

LES TECHNIQUES ET STRATÉGIES D'EXPLOITATION DIDACTIQUE D'ÉLÉMENTS SOCIOCULTURELS EN CLASSE DE LANGUE

*Filipe Luzonzo**

*Maria Antónia Coutinho***

RESUME

En Angola, les manuels de Français Langue Etrangère (FLE) conçus en France et véhiculant la réalité socioculturelle de ce pays européen engendrent des problèmes d'ordre socioculturel à quelques enseignants et surtout aux apprenants. Dans cet article, nous avons démontré l'importance de la composante culturelle dans l'enseignement du FLE. La recherche s'est déroulée autour de la problématique socioculturelle en répondant à la question suivante: *Quelles procédures didactiques doit-on adopter pour que les apprenants assimilent ces aspects socioculturels étrangers, qui sont pourtant inconnus par les élèves?* Parlant de deux cultures différentes, nous avons effectué cette étude dans le domaine de la Pédagogie Interculturelle (PIC). Dans ce cas, le préfixe “*inter*” signifie “entre”, marquant la séparation ou l'espacement de ces deux cultures. A la fin de l'article, nous avons proposé une fiche pédagogique interculturelle.

Mots clés: Didactique du FLE; Techniques d'exploitation didactique; Contenu socioculturel.

ABSTRACT

In Angola, the teaching manuals in French Foreign Language (FLE) designed in France and conveying the sociocultural reality of this European country generate some constraints to the sociocultural level, to some teachers and, above all, students. In this article, we present the relevance of these elements as well as the techniques and strategies to use in FLE. To create the study on socio-cultural problems, this research has answered the following question: *which didactic procedures must be adopted so that students can assimilate the foreign socio-cultural aspects, however, are unknown in our society?* Speaking of two different cultures, we carried out this study in the field of Intercultural Pedagogy (ICP). In this case, the prefix ‘*inter*’ means ‘between’ indicating the separation or distancing of these two cultures. Finally, we propose an Educational Record as part of an Intercultural approach.

Keywords: Didactics of the Elf; Didactic technologies; Sociocultural content.

RESUMO

Em Angola, os manuais de ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE) concebidos na França e veiculando a realidade sociocultural deste país europeu geram alguns constrangimentos ao nível sociocultural, a alguns professores e, sobretudo, aos alunos. Neste artigo, nós apresentamos a relevância destes elementos bem como as técnicas e estratégias a serem utilizadas na aula de FLE. Ao delimitarmos o estudo na problemática sociocultural, esta pesquisa respondeu à seguinte pergunta: *que procedimentos didáticos devem ser adotados para que os alunos possam assimilar os aspetos socioculturais estrangeiros que, no entanto, são desconhecidos na nossa sociedade?* Ao destacar a presença de duas culturas diferentes, nós enquadrámos a pesquisa no domínio da Pedagogia Intercultural (PIC). Neste caso, o prefixo “*inter*” significa “entre” indicando a separação ou distanciamento destas duas culturas. Finalmente, nós propomos uma Ficha Pedagógica no âmbito de uma abordagem Intercultural.

Palavras-chave: Didática do FLE; Técnicas de exploração didática; Conteúdo sociocultural.

* Doutorando na Universidade Nova de Lisboa (UNL).

** Doutora em Linguística pela Universidade Nova de Lisboa (UNL) e Professora Associado do Departamento de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (UNL).

INTRODUCTION

Le sujet que nous proposons d'aborder dans cet article intègre les recherches que nous consacrons dans le domaine de l'enseignement de langues étrangères, plus particulièrement, en Français Langue Etrangère (désormais, FLE) pouvant aussi être utile pour les cours de Portugais Langue Etrangère (PLE). Le présent article retouche une réflexion sur l'exploitation du contenu socioculturel en classe de FLE, notamment, à Huila, Angola.

À ce sujet, les nombreuses différences dans le domaine socioculturel, qui ponctuent et structurent l'évolution des sociétés française et anglaise, retiennent particulièrement notre attention. En Angola, les manuels de FLE conçus en France et véhiculant la réalité socioculturelle de ce pays européen engendrent des problèmes (socioculturels) à quelques enseignants et surtout aux apprenants. Ce genre de situations arrive également avec le manuel *Sans Frontières 1*¹ (désormais, SF1) en usage dans l'enseignement secondaire angolais. C'est dans ce cadre que nous est venue l'idée de faire cette étude, car il s'agit de réalités différentes, donc, étrangères par rapport à la population cible (apprenants). Pour cette recherche, nous avons travaillé avec les apprenants du niveau A1, âgés de 15/16 ans de l'IMEL (Institut Moyen d'Economie de Lubango). Ainsi, cet article s'inscrit dans le prolongement théorique d'une série de réflexions visant à valoriser la composante culturelle dans l'enseignement du FLE en Angola.

La recherche, dans sa totalité, s'est déroulée autour de la problématique suivante :

- *A quel niveau les apprenants maîtrisent-ils le contenu socioculturel proposé dans les manuels de FLE ?*
- *Quelles procédures didactiques doit-on adopter pour que les apprenants assimilent ces aspects socioculturels étrangers, qui sont pourtant inconnus par les élèves ?*

Pour ce travail, nous avons commencé par analyser le manuel en y prélevant le contenu socioculturel véhiculé. Ensuite, nous avons évalué son impact dans l'enseignement du français à Huila (Angola). *Il s'agit de mesurer la dénotation de ce contenu, dans les images et dans les textes, par les apprenants; en d'autres termes, s'ils les connaissent ou pas.* Comme résultat de ce travail préliminaire, nous avons constaté que les apprenants ne connaissent pas une grande partie d'éléments socioculturels contenus dans le manuel. Suite à cette constatation, nous nous sommes posés les questions suivantes :

- *Comment prendre en compte la composante culturelle au cours des échanges dans un contexte biculturel ?*
- *Comment optimiser la qualité de ces échanges et permettre à l'apprenant de se développer au contact de l'autre en contournant les écueils de ces barrières culturelles ?*

Selon les concepteurs de SF1, la méthode permet à l'apprenant de développer des compétences culturelles allant de pair avec l'acquisition de compétences communicationnelles et linguistiques.

1 VERDELHAN, Michel; Sans Frontières 1; Clé International; Paris, 1993.

Dans le manuel, les contenus socioculturels ont un statut implicite, c'est-à-dire, immergés dans les unités didactiques. Ils sont composés de représentations actualisées (ex : le centre Georges Pompidou, p. 22 ; Evry, p. 66 ; ...) et aussi révolues (ex: le statut de la liberté, p. 40 ; Notre Dame de Paris, p. 119 ; une lampe à pétrole, p. 134...); des représentations stéréotypées (Tour Eiffel, Seine, Concorde Obélisque, p. 3) et non stéréotypées (places, ex: p. 54; stations, ex: p. 113; ...).

Suite à cela, nous avons constaté que le Guide Pédagogique ne donne pas de consignes ou techniques que l'enseignant doit employer pour pouvoir mieux exploiter les éléments socioculturels qui y sont véhiculés. Devant cette situation, nous nous proposons d'étudier le problème en question et proposer des stratégies ou procédures didactiques que le professeur doit adopter pour que les apprenants assimilent cette réalité étrangère.

Parlant de deux cultures différentes (celle véhiculée dans le manuel – culture française et celle connue par les élèves – culture angolaise), nous avons encadré notre étude dans le domaine de la Pédagogie Interculturelle (désormais, PIC). Dans ce cas, nous parlons de l'interculturel à propos de la présence de deux cultures en question. Et, le préfixe “*inter*” signifie “entre”, marquant la séparation ou l'espacement de ces deux réalités. Finalement, la PIC, pour nous, *sera celle centrée sur les apprenants dans toutes leurs dimensions sociales, culturelles et aussi affectives*.

L'ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DU FLE

Pour commencer notre étude de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français, nous allons faire un rappel du concept de cette dimension du français, notamment, le FLE. Selon Tagliante (2006, p. 6), le FLE est tout simplement :

le français langue d'apprentissage pour tous ceux qui ont une autre langue que le français comme langue maternelle. Le FLE peut être aussi la langue dans laquelle un étudiant non francophone suivra ses études. L'expression est apparue sous la plume d'André Reboullet en mai 1957, en couverture de la revue “Les Cahiers Pédagogiques”.

Nous constatons qu'actuellement existe une spécialisation en FLE, et ceci, tout autant qu'un objet d'enseignement ou une profession, est un enjeu à la fois social et culturel. Néanmoins, ce qui nous intéresse ici, c'est la dimension proprement pédagogique du FLE ou plus exactement ses opinions méthodologiques en tenant compte de la composante culturelle et des matériels qu'elles suscitent, bref, la Didactique du FLE. D'après Baylon et al. (1990, pp. 7-8), la Didactique du FLE, c'est :

l'articulation de plusieurs types d'interventions: théoriques, méthodologiques et pratiques qui, en interrelation, vont de la sollicitation de diverses disciplines de Sciences du Langage et de la Communication (linguistique, sociolinguistique, pragmatique, ...) et aussi de Sciences de l'Éducation (Pédagogie, Psychologie, Sociologie, ...).

En effet, l'élaboration méthodologique en matière de FLE, ne peut être fondée que sur une vision correcte du public à qui l'on souhaite enseigner le FLE et des situations d'apprentissage.

La didactique actuelle de FLE soutient ce qu'on appelle l' "approche actionnelle" (depuis le milieu des années 90). Celle-ci est préconisée par le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECR, 2001) et s'inscrit dans le prolongement du tournant communicationnel amorcé dès les années 70/80 (approche communicative, début des années 1970 et approche fonctionnelle-notionnelle, début des années 1980, selon Tagliante (2006), dans l'enseignement des langues.

Avant l'apparition de ces approches, les objectifs et contenus didactiques étaient essentiellement linguistiques et à présent ils sont substitués par des *objectifs* et *contenus de communication* en mettant l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. C'est-à-dire, il ne s'agit plus seulement d'enseigner le français mais d'enseigner à communiquer en français en rendant les apprenants aptes à agir dans des situations authentiques (françaises). Dans ce cas, les objectifs et les contenus didactiques ont été redéfinis en tenant compte d'autres sciences aussi importantes en matière de l'enseignement des langues, telles que la pragmatique et la sociolinguistique. Ainsi, nous avons pensé à des actes de paroles ou actes de discours à enseigner mais encore plus ciblés sur les actions que l'apprenant peut faire avec la langue cible, dans notre cas, le français. Si on part de l'affirmation d'Austin (1991, p. 1), selon laquelle "dire c'est faire", et de celle de Coutinho (2013, p. 3):

.../ les textes constituent des correspondants empiriques des activités sociales où ils prennent place. Ils relèvent toujours d'un genre /.../ associé à l'activité dont il est question /.../.

Le message doit être conçu comme un moyen d'agir sur un destinataire, selon certaines normes en vigueur (sociales, culturelles...) et la situation concrète de communication. Il est évident que parler d'acte de parole, c'est considérer que la linguistique (les sons, les mots, la grammaire) n'est pas précisément déterminante dans l'activité de parole, car pour communiquer, il faut certes maîtriser la langue requise par la situation de communication, mais surtout mobiliser d'autres savoirs et savoir-faire: *une compétence de communication*.

LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION

La compétence de communication (désormais CC) est aussi une des clés de voûte de l'approche actionnelle en Didactique du FLE en particulier et des langues étrangères en général. Là, on privilégie l'enseignement des codes, des règles et des normes socioculturelles qui interviennent et font la communication. Pour R. Galisson, cité par Santiago (2015, p. 4),

il n'y a pas de rupture dans les objectifs, comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle. On continue à enseigner "la langue" et non "à propos de la langue", mais on fait mieux la différence entre le système (qui postule une compétence linguistique) et l'emploi (qui postule une compétence de communication). Ce qui signifie qu'en tant qu'outil de communication, la langue est pleinement reconnue comme pratique sociale.

Baylon (1990, p. 73) et son équipe considèrent que cette compétence intègre au moins quatre ensembles de représentations collectives, plus ou moins stables :

- les représentations du patrimoine historico-culturel;
- les représentations du patrimoine national-identitaire;
- Les attitudes et évaluations plus ou moins dominantes, durant une certaine période, sur le marché culturel;
- les images du vécu communautaire: aspects de la vie, de l'argent, de la nature, les services, les loisirs etc... , les mythologies populaires, les représentations interculturelles (des immigrés, des autres civilisations, ...).

Dans cette dernière catégorie, nous avons encore distingué quatre sous-classes, selon les objectifs de notre étude: *les endroits, les rues... ; les régions, les villes, les quartiers... ; les produits technologiques, vestimentaires, alimentaires ... et les contenus de documents reproduits.*

Dans une perspective actionnelle, la compétence à communiquer langagièrement se concrétise et se développe dans des tâches sociales, complexes, collectives, en associant le dire et le faire. On peut songer également à une entrée lexico-sémantique dans cette (micro) compétence socioculturelle, en particulier à travers ce que Gallison appelle les 'mots à charge culturelle partagée'; car

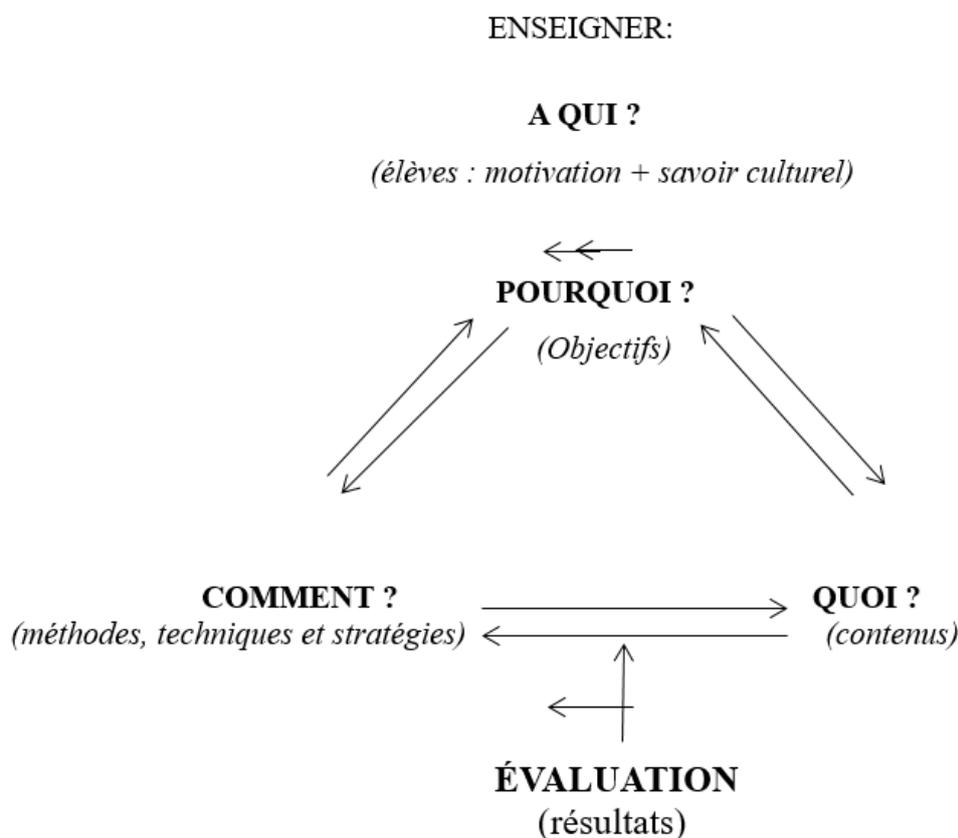
'les mots, en tant que réceptacles préconstruits, sont des lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture qui s'y déposent, finissent par y adhérer, et ajoutent, ainsi, une autre dimension à la dimension sémantique ordinaire des signes (GALLISON, 1987, p. 128).

Exemple: les mots *le cassoulet, la bouillabaisse et la fondue savoyarde* (p. 42 du manuel SF 1) nous donnent une image de différentes cultures de la France : culture aquitaine, culture provençale et culture savoyarde.

LES CONTENUS ET OBJECTIFS SOCIOCULTURELS

L'enseignement/apprentissage du FLE, suppose une approche de la didactique générale et celle de langues étrangères en particulier. Dans cette dernière, une fois désigné le public (apprenants), elle requiert la détermination des objectifs que l'on se propose d'atteindre et les hypothèses méthodologiques que l'on va retenir. L'élaboration d'une méthode de langue ou d'un support de base comporte obligatoirement, dans un premier temps, le choix des éléments que l'on veut enseigner ou, le *contenu du cours*; étant donné qu'on ne peut enseigner la langue dans sa totalité. Ces choix portent essentiellement sur trois domaines constitutifs de la langue (phonétique, grammaire, lexique), mais aussi sur les contextes extralinguistiques (situations) dans lesquels les éléments linguistiques seront employés. Nous pouvons définir les composantes décrites ci-dessus en posant des questions. Voir le schéma suivant, le dit "Triangle Didactique":

Figura 1. Triangle Didactique²



Le schéma ci-dessus démontre le système dynamique du processus d'enseignement/apprentissage. Il fut conçu sur la base de notions de 'Didáctica Geral' (discipline de la 2e Année, à l'ISCED³ de Lubango). Les flèches indiquent l'interdépendance de chaque composante intervenant dans le processus.

Dans la didactique du FLE, ce domaine comportera la *composante sociolinguistique* ou *contenu socioculturel*, car il est lié au vécu quotidien de l'étranger (France surtout) dont on apprend la langue (français). C'est de ce contenu qu'est née la notion de *Situation de Communication*. Comme le dit Claude Germain, cité par Tagliante (2006, p. 56) "la forme linguistique doit être adaptée à la situation de communication". Et Evelyne Bérard, aussi citée par Tagliante (2006, p. 56) ajoute :

pour communiquer, il ne suffit pas de maîtriser la composante linguistique, il faut pouvoir mobiliser ses connaissances à bon escient, selon la situation de communication dans laquelle on se trouve. Enseigner à partir de situations de communication plausibles et culturellement liées au vécu quotidien de l'étranger dont on apprend la langue, c'est permettre à l'apprenant d'utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée.

D'où les premières activités de classe qui portent sur la reconnaissance de la situation : le statut, l'âge, le rang social, le rôle, le lieu de l'échange, le sexe des personnes en présence, etc., à l'aide des questions : *qui parle? À qui? Où? , Comment? , Pourquoi? , Quand?* Cette réflexion

2 In: Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde, ASDIFLE.

3 ISCED: Instituto Superior de Ciências de Educação.

nous montre que le contenu socioculturel renferme la découverte ou reconnaissance du lexique et de différents registres de langue en situation ; la connaissance ou découverte de faits de civilisation et des éléments de référence socioculturelle.

Si le contenu socioculturel englobe tout cela, les objectifs socioculturels seront désormais *le faire découvrir ou (re)connaître*. Ce contenu, on le trouve bien dans les manuels de FLE et permettent de développer chez les apprenants des aptitudes socioculturelles de communication - la dénotation des images et des textes, la connotation : interprétation, prosodie, etc. Cela amène à l'enseignement/apprentissage d'un savoir-faire socioculturel, dont le savoir englobe, à proprement parler et selon Gautherot (2009, p. 169), *la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue*.

Ici, il s'agit moins de promouvoir un savoir socioculturel qu'une compétence socioculturelle, définie par Pretceille (1998, p. 50) comme étant *la capacité à s'orienter dans une culture étrangère afin de comprendre la culture en acte et non pas la culture un objet par ailleurs figé et ossifié*.

En somme, cette compétence socioculturelle aboutit à la compétence interculturelle que, encore Gautherot (2009, p. 169) a défini comme :

la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère; la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture; la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels; la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

L'IMPACT SOCIOCULTUREL DU MANUEL AUX APPRENANTS – LES BARRIÈRES CULTURELLES

Thomas Lawrence dit "Lawrence d'Arabie" affirmait que lorsqu'on se trouve à cheval entre deux cultures, il n'y a qu'une issue possible : la folie ou la mort. Dans une classe de langue, si les partenaires - enseignants et élèves demeurent dans l'ignorance sur les différences socioculturelles, les tâches à réaliser par les uns et les autres peuvent véhiculer des malentendus culturels engendrant des dysfonctionnements de démarches cognitives. Bateson (1988, p. 33) a affirmé dans son œuvre intitulée "Communication et Société" que :

la communication peut être définitivement rompue du fait que les partenaires de l'échange [émetteurs et récepteurs de SF 1, dans notre cas] ont des cultures différentes. Alors, ce qui risque de créer des malentendus, ce sont précisément des traits différents que Lévi-Strauss (2001) appelle des barrières culturelles. Ces mêmes barrières qui stabilisent, à l'intérieur d'une même culture, les comportements, les styles de coutumes, les attitudes gestuelles, les décors de la société (étrangère), etc.

Il est souhaitable que l'acte d'enseigner une langue-culture puisse s'actualiser au sein de la classe de façon à éviter les blocages et avoir une meilleure communication, donc un meilleur enseignement/apprentissage.

Toute divergence entre deux cultures risque d'entraîner une difficulté linguistique et doit donc être systématiquement dépistée. Et, plus fréquemment, les divergences culturelles seront la source de difficultés linguistiques de nature diverse. On constate aussi, dans nos cours de FLE, des cas où une réalité culturelle propre à une culture française (C1) n'a pas d'équivalent dans la culture locale (C2) ou vice-versa.

La maîtrise du "choc culturel" reste cependant un objectif très lointain pour la plupart des élèves. C'est pourquoi il est important de souligner aussi dans l'enseignement de langue-culture trois dimensions ayant une valeur formatrice générale, selon Rousseau (1998, p. 35)

la comparaison entre culture locale et culture étrangère ; l'analogie entre le code culturel et le code linguistique locaux et étrangers ; enfin la prise en compte des identités culturelles et sociales locales et étrangères.

D'après Philipp (1998, p. 40) cette option est désignée par les termes d'Approche *Interculturelle en Education*. Cette approche s'adresse à tous les apprenants, quelles que soient leurs origines et leurs appartenances ethniques, sociales, culturelles

Pour mesurer l'impact socioculturel de SF1 sur les apprenants à Huila, nous avons effectué une enquête. Nous avons photocopié toutes les images du livre ayant des éléments de la société et culture étrangères⁴. Les documents iconographiques réunies, 40 au total, nous ont servi de support aux questions posées sur les enquêtes.

Nous avons enquêté 108 élèves des instituts moyens de la province (échantillon), à savoir : 26 de l' "Instituto Médio de Economia do Lubango" (IMEL), 16 de l' "Instituto Médio de Saúde de Huila" (IMSH), 21 de l' "Instituto Médio Normal de Educação de Lubango" (IMNEL), 25 de l' "Instituto Médio Normal de Educação de Chibia" (IMNEC) et 20 du "Seminário Propedéutico São-José de Jau" (SPSJJ). Rappelons que les apprenants sont du niveau A1 et âgés de 15 à 18 ans.

Après avoir recueilli et bien analysé le matériel acquis concernant l'impact socioculturel de SF1 sur les apprenants de Huila, nous en avons tiré des conclusions suivantes :

Les apprenants ne connaissent pas la réalité socioculturelle véhiculée dans le manuel, donc l'impact est négatif à 70%. Mais, leurs caractéristiques et leurs savoirs culturels sont favorables à une réduction de cet impact, car 70% a vécu dans un milieu urbain, 73% maîtrise le portugais, 14% parle satisfaisamment le français et 34% le perçoit.

Etant donné que le manuel véhicule une réalité socioculturelle étrangère (française surtout), et les utilisateurs, notamment les apprenants, ne maîtrisent pas cette réalité – impact négatif. Pour la suite de notre travail, nous sommes obligés de concevoir des fiches pédagogiques selon une perspective interculturelle.

L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE ET CIVILISATION ÉTRANGÈRE

Dans l'enseignement du FLE, l'abordage des aspects socioculturels est inévitable, car cela apparaît surtout lorsqu'on enseigne le lexique. En français, plusieurs mots sont polysémiques, et

4 Dans le manuel on a trouvé des éléments socioculturels français et aussi d'autres pays.

ils ne signifient rien hors *contexte* et nécessitent d'une analyse et d'une *démarche interprétative*. Exemple: un bureau *fou*, un homme *fou*. D'autre part, la mémorisation de mots hors contexte est inefficace pour l'apprentissage d'une langue. Ces exigences épistémologiques conduisent à passer d'une *compétence culturelle* à une *compétence interculturelle*. Celle-ci s'appuie sur une théâtralisation de la culture française dans des situations de communication, des échanges verbaux mais aussi non verbaux, dans des comportements du quotidien qui sont autant des actes de parole.

Pour enseigner la culture et civilisation étrangère en classe de langue, nous nous sommes basés sur les théories de la PIC, car elle légitime la dimension culturelle dans l'enseignement de langues. En plus, elle fournit des procédés didactiques à adopter en classe. Elle donne, par exemple, l'idée que les différences culturelles ne constituent pas une pénalisation, mais peuvent, au contraire, être profitables pour qu'on s'appuie sur elles en enseignant d'autres savoirs culturels au lieu de les éradiquer.

La PIC, dans ce cas, sera celle centrée sur les apprenants dans toutes leurs dimensions sociale, culturelle et aussi affective, en les comparant à celles des français/ de France. Là, on enseigne un savoir-agir en société française, privilégiant l'accomplissement d'actions en français, qui est la langue cible. L'objectif ici est de rendre les élèves capables de maîtriser *les niveaux de langue* (sociolinguistique), *les comportements* (savoir-vivre et règles de comportement) en s'appropriant d'un certain nombre d'implicites culturels.

L'introduction de documents authentiques écrits, sonores ou visuels dans les méthodes de FLE et la recommandation de les étudier nous amènent à faire un exercice de comparaison interculturelle. Et Zarate (2015, p 33), sur cette matière, avoue :

l'évocation d'une dimension interculturelle et comparative dans les discours des auteurs ne suffit pas. Il faut que cette préoccupation soit traduite dans la réalité de la démarche d'enseignement.

Pour sa part, Fancelli (2001, p 2), dans son article intitulé "Contenus linguistiques : soyons réalistes !", affirme :

si l'on part du principe que l'on enseigne une langue étrangère, en l'occurrence le français, dans un but communicatif, donc en vue d'une utilisation réelle, il est logique de considérer que les expressions que l'on va enseigner aux apprenants doivent refléter cette réalité.

Partant de la citation de Zarate et de celle de Fancelli, et sachant que d'une manière générale (et évidente) les méthodes de FLE qu'on utilise dans l'enseignement public et aux Alliances Françaises d'Angola ne sont pas adaptées à la réalité angolaise, donc aux savoirs culturels des apprenants. Cependant, ce sont les apprenants qui doivent s'adapter à ces méthodes, à l'aide des enseignants, bien sûr. Et pour que cette adaptation soit possible, les enseignants doivent "transformer"⁵ ces méthodes. Cette "transformation" sera opérée au niveau des composantes fondamentales qui sont:

5 Les adapter à la réalité locale, connue par les apprenants, en faisant des comparaisons.

la *composante socioculturelle et la composante méthodologique, sans oublier la communicative*, car un enseignement communicatif privilégie les besoins linguistiques, communicatifs et culturels exprimés par l'apprenant Tagliante (2006, p. 55).

Rappelons qu'à part l'enseignement public, en Angola il y a les Alliances Françaises de Luanda, de Benguela, de Cabinda et celle de Lubango. Et les réalités socioculturelles de ces quatre provinces ne sont pas intégralement égales. Suite à ce fil de pensée, nous (enseignants) devons concevoir des *procédés didactiques spécifiques* basés sur les cultures et réalités en présence. D'après Tagliante (2006, p.165),

l'enseignant, à travers la langue qu'il enseigne, met en permanence les apprenants au contact de faits historiques, sociologiques et ethnolinguistiques de cette langue cible.

Dans ce contexte, nous proposons les principes (ou procédés didactiques) suivants, fondés sur une progression contrastive:

Perspectivisme

Selon Todorov, cité par Gaume (2011, p. 52), un comportement perspectiviste consiste à une démarche en caractère empathique par laquelle on se met à la place de l'autre pour mieux le comprendre. Dans la classe, une attitude perspectiviste de l'enseignant se traduira par une distribution de la parole, afin que les élèves s'expriment sur leur propre savoir culturel et qu'ils aient l'occasion de poser les interrogations qui sont les leurs et qui concernent la culture de l'autre.

En effet, Liombwa⁶ comprendra mieux la coiffe bretonne si on lui donne la possibilité de poser des questions selon son savoir culturel et si on lui répond en se basant sur les origines purement historiques et géographiques de la coiffe. De la même façon, Clarisse comprendra mieux les tresses des "mumwila" si on procède de la même manière.

Partir de la réalité socioculturelle locale pour aller vers la réalité socioculturelle de l'autre et non l'inverse.

Dans le contexte bi ou pluriculturel, de nombreux clichés surgissent dans l'esprit des élèves qui méritent non seulement qu'on s'y intéresse mais aussi qu'on les approfondisse afin d'éviter des conclusions hâtives et souvent erronées.

Faire réfléchir d'abord les élèves sur leur propre fonctionnement culturel, permet une ouverture qui les rendra sensibles à la compréhension de la culture de l'autre. Ainsi, Liombwa ou Clarisse, fortes d'une plus grande compréhension des éléments de leur propre culture se montrent plus aptes à cerner les fonctionnements culturels de l'autre. Par exemple, Liombwa comprendra mieux le symbole d'épicerie (de France) si on commence à lui parler du symbole du magasin de "Rivas" (de Lubango), et vice-versa.

6 Liombwa: femme angolaise d'origine "mumwila" (province de Huila, sud d'Angola).

Avec des débutants, l'initiation à la découverte d'une culture étrangère peut se faire à partir du relevé de *leurs représentations* concernant leur environnement, leur communication; *leurs représentations* de la culture étrangère et de l'apprentissage de la langue.

Partir des similarités pour aller vers les différences

Du fait de la présence de différentes cultures dans la classe, on peut s'attendre naturellement à des *similarités* et à des *différences*. Or, l'attitude de l'enseignant serait précisément de mettre en avant, en priorité, les différences. Mais dans ce cas on partira de la culture d'origine pour aller vers la culture de l'autre, on partira ici des points communs entre les cultures en présence pour aller vers les divergences sur lesquelles on s'expliquera en les justifiant par des arguments d'ordre historique, géographique, culturel, technologique, etc. Par exemple, Liombwa comprendra bien le TGV, si on commence à lui parler du train normal de Huila (Operário⁷) en le comparant avec le train normal de la France. Ensuite on lui explique les aspects spécifiques du TGV d'ordre technologique. Il sera aussi mieux de lui faire les différences entre le TGV et le train normal de la France et, par conséquent, entre le train normal de Huila.

La civilisation est aussi apprise avec le perfectionnement de la langue et l'analyse contrastive des aspects culturels. Redisons avec G. Mounin, cité par Launay (2015, p. 67), *le contenu de la sémantique d'une langue c'est l'ethnographie de la communauté qui parle cette langue*. Et A. Reboullet, cité par Tomescu (2005, p. 57) nous dit que :

ce parallélisme entre culture et vocabulaire n'est pas sans application, car l'acquisition d'éléments de civilisation étrangère /.../ est indispensable à l'enrichissement de la possession (par les élèves) de la langue étrangère.

Ainsi, enseigner le français ce n'est plus seulement enseigner/apprendre à communiquer et à agir en français, par l'histoire et l'étymologie des mots que l'on emploie, les structures et les expressions qui véhiculent une culture, une civilisation – n'oublions pas que tout vocabulaire exprime une civilisation. L'enseignement du français à travers les textes et les manuels qui servent à l'enseignement (*SF, Espaces, Alter Ego...*) met en permanence les apprenants au contact de la civilisation et culture françaises, d'un point de vue sociologique et ethnologique.

Suite à notre recherche et pour cet article, nous proposons ci-après un modèle d'animation interculturelle. Cette fiche pédagogique permet une réflexion sur quelques aspects socioculturels français véhiculés dans le manuel SF1. De cette réflexion, peut découler une comparaison avec les aspects similaires existants en Angola, particulièrement à Huila. On y privilégie une approche inter-socioculturelle.

N'ayant pas la possibilité d'avoir un bain linguistique dans le pays où l'on parle la langue (par exemple, France) pour la plupart de nos apprenants, nous proposons aux enseignants de faire les salles de cours et même les établissements scolaires (ou des Alliances Françaises, si c'est le cas) de lieux de bain linguistique, c'est-à-dire, de pratique de la langue et civilisation françaises.

⁷ Nom du train normal de Huila, Angola.

Par exemple, enseigner aux élèves à dire “bonjour” quand ils arrivent à l'école et en classe, à 13h, et non “bon après-midi” – traduction de “boa tarde” – qui correspond à la forme de salutation en Angola, de 12h à 18h.

En effet, l'enseignement privilégiera ceux qui permettent cette démarche analytique, en veillant à doser soigneusement l'apport d'informations (de type socioculturel) afin d'aborder le plus largement possible la réalité socioculturelle française, sans pour autant oublier les réalités culturelles locales.

FICHE PÉDAGOGIQUE INTERCULTURELLE

“Ce qui s'oppose à l'invention, c'est ce qui existe déjà”

Paul VALÉRY

Dans cette partie de notre article, nous proposons une fiche pédagogique qui permettra une sensibilisation à des réalités socioculturelles en jeu selon une perspective interculturelle. Ce document d'exploitation pédagogique permettra aussi de rendre le travail des collègues (enseignants) et des élèves plus réalistes, plus dynamique et plus intéressant à la fois. Elle est élaborée sous forme de consignes des activités d'enseignants et d'apprenants.

L'élaboration de ce modèle reflète les résultats de notre recherche dans son ensemble, qui est: *Analyse du manuel SF 1 et son impact dans l'enseignement de français à Huila*⁸. Il importe dire que sur l'analyse du manuel nous avons constaté qu'il véhicule une réalité socioculturelle française à 85% et a un impact négatif chez les apprenants de 70%. C'est en fonction de ces résultats ou “choc culturel” que nous avons conçu cette pratique de classe. Comme les langues sont à l'image des sociétés puisqu'elles véhiculent leurs conceptions du monde, leurs cultures, c'est donc par elles (les réalités) que se fera le rendez-vous entre le donner et le recevoir. À ce propos, Tagliante (2006, p. 69), affirme:

la découverte de la culture cible, se fera alors par un travail permanent de réflexion appréciative et commentée, où interviendra sans cesse l'expression orale, dans des prises de position qui ne feront pas simplement état de connaissance sur la culture étrangère, mais permettront à l'apprenant de communiquer ce qu'il pense de ce qu'il sait de cette culture nouvelle pour lui et en quoi elle diffère ou se rapproche de la sienne.

Le modèle d'animation proposé est conçu à base de la première leçon de SF 1 et nous avons orienté le cours à l'exploitation du contenu purement socioculturel. Il n'a pas la prétention de remplacer la formation linguistique, psychologique ou même méthodologique des collègues (enseignants), mais il peut être considéré comme un guide dans la conduite des cours. Ce déclencheur donne une idée explicite sur la démarche d'un cours fondé sur l'interculturel.

8 Cela est le titre de notre dissertation de Maîtrise en FLE.

Les données sur le cours

Support: leçon 1.1. Jacques Martineau, pianiste – pp. 3 – 5.

Contenu socioculturel: noms de certaines villes et endroits français; noms et prénoms français.

Objectif socioculturel: faire connaître certains lieux et villes français, les noms français.

Matériel complémentaire: “bilhete de identidade” (= carte d’identité angolaise), photos de certaines places de Lubango, par exemple, “Praça 1o de Maio”, “Praça João Paulo II”, ...

Démarche pédagogique

Pour une approche interculturelle, dans ce premier cours de FLE, nous suggérons que ceci soit précédé d’un contact et d’une prise en charge psychologique (motivation) du groupe par l’enseignant. Les objectifs peuvent être doubles :

1. Etablir le contact pour avoir entre autres informations : leur but d’apprendre le français, les images qu’ils se font du français ou de la France ;
2. Etablir le premier contact des élèves avec la société et culture françaises : leur montrer des photos, des cartes postales et autres informations qui témoignent la civilisation française, les interroger sur leurs connaissances de la France (films vus, livres lus, ...).

Phase 1: Motivation

- a) Ici, l’enseignant pourra poser des questions de façon à ce que les élèves en viennent à découvrir le sujet. Les questions seront posées en français, en faisant des gestes et en montrant des images et des cartes postales ou d’autres matériels préparés préalablement. Comme ça on évite au maximum l’utilisation du portugais. Certainement il y aura plusieurs opinions sur le sujet. Mais l’enseignant aura la tâche de le résumer en six mots: *prénom, nom, âge, profession, nationalité et adresse*.
- b) Comme exemple, l’enseignant pourra se présenter en donnant les informations réelles de son identification, lesquelles seront certainement bien comprises par les apprenants. La présentation sera faite premièrement à l’oral en montrant son “bilhete de identidade” (carte d’identité angolaise) et ensuite il écrit les données au tableau :

- Je m’appelle João NZOLAMESO ;
- Je suis angolais ;
- Je suis enseignant ;
- J’ai 30 ans ;
- Je suis né à Cabinda ;
- J’habite à Lubango, à “Comercial”, Place 1o de Maio, No 34.

- c) Il présente un élève, un élève présente un collègue, les élèves se présentent chacun à son tour, ...
- d) Annonce du sujet : Jacques Martineau, pianiste.
- e) Présentation du matériel didactique : manuel SF 1, page 3.

Phase 2 : Présentation

- a) *Observation des images* : l'enseignant demande aux élèves d'observer et de décrire les images. Il intervient en insistant surtout sur les mots clefs – journaliste, piano /pianiste, carte d'identité, Place de la Contrescarpe ; (certains vocables ont été déjà abordés dans la réalité locale). Il fait une correspondance directe : bilhete de identidade = carte d'identité; praça = place, Praça 1o de Maio ou João Paulo II = Place de la Contrescarpe.
- b) *Raconter la suite d'images* : L'enseignant demande aux élèves de raconter la suite d'images et finalement il leur donne l'explication correcte.

Phase 3 : Explicitation ou Appropriation du sens

- a) Lecture du texte par l'enseignant. Les élèves ferment les livres. (2x)
- b) Questions globales de compréhension.
- c) Découverte du texte écrit par les élèves, lecture silencieuse et prélèvement des éventuels mots inconnus.
- d) Explicitation des mots inconnus par l'enseignant en partant des références de la réalité locale.
- e) Vérification rapide de la compréhension.
- f) Lecture modèle de l'enseignant, lecture alternée (professeur-élèves) et enfin, lecture individuelle en haute voix.

Phase 4 : Vocabulaire

Pour cette phase nous proposons que le vocabulaire du texte déjà connu soit consolidé en se basant sur les données d'un passeport angolais, puis on le compare à celles du passeport français sous la rubrique "document". L'enseignant peut après, demander aux élèves d'observer les images de la rubrique "vocabulaire" et nommer les professions montrées. Certainement, ils les diront en portugais et l'enseignant les dira en français.

REMARQUES CONCLUSIVES

Ces réflexions et analyses présentent certes un caractère exploratoire. Néanmoins, elles donnent des pistes pour l'exploitation du contenu socioculturel en classe de langue étrangère (LE). Dans l'enseignement des LE, les didacticiens que nous avons consultés recommandent l'emploi

des manuels conçus dans les pays de langue d'origine, véhiculant sa réalité socioculturelle. Nous réfutons l'idée de dissocier la culture de sa langue, comme le font certains enseignants des LE. Hagège (2006, p. 54) a affirmé :

une langue ne se réduit pas à un ensemble des signes et des symboles servant à communiquer. /.../ Elle constitue une manière de penser, une façon de voir le monde, une culture. On ne peut pas dissocier une langue de sa culture et du contexte de la société dans laquelle elle existe. Apprendre une langue, c'est donc s'imprégner de la culture et de la pensée de son peuple.

Etant donné que les cultures en question sont différentes (culture française /culture angolaise) il nous faudrait analyser l'impact de la C2 chez les apprenants. Dans cette étude, nous avons constaté que cela est négatif – 70% ne connaît pas la réalité socioculturelle véhiculée dans SF1. En fonction de ce résultat, nous avons jugé utile de concevoir des procédures didactiques à adopter pour que les élèves assimilent ces aspects socioculturels inconnus, c'est-à-dire, dans une perspective d'interculturel. Cela a été le propos de cette partie de notre travail.

RÉFÉRENCES

- AUSTIN, John L. **Quand dire, c'est faire**. Paris: Seuil, 1991.
- BATESON, Gregory. **Communication et société**. Paris: Éditions du Seuil, 1988.
- BAYLON, Christian et al. **Nouvelle introduction à la didactique du FLE**. Paris: CLE International, 2001.
- CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Paris: Didier, 2001.
- COUTINHO, Maria A. Le développement thématique dans la pratique d'écriture en contexte scolaire, **La Lettre de L'AIRDF**, n. 54. Lausanne: Université de Lausanne, 2013.
- CUQ, Jean-P. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2008.
- FANCELLI, Dominique. Contenus linguistiques: soyons réaliste! **Le Français dans le Monde**, n. 314, Paris: CLE International, 2001.
- FILIPPE, Luzonzo, **Aperçu du contexte géographique des contenus proposés dans "Sans Frontières 1"**. Lubango : ISCED9, 1997.
- _____. **Aperçu de l'impact socioculturel de "Sans Frontières 1" sur les apprenants à Huila**. Lubango: ISCED⁹, 1999.
- GALLISSON, Robert. COSTE, Daniel (Orgs.). **Dictionnaire de didactique des langues**. Paris: Hachette, 1993.

9 _____ ISCED: Instituto Superior de Ciências de Educação de Lubango - Angola. 46

GALLISSON, Robert. **D'hier à aujourd'hui**. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme. Paris: CLE International, 1994.

_____. Accéder à la culture partagée par l'entreprise des mots à C.C.P. **Études de Linguistique Appliquée**. Revue de Didactologie des Langues et des Cultures, n. 67. Paris : Didier Érudition, 1987.

GAUTHEROT, Jean-M. Glossaire des termes du CECR. **Le Français dans le Monde**, n. 45. Paris: CLE International, 2009.

GAUME, Josette. Interculturellement nôtre. **Les Cahiers Pédagogiques**, n. 360. Paris, 1998.

HAGÈGE, Claude. **Combat pour le français**: au nom de la diversité des langues et des cultures. Paris: Odile Jacob, 2006.

LAUNAY, Marc De. **Les problèmes théoriques de la traduction**. Paris: École Normale Supérieure, 2015.

LEVI-STRAUSS, Claude. **L'anthropologie face aux problèmes du monde moderne**. Paris: Seuil, 2011. Coll. La librairie du XXIe Siècle.

PHILLIP, Marie G. La pédagogie interculturelle. **Le Français dans le Monde spécial**, Paris : CLE International, 1998.

PRETCEILLE, Martine A. Apprendre un savoir-faire culturel. **Les Cahiers Pédagogiques**, n. 360, Paris : CLE International, 1998.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: CLE international, 1988.

ROUSSEAU, Jean. Enseignement de la civilisation: Tourner la page. **Les Cahiers Pédagogiques**, n. 360. Paris : CLE International, 1998.

TAGLIANTE, Christine. **La Classe de Langue**. Paris: CLE International, 2006.

TOMESCU, Ana-M. **L'Enseignement de la civilisation en didactique du FLE**. Pitesti: Universitatea din Pitesti, 2005.

TYLKOWSKI, Irina. **Le dialogisme**: de l'histoire d'un concept à ses applications, Paris, Cahiers de praxématique, 2011.

SANTIAGO. **La compétence communicative**. L'analyse de ses composants. Barcelona, 2015; disponible sur : <<https://oposinet.cvexpres.com/temario-de-frances-secundaria/tema-6-la-compence-communicative-lanalyse-de-ses-composants/>>.

VERDELHAN-BOUGARDE, Michèle. VERDELHAN, Michel. DOMINIQUE, Philippe. **Sans Frontières 1**. Paris: CLE International, 1993.

ZARATE, Geneviève. **Enseigner une culture étrangère**. Paris: Livres numériques, 2015.