, Peter Lang, 2003, p10).

² MartINETTE MATTHY, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, 2e (éd) Berne, Peter Lang, 2003, p10.

Selon lui, le terme de compétence se réfère à un ensemble de connaissances implicites qu'un locuteur possède sur sa langue. Cette compétence implique l'aptitude et la capacité de former et de comprendre, à partir d'un nombre fini de règles, un nombre infini des phrases grammaticales.

Néanmoins, en 1972 la compétence chomskyenne a été mise en question par Dell HYMES qui l'a qualifié d'insuffisante en s'opposant à lui sur plusieurs points ³(Catherine KARBRAT-ORECCHIONI, *les interactions verbales*, 3e (éd), t1, Paris, Armand Colin, 1998, p29). De plus, ce sociolinguiste affirme que la compétence chomskyenne est purement formelle (linguistique et indépendante des connaissances d'ordre social et pragmatique) alors qu'il a pris en considération ces dimensions, D. HYMES définit la compétence de communication comme la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. Aussi, HYMES, ajoute que Lorsqu'un individu apprend une langue, il n'apprend pas seulement des phrases grammaticales mais le moment, la situation et le contexte socioculturel de son utilisation.

En somme, la compétence communicative est « *la capacité de savoir quand parler, quand se taire et quoi dire à qui, quand, où et comment* »⁴(Sibylle BOLTON, (trad.) Yves BERTRAND, *Evaluation de la compétence communicative*, Paris, Didier, 1991, p25).

Selon cette citation, Sophie MOIRAND considère la compétence socioculturelle comme une partie intégrante de la compétence communicative de sorte que toute compétence est fondamentalement liée à une pratique sociale.

1.2. La Culture

Le concept culture est complexe. Nous pouvons trouver différentes sources bibliographiques et beaucoup d'exemples qui essaient de définir le concept de « culture » dans le cadre de l'enseignement de langues étrangères. Premièrement, La culture avec « un grand C » est la culture qui englobe la littérature, l'art, l'histoire...la « culture cultivée »

³ Catherine KARBRAT-ORECCHIONI, *les interactions verbales*, 3e (éd), t1, Paris, Armand Colin, 1998, p29.

⁴ Sibylle BOLTON, (trad.) Yves BERTRAND, *Evaluation de la compétence communicative*, Paris, Didier, 1991, p25.

qui est confondue souvent avec la « culture objectif » de la compétence culturelle. Deuxièmement, la culture avec « K » implique dominer la culture avec minuscules de la langue-cible car elle concerne la capacité à utiliser certaines particularités de la culture populaire dans des lieux et des situations très concrets⁵ (LOURDES Miquel et NEUS Sans (2004) partagent la classification de la notion de culture de Ross Steele (Steele, 1996) .

Troisièmement, Le « type » de culture que la compétence culturelle veut promouvoir parmi les apprenants de langue étrangère est la culture avec « un petit c ».

Issu du terme latin *cultura* qui signifie le soin apporté au champ, la charge sémantique de ce concept est progressivement élargie. Aujourd'hui, la notion de culture recouvre une pluralité de sens. Elle renvoie aussi bien au domaine idéologique (les valeurs et les croyances propres à un groupe), qu'au domaine social (le mode de vie, les interactions verbales et non verbales et les relations sociales). Elle peut désigner également l'ensemble des productions intellectuelles ou artistiques, les informations géographiques, historiques et contemporaines sur un pays. Selon le *Dictionnaire de l'éducation (1988)* : « *La culture est un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, un ensemble de connaissances, de réalisations, de coutumes, de traditions, d'institutions, de normes, de valeurs, de mœurs, de loisirs et d'aspirations spécifiques à une communauté* »⁶ (Le *Dictionnaire de l'éducation (1988)*).

De plus, le dictionnaire de didactique du français langue étrangère adopte la définition proposée par le sociologue Pierre Bourdieu « *la culture est la capacité de faire des différences ou l'aptitude à distinguer* ». En fait, la culture est ce qui nous permet de distinguer entre telle chose et telle autre ou ce qui nous distingue de tel groupe social ou de tel autre. L'adjectif culturel concerne toutes les pratiques sociales et les habitudes linguistiques, idéologiques et artistiques qui distinguent un groupe ou une société⁷ (Encarta 2009).

⁵ LOURDES Miquel et NEUS Sans (2004) partagent la classification de la notion de culture de Ross Steele (Steele, 1996)

⁶ Le *Dictionnaire de l'éducation (1988)*

⁷ Encarta 2009

1.3. La compétence culturelle

Après avoir traité les différents concepts et les différentes définitions de « culture » dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères, il est important d'aborder la définition de compétence culturelle. Parmi les définitions de « compétence culturelle » on peut souligner celle de Louis Porcher car elle englobe tous les objectifs principaux de cette compétence « *La compétence culturelle est la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer* »⁸ (Porcher, 1888, p. 92). C'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation.

La définition de Louis Porcher reflète l'importance de l'acquisition de cette compétence culturelle dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères car il est fondamental de connaître les codes culturels d'une communauté sociale pour communiquer le message correctement dans une situation concrète. Alors l'objectif principal de cette compétence culturelle serait que « *l'apprenant soit capable de communiquer et d'interpréter le message selon le contexte, le lieu, le moment, les personnes...* »⁹ (Rondeau, De JANON Torres, 2014, p. 33). Alors, la compétence culturelle permet aux apprenants de s'adapter à n'importe quelle situation avec un interlocuteur de la langue-cible. En somme, L'acquisition d'une compétence culturelle naît d'abord d'une prise de conscience d'existence d'un autre mode de vie, d'une autre manière de vivre différente de la nôtre. De ce fait, enseigner une langue/culture étrangère, c'est apprendre à l'apprenant à objectiver son rapport à sa propre culture, c'est lui faire comprendre que toute culture est faite par des gens à la fois semblables et différents de nous.

1.4. Les composantes de la compétence culturelle

En ce qui concerne les composantes de la compétence culturelle, il faut souligner l'aspect « interculturel », qui est considéré inséparable de la compétence culturelle, et la composante

⁸ Porcher, 1888, p. 92

⁹ Rondeau, De JANON Torres, 2014, p. 33

«pluriculturelle». Dans la compétence culturelle nous trouvons la composante pluriculturelle : « Capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle »¹⁰ (PUREN, 2013, p. 5). Il faut différencier les termes « pluriculturel » et « multiculturel ». Une société multiculturelle fait allusion à la présence de différentes cultures dans la même société. La composante pluriculturelle concerne la capacité d'être compétent dans plusieurs cultures. Ainsi, le « pluriculturel » exige la formation des individus. En même temps, elle implique aussi la maîtrise d'au moins deux langues en vue de développer une alternance et une combinaison culturelle.

I. 2. La classe de langue face aux facteurs du contexte socioculturel :

Il est à noter qu'un apprenant du FLE est mené, consciemment ou inconsciemment, à exploiter ses acquis linguistico-culturels en langue maternelle, pour mieux appréhender la langue étrangère dans ses systèmes linguistique et culturel. Pour L. DABENE « *tout individu en contact plus ou moins intense avec une culture étrangère (...) ne peut manquer d'adopter une attitude particulière plus ou moins marquée de subjectivité.* »¹¹ (L.DABENE, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1994, p79). Dans certains cas, ces attitudes peuvent influencer négativement sur le processus d'acquisition de la culture. En outre, La rencontre de la culture d'origine et la culture étrangère dans un cours de FLE génère la manifestation de quelques phénomènes, parmi lesquels nous citons les représentations, les stéréotypes et l'ethnocentrisme.

2.1. Les représentations

Il ressort que la représentation est une forme de connaissance partagée par tous les membres de la société, et qui comporte plusieurs éléments : attitudes, opinions, croyances, valeurs, idéologies¹² (Denise JODELTE cité in Monique LEBRUN, *Les représentations*

¹⁰ PUREN, 2013, p. 5

¹¹ L.DABENE, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1994, p79.

¹² Denise JODELTE cité in Monique LEBRUN, *Les représentations sociales des méthodes de recherche aux problèmes des sociétés*, Coll. Théorie et pratique dans l'enseignement, Les Editions logiques, p.401.

sociales des méthodes de recherche aux problèmes des sociétés, Coll. Théorie et pratique dans l'enseignement, Les Editions logiques, p.401). Elle se veut ainsi une reconstruction non objective du réel dont l'ensemble du groupe aura la même image de l'objet. Enracinée dans le vécu, la représentation dépend de l'individu de son origine, de son histoire, de sa réalité, de son expérience, et la nature de ses relations sociales ; elle dépend aussi du contexte social dans lequel elle s'inscrit. La représentation contribue donc à la définition de la vision du monde de l'individu et du groupe en général.

Dans le même ordre d'idées, Philippe MEIRIEU souligne qu'il est très difficile de faire progresser un individu si l'on ne part pas ses représentations. En fait, cet auteur met en valeur deux évidences : dans l'apprentissage, on ne part jamais de rien, car l'apprenant n'est pas une page blanche, il possède un certain nombre de savoirs et de représentations du monde. En outre, toute représentation est susceptible d'évolution. En somme, l'acquisition de nouveaux contenus nécessite la révision des représentations antérieures des apprenants. Il s'agit de rendre ces représentations culturelles étrangères visibles pour pouvoir les faire évoluer et pour permettre à l'apprenant de les repenser, les redéfinir ou de les relativiser. De même, les stratégies d'apprentissage sont construites en fonction des images que les apprenants ont de la langue étrangère, de ses locuteurs, de sa culture et de sa relation avec sa langue/culture maternelle.

1. Les stéréotypes

Partagés et transmis par les membres de même groupe, les stéréotypes sont des opinions ancrées dans l'inconscient de l'individu. Ils sont fixés et ne changent que lentement comme l'atteste son étymologie. Le mot stéréotype vient du grec *stereos* et *typos* ; *stereos* veut dire « dur » et « solide », et *typos* signifie « gravure » ou « modèle », c'est-à-dire que le stéréotype est une gravure ou modèle solide et difficile à enlever ou à changer. En fait, les stéréotypes sont un ensemble de croyances qui se construit grâce aux constituants des groupes sociaux servant à faire sortir les variations à l'intérieur de chaque groupe. C'est ainsi que le concept de stéréotype a été défini comme « *Un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des*

comportements, propres à un groupe de personnes »¹³ (BOURHIS, Y. Richard, Jacques-Philippe, *Stéréotypes, discrimination et relation intergroupes*, 2(éd.), Belgique, Mardaga, 1999, p129).

En d'autres termes, Ce qui dit stéréotypes, dit idées préconçues concernant des personnes, des groupes sociaux et leurs modes de vie. En fait, Dans un cours de langue étrangère, l'apprenant se trouve confronté aux problèmes de décodage de la culture étrangère, c'est ainsi que les stéréotypes se mettent en place comme des réponses d'ordre affectif et psychologique à ses interrogations. . Les stéréotypes ont été parfois considérés comme une connotation négative de la culture. Cette connotation négative des stéréotypes, et l'idée de les éliminer, apparaît avec la démarche des années 60 : « Ils étaient même censés empêcher la compréhension culturelle » (C. BOIDARD Boisson, 2000, p. 298). Cependant à partir des années 70, les stéréotypes deviennent des instruments très utiles et applicables en classe des langues étrangères. En effet, ils peuvent aider les enseignants à expliquer certains aspects culturels car ces stéréotypes peuvent être utilisés comme le point de départ ou l'objet de réflexion de ces sujets et aussi ils peuvent aider les apprenants à devenir critiques.

2. L'ethnocentrisme

Le terme vient du latin « *ethnos* » et « *centrum* ». « *Ethnos* » veut dire peuple et « *centrum* » signifie centre. Comme son étymologie l'indique, ce concept désigne l'attitude d'un individu ou d'un groupe qui considère sa culture et son groupe comme le centre du monde. Selon le sociologue américain William G. Summer, la définition du concept est : « *L'ethnocentrisme est le terme technique pour vue des choses selon laquelle notre propre groupe est le centre de toutes choses, toutes les autres groupes étant mesurés et évalués par rapport à lui [...] Chaque groupe nourrit sa propre fierté et vanité, se targue d'être supérieur [...]. Chaque groupe pense que ses propres coutumes sont r du quel se gravitent les autres. les seules bonnes et s'il observe que d'autres groupes ont d'autres coutumes, celles-ci provoquent son dédain.* »¹⁴ (William G.Summer cité in Denys CUCHE, *la notion de culture dans les sciences sociales, op.cit.*, p.21). Donc, c'est la tendance à juger et à interpréter les autres modes d'appartenance et les autres cultures à travers la vision et le mode de

¹³ BOURHIS, Y. Richard, Jacques-Philippe, *Stéréotypes, discrimination et relation intergroupes*, 2(éd.), Belgique, Mardaga, 1999, p129

¹⁴ William G.Summer cité in Denys CUCHE, *la notion de culture dans les sciences sociales, op.cit.*, p.21.

penser de son groupe. Autrement dit, considérer ses normes, ses valeurs et sa culture comme universelles et meilleures et que toutes les autres cultures qui viennent à hiérarchiser après la sienne sont réputées inférieures. En classe de langue, le phénomène d'ethnocentrisme est prêt à apparaître dans toutes les pratiques d'enseignement/apprentissage : les comportements et le discours des enseignants et des apprenants, les exercices, les productions et l'évaluation. En rupture avec cette attitude, l'enseignant doit introduire l'idée de relativité des cultures, de leur égalité, et de leur dignité.

Chapitre II

LA DIDACTIQUE DE LA CULTURE EN FLE

«Enseigner une langue hors de son environnement culturel, c'est en faire une langue mortelle »¹⁵(F. LAMBERT, « Images, langues étrangères », *un le français dans le monde, Médias, faits et effets*, Juillet 1994, p34.) ,telle était l'expression de Frédéric Lambert. En effet, l'indissolubilité de l'enseignement de la langue de celui de la culture constitue l'une des revendications d'une didactique soucieuse d'assurer une formation optimale aux apprenants du FLE.

Dans ce deuxième chapitre nous mettrons en valeur l'indissolubilité de l'étude de la langue de celle de la culture. C'est pourquoi nous présenterons, dans un premier temps la relativité et la dichotomie langue /culture dans l'enseignement/apprentissage du FLE langues afin de déterminer la valeur accordée à la problématique culturelle.

Il sera question, dans un second temps, de mettre l'accent sur l'objectif de l'enseignement de la culture.

Finalement, il nous sera indispensable de citer les supports et les approches qui rendent la culture accessible aux apprenants du FLE.

II. 1. Pour une didactique de langue

¹⁵ F. LAMBERT, « Images, langues étrangères », *un le français dans le monde, Médias, faits et effets*, Juillet 1994, p34.

1.1. Langue et culture dans l'enseignement /apprentissage du FLE

« La langue n'est pas un outil neutre, c'est un phénomène de civilisation qui porte en soi les symboles et les valeurs de la culture dont elle est issue [...] lorsqu'on enseigne une langue à un enfant, on ne lui apprend pas seulement le vocabulaire, la grammaire ou la phonétique mais qu'on lui transmet aussi, le plus souvent de manière inconsciente des notions et des conceptions propres au contexte socioculturel de cette langue »¹⁶ A la lumière de cette citation nous stipulons que la culture embrasse un contenu très riche et varié, et la langue est un système complexe et logique. Les deux se développent, s'échangent et apparaissent toujours en même temps dans notre vie.

Du point de vue didactique, la langue se définit comme « un objet d'enseignement/apprentissage composé d'un idiome et d'une culture »¹⁷ (J.P. CUQ, I. GRUCA *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, PUG, GRENOBLE, 2003, p 78). Il est à noter que la langue et la culture sont indissociablement liées. Elle est, à la fois, un élément culturel et une voie permettant à l'individu de communiquer sa vision du monde dans la mesure où la langue lui offre le moyen de concrétiser ses idées et de manifester sa pensée, donc, d'affirmer son être. C'est à travers la langue qu'on découvre les valeurs sociales et la richesse culturelle d'une société BYREM indique concernant le rapport entre la langue et la culture « *apprendre une langue, c'est apprendre une culture ; par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture* » Il est important dès lors d'assurer une corrélation entre langue, culture et société, notamment dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

En outre, l'apprentissage des langues étrangères a pris une nouvelle conception dans la mesure où apprendre une langue ne désigne pas seulement apprendre un savoir linguistique et métalinguistique sur la langue, mais apprendre une langue c'est « (...) *apprendre une*

¹⁶ J. SALMI, *crise de l'enseignement des langues et reproduction sociale*, Editions maghrébines, 1985, p120.

¹⁷ J.P. CUQ, I. GRUCA *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, PUG, GRENOBLE, 2003, p 78.

culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension »¹⁸ (Michel BYREM. Cit.. p,68).

Autrement dit, pour bien communiquer en langue étrangère, l'apprenant doit connaître la culture, le pays et l'environnement où la langue cible est parlée, dans le sens où la compétence culturelle est indissociable de la compétence communicative. Ainsi la compétence culturelle se définit comme le savoir relatif aux modes de vie, aux schèmes, aux valeurs et aux croyances diverses de la communauté linguistique.

Dans la même optique, le linguiste français Antoine Meillet¹⁹ (Louis-Jean, CALVET, *Sociolinguistique*, Paris, Puf, 2002, p05) ; met en évidence la dimension sociale de la langue en la considérant comme un fait social ; la langue acquiert sa fonction et sa valeur par et dans le contexte socioculturel car «*la langue et la culture sont dans un rapport étroit d'interdépendance : la langue a, entre autres fonctions, celle de transmettre la culture, mais elle est elle-même marquée par la culture* »²⁰ (C. DENYS, *La notion de culture dans les sciences sociales*, 3^e (éd), La Découverte, Paris, 2004, p 42). Bien entendu, la langue reflète la structure sociale être présente l'image de la communauté qui la parle. Elle est une manifestation de la culture. A cet effet, les mots composant la langue ne sont pas seulement des signes linguistiques purs mais aussi des références culturelles.

Dans ce contexte, Robert GALISSON annonce que les mots sont chargés culturellement et que certains mots désignent une réalité culturelle différente des autres ; ils constituent les marques de certains faits sociaux. En d'autres termes, la langue concrétise les éléments culturels, alors que la culture assure la perpétuation des usages linguistiques et c'est par ces deux aspects, culturel et social, que la langue acquiert sa valeur. Pour W. MACKEY « [...] *la puissance d'une langue n'est pas due à sa valeur linguistique interne à la forme de ses*

¹⁸ Michel BYREM. Cit.. p,68

¹⁹ Voir : Louis-Jean, CALVET, *Sociolinguistique*, Paris, Puf, 2002, p05.

²⁰ C. DENYS, *La notion de culture dans les sciences sociales*, 3^e (éd), La Découverte, Paris, 2004, p 42.

mots ou aux structures de sa grammaire [...]. »²¹ (William. MACKEY, cité in A. DAKHIA, *Op. cit.*, p106) Mais elle est due à sa valeur sociale et à la richesse culturelle du peuple qui la parle. En réalité, chaque culture s'exprime par le biais d'une langue, c'est-à-dire que la langue incarne la pensée, les savoirs et les traditions des sociétés.

Ainsi, il semble que la culture ne doit plus être considérée comme une dimension ornementale dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère mais comme une exigence étant donné que : «*L'apprentissage de la culture est [...] un facteur clé dans l'aptitude à employer et à maîtriser un système linguistique étranger et non pas simplement la déclaration plutôt arbitraire que l'apprentissage de la culture fait partie de l'enseignement des langues.* »²² (M. BYREM, *Culture et éducation en langue étrangère*, HATIER, DEDIER, CREDIF, Paris, 1992, p88) . En somme, si l'on veut bien admettre qu' «*[...] apprendre une langue c'est apprendre une culture ; par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture.* »²³ (*Ibid.* p67).

1.1. Les différentes approches de la culture

Il existe certain nombre d'approches qui aident les enseignants et les apprenants du FLE à accéder au contenu culturel de la langue étrangère.

1.2. L'approche comparative

Elle permet de souligner les différences et les ressemblances entre la culture maternelle de l'apprenant et la culture cible. Elle ne vise pas à mettre les cultures en une simple juxtaposition mais à établir une communication entre les deux cultures, à fonder une relation d'échange et à dépasser les différences. Il s'agit d'amener l'apprenant à dépasser les stéréotypes et les préjugés et de développer chez lui l'esprit d'ouverture et de tolérance.

²¹ William. MACKEY, cité in A. DAKHIA, *Op. cit.*, p106.

²² M. BYREM, *Culture et éducation en langue étrangère*, HATIER, DEDIER, CREDIF, Paris, 1992, p88.

²³ *Ibid.* p67.

1.4. L'approche civilisationnelle

Elle consiste à enseigner les personnages, les chefs-d'œuvre, les réalisations artistiques, les grandes institutions, les produits célèbres (haute couture...), et les grands événements historiques de la culture cible.

2.3 L'approche géographique et historique

Il s'agit dans cette approche de faire découvrir aux apprenants le "*génie*" du peuple étranger. On stipule qu'il existe des traits culturels (l'organisation sociale de la société, ses modes de fonctionnement, la devise du pays, son hymne national, sa loi l'état des lieux artistiques, histoire des idées, histoire de l'art...etc.) suffisamment déterminés pour structurer l'ensemble de la culture.

2.4 L'approche sémiologique

Elle considère la littérature comme le vecteur privilégié de la culture, dans la mesure où elle présente aux yeux des apprenants de la langue étrangère certains faits culturels et sociaux relatifs au pays de la langue cible. Cette approche s'intéresse, donc, à l'analyse des stéréotypes, des héros, des lieux communs, des mythes relatifs à la culture cible.

2.5 L'approche sociologique

Elle est faite à la base de sondages et d'études statistiques de décrire les phénomènes dans leurs dimensions économiques, politiques et sociales. On cherche donc des données quantifiées de la société française : « 60% de français pense que... », « 10% des femmes françaises estiment que... ».

2.6 L'approche anthropologique

Cette approche est fondée sur les attitudes et les comportements des Français. Elle permet d'exploiter la culture française avec des réalités quotidiennes de la vie humaine : le rapport avec le temps, l'espace, l'organisation des relations familiales et sociales, les habitudes et les attitudes des français...etc.

2.7 L'approche par le vocabulaire

Elle fonde sa raison d'être sur le principe d'indissociabilité des deux objets d'étude langue-culture. Dans cette approche, l'attention est essentiellement portée sur les mots en tant que trace culturelle. R.GALISSON les appelle des mots à Charge Culturelle Partagée. Il "[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"²⁴ (R.GALISSON cité par M. De Carlo Maddalena. *L'interculturel*, Op. cit., p.103).

Le terme de lexiculture proposé par R.GALISSON²⁵ (CONSEIL DE L'EUROPE, *Le cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Didier, Paris, 2005, p81) ; désigne l'étude de la culture en dépôt ou sous certains mots dits culturels qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter comme les expressions imagées, les mots-valises, les proverbes et les dictons, les noms de marques ...etc.

*La liste des diverses approches de la culture n'est pas close et les appellations ne sont pas stabilisées ; elles se diffèrent, changent et se développent selon les remise en question des approches culturelles. C.PUREN, à son tour, dénombre par exemple : l'approche par le contact, l'approche par les représentations, l'approche par le parcours d'apprentissage, l'approche par les fondements...etc. L'accès à la culture étrangère pourrait s'effectuer par une approche ou par une autre selon les objectifs du cours de langue.

II. 2. La didactique de la culture

La difficulté de concevoir didactiquement la culture résulte de son appartenance au monde de symbolique et de l'intangible. Il revient aux acteurs du domaine de chercher les moyens et les procédés qui rendent la culture enseignable.

2.1. Les finalités didactiques de l'enseignement de la culture

➤ Pourquoi sensibiliser les apprenants à la culture de la langue cible en classe de FLE? L'objectif majeur de l'enseignement de la langue et de la culture est de rendre possible la communication active avec des locuteurs de la langue visée, et notamment dans leur

²⁴ R.GALISSON cité par M. De Carlo Maddalena. *L'interculturel*, Op. cit., p.103.

²⁵ *Ibid.* P52.

contexte usuel (dans un autre pays), car il n'est pas possible de communiquer en situation de vie sans mettre en œuvre un certain nombre de compétences culturelles. Le Cadre européen commun de référence pour les langues²⁶ (CONSEIL DE L'EUROPE, *Le cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Didier, Paris, 2005, p81) ; accorde une place importante à l'enseignement culturel en le considérant comme une composante nécessaire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans la mesure où il touche les compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir.

4. 1 Le savoir

Le concept savoir renvoie à la connaissance du monde et au savoir socioculturel qui contribuent à l'accroissement du « capital culturel » de l'apprenant. Par ailleurs, le Cadre met l'accent sur le savoir socioculturel²⁷ (*Ibid.* P.83) ; qui constitue les traits distinctifs caractéristiques d'une société, parce qu'il regroupe les connaissances de la société et de la culture des gens qui parlent la langue étrangère, dont il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant ou qu'elles soient déformées par des stéréotypes. Le savoir socioculturel comporte également des données construites par: la vie quotidienne, les relations interpersonnelles, les valeurs, les croyances et les comportements, le savoir-vivre et enfin les comportements rituels.

4. 2 Le savoir-faire

Le savoir-faire est la capacité d'utiliser des stratégies variées pour établir des relations et des contacts avec les gens d'une autre culture. C'est en quelques sortes la capacité de jouer le rôle d'un intermédiaire culturel entre sa culture et la culture étrangère en dépassant toutes sortes de stéréotypes et en relativisant son point de vue. Il est alors question de rapprocher les deux cultures. Autrement dit, Le savoir-faire est l'aptitude ou la capacité de l'apprenant à investir et à mobiliser les connaissances et les savoirs acquis durant l'apprentissage dans des situations de communications réelles.

²⁶ CONSEIL DE L'EUROPE, *Le cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Didier, Paris, 2005, p81.

²⁷ *Ibid.* P.83

4.3 .Le savoir-être

Le savoir-être est la capacité de l'apprenant d'établir et de maintenir un système d'attitudes et de tolérance vis- à- vis de la culture étrangère en abandonnant toute perception ethnocentrique. En effet, les connaissances et les aptitudes ne sont pas les seuls fondements de toute activité communicative, mais il y a aussi des facteurs personnels liés à l'identité de l'apprenant et qui devraient être pris en compte : les attitudes, motivation (externe/interne), désir de communiquer, les traits de personnalité, les styles cognitifs, les valeurs et les croyances religieuses.

Même si l'objectif premier des apprenants est d'apprendre à communiquer dans la langue étrangère visée, il est indéniable que la culture a sa place en classe de FLE et que les élèves sont censés y être sensibilisés et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, un des premiers objectifs d'un enseignant est de participer à l'enrichissement culturel personnel de ses élèves. Les apprenants pourront alors combattre les stéréotypes et les généralités de la culture cible en les confrontant aux éléments culturels vus au cours du dispositif d'enseignement/apprentissage de la langue. De plus, la culture est un soutien pour la langue et elle vient ainsi, non pas handicaper l'apprenant mais l'aider dans son apprentissage, en cela qu'elle lui ouvre une autre passerelle. Par ailleurs, il nous paraît évident que les apprenants se doivent d'être initiés à la culture de la langue cible en cours de langue dès lors que « *la communication dans une langue étrangère consiste à maîtriser en premier des usages langagiers mais aussi à apprendre à adapter ces compétences en langue, aux situations de communication, aux contextes dans lesquels prennent place ces échanges et cela s'acquiert via la culture.* »²⁸ (Le français langue étrangère, Fabrice Barthélémy Dominique Groux et Louis Porcher, 2011).

Ainsi nous sommes véritablement devant une complémentarité de l'élément langagier avec l'élément culturel. L'un ne peut pas aller sans l'autre dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. En outre, chaque langue, chaque

²⁸ Le français langue étrangère, Fabrice Barthélémy Dominique Groux et Louis Porcher, 2011

code de communication dessine l'identité culturelle de chaque société, dès lors enseigner/apprendre une langue étrangère c'est aborder du culturel. De ce fait, il est impossible de faire l'impasse sur la culture en cours de langue étrangère.

Les supports didactiques de la culture en classe de FLE

Pour rendre les enseignements culturels facile et accessible à apprendre; l'enseignant doit sélectionner les supports didactiques selon les contenus culturels, selon les objectifs culturels et selon les capacités et les besoins des apprenants.

Le choix du matériel de la part des enseignants de FLE est très important pour nous assurer le bon traitement de la culture en classe et pour essayer de motiver les étudiants dans l'apprentissage du FLE. Cependant, ce choix n'est pas un travail facile pour l'enseignant. Parfois, il faut s'adapter à la méthode choisie par l'institution scolaire. Donc, il faut évaluer les différentes activités « culturelles » proposées par n'importe quelle méthode, pour pouvoir les compléter et les modifier afin d'exploiter l'aspect culturel. Toutefois, l'enseignant peut approfondir sur les aspects qu'il considère intéressants ou importants et il peut sélectionner et ajouter à la méthode d'autres matériaux complémentaires. L'emploi de matériaux réels en classe de FLE, comme les articles de journaux, la publicité, sites web francophones, etc., est un bon outil pour travailler la culture et développer la compétence culturelle des apprenants. Cela motive les élèves car il est intéressant de travailler avec des matériaux d'autres pays et cet emploi permet aussi qu'ils voient et qu'ils comprennent l'utilité d'apprendre une autre langue et une autre culture étrangère. Travailler la culture (avec « un petit c ») en classe de FLE signifie approfondir les connaissances et le bon usage de la langue française. De plus, c'est une façon très intéressante de réfléchir sur la propre culture en découvrant la culture que l'on veut s'approprier.

Donc, comme nous avons déjà dit que parmi les problèmes qui se posent à la didactique des langues-cultures est celui de savoir choisir les supports didactiques censés être les meilleurs représentants de la culture étrangère. Les lignes qui suivent, tentent de citer les principaux supports à utiliser dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Le texte littéraire

La littérature a, toujours, été considérée comme un support incontournable dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères et elle continue à occuper une place importante dans les manuels actuellement. En fait, la littérature française est considérée comme une « *littérature splendide* »²⁹(M. BLANCPAIN cité par M. DE CARLO, *L'interculturel*, CLE International, Paris, 1998, p26), en se référant aux grands écrivains français et à leurs chefs-d'œuvre. Dès lors, il est opportun pour l'apprenant du FLE de découvrir à travers les textes étudiés en classe « *l'une des civilisations les plus riches du monde moderne* »³⁰ (*Ibid*), afin de « *se cultiver* » et « *de devenir des personnes distinguées* »³¹ (*Ibid*).

L'exploitation des textes littéraires dans les cours de langue étrangère contribue certainement à la formation et à l'épanouissement intellectuels des apprenants, qui se trouvent exposés à la réalité socioculturelle du peuple parlant cette langue et à ses modes de vie et de penser. Le texte littéraire est aussi une source de motivation pour découvrir l'univers de l'Autre. Dans ce contexte, J-M.DEFAYAS avance que: « (...) *la littérature -bien choisie, bien exploitée- apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture- cible car dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage comme entre le savoir et le ressenti* »³² (Jean Marc DEFAYAS, *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Ed.MARDAGA, 2003, p109).

En effet, le texte littéraire a longtemps monopolisé le terrain de la didactique des langues-cultures. Mais, la mise en œuvre de l'approche communicative a provoqué des réajustements pratiques dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. Il s'agit d'amener l'apprenant à vivre des types d'échanges authentiques, c'est-à-dire des situations de communication réelle. Le texte littéraire est, enfin, le reflet de la

²⁹ M. BLANCPAIN cité par M. DE CARLO, *L'interculturel*, CLE International, Paris, 1998, p26.

³⁰ *Ibid*.

³¹ *Ibid*.

³² Jean Marc DEFAYAS, *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Ed. MARDAGA, 2003, p109.

société dans laquelle il est produit. Il dévoile ses modes de vie et son idéologie. Ainsi, l'explication d'un texte littéraire nécessite le recours aux dimensions sociales et culturelles dans lesquelles s'ancre "[l'enseignement d'une] langue et ses réalisations socialement valorisées [implique] nécessairement de transmettre une culture "³³ (Y.REUTER, J-L.CHISS, J.DAVID, *Op.cit.*, p203) , c'est-à-dire que la littérature incarne les faits sociaux et culturels dans les faits littéraires.

En somme, placé dans un environnement, une société et une culture donnée, le texte littéraire est une expression à la fois linguistique et culturelle de la communauté dont il est question. Il comprend ses rites, ses valeurs et ses traditions. Lesdites caractéristiques du texte littéraire lui procurent un statut particulier dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Les documents authentiques

Le choix des documents authentiques vise à rapprocher l'apprenant de la réalité socioculturelle du pays étranger, de fait qu'ils sont pris directement de la réalité où ils sont fabriqués pour qu'ils soient conformes au réel. Il s'agit des documents *extrascolaires*³⁴ (G.ZARATE, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Éd. Didier, Col. CREDIF ESSAIS, Paris p.100) ; que les didacticiens investissent pour des fins pédagogiques : des documents de la vie quotidienne (plan d'une ville, dépliants touristiques, ...etc.), ou des documents d'ordre administratif (fiches d'inscription, formulaire pour obtenir une carte de séjour, etc.) ou encore des documents médiatiques écrits, sonores ou télévisés. Contrairement aux textes littéraires véhiculant, parfois, des faits imaginaires, les documents authentiques apportent des faits pris de la réalité quotidienne des autochtones.

Ainsi, les thèmes abordés à travers ces documents sont ceux de la vie courante de la communication ordinaire, en vue de préparer les apprenants à la rencontre réelle de

³³ Y.REUTER, J-L.CHISS, J.DAVID, *Op.cit.*, p203.

³⁴ G.ZARATE, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Éd. Didier, Col. CREDIF ESSAIS, Paris p.100.

l'étranger. Ces documents créent un sentiment de "*proximité de lointain*"³⁵ (Heidegger cité in J-P.CUQ, I.GRUCA, *Op.cit.*, p395) ; dans la mesure où "*Ils permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue et qu'ils montrent les situations qu'ils auront à affronter réellement s'ils séjournent dans un pays francophone. Ces supports permettent donc d'unir étroitement l'enseignement de la langue et celui de la civilisation*"³⁶ (*Ibid.* p.392) .

Les documents authentiques placent les enseignants et les apprenants en situation de découverte permanente de la langue-culture cible. La découverte d'une langue authentique - c'est-à-dire réellement située dans un lieu, un moment, un groupe social- ne puisse se faire autrement que par le recours à des documents eux-mêmes authentiques. Ces documents sont jugés les meilleurs représentants de la culture étrangère et leur variété ainsi que leur actualité en rendant l'utilisation motivante.

³⁵ Heidegger cité in J-P.CUQ, I.GRUCA, *Op.cit.*, p395.

³⁶ *Ibid.* p.392.

Chapitre III

LA COMPETENCE CULTURELLE ET LE MANUEL SCOLAIRE DE FLE : CONTRAINTES ET PERSPECTIVE

L'intérêt que nous portons au développement de la compétence culturelle en classe de FLE, nous incite à approcher tous les éléments ayant une influence directe sur les apprenants.

C'est ainsi que ce troisième chapitre qui se veut pratique, s'intéresse tout d'abord à effectuer une analyse de manuel scolaire de troisième année secondaire en vue de relever les éléments culturels qu'il véhicule. Par ailleurs, la manière dont l'enseignement se déroule ou l'exploitation réelle de ce manuel dépend largement de ce que les enseignants font dans leurs classes. Une telle considération nous incite à approcher la réalité de classe de FLE au moyen d'un questionnaire en vue de dégager le point de vue des enseignants concernant le contenu et le rôle du manuel dans le développement de la compétence culturelle des apprenants.

III.1. La compétence culturelle dans le manuel français de 3AS en Algérie:

1. L'analyse du manuel scolaire

De manière générale, « *le système éducatif algérien est toujours régi par l'ordonnance n°76/35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation où le français est considéré comme un moyen d'ouverture sur le monde, permettant ainsi l'accès à une documentation scientifique d'une part et, le développement des échanges entre les civilisations d'autre part* »³⁷ (Les mots suivis d'un astérisque figurent dans un glossaire).

Le manuel scolaire est un outil pédagogique et didactique censé être profitable dans tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue ou de toute autre discipline. C'est un accompagnateur fidèle tout au long du parcours scolaire de l'apprenant et une référence de base servant comme une feuille de route au service de l'enseignant.

Nous allons étudier le manuel d'une façon explicite et implicite, autrement-dit ; l'analyser dans sa forme et son contenu.

2. La forme du manuel scolaire :

L'élaboration du manuel scolaire de FLE de la troisième année secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif algérien. Il est destiné à des apprenants adolescents ayant 17 ou 18 ans. De plus, avant d'évoquer le contenu du manuel, nous décrivons son aspect concret autrement dit son aspect matériel parce que le premier contact avec le manuel est évidemment physique. D'ailleurs il est défini comme « (...) *un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté.* »³⁸ (François RICHAUDEAU, Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, Ed. DUCULOT, GEMBLoux, Belgique, 1979, p.51) . Tout d'abord, le format équilibré du manuel lui offre le caractère maniable et résistant à la fois. La page de couverture cartonnée pelliculée, ainsi qu'elle est en deux parties : la première page et la quatrième page de

³⁷ Les mots suivis d'un astérisque figurent dans un glossaire

³⁸ François RICHAUDEAU, Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, Ed. DUCULOT, GEMBLoux, Belgique, 1979, p.51.

couverture. Dans la première page, nous trouvons d'abord la matière à enseigner « Français » écrite en caractère gras et bleu ainsi que le niveau auquel s'adresse le manuel «3»Troisième Année Secondaire écrit en noire, blanc et rouge. Toute la page de couverture est en bleu qui symbolise la sérénité, la tranquillité et la paix. La page de couverture nous donne une première impression sur le contenu du manuel par la présence de quelques expressions telles que : *Amnesty International, Quelque part partout, Solidarité*. En outre, y figurent aussi des affiches et des photos telles que le bateau qui évoque le voyage et l'échange entre les communautés. Quant à la quatrième page de couverture, elle est en bleu azur où nous pouvons lire en bas en arabe le prix de vente (240DA) et *l'Office National des Publications*.

3. La Structuration Du Manuel

Dans son ensemble, le manuel comporte 221 pages qui se répartissent comme suit: un sommaire, un avant-propos intitulé « aux utilisateurs » et le contenu du programme divisé en quatre projets. Alors, Le sommaire est un tableau synoptique qui résume tout le contenu du manuel. Puis, juste en face du sommaire, nous trouvons l'avant-propos. Ce dernier s'adresse aux utilisateurs qui sont les deux partenaires du contrat didactique l'enseignant et l'apprenant. En outre, ce texte est signé par les auteurs du manuel ou ils insistent sur la conformité du manuel au programme. Ils expliquent le contenu du manuel, ainsi que l'approche préconisée. Pour ce qui concerne les projets, chacun d'eux comprend deux ou trois séquences selon le degré de complexité, et la visée communicative.

Prenons La visée communicative comme exemple « Exprimer des faits et manifester son esprit critique » du premier projet qui a comme objet d'étude « Texte et documents d'Histoire ». Celui-ci se divise en trois séquences : « Informer d'un fait d'Histoire », « Introduire un témoignage » et « Analyser et commenter un fait d'Histoire ».Quant au deuxième projet, il a comme visée communicative « Dialoguer pour confronter des points de vue » et comme objet d'étude « Débats d'idées ». Concernant les séquences, elles sont en nombre de deux : « S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader », « Prendre position dans un débat : concéder et réfuter ». L'objet du troisième projet est « l'Appel ». Il

comporte deux séquences : « comprendre l'enjeu de l'appel et sa structure », « Inciter son interlocuteur à agir ». Les deux séquences convergent dans la visée communicative « Argumenter pour faire réagir ». Le dernier projet désigne comme objet « la nouvelle fantastique » dont la visée communicative est « Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur ». Pour atteindre cet objectif, le projet s'organise en trois séquences : « Introduire le fantastique dans un cadre réaliste », « Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique », « Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique ».

Le manuel propose aussi plusieurs activités dont l'objectif consiste à améliorer l'expression orale et écrite des apprenants du FLE. Ainsi il est question de:

- ✓ Compréhension de l'écrit
- ✓ Expression orale
- ✓ Expression écrite
- ✓ Exercices de fonctionnement de la langue

4. Lecture du contenu de manuel scolaire

a. Texte de manuel

Concernant l'objectif de notre travail de recherche qui consiste à relever les éléments culturels véhiculés dans le manuel scolaire, il nous paraît plus utile de nous intéresser aux textes constituant le corps de cet ouvrage parce que les textes du manuel sont considérés pour les apprenants comme étant les premiers reflets de la langue et de la culture cible qu'il s'agit de découvrir. De plus, la sélection des textes a une considérable influence sur le comportement des apprenants et sur leur formation. Ce choix doit aussi répondre à tous les objectifs annoncés au programme et au début de chaque projet ou séquence.

Dans ce manuel, il y a des formes variées allant des extraits de romans, jusqu'aux articles de journaux français très connus tels que le Monde (les textes pages 74, 66, 62) et l'Humanité (page 143), en passant par des nouvelles et des poèmes (sept poèmes dont cinq sont écrits par des français V.HUGO, Boris VIAN, Jacques SALOME), les genres des

textes offrent des approches très diversifiées. Aussi ; Le manuel contient des affiches publicitaires (pages 146, 141, 136, 103), des photos (pages 53, 12, 06) et une image caricaturale page 99. Tous ces éléments laissent entendre que l'aspect culturel est pris en compte dans le manuel et n'est pas négligé. Le manuel regroupe plusieurs textes faisant l'objet d'étude dans les différentes activités d'apprentissage. Les textes sont dans l'ensemble des textes littéraires. La littérature occupe donc une place considérable dans le manuel. En effet, le texte littéraire a l'avantage d'être exploité à des fins à la fois linguistiques et culturelles. Il est, d'une part, le lieu d'apprentissage où l'apprenant et l'enseignant peuvent explorer tous les éléments possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue française, d'autre part il permet un accès privilégié à la culture étrangère.

b. Auteurs des textes

Suite au classement des textes par auteurs, nous avons remarqué la présence d'écrivains français, d'écrivains algériens d'expression française et enfin d'écrivains francophones en général. La présence des écrivains français paraît être dominante. Cela, nous permet de dire que ce choix est sans doute voulu par les auteurs du manuel, pour au moins offrir aux apprenants l'occasion de découvrir et de côtoyer les grands écrivains et leurs œuvres, qui ont acquis une audience internationale et de découvrir l'une des plus grandes littératures universelles, la littérature française.

La lecture de ces textes permet aux apprenants d'accéder à la culture étrangère car l'œuvre littéraire incarne les traditions, les mœurs et les coutumes de l'époque et de la société d'origine. En fait, elle est un témoin du contexte socioculturel des peuples. D'abord, parmi les grands écrivains cités dans le manuel, nous pouvons citer par exemple : V.HUGO, VOLTAIRE, G.DE MAUPASSANT, T.GAUTIER, J.J. ROUSSEAU, PAUL VALERY, J. DE LA FONTAINE, etc. Puis, Les écrivains algériens d'expression française occupent, eux aussi, une place non négligeable, on peut citer comme exemples M. DIB, KATEB YACINE, M.KADDACHE, etc. Le manuel scolaire contient aussi des textes d'écrivains francophones, tel que TAHER BEN DJALLOUN. Aussi pour ce qui est des

écrivains autres que les français ou les algériens, nous pouvons dire qu'ils sont aussi représentés par plusieurs textes dans le manuel : Edgar POE, Dino BUZZATI, etc.

c. Analyse des textes

- **Texte** : la langue française: une part ou une tare de notre histoire de S. Bénéissa
- **Projet 03**: l'appel

Commentaire

Ce texte est le support du projet 03 « l'appel », de la 2ème séquence. Celle-ci a comme objectif "inciter l'interlocuteur à agir concrètement" ce qui permet à l'élève d'apprendre le processus d'argumentation.

Les objectifs linguistiques à atteindre à travers l'étude de ce texte sont :

- Identifier le rapport entre les passages argumentatifs et narratifs.
- Ressortir du texte la thèse défendue par l'auteur, ainsi que les différents procédés qu'il a employés pour défendre sa thèse.

Le thème traité dans ce texte exhortatif est celui de la double scolarité à gérer, à l'école française et à la médersa et, au-delà, des deux langues et des deux cultures en concurrence. Le texte s'organise en cinq paragraphes : Le premier paragraphe annonce la problématique générale du texte, celle de la double scolarité. Quant au deuxième paragraphe, il critique le comportement des maîtres de l'école française; le troisième, lui, énonce les "arguments du cheikh": réussite de la médersa; apprenez l'arabe et le français. Les deux derniers paragraphes à leur tour évoquent les conséquences (effets) des arguments du cheikh sur les parents et leurs enfants.

Dans ce texte, l'auteur algérien raconte ses souvenirs de la période coloniale. Nous pouvons lire comme composante culturelle les éléments suivants: Noël, la fête de pâques, «

l'école /la médersa», « le cheikh/le maître », « l'arabe /le français ». Ces éléments invitent l'apprenant à comparer la culture d'origine et la culture étrangère. Noël et la pâque sont les fêtes des chrétiens. Lire ces mots c'est évoquer l'aspect religieux de la société française. L'énoncé « les vacances de Noël et de pâques était consacrées à rattraper le retard à la médersa », nous montre que seulement les écoles françaises étaient en vacances, or la médersa n'était pas concernée par ces fêtes. Donc la dichotomie « école/médersa » évoque deux processus d'apprentissage différents qui reflètent deux ancrages culturels différents. Tandis que l'école française approche les apprenants algériens de la civilisation gréco-latine, la médersa essaye de protéger la civilisation arabo-musulmane et les traditions algériennes menacées par la colonisation. Nos parents qui étaient conscients de la situation du pays à cette époque, étaient obligés d'envoyer leurs enfants à l'école française pour apprendre le français, la langue de travail et de commodités quotidiennes et courantes. Cependant, pour sauvegarder leur propre culture, les parents ne se contentaient pas d'envoyer leurs enfants dans les écoles françaises, mais ils les inscrivent également dans les médersas et les écoles coraniques. Pour ce qui concerne l'appellation "le maître" et "le cheikh" : Le maître désigne la personne chargée d'enseigner et de transmettre certains savoirs et le cheikh est la personne qui est certes chargée d'enseigner et d'éduquer, mais il a une grande autorité et du pouvoir sur ses apprenants et leurs familles. Dans le dernier paragraphe Le cheikh affirme que l'apprentissage de l'arabe est incontournable pour le développement de l'Algérie, pour la reconnaissance de son identité culturelle par ses propres enfants et par les autres alors que l'apprentissage du français est une richesse qu'il ne faut point négliger pour s'ouvrir sur le monde et sur les autres sociétés.

- **Texte** : La main p 172, La peur p 204, de Guy de Maupassant
- **Projet 04**: Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur

Ces deux textes s'insèrent dans le projet 04 dont La visée communicative est d'amener l'apprenant à rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et

questionnement chez le lecteur. Ce sont deux nouvelles choisies de l'écrivain français Guy de Maupassant. En fait, le manuel de 3AS contient au moins cinq textes de cet auteur dont trois sont des nouvelles complètes : la main, la ficelle, la peur et deux extraits de l'apparition et sur l'eau. Cette prépondérance oblige l'enseignant à présenter Maupassant aux apprenants: sa vie, son style d'écriture et ses œuvres.

D'abord, les villes et des lieux cités et décrits par l'auteur dans ces textes : Marseille, Paris, Toulon, Finistère, Ajaccio, Saint-Claude, Normandie, Point de Raz, Penmarch, invitent l'enseignant et l'apprenant à consulter la carte géographique pour les situer et découvrir les frontières de l'hexagone: l'Angleterre, et l'Océan Atlantique. De plus, l'introduction du nom du département permet à l'enseignant de montrer aux apprenants que la France est divisée en 96 départements. Les textes du réaliste Maupassant mettent en scène des personnages qui sont très connus dans le monde littéraire, chacun avec son nom fameux, son propre style d'écriture qui se présente, au fur et à mesure, que nous avançons dans la lecture des textes. Le choix des personnages réels (des écrivains) et la description minutieuse des lieux et des personnages constituent une première information sur les courants littéraires français: le naturalisme et le réalisme. Les textes ont servi à approcher les apprenants de la littérature française. Enfin, la nouvelle « la main » évoque aussi l'une des coutumes de l'île française la Corse qui est la vendetta. Celle-ci est une pratique ancestrale observée par une famille qui organise sa vengeance contre une ou plusieurs personnes ayant attenté à la vie de l'un de ses membres.

- **Texte** : Delphine pour mémoire de Didier DAENINCKX page 27
- **Projet 01**: Exposer des faits et manifester son esprit critique
- **Séquence 02**: Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire

Commentaire

Ce texte s'insère dans le projet 01, dont l'intention communicative est d'exposer des faits et manifester son esprit critique. Il s'agit d'un texte narratif descriptif. Ecris par Didier DAENINCKX qui raconte les souvenirs de son enfance. Il traite la dénonciation de toute

forme d'oppression et de violence. En effet, il est avant tout une critique de la guerre, une contestation contre le silence officiel à propos des crimes commis par le système colonial. Dans le premier paragraphe l'auteur se rappelle d'un événement qui s'est passé à Paris lors qu'il avait dix ans. L'auteur français manifestait sa solidarité avec un citoyen algérien, impuissant, qui a été humilié par les policiers français. De même, le deuxième paragraphe montre l'aspect brutal et impitoyable des représentants de l'autorité française. L'auteur relate l'assassinat de deux immigrés italiens. Dans ces deux paragraphes, l'enseignant du FLE peut s'arrêter devant les mots « la République », « Aubervilliers », pour expliquer aux apprenants que le mot République désigne le régime politique de la France et que « Aubervilliers » est une ville française. Dans le premier paragraphe, il s'agit d'un immigré algérien, alors que dans le deuxième les immigrés étaient des italiens, voulant dire par là que la France est un pays d'immigration où il y a des hommes de différentes nationalités et que Aubervilliers est une ville cosmopolite.

Dans les deux derniers paragraphes, l'auteur fait référence à son ouvrage « Meurtres pour Mémoire » qui dénonce les répressions sanglantes et les crimes commis par le système colonial. Ce qui est remarquable et attirant aussi, c'est le jugement et la position de citoyen français (l'auteur) qui manifeste son refus des comportements de ses compatriotes. Cela manifeste l'une des attitudes des français qui aspirent à la paix, à la tolérance et à la promotion des valeurs humanistes.

- **Texte** : l'appel du 31 Octobre 2000 page 142
- **Projet 03**: argumenter pour faire agir
- **Séquence 02**: Inciter son interlocuteur à agir

Commentaire

Ce texte est le support du projet 03 « l'appel », de la 2ème séquence. Celle-ci a comme objectif "inciter l'interlocuteur à agir concrètement". La même thématique de texte « Delphine pour mémoire » a été développée dans le texte « l'appel de 31 octobre 2000 ». Cet appel est publié dans le journal « l'Humanité », un journal français très connu en France.

Douze intellectuels français ont signé cet appel pour demander au président de la république et à ses ministres de condamner la torture française durant la guerre d'Algérie. Les textes établissent une distinction entre le peuple français et les représentants du régime colonial et s'inscrivent dans le discours culturel dans la mesure où ils luttent contre toute forme de violence et d'injustice. C'est un discours qui a pour objectif d'enraciner l'idée de respect entre les hommes, de dépasser les différences et d'exprimer l'idéal humaniste.

En somme, les informations culturelles que l'enseignant peut signaler aux apprenants lors de l'étude de ces textes sont :

- Connaître quelques personnalités politiques françaises : M. J. Chirac, M.L. Jospin, M. A. Malraux.
- Connaître quelques villes françaises (la capitale Paris et les villes limitrophes comme Vincennes, Aubervilliers, Bezons) et leurs caractéristiques.
- Approcher l'univers géographique de la France (la France est pays méditerranéen comme l'Algérie) et connaître les pays frontière.
- Informer les apprenants sur le régime politique de la France et sur la division administrative du territoire français.
- Evoquer les grands événements historiques qui se sont déroulés en France ; par exemple l'exercice de production orale (page 28) exige aux apprenants de faire une petite recherche documentaire sur l'Histoire de la France.
- Évoquer les valeurs morales telles que la justice, la vérité et la tolérance.
- Les textes font appel à la devise de la France « Liberté, Égalité, Fraternité ». Alors, liberté comporte deux sens: d'abord ; un sens territorial, dans la mesure où les auteurs dénoncent toute forme de guerre et d'occupation. Ensuite, un sens d'opinion et d'expression (la liberté de la presse) dans la mesure où les textes sont écrits par des Français, publiés dans des quotidiens politiques français.
- S'initier à la culture de paix et de non-violence
- Le manuel nous informe aussi l'origine gréco-latine de la langue française et la spécificité de l'argot parisien texte page 191.

- Distinguer entre les positions des citoyens français et les représentants de l'État et découvrir l'une des attitudes des français qui manifestent le désir de paix et de dialogue avec les autres peuples.

d. L'analyse thématique et lexicale du manuel

L'étude thématique que nous avons fait ; nous a donné la possibilité de dégager quatre types de cultures.

- La culture algérienne
- La culture humaniste
- La culture générationnelle
- La culture française

Dans les textes du premier projet, la culture algérienne est largement exploitée à travers les exercices et les illustrations iconiques dont la plupart reflète et fait référence aux indices de l'identité algérienne. Par exemple, l'exercice de production orale de la page 34 demande aux apprenants de mener une recherche sur la symbolique des couleurs du drapeau algérien. Il y a des photos de personnalités très connues : des personnalités historiques et des martyres à la page 06, l'écrivain algérien d'expression française, Kateb Yacine, à la page 40. Il y a aussi des monuments historiques à la page 57. L'exploitation de ces supports en classe de FLE laisse circuler la culture nationale dont la langue française est utilisée comme un moyen qui transmet la culture algérienne et relate les exploits de la civilisation arabo-musulmane (textes page 14 et page 55). Le deuxième projet présente une culture scientifique et une culture médiatique qui rassemble les réalisations, les bienfaits et les méfaits de la science et des médias. Les thèmes récurrents sont : l'Internet, l'environnement, etc. Quant au troisième projet, il est consacré à une culture humaniste et à la sensibilisation aux causes humanitaires, ou à ce que C. PUREN a appelé la composante transculturelle de la compétence culturelle, dont les principaux thèmes sont : la maladie, les droits de l'homme, les droits des enfants, la protection de l'environnement, les valeurs de paix, de solidarité, de fraternité et d'égalité, etc. Les thèmes sont dans l'ensemble des sujets

d'actualité, et qui permettent aux jeunes apprenants de suivre les dernières découvertes dans le monde, et d'être à l'écoute de ce qui se passe ailleurs, surtout dans le domaine scientifique, où nous remarquons l'insertion des sujets récents comme par exemple: l'Internet, les recherches scientifiques sur (le sida). Nous pouvons, donc, parler d'une culture générationnelle : la coupe du monde, le moteur de recherche Google, le Titanic.

Dans le manuel scolaire, nous pouvons trouver aussi un certains nombres de références qui se rapportent à la culture française: référence à la France, à son Histoire, à sa géographie et à sa culture, par l'intermédiaire des noms de très connus et qui représentent les différents secteurs de la culture française, en l'occurrence, des écrivains, des scientifiques, des politiciens, etc. Parmi ces références nous citons :

- 1- **Les références géographiques.**
- 2- **Les références littéraires et artistiques.**
- 3- **Les références politiques.**
- 4- **Les références historiques.**

III.3.Évaluation du manuel scolaire

Le contenu du manuel

Paramètres d'évaluation	Objet d'évaluation	observations
Contenu du manuel	Est-ce que le contenu est en adéquation avec les objectifs cités dans le programme ?	Pas tellement
	Y a-t-il une adéquation entre les textes et le niveau des apprenants ?	Pas tellement
	Le contenu est-il en adéquation avec le contexte socioculturel des apprenants ?	En partie oui
	Le contenu permet-il	Non

	l'ouverture sur d'autres cultures ?	
	Le contenu propose-t-il des situations de réinvestissement dans la vie courante ?	Oui
	Le contenu évoque-t-il l'aspect historique ?	Oui
	Les objets d'apprentissage sont-ils liés thématiquement ?	En partie oui
	Le manuel propose-t-il des travaux pratiques ?	Oui
	Les activités proposées sont-elles variées ?	Oui

III. 2. Le manuel scolaire aux yeux des enseignants de lycée

2.1. Description et distribution du questionnaire

Tout d'abord, bien que la compétence culturelle est indispensable pour la compétence communicative ; il nous semble utile de connaître les points de vue des enseignants sur l'enseignement de la culture, son rôle et son statut et sur sa place dans le manuel de FLE. Dans cette optique nous avons proposé un questionnaire aux enseignants de FLE au secondaire.

Ensuite, nous avons distribué 25 questionnaires à la fin de l'année au moment où tous les enseignants ont terminé le programme. Donc, à un moment où ils ont pu parcourir tout le contenu du manuel, notamment les débutants. Notre questionnaire se compose de douze questions majoritairement ouvertes, étant donné qu'elles invitent les enseignants, chaque fois, à faire un commentaire ou à donner des justifications à leurs réponses à fin d'enrichir

notre étude par des suggestions ou des propositions. Dans ce qui suit, nous présentons les réponses obtenues, ainsi que nos observations et interprétations.

2.2. Analyse et interprétation des résultats

Question n°1 :

- Que pensez-vous de l'enseignement de la langue française et de la culture qu'elle véhicule en classe de FLE ?

La majorité des enseignants pensent que la langue française est une langue du prestige, belle mais difficile à maîtriser, une langue poétique et de grande culture ; elle est la langue de science et de technologie. Ils affirment que cet enseignement est un métier qui exige beaucoup de compétences linguistiques, communicatives et surtout culturelles car on ne peut pas dissocier une langue de sa culture, autrement dit ; enseigner une langue c'est enseigner une culture et par conséquent apprendre une langue c'est apprendre une culture. Six enseignants affirment son statut en tant que langue étrangère en Algérie, pourtant ils la considèrent comme une partie intégrante de notre patrimoine culture. Deux enseignants déclarent que le français est un « butin de guerre » en Algérie et qu'elle ne constitue pour lui qu'un gagne-pain mais sans donner aucune explication. Un enseignant insiste sur la nécessité de l'enseignement de la culture de la langue cible car l'apprenant aura besoin de tels compétences dans certains situations communicatives ou les cultures se diffèrent et il peut y rencontrer des lacunes communicatives qui empêchent la transmission de message ; par exemple un algérien qui essaie de communiquer avec un français :

L'algérien : bonjour ! Ça va ?

Le français : oui ça marche, à l'occasion j'ai rencontré ta femme dans le marché ce matin et elle semblait très pale !

L'algérien : non tu as surement confondu car ma maison est dans la maison depuis hier.

Le français : haha ha ! Mais qu'est ce que tu as dis ?

Dans ce cas l'algérien a traduit sa parole de l'arabe au français et n'a pas pris en considération le milieu socioculturel étranger et les représentations collectives de la société algérienne concernant l'image de la femme car en Algérie la majorité de nos hommes ont honte de nommer leurs femmes nos femmes mais ils disent nos maisons pas nos femmes une sorte de métonymie qui n'existe qu'en Algérie donc pour communiquer en français langue étrangère il est indispensable de conceptualiser cette langue dans sa culture .

Question n°2 :

- Est-ce que ces apprenants algériens s'intéressent à cette langue ?
- Justifiez :.....

Tous les enseignants ont coché une case en justifiant leurs réponses. Leurs justifications nous paraissent convaincantes, Cela nous donne le tableau suivant

Tableau n°1 :

	Oui	Non
Le nombre	17	08
Le pourcentage	68%	32%

68% des enquêtés ont répondu affirmativement. Ils ont déclaré que les apprenants sont disposés à apprendre une langue étrangère malgré les difficultés qu'ils rencontrent. Ils sont motivés par le fait que la langue française est une langue largement utilisée dans le monde entier ; ils s'intéressent à cet apprentissage surtout pour se débrouiller dans les réseaux sociaux avec cette langue, c'est-à-dire que c'est une langue de communication mondiale. Actuellement, les apprenants considèrent le français comme la clé de la réussite scolaire, universitaire et professionnelle et le symbole du savoir puisqu'elle est la langue de l'administration et de l'enseignement supérieur en Algérie.

32% admettent que les apprenants ne s'intéressent pas suffisamment à la langue française, car ils la considèrent comme une langue assez difficile à maîtriser du point de vue grammatical et phonétique, vu le nombre important d'irrégularités et les particularités qui

rendent l'application des règles difficile et vu le système phonatoire français qui se diffère de celui de la langue maternelle à titre d'exemple les voyelles : /U/ - /é/ - /è/ - /ou / - /o/ ou les élèves ont certains difficultés à prononcer et articuler ces voyelles correctement. Par conséquent, les apprenants obtiennent des mauvaises notes, ce qui les amène progressivement à la démotivation et au désintéressement à l'apprentissage du FLE. Ils ajoutent que les élèves ont une sorte de volonté et désirent bien apprendre cette langue d'envergure internationale, mais ils souffrent de nombreuses lacunes qui s'étaient inculquées dès le primaire, et qui les empêchent depuis de suivre normalement leur parcours scolaire.

Question n°3

A. Pensez-vous que cela est dû à leurs représentations vis-à-vis de la culture étrangère?

- Justifiez :.....

Tableau n°2 :

	Oui	Non
Le nombre	20	05
Le pourcentage	80%	20%

- a. Les cinq enseignants ayant répondu "non", affirment que les élèves n'ont aucune représentation de la culture française; ce qui les intéresse, c'est plutôt la langue comme idiome en insistant sur sa fonction en tant que moyen qui sert à communiquer et transmettre des informations. or ; en réalité, vu les relations Algéro-Françaises et vu la durée déscolarisation (10 ans) et aussi les nouveaux moyens de communication de masse (la TV, l'Internet..., etc.)donc ; il est impossible que les apprenants ignorent complètement la culture française. Ils ont au moins une idée préconçue, héritée de leur entourage ou une image stéréotypée.

b. Si Oui, est-ce-que ces représentations sont : négatives ou positives ?

Parmi les vingt enseignants qui ont répondu par l'affirmative, les réponses peuvent , se répartir ainsi:

Tableau n°3

	Positive	Négative
Le nombre	12	08
Le pourcentage	60%	40%

Douze enseignants, parmi les vingt, ont répondu que les apprenants ont une représentation positive à l'égard de la langue/culture française. Ils déclarent que tous les algériens, notamment les jeunes, rêvent de vivre à l'Etranger, un jour et que la langue/culture française constitue "le passeport" vers la France. D'ailleurs, le fait de parler le français est un prestige pour beaucoup de jeunes, considérant la culture française comme un moyen d'accéder à la mode, la civilisation et au progrès dans tous les domaines.

Huit enseignants sur vingt admettent que les apprenants ont une représentation négative. Ceux-ci croient que les apprenants ne s'intéressent et n'apprécient pas la culture étrangère puisqu'ils l'associent à la langue française considérée comme une langue difficile comparée à l'anglais qui semble un peu plus facile par rapport à elle. Quatre enseignants admettent que cela est dû aux images stéréotypées (la culture de colonisateur) en rejetant l'apprentissage du français et par conséquent sa culture. Pour eux le français c'est la langue de l'ennemi ou la langue de colonisateur.

Question n°4

- Si vos apprenants ont une représentation négative, comment vous comportez vous face à cela?

On dit aux apprenants que toutes les cultures du monde méritent de la dignité et que la culture française est une culture riche, telle était la réponse de la majorité des enquêtés. Dix enseignants avancent qu'ils démontrent aux apprenants que les cultures ont des points communs qui les relient, et malgré la diversité des langues et des identités, il y a toujours des points de ressemblance. Donc, il s'agit d'initier les élèves à l'acceptation de l'étranger et au respect de la différence.

Question N° 5

- Est-il possible d'enseigner la langue sans tenir compte de la culture qu'elle véhicule?

Tableau n°4

	Oui	Non
Le nombre	03	22
Le pourcentage	12%	88%

A partir de la lecture de ce tableau, nous constatons que 88% des enseignants interrogés croient au lien indissociable entre la langue et la culture. Ils affirment que la langue est un fait social et que toute langue véhicule et comporte en elle la culture du peuple qui la parle. Ils insistent, par conséquent, sur le fait que l'enseignement de la culture exige et accompagne nécessairement l'enseignement de la langue. Ceux qui ont affirmé que la langue et la culture sont dissociables, se justifient par le fait que la composante culturelle est implicite, et qu'elle est difficile à enseigner et ils n'ont pas les moyens pour le faire. Ils précisent, au fait, que ce qu'ils enseignent a trait uniquement à la langue en tant que moyen de communication, comme idiome ; présentant aux apprenants la grammaire, la conjugaison et les matières dans lesquelles ils seront évalués et grâce auxquelles ils peuvent réussir aux différents examens.

Question n°6

- Quelle place accordez-vous à la composante culturelle dans vos cours ?

Les enseignants s'accordent pour affirmer qu'actuellement l'enseignement de la culture constitue une nécessité, vu le phénomène de mondialisation et de multiplication des moyens de communication. Ce qui rend la rencontre et l'échange avec les étrangers beaucoup plus intenses. Donc il est indispensable d'accorder à la composante culturelle une place importante, mais tout dépendra du contexte et de la nature du cours. Par exemple, les leçons de compréhension de textes et de production écrite nécessitent le recours aux éléments culturels afin d'enrichir le cours et pour l'illustration.

Seuls trois enseignants déclarent qu'ils n'accordent aucune importance à la composante culturelle étrangère, et en cas où ils se trouvent confrontés à des exemples de ce type, ils les remplacent par d'autres rechargés par la culture maternelle afin d'éviter toute forme de choc ou d'affrontement.

Question n°7

- Quel est l'apport de l'enseignement de la culture en classe de FLE ?

Les enseignants ont répondu qu'il est important pour les apprenants de connaître d'autres modes de vie, qu'ils soient "meilleurs" ou non de leurs modes. Ces connaissances peuvent les aider à devenir moins prisonniers de leur propre façon de vivre. Selon eux, l'enseignement de la culture donne aux apprenants l'occasion de découvrir l'une des plus grandes cultures, du fait que la langue et la culture françaises ne sont pas seulement celles des Français et de la France, mais la langue et la culture de nombreuses communautés francophones. L'acquisition d'une culture étrangère contribue aussi à la formation de la personnalité des apprenants.

En outre, les connaissances culturelles sont considérées comme un moyen pédagogique permettant de susciter l'intérêt des élèves et de conceptualiser leur apprentissage de la langue. De plus, l'enseignement de la culture peut constituer donc une motivation pour l'apprentissage du français parce que les élèves sont majoritairement des adolescents et par conséquent dotés d'une forte curiosité, les incitant à découvrir tout ce qui est nouveau et différent. Enfin, le recours à des supports à visée culturelle renforce la compétence linguistique des élèves car ces supports tissent des liens entre le linguistique et le culturel.

En somme, ces enseignants enquêtés résumant les objectifs sans les points suivants :

- Développer la compétence culturelle des apprenants de FLE.
- Faciliter aux élèves toute l'information possible sur les aspects culturels de la langue cible.
- Attirer l'attention des apprenants grâce à la réalisation de différentes activités dynamiques.
- Travailler avec des matériaux authentiques et actualisés.
- Motiver les élèves dans l'apprentissage de la langue et la culture française.
- Encourager la participation des élèves en classe de FLE.
- Développer un esprit de tolérance et de respect des étudiants envers d'autres cultures.
- Développer un esprit d'acceptation des différences culturelles.
- Éviter une vision de généralisation et les stéréotypes des apprenants de FLE.
- Aider au développement psychologique des apprenants.

Question n°8

- Quelle importance le système éducatif algérien accorde-t-il à l'objectif culturel?

D'abord, vingt enseignants font référence à l'ordonnance N°76/35 qui définit l'enseignement/apprentissage du français comme un moyen d'ouverture sur le monde

extérieur devant permettre, à la fois, l'accès à une documentation scientifique, le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples. Ensuite, trois enseignants déclarent que l'aspect culturel n'est pas mentionné parmi les objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE, et que l'objectif le plus important est de doter l'apprenant de savoirs et de savoir-faire transférables dans la vie quotidienne, c'est-à-dire de développer une compétence communicative et une compétence linguistique. Cependant, nous devons noter que leurs réponses et les justifications qu'ils avancent, sont nettement contradictoires car une compétence communicative ne peut être complète sans une compétence culturelle qui se réfère à la réalité des faits. Enfin, deux enseignants affirment que les objectifs de l'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie ne sont pas assez clairs mais sans faire de commentaire.

Question n°9

9. Le contenu du manuel de la 3ème AS répond-t-il aux objectifs de l'enseignement du FLE cités dans le programme?

Tableau n°5

	Oui	Non
Le nombre	22	03
Le pourcentage	88%	12%

88% des enseignants répondant par Oui à cette question, expliquent et affirment que ce manuel scolaire est très riche en activités variées. Il y a même des activités qui exigent le recours à des recherches de terrain telle que la production écrite. Mais les enseignants répondant par Non, considèrent que certes le programme est très ambitieux, cependant les supports choisis dans le manuel, notamment les textes, sont d'accès difficile pour les apprenants de niveau plus ou moins faible. Ce que sans doute ne permettra pas d'atteindre

les objectifs fixés. D'ailleurs, ces enseignants peuvent changer de supports selon l'activité préparée et selon le niveau et les capacités de leurs apprenants.

Question n°10

- Pensez-vous que la composante culturelle est marginalisée dans le manuel de FLE de 3ème AS?

Tableau n°6

	Oui	Non
Le nombre	01	24
Le pourcentage	04%	96%

Les enseignants considèrent le manuel scolaire, en effet, comme un auxiliaire pédagogique, pour eux, et une aide pour les apprenants, car il accompagne l'action des enseignants en classe et la prolonge hors de la classe. Ceci dit, à propos de la question, un seul enseignant affirme que la composante culturelle est marginalisée dans ce manuel. Le choix des supports l'affirme et le premier projet en est la preuve car celui-ci consacre beaucoup plus de place à la culture algérienne au dépens de la culture étrangère; autrement dit, la langue française est enseignée à travers notre culture et non pas à travers la sienne. Ils précisent aussi que même si les textes sont riches en éléments culturels, leur analyse ne permet pas de les mettre à jour. Les enseignants ayant répondu Non, avancent que la plupart des textes du manuel sont des textes littéraires extraits de chefs-d'œuvre de grands auteurs français, et que le texte littéraire est le meilleur ethnographe d'une communauté en reflétant sa réalité et en transmettant son héritage. De plus, il y a des textes d'écrivains francophones et de la littérature algérienne d'expression française.

Question n°11

- Quels sont les supports et les activités proposés pour développer la compétence culturelle des apprenants du FLE ?

L'ensemble des propositions des enseignants se concentrent sur les mesures qu'ils doivent prendre, eux mêmes et sur le matériel didactique.). Le but de ces activités est principalement de motiver les élèves à participer dans un apprentissage actif et significatif de la langue et la culture française. Pour ce faire, il existe un grand nombre de supports susceptibles de les impliquer de façon personnelle en faisant appel aussi aux valeurs transversales et à leur empathie.

Les outils ou les supports qui peuvent aider l'enseignant à développer la compétence culturelle de ses apprenants, selon les enquêtés, sont les documents authentiques (horaires, fiches de renseignements, etc.), l'exploitation des moyens pédagogiques modernes, l'intégration des nouvelles technologies en FLE et enfin les documents audiovisuels (images, photos, films. Il s'agit aussi de réviser le contenu du manuel et de l'enrichir par des activités motivantes et des textes de thématiques variées. Ces thématiques devraient toucher à des sujets d'actualité pour capter l'intérêt des apprenants. À leur tour, les enseignants doivent encourager ces derniers à la lecture des romans, des journaux et des revues, ..., etc. et à regarder certains films. Il faut les pousser également à faire des recherches et à se servir de divers outils didactiques comme les encyclopédies ou l'Internet en leur proposant des exposés portant sur des thèmes de la culture étrangère.

Ainsi, la culture devient un objet d'observation, d'analyse et de réflexion. Un enseignant a proposé de conseiller aux apprenants de se connecter avec leurs collègues étrangers. Deux autres enseignants déclarent qu'il faut inciter ses collègues à donner plus d'importance à la composante culturelle. Ils ont fait allusion aussi à l'importance de la formation et aux compétences de chaque enseignant, car ces facteurs ont un impact incontestable sur la manière d'enseigner.

2.3. Synthèse

Les réponses récoltées à travers ce questionnaire font ressortir que la majorité des enseignants ont une représentation positive à l'égard de la langue et de la culture qu'ils enseignent: la langue et la culture de prestige. Etant la langue la plus utilisée dans tous les secteurs en Algérie, les apprenants désirent bien apprendre cette langue de communication internationale. Pour l'ensemble des enseignants, la langue et la culture sont inséparables, l'enseignement de la langue engendre automatiquement celui de la culture. Un enseignant a déclaré qu'une langue sans culture est un corps sans âme. Donc, la culture est une partie intégrante de la langue. C'est pourquoi, ils insistent sur le fait que chaque enseignant doit lui accorder une place importante dans ses cours dès que cela est possible, car celui-ci est contraint de suivre le contenu du programme et un temps de trois ou quatre heures par semaine ne suffit pas. Quant à la prise en compte de la dimension culturelle dans les objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, les enquêtés ont répondu que la langue française est considérée comme une langue de civilisation et d'ouverture sur le monde. Certains enseignants ont affirmé que la composante culturelle n'est pas marginalisée dans le manuel scolaire, le nombre des textes littéraires et des auteurs français l'atteste. Tandis que les enseignants qui voient que la composante culturelle est occultée dans le manuel scolaire, ils déclarent que les textes littéraires ne sont pas enseignés pour leur valeur culturelle mais pour leur valeur linguistique. Malgré leur divergence, ils se rejoignent pour affirmer l'intérêt de l'enseignement/apprentissage de la culture dans la formation des apprenants à la citoyenneté et à l'ouverture sur d'autres cultures. Les enseignants soulignent que pour développer la compétence culturelle des apprenants, il convient de renouveler le matériel didactique et d'enrichir le manuel par des autres activités. Etant donné que quelques enseignants nous n'ont pas remis le questionnaire et que d'autres les ont rendus sans avancer d'arguments à leurs réponses, lors de notre passage dans les lycées, nous avons profité de cette occasion pour rattraper le manque en les abordant oralement. Leurs réponses mettent en valeur le fait qu'une compétence communicative couvre nécessairement une compétence culturelle. Toutefois, avant de

penser à développer la compétence culturelle des apprenants, il faut développer leur compétence linguistique qui constitue un pont vers une compétence culturelle.

CONCLUSION

Conclusion

Ce travail m'a permis de découvrir un domaine de recherche dans l'enseignement de FLE, la compétence culturelle, qui a été déjà très travaillé par différents auteurs ; cependant, c'est un domaine où les recherches en didactique offrent encore de nombreuses possibilités d'innovation, car la culture est vivante et elle se trouve en évolution permanente.

En classe de langue, l'apprenant est certes appelé à intérioriser un savoir lui permettant de répondre correctement lors de l'évaluation scolaire, mais il est appelé davantage à s'approprier un savoir-faire et un savoir-être lui permettant d'agir dans un monde de plus en plus métissé. Dans ce mémoire nous avons étudié le manuel de la troisième année secondaire de FLE, pour vérifier si la dimension culturelle étrangère est prise en compte comme le présumant les instructions officielles ou non. Dans cette perspective, d'abord, l'investigation théorique nous a permis de différencier certains concepts, très confus parfois, et nous avons appris aussi à ne pas percevoir la transmission de la culture de manière passive, du l'enseignant à l'élève, mais comme une compétence que l'apprenant de FLE, guidé par la médiation de l'enseignant, doit construire. Ensuite, nous avons analysé le manuel scolaire dans tous ses aspects différents et enfin étudié les résultats de notre questionnaire. Sur la base de l'analyse, nous pouvons constater que le manuel de FLE de la 3^{ème} AS représente une culture variée et générale où l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère repose essentiellement sur des réalités concrètes et reflète des actualités : historiques, géographiques, artistiques, littéraires et politiques. Très peu sont les références qui se rapportent aux français à leur vie et à leurs attitudes, en les présentant tout au long du manuel comme des gens pacifiques et humanistes.

À partir des connaissances acquises dans ce Master, nous avons pu constater pendant notre enquête que la compétence culturelle était présente dans les méthodes de FLE mais, qu'en même temps, il n'existait pas un développement didactique concret vu que les propositions sont en général très limitées et avec une approche traditionnelle encre qui concerne les tâches demandées aux élèves.

Notre enquête nous permet de relever les remarques suivantes :

- ✓ Les différentes activités pédagogiques telles qu'elles sont proposées et telles qu'elles sont pratiquées en classe ne permettent pas aux deux partenaires (enseignant/apprenant) de s'intéresser aux aspects culturels de la langue française.
- ✓ L'exploitation des textes littéraires du manuel se limite le plus souvent dans l'analyse linguistique, structurelle et sémantique de texte.
- ✓ Les enseignants relèvent le manque de temps: trois ou quatre heures par semaine ne suffisent pas pour entamer les éléments culturels véhiculés par les textes qui peuvent prendre des heures et des heures pour les expliquer. C'est pourquoi, ils se penchent sur l'aspect le plus pratique qui est l'objectif linguistique. De plus, les compétences limitées des apprenants ne permettent pas d'entrer dans des discussions sur la culture qui dépassent leur niveau.
- ✓ L'objectif culturel ne fait l'objet d'aucune évaluation, c'est la raison pour laquelle les enseignants concentrent leurs efforts sur les éléments sur lesquels seront évalués les apprenants, à savoir, les éléments linguistiques.

Au demeurant, la culture est un élément qui n'est pas toujours évident à faire découvrir aux apprenants du FLE, cela nécessite une réflexion sur le matériel didactique qui peut aider l'enseignant à développer la compétence culturelle de ses apprenants. Mais, il revient à l'enseignant de déterminer les supports et de sélectionner les documents les plus appropriés aux objectifs fixés et aux niveaux des élèves. Aussi, Il lui incombe d'établir le lien entre le linguistique et le culturel en désengageant de toute « *idéologie lexicaliste* »³⁹ qui réduit le culturel au linguistique. En effet, cette recherche nous a permis de comprendre les enjeux que la compétence culturelle et interculturelle suppose dans le travail du professeur de FLE. En outre, tous les facteurs étudiés qui conforment le concept de compétence culturelle (les trois types de « culture ») coexistent et s'interpellent les uns les autres.

³⁹ J.C. BEACCO, *les dimensions culturelles des enseignements des langues*, Op. Cit., p 137.

Mon principal défi a été d'être capable de concevoir des matériaux authentiques et actualisés mis en relation avec le milieu francophone afin d'introduire en classe des connaissances socioculturelles et linguistiques pour développer la vision des sociétés de la langue-cible et leurs différents problèmes. Pour ce faire, la formation que j'ai reçue dans ce Master et notre expérience directe avec les enseignants ont été fondamentales et nous ont permis de développer des unités didactiques que nous espérons pouvoir utiliser comme modèle de notre travail d'enseignant de FLE dans l'avenir. Finalement, nous pouvons dire *qu' « enseigner/ apprendre une langue étrangère est un art difficile »* ayant comme ambition de dépasser toute forme de différences linguistiques et culturelles et de favoriser la « *communication entre les hommes de Terre-Patrie* »⁴⁰

Bibliographie :

⁴⁰ Jacques CORTÈS, in le préface de synergies le monde arabe N°01, 2003 sur <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/mondearabe1.pdf>

- 1- J. COURTILLON cité in Patrick CHEVREL, « gestion de la dimension culturelle dans l'apprentissage des langues du français langue étrangère » sur <http://pagesperso-orange.fr/chevrel/civilisation1.html>
- 2- Martinette MATTHY, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, 2e (éd) Berne, Peter Lang, 2003, p10.
- 3- Catherine KARBRAT-ORECCHIONI, *les interactions verbales*, 3e (éd), t1, Paris, Armand Colin, 1998, p29.
- 4- Sibylle BOLTON, (trad.) Yves BERTRAND, *Evaluation de la compétence communicative*, Paris, Didier, 1991, p25.
- 5- LOURDES Miquel et NEUS Sans (2004) partagent la classification de la notion de culture de Ross Steele (Steele, 1996)
- 6- *Le Dictionnaire de l'éducation (1988)*
- 7- Encarta 2009
- 8- Porcher, 1888, p. 92
- 9- Rondeau, De JANON Torres, 2014, p. 33
- 10- PUREN, 2013, p. 5
- 11- L.DABENE, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1994, p79.
- 12- Denise JODELT cité in Monique LEBRUN, *Les représentations sociales des méthodes de recherche aux problèmes des sociétés*, Coll. Théorie et pratique dans l'enseignement, Les Editions logiques, p.401.
- 13- BOURHIS, Y. Richard, Jacques-Philippe, *Stéréotypes, discrimination et relation intergroupes*, 2(éd.), Belgique, Mardaga, 1999, p129
- 14- William G. Summer cité in Denys CUCHE, *la notion de culture dans les sciences sociales*, *op.cit.*, p.21.
- 15- F. LAMBERT, « Images, langues étrangères », *un le français dans le monde, Médias, faits et effets*, Juillet 1994, p34.
- 16- J.P. CUQ, I. GRUCA *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, PUG,

- 17- GRENOBLE, 2003, p 78.
- 18- Michel BYREM. Cit.. p,68
- 19- Louis-Jean, CALVET, *Sociolinguistique*, Paris, Puf, 2002, p05.
- 20- DENYS, *La notion de culture dans les sciences sociales*, 3 e (éd), La Découverte, Paris, 2004, p 42.
- 21- William. MACKEY, cité in A. DAKHIA, *Op. cit.*, p106.
- 22- M. BYREM, *Culture et éducation en langue étrangère*, HATIER, DEDIER, CREDIF, Paris, 1992, p88.
- 23- *Ibid.* p67.
- 24- R.GALISSON cité par M. De Carlo Maddalena. *L'interculturel*, Op. cit., p.103.
- 25- *Ibid.* P52.
- 26- CONSEIL DE L'EUROPE, *Le cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Didier, Paris, 2005, p81.
- 27- *Ibid.* P.83
- 28- Le français langue étrangère, Fabrice Barthélémy Dominique Groux et Louis Porcher, 2011
- 29- M. BLANCPAIN cité par M. DE CARLO, *L'interculturel*, CLE International, Paris, 1998, p26.
- 30- *Ibid.*
- 31- Jean Marc DEFAYAS, *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Ed.
- 32- MARDAGA, 2003, p109.
- 33- Y.REUTER, J-L.CHISS, J.DAVID, *Op.cit.*, p203.
- 34- G.ZARATE, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Éd. Didier, Col. CREDIF ESSAIS, Paris p.100.
- 35- Heidegger cité in J-P.CUQ, I.GRUCA, *Op.cit.*, p395.
- 36- *Ibid.* p.392.

- 37- Les mots suivis d'un astérisque figurent dans un glossaire
- 38- François RICHAUDEAU, Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, Ed. DUCULOT, GEMBLoux, Belgique, 1979, p.51.
- 39- J.C. BEACCO, *les dimensions culturelles des enseignements des langues*, *Op. Cit.*, p 137.
- 40- Jacques CORTÈS, in le préface de synergies le monde arabe N°01, 2003 sur <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/mondearabe1.pdf>

ANNEXES

QUESTIONNAIRE

Dans le cadre d'un travail de recherche qui s'intéresse à la compétence culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous vous proposons ce questionnaire, dont les réponses seront exploitées à des fins purement scientifiques et de façon anonyme. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre à toutes les questions et nous vous remercions d'avance.

Sexe : M F

Q1- Quelles représentations faites-vous de l'enseignement de la langue française et de la culture qu'elle véhicule en classe de FLE?

.....
.....
.....
.....

Q2- Les apprenants algériens s'intéressent-ils à cette langue ?

Oui

Non

Pourquoi.....
.....
.....

Q3-

A. Pensez- vous que cela est dû à leurs représentations vis- à- vis de la culture étrangère ?

Oui

Non

Justifiez.....
.....
.....

B. Si oui, est-ce-que ces représentations sont :

Positives

Négatives

Justifiez.....
.....
.....

Q4- Si vos apprenants ont une représentation négative, comment vous comportez vous face à cela?

.....
.....
.....
.....

Q5 Est-il possible d'enseigner la langue sans tenir compte de la culture qu'elle véhicule ?

Oui

Non

Expliquez.....
.....
.....
.....

Q6- Quelle place accordez-vous à la composante culturelle dans vos cours ?

.....
.....
.....
.....

Q7- Quel est l'apport de l'enseignement de la culture en classe de FLE ?

.....
.....
.....
.....

.....
Q8- Quelle importance le système éducatif Algérien accorde-t-il à l'objectif culturel?

.....
.....
.....
.....

Q9- le contenu du manuel de la 3^{ème} AS répond-t-il en aux objectifs de l'enseignement du FLE cités dans le programme?

Oui

Non

Expliquez.....

.....
.....
.....

Q10-Pensez vous que la composante culturelle est marginalisée dans le manuel de FLE de 3^{ème} AS?

Oui

Non

Justifiez

.....
.....
.....

Q11- Quels sont les moyens pour développer la compétence culturelle des apprenants du FLE ?

.....
.....
.....

Merci pour votre collaboration

Les textes littéraires

Séquence 2

Delphine pour mémoire.

J'ai dix ans. Devant moi un homme marche sur le trottoir, au milieu d'autres hommes, avenue de la République à Aubervilliers. Il porte un sac sur l'épaule, un de ces sacs bon marché, imitation cuir dans lesquels on rangeait sa gamelle. Plus loin, deux policiers immobiles scrutent les visages. Ils arrêtent l'homme, fouillent son sac, sans ménagement. L'homme baisse la tête et se laisse bousculer sans réagir. Il lève maintenant les bras au ciel. L'un des policiers le palpe, ouvre la veste, soulève le chandail, puis ses mains descendent, desserrent la ceinture. Le pantalon tombe aux pieds de l'homme pétrifié. Des gens rient, d'autres baissent la tête à leur tour.

Je n'ai jamais oublié cet Algérien inconnu, pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendaient solidaires.

J'ai onze ans. Sous nos fenêtres, un soir, un barrage de police. Deux jeunes gens en Vespa tentent d'échapper au contrôle. Une rafale arrose la façade. Les deux jeunes ne se relèveront pas. Trop mats de peau... On apprendra plus tard qu'il s'agissait d'enfants d'immigrés italiens.

J'ai douze ans. Un visage sur les murs, celui de l'innocence assassinée. Le visage d'une gosse de cinq ans, Delphine Renard, défigurée par la bombe que l'O.A.S. destinait à André Malraux. Puis Charonne, deux jours plus tard, Charonne où Suzanne Martorelle, une voisine, amie de ma mère, perdra la vie. J'étais dans la rue, le 12 février 1962, un point minuscule dans la foule venue lui rendre hommage.

Vingt années plus tard, j'ai voulu revenir sur ces émotions vives d'enfant de banlieue, me souvenir de cette peur, le soir quand ma mère nous quittait, mes sœurs et moi, pour retrouver d'énigmatiques personnages qui participaient au comité anti-OAS du quartier. Le bouquin devait s'appeler « Delphine pour mémoire ». J'ai commencé par lire tout ce qui s'était publié sur Charonne, puis, consultant les archives des journaux à la Bibliothèque Nationale, je suis tombé sur le 17 octobre 1961, le plus important massacre d'ouvriers à Paris depuis la Commune. Il m'a fallu du temps pour prendre la mesure de l'événement, l'ampleur du refoulement. « Charonne » a laissé la place à « Bonne Nouvelle », une correspondance qu'il m'aura fallu vingt années pour découvrir.

J'ai suivi dans les journaux du temps passé la litanie des morts anonymes : chaque jour de ces terribles mois d'octobre et novembre 1961, à

la page des faits-divers, quelques lignes non signées : « les cadavres de trois Algériens ont été repêchés au pont de Bezons. La police a ouvert une enquête. Un promeneur a découvert le corps d'un Algérien dans un taillis du bois de Vincennes »...

On leur avait ôté la vie, on effaçait leurs noms.

Et c'est en réalité à cause de cette amnésie volontaire que les premiers chapitres de « meurtres pour mémoire » se sont appelés Saïd Milache, Kaïra Guélaline, Lounès Tougourd.

A Charonne, le 8 février 1962, la police du préfet Papon n'a pas tué 9 manifestants anonymes, elle a tué Daniel Féry, Anne Godeau, Jean Pierre Bernard, Susanne Martorell, Edouard Lemarchand, Raymond Wintgens, Hippolyte Pina Fanny, Dewerpe, Maurice Pochard.

Le 17 octobre 1961, la police du préfet Papon n'a pas assassiné 100, 200 Algériens anonymes, elle a assassiné:

Bélaïd Archal, pour mémoire

Achour Boussouf, pour mémoire

Fatima Bédard pour mémoire

des dizaines d'autres lignes à remplir pour rendre leur identité à chacune des victimes afin que l'oubli ne soit plus possible.

Didier Daenineckx dans *Actualité de l'Emigration*, Paris, 1987

Aubervilliers : quartier de Paris.

Charonne, Bonne Nouvelle : Stations de métro parisien.

André Malraux : écrivain et homme politique français.

OBSERVER

A partir du titre et des références du texte, pouvez-vous anticiper sur le thème et le type de texte ?

ANALYSER

- Qui parle dans ce texte ? A quoi le voyez-vous ?
- Où se passe la scène ? Relevez les indicateurs de lieu qui le montrent.
- Quels sont les temps utilisés dans le texte ? Pourquoi l'auteur narre-t-il au présent dans une partie du texte et au passé dans l'autre ?
- Combien de parties distinguez-vous dans le texte ? (Aidez-vous de la distribution des temps).

ANALYSER

- « présents et absents » : de qui parle le poète ?
A qui, à quoi fait-il référence dans la 1^{ère} strophe ?
- 2^{ème} strophe : « les vieux murs qui chantent. Reste Barberousse.»
A quoi renvoient ces vers dans l'Histoire de l'Algérie.
Que symbolisent « les poings d'enfants » ?
- « L'école du soir »: quel sens donnez-vous à cette expression?
- Relevez les métaphores et les symboles dans la dernière strophe.
- Relevez l'aspect décidé et résolu de la lutte contre le colonialisme.



Kateb Yacine
(écrivain algérien)

EXPRESSION ORALE

« Les deux tracts avaient en en-tête deux petits drapeaux vert et blanc entrecroisés et frappés du croissant et de l'étoile rouges » (extrait du texte étudié.)

Vous avez compris qu'il s'agit du drapeau algérien porté sur les tracts de l'A.L.N. et du F.L.N.

Faites des recherches pour informer brièvement la classe sur l'historique du drapeau algérien et sur sa symbolique.

*1 drapeau
algérien*

EXPRESSION ECRITE

L'hiver est rude. Vous voulez convaincre votre entourage d'aider les démunis : Rédigez la partie expositive d'un appel dans laquelle vous insisterez sur les conditions difficiles dans lesquelles vivent les «sans-abri».



EVALUATION DIAGNOSTIQUE

MAIN

(L'auteur de ce texte est un éminent chirurgien, spécialiste de la greffe de la main).

Vingt-sept petits os habilement articulés, trente-trois articulations, plus de vingt muscles propres à étendre, fléchir, écarter, rapprocher, mobiliser dans tous les sens cet admirable squelette, des nerfs d'une sensibilité raffinée donnant à la peau qui recouvre le tout un pouvoir tactile aiguë : voilà l'instrument qui permit à l'homme de changer le monde. Simple appareil d'exécution, mais, sans lui, le cerveau le plus puissant n'aurait pas été plus efficace qu'un musicien sans son instrument.

La main façonna les premiers outils et brisa les silex pour en faire jaillir le feu. Elle sculpta, il y a plus de deux mille ans, la tête de femme en ivoire de Brassempouy, découverte dans les Landes, ou la statuette de mammoth en bois de renne de Bruniquel, trouvée dans le Tarn-et-Garonne. Vers la même époque, elle imprima sa marque sur les parois d'une grotte indienne de la province de Santa Cruz, en Argentine, comme pour affirmer : « voici mes mains, voici ma marque, voici la marque de l'homme. »

Elle laboura et sema, pétrit l'argile, forgea le métal, découpa le bois, tissa l'étoffe. Elle permit à l'aveugle Louis Braille d'inventer l'écriture des non-voyants et parvint à remplacer la parole dans le langage des sourds-muets. La main créa le luth, le clavecin et la harpe. Elle greffa des reins et des cœurs.

Le poignet fermé, la main tendue, la main démonstrative, la main qui prête serment, la main qui écrit, qui caresse, qui apaise, qui gifle, qui griffe, qui tue.

D'après J. HAMBURGER.

Dictionnaire promenade, Edition du Seuil, 1989.

Douze intellectuels français appellent à la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie.

L'appel du 31 octobre 2000.

Des deux côtés de la Méditerranée, la mémoire française et la mémoire algérienne resteront hantées par les horreurs qui ont marqué la guerre d'Algérie tant que la vérité n'aura pas été dite et reconnue.

Ce travail de mémoire appartient à chacun des deux peuples et aux communautés, de quelle qu'origine que ce soit, qui ont cruellement souffert de cette tragédie dont les autorités françaises portent la responsabilité essentielle en raison de leur obstination à refuser aux Algériens leur émancipation.

Aujourd'hui, il est possible de promouvoir une démarche de vérité qui ne laisse rien dans l'ombre. En France, le nouveau témoignage d'une Algérienne, publié dans la presse, qui met en accusation la torture, ne peut rester sans suite ni sanction. Le silence officiel serait ajouter au crime de l'époque une faute d'aujourd'hui. En Algérie se dessine la mise en cause de pratiques condamnables datant de la guerre et surtout lui ayant survécu, commises au nom de situations où « tout serait permis ». Il reste que la torture, mal absolu, pratiquée de façon systématique par une « armée de la république » et couverte en haut lieu à Paris, a été le fruit empoisonné de la colonisation et de la guerre, l'expression de la volonté du dominateur de réduire par tous les moyens la résistance du dominé.

Avec cette mise à jour il ne s'agit pas seulement de vérité historique, mais aussi de l'avenir des générations issues des diverses communautés qui vivent avec ce poids, cette culpabilité et ce non-dit.

Pour nous citoyens français auxquels importe le destin partagé des deux peuples et le sens universel de la justice, pour nous qui avons combattu sans être aveugle aux autres pratiques, il revient à la France, eu égard à ses responsabilités, de condamner la torture qui a été entreprise en son nom du-

rant la guerre d'Algérie. Il en va du devoir de mémoire auquel la France se dit justement attachée et qui ne devrait connaître aucune discrimination d'époque et de lieu.

Dans cet esprit, et dans cet esprit seulement, tourné vers un rapprochement des personnes et des communautés et non vers l'exacerbation de leurs antagonismes, nous demandons à M. Jacques Chirac, président de la République, et à M. Lionel Jospin, premier ministre, de condamner ces pratiques par une déclaration publique. Et nous invitons les témoins, les citoyens à s'exprimer sur la question qui met en jeu leur humanité.

Paris, 31 octobre 2000.

Journal « l'humanité » du 31-10- 2000.

OBSERVER

- Qui sont les signataires de cet appel ?
- Observez la date de publication de cet appel et la période à laquelle il fait référence. Qu'en déduisez-vous quant au thème traité ?

ANALYSER

- A qui cet appel est-il destiné ? Justifiez votre réponse.
- Contre quelle situation les signataires s'élèvent-ils ?
- Qu'attendent les signataires de ceux qu'ils interpellent ?
- Relevez les arguments avancés et dites s'ils font appel à la raison, aux sentiments ou aux valeurs morales ?
- Dans cet appel, il n'y a pas de verbes à l'impératif. Quel autre moyen les signataires utilisent-ils pour exhorter ? Justifiez ce choix.
- Comparez cet appel à celui lancé par l'Abbé Pierre. Que pouvez-vous dire quant au niveau de langue utilisé ?

La langue française : une part ou une tare de notre histoire.

(Cet article donne une idée des conflits linguistiques et culturels dans lesquels j'ai grandi à l'époque de la présence française en Algérie).

On n'avait jamais de vacances, sauf le jeudi après-midi. On était soit à l'école soit à la médersa. Les vacances de Noël et de Pâques étaient consacrées à rattraper le retard à la médersa. Pendant les trois mois d'été, on essayait de prendre de l'avance. On ne pouvait même pas tomber malade. Notre cheikh croyait aux qualités préventives de la foi... et nous aussi. Quand le cheikh était trop fatigué, il désignait un élève pour continuer le cours à sa place et en sa présence. Jamais la médersa n'a fermé ses portes ; même pendant la grippe asiatique, nous étions tous là, chacun fourré dans sa kacher, dans un silence où l'on n'entendait que les reniflements ; c'est à cette époque-là qu'il nous dit : « Cette médersa a été ouverte par Dieu, elle ne fermera ses portes que par la volonté de Dieu ».

Nos parents ont mis deux ans pour le convaincre de nous libérer le jeudi après-midi. Nos pères avaient été contrariés par les maîtres de l'école française qui prenaient plaisir à noter sur nos bulletins scolaires, des appréciations qui ne manquaient pas de sous-entendus : surmené ; dort en classe ; peut faire beaucoup plus s'il se reposait un peu plus ; a besoin d'être surveillé en français...

Malgré cela, les arguments du cheikh étaient plus scientifiques. Soixante-quinze pour cent des élèves de la medersa étaient, dans leurs classes respectives, parmi les dix premiers ; cinquante pour cent parmi les cinq premiers. La cause de tant de succès était simple : la médersa était partagée en trois niveaux, pendant que le cheikh s'occupait d'un niveau, il désignait les plus brillants pour aider les autres à faire leurs devoirs et à apprendre leurs leçons, en arabe et en français, car il avait pour devise:

« Apprenez l'arabe, il vous fera toujours honneur.
Apprenez le français vous en aurez toujours besoin.
Apprenez l'arabe vous saurez qui vous êtes.

Apprenez le français vous saurez qui ils sont.

Apprenez l'arabe pour aller de l'avant.

Apprenez le français pour les obliger à aller de l'arrière.

Apprenez l'arabe malgré eux.

Apprenez le français malgré eux, aussi ».

Nos parents voulaient s'assurer avant tout de notre réussite à l'école française, mais ils restaient impuissants face aux arguments du cheikh.

C'est ainsi que nous étions tenus à l'école par crainte de nos parents, et à la médersa par solidarité avec notre cheikh.

Slimane Bénéissa, *Les fils de l'amertume*, Edition Plon.

Extrait paru dans *Le Quotidien d'Oran* le 24-10-2002.

ANALYSER

- Quels sont les arguments utilisés par le cheikh?
- Quelle phrase du texte montre l'adhésion de l'auteur à la devise du cheikh?
- Quel rapport entretient la partie narrative avec l'argumentation implicite de l'auteur?
- Donne-t-elle plus de force à sa visée communicative?

FAIRE LE POINT

Dans un texte argumentatif (ou exhortatif) peut s'insérer une séquence narrative à visée explicative pour donner plus de crédibilité à l'argument.

EXPRESSION ECRITE

Rédigez un texte pour raconter les souffrances vécues par votre grand-père à cause d'une maladie dûe à la consommation de tabac, et rapportez les conseils qu'il vous a prodigués. Vous lirez ensuite le texte pour sensibiliser vos camarades contre les risques du tabagisme.

LA PEUR

Le train filait, à toute vapeur, dans les ténèbres.

Je me trouvais seul, en face d'un vieux monsieur qui regardait par la portière. On sentait fortement le phénol dans ce wagon du P.-L.-M., venu sans doute de Marseille. C'était par une nuit sans lune, sans air, brûlante. On ne voyait point d'étoiles, et le souffle du train lancé nous jetait quelque chose de chaud, de mou, d'accablant, d'irrespirable. Partis de Paris depuis trois heures, nous allions vers le centre de la France sans rien voir des pays traversés.

Ce fut tout à coup comme une apparition fantastique. Autour d'un grand feu, dans un bois, deux hommes étaient debout. Nous vîmes cela pendant une seconde: c'était, nous sembla-t-il, deux misérables en haillons, rouges dans la lueur éclatante du foyer, avec leurs faces barbues tournées vers nous, et autour d'eux, comme un décor de drame, les arbres verts, d'un vert clair et luisant, les troncs frappés par le vif reflet de la flamme, le feuillage traversé, pénétré, mouillé par la lumière qui coulait dedans. Puis tout redevint noir de nouveau.

Certes, ce fut une vision fort étrange! Que faisaient-ils dans cette forêt, ces deux rôdeurs? Pourquoi ce feu dans cette nuit étouffante? Mon voisin tira sa montre et me dit:

- Il est juste minuit, Monsieur, nous venons de voir une singulière chose. J'en convins et nous commençâmes à causer, à chercher ce que pouvaient être ces personnages: des malfaiteurs qui brûlaient des preuves ou des sorciers qui préparaient un philtre? On n'allume pas un feu pareil, à minuit, en plein été, dans une forêt, pour cuire la soupe? Que faisaient-ils donc? Nous ne pûmes rien imaginer de vraisemblable.

Et mon voisin se mit à parler... C'était un vieil homme, dont je ne parvins point à déterminer la profession. Un original assurément, fort instruit, et qui semblait peut-être un peu détraqué. Mais sait-on quels sont les sages et quels sont les fous, dans cette vie où la raison devrait souvent s'appeler sottise et la folie s'appeler génie? Il disait:

Supplique d'un enfant à ses enseignants.

Apprenez-nous l'enthousiasme,
Enseignez-nous l'étonnement de découvrir.
N'apportez pas seulement vos réponses,
Réveillez nos questions,
Accueillez surtout nos interrogations,
Apprenez-nous à respecter la vie.
Apprenez-nous à échanger, à partager, à dialoguer,
Enseignez-nous les possibles de la mise en commun,
N'apportez pas seulement votre savoir,
Réveillez notre faim d'être,
Accueillez nos contractions et nos tâtonnements,
Apprenez-nous à agrandir la vie.
Apprenez-nous le meilleur de nous-mêmes,
Enseignez-nous à regarder, à explorer, à toucher l'indicible,
N'apportez pas seulement votre savoir-faire,
Réveillez en nous le goût de l'engagement,
Accueillez notre créativité pour baliser un devoir,
Apprenez-nous à enrichir la vie.
Apprenez-nous la rencontre avec le monde,
Enseignez-nous la rencontre avec le monde,
Enseignez-nous à entendre au-delà des apparences,
N'apportez pas seulement de la cohérence et des bribes de vérité,
Eveillez en nous la quête de sens,
Accueillez nos errances et nos maladresses,
Apprenez-nous à entrer dans une vie plus ardente,
Il y a urgence vitale.

Jacques SALOME (*Psycho-sociologue français*)

ANALYSER

- Quelle est la requête essentielle de cet enfant ?
- Parle-t-il uniquement pour lui ou se fait-il le porte-parole de tous les enfants ?

Table des matières

INTRODUCTION	04
CHAPITRE I : LA COMPETENCE CULTURELLE EN CLASSE DE FLE	09
I. 1. Culture et compétence culturelle	11
1.1. La compétence.....	11
1.2. La culture.....	12
1.3. La compétence culturelle	14
1.4. Les composantes de la compétence culturelle	15
I.2. La classe de langue face aux facteurs du contexte socioculturel	15
2.1. Les représentations.....	16
2.2. Les stéréotypes.....	16
2.3. L'ethnocentrisme..... ;;	17
CHAPITRE II : LA DIDACTIQUE DE LA CULTURE EN FLE	19
II. 1. Pour une didactique de langue	21
1.1. Langue et culture dans l'enseignement /apprentissage du FLE.....	21
1.2. Les différentes approches de la culture.....	23
II. 2. La didactique de la culture	25
2.1. Les finalités didactiques de l'enseignement de la culture.....	26
2.2. Les supports didactiques de la culture en classe.....	28
2.2.1. Les textes littéraires.....	29
2.2.2. Les documents authentiques ;;	30
CHAPITRE III : LA COMPETENCE CULTURELLE ET LE MANUEL SCOLAIRE DE FLE : CONTRAINTES ET PERSPECTIVE	32
III 1. L'analyse du manuel scolaire	34
1. La forme du manuel scolaire.....	34
1.2. La structuration du manuel.....	35
1.3. Lire le contenu du manuel.....	36
1.3.1. Textes du manuel	36
1.3.2. Auteurs des textes.....	37
1.3.3 Analyse des textes.....	38

1.3.4 L'analyse thématique et lexicale du manuel	43
2.Évaluation du contenu du manuel scolaire.....	44
3. Le manuel scolaire aux yeux des enseignants.....	45
2.1. Description et distribution du questionnaire.....	45
2.2. Analyse et interprétation des résultats.....	45
2.3. Synthèse	56
Conclusion.....	58
Bibliographie.....	62
Annexe

