

## Analyse méthodologique de discours culturel dans le manuel *Alter ego+ 1*

Otroshi, Mohamad-Hossein

Maître-assistant, Université d'Ispahan, Ispahan, Iran

Reçu: 2018/11/24, Accepté: 2019/01/10

**Résumé:** La didactique du FLE a essayé, depuis des années, de se concentrer sur la problématique de l'interculturalité. On constate bien que peu de manuels ou ressources pédagogiques sur le marché s'y réfèrent avec profondeur. Depuis les années 50 avec l'arrivée des premiers manuels du FLE, les recherches se sont développées sur le contenu de langue étrangère à travers des manuels et les représentations culturelles que construisent leur discours permettant de montrer les rapports sociaux dans la société française (et parfois francophone). Cet article a pour but de présenter une analyse méthodologique de discours culturel de manuel *Alter ego + 1* destiné aux adultes pour le niveau débutant (A1). En nous basant sur certaines approches comme environnementale, anthropologique, communicatives et actionnelles et une grille d'analyse méthodologique de Ch. Puren (2014), nous avons pour objectif de montrer comment les particularités du contexte socioculturel iranien exigent que le discours culturel prenne en compte les réalités du terrain, pour en créer une représentation interculturelle facilitant le processus d'enseignement/apprentissage. Il faudrait donc un scénario pédagogique permettant une compréhension interculturelle afin d'améliorer la didactique du FLE dans les contextes culturels divers et hétérogènes.

**Mots-clés:** FLE, *Alter ego+1*, discours, compétence (inter)culturelle.

## Methodological analysis of cultural discourse in the French language manual "Alter ego + 1"

Mohamad-Hossein Otroshi

Assistant professor, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Received: 2018/11/24, Accepted: 2019/01/10

**Abstract:** Teaching French as Foreign Language (TFFL) has been trying to focus on the intercultural problems for years; however, it is clear that only few textbooks or educational resources considered the issue of culture. With the arrival of the first FFL textbooks in the 1950s, research has developed on foreign language content through textbooks and cultural representations the discourse of which is formed to show social relations in France (and sometimes in other French societies). This article aims to present a methodological analysis of cultural textbook "Alter ego + 1" for beginner level adults (A1). Based on certain culture-related teaching approaches as well as Puren's (2014) methodological analysis. We have shown how the particularities of the Iranian socio-cultural context require the cultural discourse to take into account the realities of the instructional context. This would create a real intercultural representation which may facilitate the teaching/learning process. Therefore, to improve the didactics of FFL in distant and heterogeneous cultural contexts, there should be a pedagogical scenario for any intercultural understanding.

**Keywords:** FFL, *Alter ego+ 1*, discourse, cultural competence, intercultural.

تحلیل روش شناختی گفتمان فرهنگی کتاب آموزشی زبان فرانسه «آلتر اگو پلاس ۱»

محمد حسین اطروش

استاد گروه زبان فرانسه، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۰۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۲۰

**چکیده:** هر چند آموزش زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی در طی سالهای اخیر تلاش نموده تا به مسئله توانش بینا فرهنگی توجه بیشتری مبذول دارد اما کتابهای آموزشی و منابع آموزشی-پرورشی موجود در بازار نتوانسته‌اند که این دغدغه آموزشی را برطرف نمایند. از دهه ۱۹۵۰ میلادی با انتشار نخستین کتابهای آموزشی زبان فرانسه برای فراگیران خارجی، شاهد شکل‌گیری و گسترش مطالعات بر روی محتوای کتابهای آموزش زبان فرانسه و بازنمایی‌های فرهنگی که شالوده گفتمان‌شان را بنیان داده هستیم. بازنمایی‌هایی که روابط اجتماعی کشور فرانسه (و در برخی موارد کشورهای فرانسه‌زبان) را به تصویر می‌کشند. این مقاله در نظر دارد تا کتاب آموزشی آلتر اگو پلاس ۱ (*Alter ego+1*)، سطح مقدماتی (A1) ویژه فراگیران بزرگسال، را با تحلیل روش شناختی گفتمان فرهنگی مورد بررسی و نقد قرار دهد. با تکیه بر برخی رویکردهای آموزش فرهنگ زبان خارجی و جدول تحلیل روش شناختی پورن (2014)، تلاش شد تا نشان داده شود چگونه ویژگی‌های بافت اجتماعی-فرهنگی ایران ایجاب می‌نماید که گفتمان فرهنگی کتاب آموزشی بایستی به واقعیت‌های بافت فرهنگی زبان آموزان توجه کند تا از این طریق درک و تصویر بینا فرهنگی ایجاد نماید که تسهیل‌کننده فرآیند یاددهی/یادگیری باشد. به منظور بهبود آموزش زبان فرانسه، لزوم سناریوی آموزشی که بر توانش بینا فرهنگی در بافت فرهنگی دور و نا همگون تاکید نماید لازم بنظر می‌رسد.

**واژگان کلیدی:** زبان فرانسه، آلتر اگو پلاس ۱، گفتمان، توانش فرهنگی، بینا فرهنگی

## Introduction

Les manuels du FLE en tant qu'outils et supports pédagogiques prépondérants d'enseignement/ apprentissage jouent un rôle important dans les cours de langue et sont devenus porteurs de représentations et de valeurs de culture française et très rarement francophone. Dans les années 1970 et avec la disparition des approches communicatives, les manuels font l'objet d'analyses et de recherches plus approfondies qui permettent les premières recommandations méthodologiques. Parmi les recherches faites sur des manuels du FLE, l'analyse des représentations produites et transmises par ces manuels a été entamée par des approches communicatives et amplifiée par l'approche actionnelle jusqu'à nos jours. Malgré les progrès méthodologiques, J. C. Beacco nous rappelle que «les orientations actuelles, telles que l'on peut les entrevoir dans la production éditoriale française de manuels de langue, s'inscrivent dans une nette continuité par rapport à ce que l'on pouvait en saisir il y a vingt ans, avec cependant de notables inflexions. À vrai dire, nous ne disposons, pour le français enseigné comme langue étrangère, d'aucune étude systématique». (Beacco, 2000: 12)

Mais, des manuels «universalistes» sur le marché qui s'adressent à des publics culturellement différents inspirant unilatéralement du discours culturel de la société française suscitent moins d'attention et de recherches.

Généralement, dans les manuels du FLE existant sur le marché iranien, et tout particulièrement des ouvrages visant un public adulte et débutant qui constituent notre corpus à l'université avec des sensibilités institutionnelles et culturelles, présentent et

mettent en valeur des spécificités liées à une culture étrangère, dont la présentation serait impossible dans le cours.

Alors que la didactique du FLE a essayé depuis des années 70 de se concentrer sur la problématique de l'enseignement des éléments culturels, on constate bien que peu de manuels ou ressources pédagogiques s'y réfèrent en profondeur. Même si des éléments culturels sont introduits dans certains manuels, les activités proposées négligent souvent la culture de l'apprenant et sont rarement précédées d'une introduction expliquant l'importance des éléments extralinguistiques et de la communication non verbale. Alors qu'on ne dispose pas d'une «grammaire culturelle» (Beacco, 2000: 66) de référence, les ressources pédagogiques du FLE s'adressent aux publics culturellement hétérogènes et puis tout contenu culturel n'est pas légitime à être enseigné. Comment intégrer une dimension culturelle suffisante aux ressources pédagogiques du FLE sans provoquer des représentations culturelles négatives sachant que la langue étrangère ne peut se réduire à l'enseignement/apprentissage du seul système linguistique?

Ayant des années d'expériences avec des manuels du FLE et en tant qu'enseignant et chercheur sensibles à la question de l'interculturalité, nos interrogations nous ont conduits à travailler sur les représentations de la culture cible dans le manuel *Alter ego + 1*. Pour cela, nous avons eu recours au cadre méthodologique de l'interculturalité. Pour l'analyse des représentations, nous avons rencontré des difficultés de transférabilité des éléments culturels dues aux spécificités du contexte culturel d'un côté et de nos corpus respectifs, qui ont en commun le fait de s'adresser à des adultes débutants de l'autre

côté. Cet article tente donc de mettre en relief la nécessité d'un discours qui ait pour point de départ la trans-culturalité<sup>1</sup> passant par l'interculturalité,<sup>2</sup> pour arriver enfin à la coculturel<sup>3</sup> en ce qui concerne les manuels de langue étrangère qui nous préoccupent. Après avoir fait référence aux grands principes des grilles d'analyse générique de l'approche communicative et la perspective actionnelle évoquées par Ch. Puren (2014), nous montrerons ce qui pose problème dans le discours unilatéral de *Alter ego+ 1*.

### **Le discours culturel: une notion problématique**

Comme souligne Pothier (2003: 46), «dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la langue est à la fois le moyen et la fin de la formation», ce qui rend complexe et difficile ce processus dans les différents contextes sociolinguistiques et culturels. Apprendre une langue étrangère signifie bien sûr «s'initier à une nouvelle culture, découvrir un monde de valeurs et d'habitudes inconnues qu'il s'agit d'appivoiser et de respecter» (Tellier, 2009: 20). Donc, l'enseignement d'une langue étrangère, sans prendre en considération l'importance de la compétence culturelle chez les apprenants, semble poser problème. Dans ce sens, Andersen (2009) nous rappelle que «langue et culture: jamais l'un sans l'autre».

Mais, l'une des difficultés qu'on peut constater dans la didactique des langues (étrangères) est de s'entendre sur le sens du mot «culture», souvent considéré comme mot «fourre-tout». Pour M. Byram (cité par Narcy-Combes, 2005: 76), «la culture recouvre un domaine idéologique regroupant les valeurs et croyances propres à un groupe, un domaine documentaire englobant les productions intellectuelles ou artistiques, les informations explicites sur le pays, historiques, géographiques, contemporaines, et un domaine social, concernant le mode de vie, les interactions verbales et non verbales - nature des relations sociales, rôles propres à chaque sexe et à chaque génération». Alors qu'il y a de l'ambiguïté conceptuelle pour le terme de «culture». Pour Beacco (2000: 23), ces deux termes ont été communément sollicités et impliqués en didactique «[4] pour désigner ce qui, dans l'enseignement des langues, concerne autre chose que la langue: les genres de vie, les mœurs, les caractéristiques de l'organisation des sociétés humaines». Pour Van Lier (2004), la culture et la langue se forment, se développent et se négocient. Cette conception basée sur le concept de Bruner (1996, cité par Depover & al, 2007: 28-29) pour qui «la culture donne forme à l'esprit». Pour lui, «la culture façonne l'esprit des individus et les significations sont toujours culturellement situées» (Ibid.). Il en conclue que la culture a évidemment une influence majeure sur le système de connaissance.

### **Didactique des langues-cultures**

Selon Françoise Demougin (2008: 411), «ce qui distingue, la didactique des langues des autres didactiques c'est qu'elle fait de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage et considère en cette dernière l'existence d'une dimension culturelle». On sait bien que

<sup>1</sup> Capacité à reconnaître le fonds commun d'humanité, au-delà de la diversité des manifestations et revendications culturelles. (Puren, 2014a: 24)

<sup>2</sup> Capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et des interprétations liées à son propre référentiel culturel. (Puren, 2014a: 24)

<sup>3</sup> Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d'adopter et/ou se créer une culture d'action partagée («coculture»). (Puren, 2014a: 24)

L'enseignement/apprentissage de la langue étrangère et sa culture constitue un sujet didactique toujours d'actualité, qui soulève naturellement des questions d'ordre pédagogique, social, ethnique et sans doute religieux. C'est ainsi que la culture sert souvent d'alibi». (Philipps, 2010: 65 cité par Dervin, 2010: 35)

Mais, l'enseignement de «langue-culture» (Puren, 1998), devient problématique et complexe pour des enseignants et à travers des manuels, supports pédagogiques dans la mesure où la culture étrangère à enseigner doit forcément s'adapter à des situations didactiques variées et le problème devient plus difficile lorsqu'il faut enseigner une «langue-culture» à des apprenants linguistiquement-culturellement variés et éloignés.

Jusqu'aux années 1970, les manuels du FLE sont généralement restés focalisés sur l'acquisition du système linguistique, de la grammaire et des fonctions communicatives (dans les manuels basés sur la méthode SGAV), sans attribuer explicitement un rôle à la culture. Depuis des années 80, avec l'adoption de nouvelles approches communicatives et puis en 2001 avec l'approche actionnelle, nous remarquons que la culture attire une attention particulière en didactique des langues étrangères. Dans cette perspective, l'enseignement/apprentissage des langues, la culture devient à la fois une finalité et un moteur visant directement ou indirectement la rencontre de l'autre (la culture étrangère) et par conséquent le questionnement de Soi face à cette identité.

### **Méthodologie d'analyse du discours culturel**

Pour relever les caractéristiques des discours existant dans les textes, les rapports sociaux des personnages, les images (censurés parfois dans le manuel vendu sur le terrain) et les activités

proposées, nous les avons déconstruites pour analyser d'une perspective quantitative la distribution des éléments culturels/métaculturels présents dans *Alter ego +1* afin de déterminer le discours dominant du manuel. Pour cela, nous avons utilisé le cadre théorique de certaines approches d'enseignement de la culture et aussi les grilles d'analyse grammaticale de l'approche communicative et de la perspective actionnelle de Christian Puren (2014).

### **Présentation de manuel *Alter ego+ 1***

Le manuel de *Alter ego+ 1*, publié en 2012 par l'édition Hachette, est une méthode de français langue étrangère destinée aux débutants adultes ou grands adolescents. Il vise, selon les auteurs, l'acquisition des compétences décrites dans les niveaux A1 et A 2.1 du CECRL. On remarque que les thèmes présentés et exploités dans les neuf dossiers de trois leçons ont pour principal objectif de susciter chez des apprenants étrangers un réel intérêt pour la société et la culture française et le monde francophone. Ceux qui prétendent permettre à l'apprenant d'acquiescer des savoir-faire et savoir-être nécessaires pour entrer dans une communication réussie. Dans l'avant-propos de ce manuel, les concepteurs insistent sur l'idée que les situations assimilées sont proches de la vie de l'apprenant et pour cela, les activités proposées permettent à l'apprenant d'«interagir dans des situations impliquant, en fonction de son ressenti, de son vécu et de sa culture». Ainsi, «les tâches proposées se veulent le reflet de situation authentiques dans différents domaines (personnel, public, professionnel, éducationnel)» (Berthet et al., 2012: 3). En tant que référence de langue française, ce manuel est un modèle d'usage sociolinguistique partagé par la société française et parfois francophone. Il

dessine la culture cible qui comporte les marques de la vie contemporaine et quotidienne.

Ce manuel est plutôt destiné aux adultes dans les cadres institutionnalisés (structures privées et publiques notamment à l'université) et tente de mettre au point les valeurs de la culture cible. Le FLE pour le niveau débutant a quant à lui pas à répondre impérativement aux besoins interculturels car l'enseignement est porté d'un côté plutôt sur des éléments linguistiques, syntaxiques et morphosyntaxiques dans les cours de langue. De l'autre côté, en dehors de la classe, le champ du français, sa culture et le monde francophone se présentent comme le parent pauvre des représentations des apprenants. Mais, comme l'indique Pothier (2003: 27), «la sensibilisation à la culture étrangère devrait intervenir dès le début de l'apprentissage, c'est-à-dire dès le niveau élémentaire ou moyen». La maîtrise des formes linguistiques est aussi importante que des règles culturelles afin de permettre l'apprentissage, aussi d'une langue étrangère et l'acquisition d'une compétence culturelle voir interculturelle s'inscrit dans les finalités de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Alors que ce manuel promet une démarche «actionnelle renforcée» en proposant des tâches qui sont le reflet de situations authentiques (compétence méta culturelle<sup>1</sup>) et permettent d'interagir (compétence coculturelle) dans des situations implicantes en fonction des vécus et des cultures des apprenants étrangers.

### Analyses des contenus

Dans le tableau des contenus de *Alter ego+1*, on remarque les contenus socioculturels et les

objectifs sociolangagiers, ces derniers sont divisés en objectifs fonctionnels et objectifs linguistiques. Afin de réaliser cette étude, nous avons étudié ce manuel sous plusieurs approches concernant l'enseignement de la culture.

### Analyse selon certaines approches d'enseignement de la culture

Avec une approche géographique, environnementale et historique, ce manuel présente à travers une carte et des images des régions, des territoires (pages 11 et 12) ou dans le carnet de voyage «Pontoise, une ville de l'île de France», «La France en Europe», «Paris, hier et aujourd'hui», «La France des trois océans». En ce qui concerne l'environnement, des contenus consacrés sont : «se mettre au vert: les néo-ruraux», «mutations urbaines», «maisons traditionnelles» ou un certain nombre d'informations simplifiées concernant la civilisation et le patrimoine culturel de la société française du point de vue historique «Paris est comme un escargot», «Succès francophones des années 1970».

Certains contenus essaient de faire connaître le patrimoine artistique et littéraire notamment celui de la France comme dans le dossier 0, découverte, certaines personnalités françaises sont présentées (littérature, mode, sport, cinéma, etc.) ou bien dans le dossier 5, «Monstres» qui est consacré à la chanson française. À travers cette découverte, l'apprenant perfectionne seulement ses connaissances encyclopédiques et linguistiques de la culture de la langue cible.

Dans chaque dossier, on constate que «chaque leçon est structurée par les objectifs fonctionnels et développe une thématique» à partir d'un scénario donné et afin d'amener l'apprenant «à la découverte et l'appropriation des contenus» avec «une attention toute

<sup>1</sup> Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi. (Puren, 2014, p. 24)

particulière à la conceptualisation des formes linguistiques» (Berthet et al., 2012: 3). C est ainsi que, le scénario évolue dans un décor et dans un réseau d interactions des Français et des francophones culturellement parfois si différents. Par exemple: dans le dossier 0, découverte, des personnages étrangers de différentes nationalités apparaissent et se présentent en français et à la française, sans parler de leur identité et comme s'ils n'ont pas de différence culturelle au minimum pour se saluer et se présenter. Parmi ces personnages, «Yoko», personnage japonais, mène les utilisateurs de ce manuel à réfléchir. Une approche anthropologique nous permet de constater les attitudes et les comportements des personnages dans la société française apparemment homogène. Dans le dossier 1, leçon 1 «contacts», le décor dans lequel se passent des échanges langagiers et culturels est la France et des actions ainsi que des interactions (langagières et culturelles) de personnage principal mettent en relief la société et la culture française. Dans le dossier 4, leçon 1, «Parler de ses habitudes», ou leçon 3, «Parler de ses activités quotidiennes», les personnages dessinent la société actuelle française. La didactique de la langue française en tant que langue étrangère a toujours été influencée par des représentations véhiculées sur la France, son peuple et sa société. Evelyne Argaud (2000: 84) pense que la didactique du FLE est « [4] une discipline d enseignement récente, même si dans les pratiques, elle a toujours existé, essentiellement à travers les contenus culturels véhiculés implicitement par les dialogues, les manuels et les cours de langue». Par la suite, une activité demande à l apprenant de comparer la manière de saluer dans son pays sans prendre en considérations les représentations préalables

et des interprétations liées à son propre référentiel culturel. Quelle manière de salutation est acceptable et juste? Pour un apprenant étranger, la culture de langue cible, en tant que objet, [4] est au contact de la langue étrangère à travers la lecture sémiotique de mots, l interprétation de signes, de symboles, de dessins, d images, de caricatures; à travers le mode d appropriation du discours par le canal oral et visuel, tel la radio, le cinéma, etc.» (Windmüller, 2011: 32). L apprenant rencontre ainsi «des objets inconnus dont il ne reconnaît pas la fonction, il attribue un sens à un fait vu ou vécu, ou ne décèle aucun rapport.» (Ibid.) En ce qui concerne la culture en tant que sujet, «il s agit de la culture en tant que représentante des personnes qui l utilisent, la font et la défont dans le but d interagir avec des représentants d autres langues et d autres cultures.» (Windmüller, 2011 : 33)

On remarque que l ensemble des éléments spatiaux, temporels, sociaux et culturels formant le scénario ne permettent pas à l apprenant étranger de se situer au cœur d un réseau d actions et d interactions concrètes en proposant à la fois une situation dans laquelle l apprenant pourrait intervenir en tant qu individu ayant sa propre identité. Le manuel de langue étrangère devrait donc porter comme nous le souligne Ch. Puren (2010: 77), «sur les différences établies entre celle(s) à laquelle/auxquelles appartiennent les apprenants, et celle(s) du/des pays étrangers, qui se révèlent dans les documents authentiques (approche métaculturelle) ou dans la rencontre avec les étrangers (approche interculturelle)».

À travers des analyses de discours des personnages et leurs rapports sociaux qu'ils entretiennent tout au long de ce manuel. On peut dire que des caractéristiques, des comportements,

des éléments linguistiques, paralinguistiques et culturels concernant des personnages ne montrent que les valeurs culturelles partagées de la société contemporaine française.

La rubrique «Le point culture» de l'ouvrage est une partie existante dans chaque leçon qui propose des informations et des images authentiques n'aborde que la compétence culturelle à peu près, sans attirer l'attention de l'apprenant vers les différences culturelles et à la suite à la rencontre avec les francophones. Par exemple, dans le dossier 1, leçon 3, page 36, «Parler de ses passions et de ses rêves», des images présentées ne montrent que la société et la culture française (Fête de la musique, le rivage du Tour de France etc.). Et puis, les activités proposent des structures linguistiques à retenir: «J ai un rêve: aller à Paris pour la Fête de la musique». En effet, «toute langue utilisée dans une société véhicule les traits caractéristiques et la culture de cette société». (Emaish, 2009: 23). La culture serait d'après Gohard-Radenkovic (2004), un ensemble de significations, de pratiques et comportements sociaux inventés, hérités et transmis dans le groupe: la langue, les rites (sociaux, religieux), les traditions, les coutumes, les fêtes, mais aussi les modes de logement (urbains, ruraux), etc. Dans le dossier 7, leçon 1, rubrique Le point culture: «Les repas en France» ou leçon 2, «Quel look?», des informations, des images, des habitudes alimentaires et vestimentaires sur les Français, sont véhiculées celles qui pourraient provoquer des préjugés dans certaines cultures.

Dans «le carnet de voyage» du dossier 1, page 39, quelques symboles en image de certains pays (développés) européens sont présentés et on demande à l'apprenant de dire quels pays d'Europe sont représentés. Du fait qu'on demande à l'apprenant de dessiner des

symboles pour présenter la France, on se perçoit que c'est la métropole en position de supériorité, qui représente la société et la culture française et non pas le monde francophone. Il faut faire attention au fait que «toute culture nationale est composée de *subcultures variées*, en particulier *sexuelles, générationnelles, professionnelles, régionales et étrangères*» (Porcher & Abdallah-Preteuille, 1996 cité par Puren, 2014a: 25). Cette démarche continue dans le dossier 2 avec «Parler de ma ville», où une ville française est ciblée et à la fin de ce dossier c'est «Paris, hier et aujourd'hui» qui revient avec ses monuments somptueux. C'est encore une présentation réductrice, stéréotypée de la culture cible. Dans la leçon 3, «Écrire une carte postale», on a affaire à des images authentiques, mais leur exploitation interculturelle reste inachevée.

Des données statistiques basées sur une description sociologique, décrivent la société française dans les domaines économique, social et politique. Les thèmes sont «La France en chiffres», «Les Français et le sport», «Les Français et Internet» et «Comment paient les Français».

L'apprenant étranger qui utilise ce manuel se trouve en face de deux cultures «culture subjective, c'est-à-dire les aspects psychologiques d'une culture, avec les croyances, les systèmes de valeurs et les schémas de pensée qui y sont associés, et culture objective, qui regroupe les institutions et les artefacts qu'elle produit, comme ses coutumes et ses productions artistiques et littéraires». (Narcy-Combes, 2005: 76)

### **Grille d'analyse génétique de l'approche communicative**

D'après la grille d'analyse génétique de l'approche communicative élaborée par Puren (2014: 6), on voit bien que chaque leçon

commence par les «verbes inchoatifs»<sup>1</sup>. Par exemple: Faire connaissance, dire la nationalité, saluer, se présenter etc. Les dialogues de manuel «commencent toujours au début» (i.e. ils n'ont jamais «d'avant»). Et les apprenants doivent apprendre «à saluer quelqu'un puis à en prendre congé pour la première fois» (i.e. lors d'une première et unique rencontre). C'est ainsi, «l'action est considérée à son début sans connaître culturellement l'autre personnage engagé dans le dialogue. Par exemple, un chinois, japonais ou un marocain participants dans le cocktail se saluent à la française sans savoir comment faudrait-il réagir selon la culture de l'autre. Et soudain, on constate que l'action, par exemple, la salutation, se termine complètement sans avoir la suite même dans les leçons ou les dossiers qui suivent. Donc, le manque des changements qui inscrivent l'action des personnages dans la durée; par exemple: «connaître», «se connaître», «parler de soi-même», «réfléchir sur l'autre» etc. ne permet pas à l'apprenant d'aller plus loin dans la dimension interculturelle, pluriculturelle ou idéalement coculturelle.

Dans la plupart des dialogues de ce manuel, l'échange langagier sans avoir recours aux gestes et éléments kinesthésiques (L1 ou/et L2) ne se passe qu'entre deux personnes. Et par la suite, les activités langagières demandées se concentrent plutôt sur des interactions interindividuelles en petits groupes de deux ou trois personnes sans vraiment proposer des tâches qui seront réalisables collectivement en considérant le contexte culturel dans lequel l'apprentissage se déroule. Dans le dossier 4, leçon 2, «Proposer une sortie», le dialogue se

produit entre deux amis: «Malik» et «Lucille». Et l'activité qui vient à la suite demande aux apprenants de jouer la scène à deux. C'est d'une façon brusque que, dans la leçon 3 «Parler de ses activités quotidiennes» de ce dossier, les personnages changent et on remarque une rupture de scénario qui pourrait attirer l'attention d'apprenants pour savoir ce qui va se passer par la suite. Alors que des actions «imperfectives qui ne s'achèvent pas complètement (elles sont toujours susceptibles d'être reprises et/ou prolongées par la suite)» (Puren, 2014: 8) pourront impliquer l'apprenant dans le scénario. Encore une fois les quatre activités proposées sont individuelles et interindividuelles. Ainsi, l'approche dominante de ce manuel se retrouve plutôt auprès d'une approche communicative où «l'action prise en compte se limite à l'interaction langagière et, aux actes de parole. Et les situations de communication privilégiées sont celles de la vie quotidienne, dont les enjeux communicatifs sont considérés comme pouvant être compris par les apprenants quelle que soit leur culture. La culture étrangère n'est prise en compte dans la communication que dans sa dimension langagière, sociolinguistique» (Puren, 2016: 6). Or, on cherche une approche qui pourrait mêler tout au long d'un scénario pédagogique inséparablement la dimension langagière et la dimension culturelle (L1 et L2).

Dans le dossier 5, leçon 1, «Parler des rituelles de fête», nous voyons des témoignages des Français qui parlent des fêtes, des traditions et des rituels en France qui sont parfois considérés comme internationaux. Nous remarquons alors que la langue (étrangère), comme moyen d'expression culturelle (implicite et explicite) est profondément marquée par ses caractéristiques culturelles partagées par une

<sup>1</sup> Les verbes inchoatifs sont des verbes qui marquent en eux-mêmes (i.e. qui incluent dans leur sémantisme) le début de l'action; par exemple: «faire connaissance», «rencontrer». (Puren, 2016: 5)

communauté ou une nation. Et «elle a une fonction explicative, descriptive, interprétative des références culturelles» (Windmüller, 2010: 141). Dans ce cas, comme nous rappellent Bellanger & Bourgeois (2009: 32), «toutes les difficultés rencontrées face à l'apprehension d'une culture étrangère se voient intensifiées dans un monde globalisé. La classe de langues, véritable laboratoire d'études, constitue un espace privilégié pour observer ce phénomène: ce qui se vit dans la société actuelle se reflète aussi dans les classes de langues étrangères».

La leçon 2 du dossier 8, «Un diner en ville» est entièrement consacrée à la gastronomie française comme l'un des caractéristiques françaises. Deux textes présentent sous forme d'un article de magazine, «des brasseries» à Lyon. Le point culture porte sur un grand chef cuisinier et puis sur le Guide Michelin. C'est encore d'un côté, la culture française qui est unilatéralement au centre de présentation culturelle et de l'autre les personnages du dialogue, un couple anonyme, représentent des rapports sociaux de la société en commandant au restaurant. Il est à noter que «les rapports entre la langue et la culture sont étroits et évidents, la relation entre dimensions linguistique et culturelle est affirmée comme intrinsèque et indissociable» Castellotti & Moore (2011: 343), donc apprendre une langue étrangère, «c'est aussi s'intégrer dans une certaine culture» (Brossard & Fijalkow, 2008: 23). Ce qui nécessite la prise en compte de l'apprenant comme acteur social essayant de communiquer, et de la communication comme compréhension mutuelle (linguistique et culturelle). Afin que les apprenants puissent «agir social de référence» (CECR, 2001), ils ont le droit de les préparer non plus seulement à gérer langagièrement des rencontres occasionnelles,

mais à vivre ensemble et agir ensemble avec les autres». (Puren, 2014a: 29)

En ce qui concerne l'évaluation de compétence culturelle de ce manuel, les exercices et les activités proposés n'attirent pas vraiment l'apprenant vers une évaluation ou auto-évaluation de compétence ni culturelle ni interculturelle. Dans les rubriques «Le point culture» proposés, on constate qu'un certain nombre d'informations de la vie quotidienne des Français sont présentées et puis on demande aux apprenants de les comparer avec celles de leur pays ou de dire si des rites ou des coutumes cités existent chez eux. Par exemple, page 100, «Quelques fêtes et traditions». Les contenus de manuel manquent une approche comparative qui mette en relief tout d'abord les similitudes et puis analyse les différences entre la culture présente et celle de l'apprenant cible.

### Conclusion

Cette analyse nous permet de mettre en évidence certains rapports socioculturels de la société française auxquels le scénario pédagogique (sans continuité) du manuel est fortement attaché.

Un scénario pédagogique tenant compte de compétence culturelle (métaculturelle, interculturelle et coculturelle) est opérant, à notre avis, à condition d'être bien étudié et modélisé pour intégrer et présenter de manière rigoureuse et cohérente, la culture d'apprenant comme un système et donc proposer une version propre du monde à être utilisée en didactique des langues-cultures étrangères: une démarche d'adaptation des contenus linguistiques et paralinguistiques pourrait répondre à cette exigence.

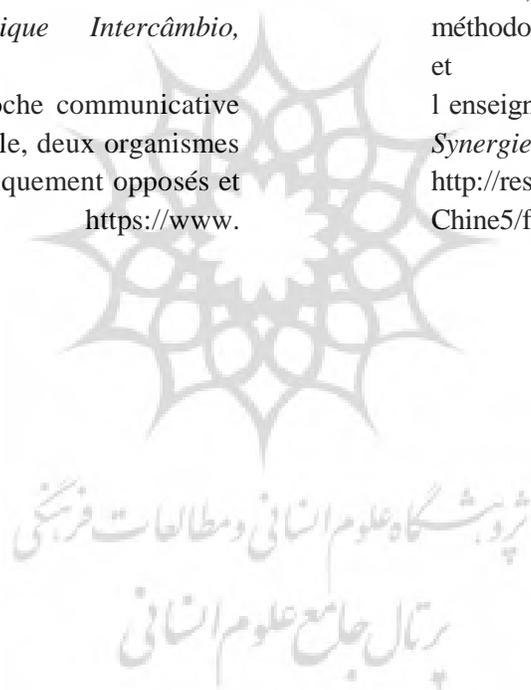
Comme nous avons constaté tout au long de notre analyse de ce manuel du FLE, la réflexion sur la culture de langue cible devrait donc se

transformer d'une question épistémologique du genre «quels savoirs ou quoi enseigner?» en une question plutôt méthodologique «comment permettre à l'apprenant d'interpréter la culture française et de s'en servir pour communiquer en considérant sa propre culture?» Ainsi, on doit passer de l'enseignement de langue comme structure linguistique, à la langue comme une «activité sociale» et donc un moyen de communication avec l'Autre en préservant sa propre culture. Pour J.-C. Beacco (2000: 33), la prise en compte de la «problématique culture est également parallèle à l'émergence de la francophonie comme institution, mais aussi comme expression collective du droit à une certaine différence devant l'homogénéisation culturelle (ou ce qui est ressenti comme tel)». Il semble nécessaire que le discours culturel des manuels du FLE doive passer à des discours interculturels et coculturels afin de pouvoir répondre aux contextes culturellement éloignés. Pour cela, il faudrait adapter les contenus des manuels de langue étrangère à la diversité culturelle des publics cibles et celle des objectifs visés.

## Référence

- Aandersen, H. L. (2009). «Langue et culture: jamais l'une sans l'autre». *Synergies Pays Scandinaves*, N 4, pp.79-88. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Paysscandinaves4/andersen2.pdf>. Consulté le 12 janvier 2018.
- Argaud, E. (2000). «L'enseignement de la civilisation française dans la didactique du français langue étrangère: Quelques éléments pour l'histoire d'une discipline». *Travaux de Didactique du FLE*, N 43/44, pp. 81-90.
- Beacco, J.-C., (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- Bellanger, V., & Bourgeois, C. (2009). «Formation de formateurs et culture de l'apprenant». *Français dans le Monde*, N 365, pp. 32-35.
- Berthet et al. (2012). *Alter ego+ 1*. Paris: Hachette.
- Brossard, M., & Fijalkow, J. (2008). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolutions d'une notion-concept. Dans P. Blanchet, & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées* (pp. 341-352). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Demougin, F. (2008). «Continuer la culture: le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues». *Ela. Études de linguistique appliquée*, N 152, pp. 411-428.
- Depover & al, (2007). *Enseigner avec les technologies: favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dervin, F. (2010). «Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation». *Revue Recherches en Education. Education et formation interculturelles: regards critiques*, N 9, pp. 32-42.
- Emaish, N. (2009). «Observer, comparer, comprendre: l'interculturel en cours de français». *Français dans le Monde*, N 361, pp. 23-25.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Bern : Peter Lang.

- Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. Paris: Ellipses.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris: Ophrys.
- Puren, Ch. (1998). «Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures». *ÉLA*, N 109, pp. 9-37.
- Puren, Ch. (2010). «*La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle*». Reims, s.n., pp. 73-87.
- Puren, Ch. (2014a). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. *Une problématique didactique Intercâmbio*, Volume 7, pp. 21-38.
- Puren, Ch. (2014b). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés et complémentaires. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>. Consulté le 12 janvier 2018.
- Puren, Ch. (2016). De l'approche communicative à la perspective actionnelle: exercice de repérage d'une "manipulation génétique" sur une tâche finale d'unité didactique d'un manuel de FLE. pp. 1-10. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016a/>. Consulté le 12 janvier 2018
- Tellier, M. (2009). «Enseigner les gestes culturels». *Le Français dans le Monde*. N°362, pp. 19-21.
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE): l'approche culturelle et interculturelle*. Paris: Belin.
- Windmüller, F. (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Synergies Chine*. N 5, pp. 133-145. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine5/florence.pdf>. Consulté le 11 jan 2018.





پروپوزیشن گاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی