

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

REAKCIJE UČENIKA NA KULTUROLOŠKE KOMPONENTE NA
PRIMJERU AUDIOVIZUALNOG MEDIJA U NASTAVI FRANCUSKOG
JEZIKA

Studentica: Ivana Konjuh

Mentor: dr. sc. Gorana Bikić-Carić

Zagreb, 2. prosinca 2014. godine

Université de Zagreb

Faculté des sciences sociales et humaines

Département d'études romanes

LES RÉACTIONS DES APPRENANTS AUX COMPONENTES
CULTURELLES DANS L'EXEMPLE DES MÉDIAS AUDIOVISUELS EN
FLE

Sous la direction de :

Etudiante: Ivana Konjuh

Gorana Bikić-Carić

Zagreb, le 2 décembre 2014

Sažetak

Opreka u definiranju kulture postoji oduvijek: s jedne strane definira ju se u širem smislu kao skup karakteristika (običaja, rituala, vjerovanja) koje opisuju svakodnevicu neke društvene zajednice, a s druge strane usko ju se određuje kao skup čovjekovih dostignuća na različitim poljima (znanost, umjetnost itd.). Bilo je potrebno dosta vremena i promjena da se kultura u širem smislu nametne kao relevantna u nastavi jezika te da postane vrijedna poučavanja jednako kao učena kultura utemeljena na dostignućima.

Budući da određeni skup jezičnih znakova opisuje stvarnost neke društvene zajednice, učenje stranog jezika nije puko savladavanje jezičnih formi već proces implicitnog uvođenja učenika u način funkcioniranja zajednice koja se izražava tim jezikom. Stoga kultura definirana u širem smislu ima vrlo važnu ulogu u nastavi stranog jezika te kao njezin sastavni dio vodi k razumijevanju onoga što čini svijet „drugoga“ te potiče na uvažavanje i poštivanje različitosti.

Takva kultura nije oduvijek bila sastavni dio nastave stranog jezika zbog različitih faktora (dominacija učene kulture, viđenje jezika kao sustava isključivo vidljivih znakova, poučavanje jezika u skladu s tim uvjerenjima itd.) te se kroz mijene metoda poučavanja kroz povijest mijenjala i njezina uloga. Prelaskom s tradicionalne na direktnu metodu poučavanja na početku 20.st. započinje proces identifikacije jezika kao kulturološkog fenomena koji dovodi do postupnog formiranja uloge kulture u nastavi stranog jezika: kroz razne metode ta se uloga učvršćuje i naposljetku postaje autonomna sastavnica učenja stranog jezika. S mijenom metoda mijenja se i način poučavanja kulture te se kulturni sadržaji prenose učenicima različitim pomagalima ovisno o stupnju tehnološkog razvoja povijesnog trenutka: od slike, diska i magnetofona u počecima, preko radija i televizije do kompjutera i interneta u informatičkom dobu, kultura je dobivala svoj oblik u razredu i postajala sve važnija sastavnica jezične kompetencije.

Usvajanje kulturnih elemenata u sklopu nastave stranih jezika određeno je čitavim nizom faktora (dob i kognitivna zrelost učenika, motivacija, anksioznost, duljina učenja jezika itd.) na koje je potrebno obratiti pozornost prilikom prenošenja znanja. Postupni pristup kulturnim sadržajima koji svojom prirodom odgovaraju uzrastu i mentalnoj razvijenosti učenika omogućit će njihovu pravilnu interiorizaciju i razumijevanje te stvoriti temelje za razvoj tolerantnog stava kod učenika. Analiza reakcija učenika sedmih i četvrtih

razreda zagrebačke Osnovne škole Izidora Kršnjavog u ovom radu poduprta brojnim znanstvenim stavovima o temi potvrdila je postojanje značajnih razlika u poimanju kulture kod učenika različitih dobnih i jezičnih skupina skrenuvši pozornost na važnost potencijala audiovizualnih medija u učenju nastavi stranih jezika.

INTRODUCTION	6
PARTIE THÉORIQUE	7
1. LA CULTURE	8
1.1. L'HISTOIRE DU CONCEPT.....	8
1.2. LA CULTURE ET LA CIVILISATION.....	9
1.3. LA DEFINITION DE LA CULTURE.....	11
1.3.1. <i>Les caractéristiques</i>	11
1.3.2. <i>Les fonctions</i>	12
2. LA CULTURE ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES	13
2.1. L'HISTOIRE DES METHODOLOGIES.....	13
2.1.1. <i>Les premières méthodes</i>	13
2.1.2. <i>La méthode traditionnelle</i>	15
2.1.3. <i>Les méthodes de l'ère scientifique</i>	16
2.1.4. <i>Conclusion</i>	19
2.2. ENSEIGNER UNE CULTURE ETRANGERE.....	21
2.2.1. <i>La culture et la langue : deux natures d'un même système</i>	21
2.2.2. <i>L'approche désirée</i>	23
2.2.3. <i>Les facteurs importants</i>	28
3. LES MÉDIAS ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES	39
3.1. L'HISTOIRE.....	39
3.1.1. <i>L'audiovisuel</i>	40
3.1.2. <i>Les télécommunications et l'informatique</i>	42
3.2. L'EMPLOI.....	43
3.2.1. <i>La tradition et les nouvelles technologies</i>	44
3.1.2. <i>Les avantages technologiques</i>	45
PARTIE PRATIQUE	49
1. LA PREPARATION ET L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE	50
2. L'ECHANTILLON	51
3. JUSTIFICATION DES TERMES EMPLOYES	52
3.1. LE PUBLIC	52
3.2. LE MATERIEL AUDIO-VISUEL.....	53
3.3. LE QUESTIONNAIRE.....	54
4. LES RESULTATS OBTENUS	60
4.1. LA PREMIERE PARTIE	60

4.1.1. « <i>Objasnite što ste uočili u videosječku?</i> »	75
4.1.2. « <i>Nabrojite detalje vezane uz Francusku koje ste uočili u videosječku ?</i> ».....	76
4.2. LA SECONDE PARTIE	80
5. CONCLUSION DE LA RECHERCHE	85
CONCLUSION GENERALE	88
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE	91

Introduction

Le thème concret de ce mémoire est la nature des réactions des apprenants de l'école primaire aux composantes culturelles dans l'exemple d'un média audiovisuel, le film, et l'observation des facteurs qui déterminent la manière dont les apprenants apperçoivent la culture étrangère. Le mémoire est divisé en deux parties : la partie théorique servira de support scientifique à la recherche et clarifiera tous les concepts liés à la compréhension du sujet, et la partie pratique sera consacrée à la recherche que nous avons faite à l'École primaire Izidor Kršnjavi à Zagreb.

Dans la première partie de ce mémoire nous tenterons de définir les concepts de base de ce travail (la culture et les médias) et expliquer leur rôle en didactique des langues étrangères. Dans le premier chapitre de la première partie nous allons tout d'abord décrire l'histoire du concept de la culture avec l'accent sur le rapport complexe entre la culture et la civilisation. Ensuite, nous allons clarifier la définition socio-anthropologique de la culture que nous avons choisie comme base de notre travail. Une fois définies ses caractéristiques et fonctions, nous passerons à la description de son rôle en didactique des langues étrangères. Premièrement nous nous occuperons de la place de la culture dans l'histoire des méthodologies et ensuite nous nous concentrerons sur les caractéristiques de l'enseignement culturel (le rapport langue-culture, les facteurs qui déterminent l'apprentissage de la culture et l'approche désirée). Dans la troisième partie nous aborderons le thème des médias à travers l'histoire des outils non traditionnels en classe de langue et à travers l'analyse des modalités et des avantages de leur emploi en général.

La partie pratique de ce mémoire consistera en partie explicative et en analyse des résultats concrets de la recherche que nous avons faite dans les quatrièmes et septièmes classes de l'école primaire. À travers trois questions qui vérifient la détection des éléments culturels de l'exemple de la vidéo, nous avons testé leur compétence culturelle et nous avons analysé les facteurs qui y jouent un rôle important. Dans l'introduction à cette partie finale du mémoire nous allons expliquer notre motivation, clarifier l'objectif de la recherche et justifier les termes employés (le public, la vidéo et le questionnaire) et ensuite nous allons analyser les résultats obtenus et faire les conclusions finales concernant nos hypothèses.

PARTIE THÉORIQUE

1. La culture

1.1. L'histoire du concept

Même aujourd'hui il est difficile de donner la réponse à la question « Qu'est-ce que la culture ? » Le champ de référence de ce concept est si grand qu'il n'est pas possible de délimiter tout simplement ses frontières et d'aborder en bref toutes ses significations. Un regard sur l'évolution de l'usage de ce concept facilitera la compréhension de sa signification contemporaine et de son rapport avec un autre concept avec lequel il partage l'histoire, celui de la civilisation.

Selon Guy Rocher (Rocher, 1995 : 7-9) le concept de la culture a été utilisé pour la première fois en Allemagne au 18^{ème} siècle dans un sens historique et scientifique : pour désigner l'ensemble des points dans l'histoire qui ont poussé en avant le développement de la vie humaine. C'était la conséquence d'un intérêt global pour l'histoire de l'humanité qui a motivé l'exploration des civilisations diverses et c'est dans leurs réalisations qu'on avait trouvé la définition de la culture. Les domaines tels que l'éducation et la science qui étaient considérés les marqueurs les plus forts de l'avancement, présentaient les domaines d'intérêt particulier dans cette définition globale de ce qui est culturel. Le Moyen Age français ne connaissait pas le concept de la culture et le mot formellement le plus proche du mot allemand *Kultur* était *culturer* qui désignait la cultivation de la terre. Au 17^{ème} siècle le mot *culturer* a gardé son sens et s'est développé en forme *culture* mais avec un champ de référence plus large : « culture des lettres » ou « culture de la science ». Au 18^{ème} siècle le domaine s'est encore élargi et le mot a obtenu une signification intériorisée : la culture non seulement

comme un progrès scientifique mais aussi comme une « formation de l'esprit ». En langue anglaise par contre le mot *culture* a assumé une signification différente et il est devenu le synonyme de la civilisation. Les Anglais l'utilisaient pour désigner l'ensemble des croyances, des mœurs, des lois et de règles morales qu'une personne possède dans une certaine société. Avec cette approche, le concept de la culture a obtenu une nature anthropologique et sociologique et s'est approché au sens que nous connaissons et utilisons aujourd'hui.

Il est évident que l'existence d'une dichotomie dans la définition de la culture et de ce qui est culturel n'est pas une nouveauté et qu'elle existe depuis très longtemps. De plus, les approches contrastives mentionnées sont la base des deux visions que nous utilisons aujourd'hui : la définition de la culture d'un côté et la définition de la civilisation de l'autre.

1.2. La culture et la civilisation

Pendant 300 derniers ans les domaines de signification de la culture et de la civilisation s'entrelacent et s'excluent, ils sont en même temps en conflit et en corrélation. Par exemple, en Allemagne existaient deux types de distinctions de la culture et civilisation. La première distinction caractérisait la culture comme l'ensemble des caractéristiques qui marquent le progrès historique, et la civilisation comme ensemble des caractéristiques plus quotidiennes et spirituelles qui caractérisent la vie de l'homme dans une société déterminée. La culture englobe toutes les tentatives technologiques de l'homme qui servent à la domination de son environnement et la civilisation consiste en toutes les tentatives de l'homme qui servent à la domination de lui-même. La culture couvre toutes les réalisations matérielles et la civilisation consiste en dimension spirituelle de la vie : l'art, le moral, la religion. La seconde distinction est l'inverse : la civilisation est utilisée pour déterminer tout ce qui est lié à la science et production dans la vie humaine et la culture désigne le mode de vivre des membres d'une société. En Allemagne toutes les deux distinctions coexistaient, les anthropologues américains ont décidé d'appliquer la seconde distinction et les autres même aujourd'hui préfèrent mélanger les cadres de référence des deux concepts (Rocher, 1995 : 12-13).

Puisque nous avons décidé de nous occuper des éléments strictement culturels dans ce mémoire, nous voudrions, tout d'abord, spécifier la culture qui va être l'objet de notre analyse et étude. Motivée par l'opinion sociologique de Guy Rocher, politique de Jacques Ardoino et philosophique de Wolfgang Kaempfler et également par l'opinion didactique de Louis Porcher et Geneviève Zarate, nous allons considérer dans les pages qui suivent qu'il existe

deux visions de la réalité sociale très particulières et différentes : une vision culturelle et une civilisationnelle. La civilisation va être considérée comme un certain nombre de cultures différentes qui ont des traits communs (ex. civilisation orientale). La tendance principale de la civilisation est la généralisation des traits particuliers de ses cultures et le descriptivisme. De plus, elle gardera la référence au progrès technique, aux changements industriels et à l'avancement scientifique en général. Le concept de la culture va désigner une certaine culture et ses traits particuliers abstraits et concrets : il s'agit d'une notion temporellement et spatialement plus étroite que celle de la civilisation qui se réfère principalement aux règles de fonctionnement d'une société déterminée, au style de vie (ex. le fonctionnement d'une culture de la civilisation orientale) (Rocher, 1995 : 13-14).

Jacques Ardoino (2009) résume leurs natures en expliquant qu'on « baigne » dans une civilisation », que « on appartient à une civilisation qui nous englobe » et que « la culture nous habite, nous inspire et nous structure jusqu'à constituer un style » (Ardoino, 2009 : 5). Wolfgang Kaempfer confirme la différence profonde entre le caractère globalisant et matérialisant de la civilisation et le caractère analytique de la nature qui tend à garder les particularités culturelles en disant :

Le mode d'organisation et d'ordre de la « Civilisation » - en fin de compte, il s'agit bien sûr toujours de la société occidentale - n'est donc pas seulement à l'opposé du mode d'organisation et d'ordre « culturel », mais il est appelé à relativiser, à « catégoriser » toute culture possible, toute culture existante, à la rendre « compréhensible », à la rendre compatible avec n'importe quelle autre culture- et donc à lui prendre exactement ce qui en fait « une culture », c'est-à-dire : sa singularité, son caractère unique, sa physionomie, son incompatibilité avec toute autre culture ou civilisation (Kaempfer, 2006 : 3)

Ces approches montrent que dès la fin des deux guerres mondiales, la vision limitée de la culture comme une dimension primitive de l'homme (basée sur sa nature) et de la civilisation comme ensemble des réalisations humaines très élevées (basées sur son opinion rationnelle) définitivement appartient au passé. Le Siècle des Lumières avait créé une illusion de l'homme rationnel qui doit accumuler le progrès et nier sa nature : l'homme moderne comprend que le besoin d'une tradition individuelle fait partie de son identité. Louis Porcher considère la civilisation comme « collection d'objets, d'œuvres » et la culture comme « système de valeurs dynamiques » (Porcher, 1986 : 76). Dans cette thèse on a besoin de définir la culture séparément de la civilisation pour pouvoir analyser sa nature et apprécier l'importance de sa transmission et acquisition indépendamment des phénomènes civilisationnels (Ardoino, 2006).

1.3. La définition de la culture

1.3.1. Les caractéristiques

Guy Rocher parle de la dimension abstraite et concrète de la culture et d'un certain nombre de ses qualités qui déterminent sa nature et son règlement. Le côté abstrait consiste en mode de penser, de se comporter et de sentir partagés par tous les membres d'une société. L'autre côté consiste en différents protocoles qui rendent concrètes et formelles ces règles abstraites, quotidiennes : les cérémonies religieuses, les performances de l'art contemporain, les récits théâtraux, les procédures législatives, la bureaucratie, les règles de conversations formelles et informelles, les créations scientifiques etc. Parmi les caractéristiques les plus importantes de la culture, Rocher (de même que Zarate, Porcher, Byriam, Kaempfer et Ardoino) mentionne la subjectivité et ajoute l'objectivité et le symbolisme. La double nature de la culture est due au fait que tous ses traits existent à deux niveaux : d'un côté ils appartiennent à chaque individu du groupe qui les vit individuellement, et de l'autre côté ils sont partagés par tous les membres d'une société et deviennent un marqueur distinctif du collectif. Porcher accentue le caractère humain de la culture en disant que « parler de culture suppose la reconnaissance de son fondement humain. Les cultures n'existent, en effet, que par et dans la médiation des individus et des groupes. Elles ne peuvent, à ce titre, être réduites à des réalités observables, susceptibles d'approches normatives et analytiques » (Porcher, 1986 : 77). Le troisième aspect qualitatif de la culture est son symbolisme. Tous les modes de vivre qui sont employés par les membres d'une société représentent un système symbolique qui différencie membres de cette société des membres d'une autre. Le système symbolique de la langue sert à la communication verbale, mais les comportements non verbaux fonctionnent aussi comme symboles (par ex. la posture, les gestes etc.). Geertz (1975) décrit bien l'idée de la culture comme ensemble des signes qui portent un sens en disant que c'est « une structure-transmise historiquement- de significations incarnées dans des symboles, un système d'idées héritées et exprimées sous forme symbolique, au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et étendent leur savoir concernant les attitudes » (Geertz, in : Porcher, 1986 : 113).

Il est évident que dans la définition et l'appréciation des éléments culturels il est arrivé un glissement du concret vers l'abstrait, du matériel vers le spirituel, de l'approche civilisationnelle vers une approche culturelle. De l'intérêt particulier pour les réalisations concrètes (artistiques, scientifiques) du début du 20^{ème} siècle, l'accent est passé à la réalité sociale dans les années 50 et dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle il s'est arrêté à la dimension symbolique de la culture qui est devenue l'objet le plus important des études culturelles. Cette approche qui met au premier plan l'implicite culturel sera le point de départ de notre recherche culturelle dans une école primaire de Zagreb.

Également, la culture est un système de symboles appris et c'est pourquoi Rocher la définit comme « l'héritage » et non comme « l'hérédité sociale ». Enfin, la dernière caractéristique mentionnée est la cohérence entre différents éléments culturels qui est la conséquence non d'un rapport logique entre eux, mais d'une marque subjective que leur donne chaque membre de la société avec ses décisions d'usage. (Rocher, 1995 : 14-19)

1.3.2. Les fonctions

Dans son parcours vers une définition englobante de la culture, Rocher décrit les deux fonctions principales que la culture occupe dans la société et qui peuvent témoigner de l'importance de la dimension culturelle d'une société et du besoin de l'analyser et connaître.

Premièrement, la fonction sociale qui maintient un groupe social cohérent et le distingue d'un autre groupe social. Grâce à la culture qui est un système de valeurs, de croyances, de modes d'agir partagé par tous les membres du groupe, ce groupe peut obtenir le caractère d'un collectif qui se différencie d'un autre groupe social. Une connaissance profonde du mode de fonctionnement d'une autre société et la compréhension de ses causes et règles abolit les frontières discriminatives entre les différents systèmes existentiels et résulte en une tolérance commune.

Ultérieurement, la fonction psychique qui se réfère à l'impact de la culture à la personnalité humaine. La culture en tant que le mode de vie dans une communauté qui englobe les styles de penser, de manger, de s'habiller, d'aimer et détester, d'agir et toutes les valeurs enracinées dans une société, devient la partie du système perceptif de l'homme et modèle son identité. La culture dirige le comportement et la pensée humaine dans son environnement, mais elle est aussi la base de formulation des attitudes envers l'étranger.

Rocher insiste sur la douceur du pouvoir de la culture en la présentant comme une gamme des options parmi lesquelles l'homme peut faire toujours les choix. En respectant les règles de fonctionnement présentes dans son environnement, la personne reste dans les frontières culturelles données et, en les refusant, elle perd les caractéristiques distinctives du groupe (Rocher, 1995 : 20-22).

2. La culture et la didactique des langues étrangères

Les enseignants des langues étrangères aujourd'hui sous-entendent la dimension culturelle de la langue et lui assurent sans doute une place autonome dans l'enseignement des langues étrangères. La culture n'a pas toujours été appréciée comme la partie autonome dans la classe de langue et avec le changement de l'approche envers la nature de la langue pendant l'histoire le statut de la culture s'est modifié. Dans les premières approches les éléments culturels étaient absents de la classe de langue, mais le temps a apporté une vision plus sociale de la langue et la culture y a trouvé sa place : d'un simple accessoire aux études linguistiques elle est devenue le vrai acteur de la situation didactique.

Pour pouvoir comprendre jusqu'au fond la nature et l'importance de l'enseignement de la culture en classe de langue aujourd'hui, il faut analyser sa place dans l'histoire de l'enseignement linguistique et trouver les arguments pour pouvoir expliquer la lenteur d'une évolution si importante.

2.1. L'histoire des méthodologies

2.1.1. Les premières méthodes

Au 16^{ème} siècle le latin est encore la langue de communication mais le statut des langues vivantes progresse parce que les gens se rendent compte de leur importance dans la communication quotidienne. À l'époque il y domine une approche individuelle à l'apprentissage des langues et le précepteur est l'instructeur des enfants dans les familles nobles : premièrement ce rôle appartient aux esclaves, mais avec le temps une personne bien

éduquée le reprend et ce type de tutoriat se formalise. À l'aide des réflexions de Roger Ascham (précepteur des Tudors en Angleterre au 16^{ème} siècle) et de Michel de Montaigne il est plus facile de formuler la nature de l'approche en cette période-là.

Le modèle d'enseignement d'Ascham est classique et selon lui l'apprentissage d'une langue étrangère se base sur l'imitation des œuvres classiques. La méthode préférée est celle de la traduction qui en partant de la grammaire prend comme base la langue maternelle et par conséquent isole négativement les données culturelles. Michel de Montaigne par contre a une conception très avancée de l'apprentissage des langues et ses réflexions partent de la culture cible. Il a conclu que la seule manière d'apprendre une langue étrangère est l'expérience directe de cette culture parce qu'en observant le mode de vie des natifs et leurs situations sociales on apprend leur système de pensée et on devient capable de saisir correctement leur langue.

Vers la seconde moitié du 17^{ème} siècle John Locke formule trois objectifs cruciaux de l'apprentissage des langues étrangères : la communication, le style et la linguistique. Les objectifs stylistiques et linguistiques sont l'objet d'intérêt de ceux qui s'occupent de l'écriture ou de la langue en tant que science parce qu'ils doivent maîtriser très bien les règles de la grammaire pour être capables de s'exprimer parfaitement dans une langue. Pour tous les apprenants d'une langue étrangère avec les objectifs communicatifs la grammaire ne sert à rien selon Locke et il considère comme la seule méthode juste l'imitation des autochtones et l'apprentissage des modèles d'expression par cœur. Le problème de l'approche de Locke est la concentration absolue sur les mots et non sur leur symbolique, mais il a reconnu la valeur communicative à la langue à l'époque où la langue équivalait à la traduction.

En tant que première modalité de l'apprentissage individuel des langues vivantes, le préceptoriât existe jusqu'à la fin du 18^{ème} siècle en Angleterre, en Allemagne et en France. Jan Amos Komenský, le plus grand pédagogue du 17^{ème} siècle qui est considéré comme le fondateur de la didactique des langues étrangères, détermine la nature symbolique des langues: il s'agit d'ensemble des signes abstraits qui ne sont pas isolés, mais se réfèrent à une réalité extralinguistique concrète et qui ouvrent la porte dans le monde de l'Autre. De plus, il est le premier didacticien qui a employé l'illustration comme outil d'apprentissage dans l'enseignement des langues étrangères et de telle manière a visualisé le système abstrait de signes (Claude Germain, 1993 : 71-85).

2.1.2. La méthode traditionnelle

La méthode grammaire-thème qui a été utilisée en Renaissance dans l'enseignement du latin, au début du 19^{ème} siècle devient la méthode grammaire-traduction et représente l'approche dominante dans l'enseignement des langues vivantes. Cette approche part des matériaux didactiques qui se basent sur les textes littéraires latins et grecs avec l'objectif d'enseigner à l'apprenant la lecture et l'écriture. Le centre d'intérêt est la grammaire qui est enseignée explicitement et de manière déductive, toujours en langue maternelle. La traduction est littérale et le vocabulaire s'apprend en forme de liste des mots, de phrases isolées. L'enseignement de la culture consiste en littérature étrangère et se réfère généralement aux réalisations artistiques de la culture cible. Puisque les apprenants doivent traduire le texte et apprendre par cœur les expressions, ils ne s'occupent pas de la réalité extralinguistique de ces textes et on peut conclure qu'il ne s'agit pas d'une vraie exploitation des textes littéraires dans la classe de langue. La littérature sert comme prétexte à l'exercice intellectuel, à la saisie de la grammaire et l'analyse du texte consiste en découpage des parties du texte et en leur analyse selon les points de vue de la langue maternelle. Il s'agit d'une approche qui ne peut pas instruire l'apprenant à communiquer en langue cible et qui ne peut pas lui donner les savoirs culturels parce qu'elle offre un point de vue artificiel de la langue en l'isolant de son champ de référence.

L'approche de Francois Gouin, symboliquement nommée « la locomotive d'un nouveau genre » (Germain, 1993 : 114), c'est la première approche qui offre un point de vue différent et qui tend à reformer l'opinion traditionnelle. En observant l'acquisition de la langue maternelle de son petit neveu de 2 ans, il a conclu que la langue consiste en deux dimensions : à côté de la dimension concrète des signes linguistiques qu'on écrit et prononce, il existe une dimension symbolique aussi parce que chaque mot se réfère à une réalité extralinguistique qu'il faut aussi prendre en compte dans l'apprentissage des langues. Pour la première fois, il met l'accent sur l'oral et sur la culture quotidienne en poussant au second plan l'écrit et la culture élevée qui étaient les seuls points d'intérêt des didacticiens. Il propose une suite logico-temporelle de l'apprentissage de la langue qui correspond à la réalité vécue dans cette langue : de la même manière que le fait un enfant en langue maternelle, il faut observer l'environnement, poser des questions et chercher les réponses pour pouvoir comprendre mieux la réalité.

La méthode directe du début du 20^{ème} siècle développe cette idée et devient la première méthode qui, en se basant sur les observations de Montaigne et Locke et sur les nouvelles tendances, tend à enseigner à l'apprenant à communiquer en langue étrangère. La nouvelle approche méthodologique définit la langue comme ensemble de l'écrit et de l'oral et le but de son apprentissage n'est pas la simple mémorisation des règles grammaticales et l'imitation des sons, mais l'utilisation active de la langue et connaissance de son implicite culturel. Utiliser activement la langue veut dire réfléchir à son cadre de référence et, en bref, prendre en compte la culture qui est sa partie intégrante. La langue enseignée en classe de langue obtient une forme culturelle et les apprenants deviennent les acteurs d'apprentissage qui font partie de sa découverte. La méthode directe tend à exclure la langue maternelle de la classe de langue en s'appuyant sur le fait qu'une langue, en tant qu'ensemble de plusieurs dimensions très spécifiques, n'est pas littéralement réductible au système d'une autre langue (Claude Germain, 1993 : 101-131).

2.1.3. Les méthodes de l'ère scientifique

Avec le deuxième quart du 20^{ème} siècle commence l'époque des tentations de définir scientifiquement la langue. Dans la diversité d'approches, on peut distinguer les trois courants suivants : les approches intégrées, linguistiques et psychologiques. Nous allons présenter brièvement chacune de ces approches et expliquer l'évolution de la composante culturelle dans leur cadre.

2.1.3.1. Le courant intégré

Les méthodes qui appartiennent au courant intégré intègrent dans leur étude la nature de la langue et l'apprentissage.

La méthode audio-orale (AO) s'est développée aux États-Unis dans les années 40 du 20^{ème} siècle et elle remplace la tendance à l'enseignement de l'écriture en classe de langue des années 30. Comme le nom de la méthode le montre, il s'agit d'une approche centrée sur l'oral et sur la compréhension plutôt que sur l'écrit et la production. Bien que son objectif ait été le développement de la compétence de communiquer spontanément en langue cible (comme il est le cas de la langue maternelle) en suivant les règles de son usage quotidien, cette méthode n'a pas réussi à l'atteindre. La vision de la langue n'était pas du tout spontanée et c'était la

conséquence de nombreux exercices syntaxiques qui ont réduit la langue à un ensemble de formes à pratiquer jusqu'à l'automatisme. Les enregistrements que les enseignants utilisaient en classe de langue n'étaient pas applicables dans les situations réelles parce qu'ils avaient un caractère artificiel. Toutefois, les experts de cette méthode ont consacré un bon espace aux contenus culturels dans les manuels et les ont analysés du point de vue audio-oral. Ils ont banni la langue maternelle de la classe de langue étrangère et de telle manière ils ont donné un espace linguistique et culturel indépendant à la langue cible.

En Europe, la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) s'est développée contemporanément à la méthode AO. Ces méthodes de la même manière favorisent l'oral et la compréhension parmi les compétences et elles accentuent l'objectif principal de créer la compétence de communiquer en langue étrangère chez l'apprenant. Toutefois, l'approche à l'apprentissage des langues étrangères de la méthode SGAV est plus large et par conséquent la vision de la culture aussi, et c'est pourquoi on définit cette méthode comme plus proche de la méthode directe que de l'AO. Ses experts accentuent l'importance du caractère global de la langue : l'apprentissage est l'intériorisation des informations visuelles et auditives que l'enfant reçoit de l'environnement qui l'entoure et la grammaire est seulement un outil de facilitation de ce processus. Petar Guberina considère la langue comme une globalité des éléments visuels et acoustiques et il explique que, pour savoir communiquer en langue étrangère, il faut les saisir tous. Le résultat de cette vision structuraliste de la langue est une définition plus fixe de la position culturelle en classe de langue : la culture comme ensemble des éléments implicites et explicites qui font partie de la langue et seulement si on les enseigne avec les éléments linguistiques on peut apprendre à communiquer en langue cible. Les contenus didactiques obéissent à cette vision de la langue – ils abondent de matériaux culturels audio-visuels (films, images, dialogues) et d'exercices (théâtre, conversation dirigée, narration, récit interrompu etc.) qui approchent à l'apprenant la réalité extralinguistique de la langue. Apprendre une langue étrangère veut dire saisir le système linguistique en comprenant le style de vie de l'autochtone. Toutefois, les matériaux apportés en classe de langue transmettent encore une langue très pure et bien que les apprenants soient capables de s'exprimer et de se faire comprendre en langue cible, leur compréhension du locuteur natif est faible. De plus, il n'existe pas encore la partie de la leçon dédiée explicitement à la culture cible et la culture est élaborée à partir des exercices, implicitement (Germain, 1993 : 139-153).

Les mots de Petar Guberina serviront de conclusion à cette méthode qui a fixé le statut de la culture en classe de langue étrangère et de telle manière a ouvert la porte à l'enseignement que nous connaissons aujourd'hui :

« Pour nous la langue est un ensemble acoustico-visuel. On ne peut pas séparer la situation et les parties qui la composent de leur expression linguistique. Voilà pourquoi c'est la langue parlée qui est à la base de notre méthode » (Petar Guberina, in : Claude Germain, 1993 : 164).

2.1.3.2. Le courant linguistique

Parmi les courants linguistiques qui s'occupent exclusivement de la nature de la langue, nous nous occuperons de celui qui a défini d'une manière précise la compétence communicative et de telle manière formalisé le statut de la culture en classe de langue étrangère.

Dans les années 80 du 20^{ème} siècle s'est conclu le glissement de la civilisation vers la culture quotidienne en forme de vécu concernant les débats sur la notion de culture. La nouvelle approche communicative définit la langue « comme un instrument de communication, ou mieux comme un instrument d'interaction sociale » (Germain, 1993 : 202) et de telle manière confirme sa double nature. Canale et Swain (1980 : 28) délimitent trois composantes principales de la compétence communicative : la composante grammaticale, sociolinguistique et stratégique. La composante sociolinguistique met l'accent sur la culture dans l'apprentissage des langues étrangères et elle consiste en deux parties - la compétence socioculturelle qui se réfère à la connaissance des règles de fonctionnement d'une société et la compétence discursive qui consiste en saisie de différents types des discours. Selon Germain (1993 : 201-212) la dimension accentuée de la culture est sa partie quotidienne et le non verbal qui a une influence importante sur le sens transmis pendant la communication. Les cognitivistes ont montré que l'apprenant est un individu actif qui doit participer dans l'apprentissage de la langue et que l'information qu'il reçoit du dehors n'est pas fixe ni monodimensionnelle - en la recevant, l'apprenant doit l'analyser, comparer aux informations antécédentes et l'inclure dans le savoir global qui est toujours applicable à la situation réelle. Cette nouvelle approche a complètement banni les conclusions de la méthode audio-orale behavioriste qui se basait sur la répétition mécanique des formules linguistiques préétablies par un apprenant passif. Les documents authentiques soutiennent la nouvelle approche en classe de langue et aident la réalisation d'un apprentissage situationnel de la langue étrangère

dont l'acteur est l'apprenant défini comme un « intermédiaire culturel » (Byram, Zarate et Neuner, 1997 : 10).

2.1.3.3. Le courant psychologique

Nous allons conclure ce parcours historique de l'évolution de la culture en didactique des langues étrangères avec une méthode appartenant au courant psychologique centré sur le processus d'apprentissage, la méthode naturelle.

Le concept de l'approche naturelle a été créé par Tracy Terrell et va au-delà des limites de la classe de langue en proposant un apprentissage de la langue étrangère au milieu naturel, loin de l'école et de la situation artificielle d'apprentissage. L'idée de la culture dans ce concept d'apprentissage correspond à la définition communicative de la composante socioculturelle et se réfère à tous les aspects de la vie des locuteurs natifs (Germain, 1993 : 243-245).

2.1.4. Conclusion

Dans son article sur l'évolution historique des approches en didactique des langues (Puren, 2005), Christian Puren offre un résumé de toutes les méthodes mentionnées en les groupant en cinq approches suivantes : l'approche par la grammaire, par le lexique, par la culture, par la communication et finalement par l'action.

Les deux tableaux de Puren donnent un parcours bref parmi les différentes approches historiques envers la culture. La Figure 1 (2005 : 10) résume tous les changements chronologiques dans trois domaines : les supports, les objectifs et les habiletés. La méthodologie traditionnelle de la deuxième moitié du 19^{ème} siècle basée sur les supports de nature isolée a favorisé la compréhension écrite. La conséquence de ce type d'enseignement grammatical était la visualisation des documents au début du 20^{ème} siècle avec la méthodologie directe. Le recours à l'image dans l'apprentissage linguistique relie la langue à la réalité vécue et déplace l'accent sur la production orale. Vers la moitié du siècle la méthodologie active centrée sur la culture cible a mis l'accent sur les documents écrits avec une approche plus analytique. Dans la seconde moitié du siècle la méthode audiovisuelle et l'approche communicative développent les autres compétences avec l'approche communicative envers la langue. Le début de ce siècle a été marqué par l'approche actionnelle qui considère

la langue étrangère comme un ensemble des actions avec lesquelles on influence sur la réalité : « il ne s'agit pas de communiquer avec l'autre mais d'agir avec l'autre en LE » (Puren, 2005 : 7). La Figure 2 (Puren, 2013 : 9) apporte les différentes composantes de la compétence culturelle qui suivent le développement historique de l'approche envers la culture : la composante transculturelle de la méthodologie traditionnelle, la composante méta-culturelle de la période de la méthodologie active, la composante interculturelle qui correspond à l'apparition de l'approche communicative, la composante pluri-culturelle de la didactique du plurilinguisme et finalement la composante co-culturelle de l'approche actionnelle.

	ORIENTATION OBJET ¹ (LE CONNAITRE)			ORIENTATION SUJET ¹ (L'AGIR)		
APPROCHE PAR...	1 LA GRAMMAIRE	2 LE LEXIQUE	3 LA CULTURE	4 LA COMMUNICATION		5 L'ACTION
				4.1	4.2	
SUPPORTS	phrases isolées d'exemples	documents visuels (représentations) et textuels (descriptions)	documents textuels (récits)	documents audiovisuels (dialogues)	tous types de documents, y compris authentiques	documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser leur projet
ACTIVITES	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, comparer, extrapoler, transposer, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir, interagir
HABILETES	CE	EO	combinaison ⁵ CE-EO	combinaison CO-EO	juxtapositions ⁶ variées CE, CO, EE, EO	articulations ⁶ variées CE/CO/EE/EO
METHODOLOGIE DE REFERENCE	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »	« perspective co-actionnelle »
PERIODES ⁶	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1990	1970-1990	2000-?

Figure 1

COMPOSANTES	DÉFINITIONS	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS DE RÉFÉRENCE	
			langagières	culturelles
1. trans-culturelle	Capacité à retrouver, dans les grands textes classiques, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim), celui qui sous-tend tout l' « humanisme classique » ou encore, actuellement, la « Philosophie des Droits de l'Homme », capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain	valeurs (universelles)	traduire	reconnaître
2. méta-culturelle	Capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos/à partir de documents authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi.	connaissances	parler sur (commenter)	repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer ⁷
3. inter-culturelle	Capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel	représentations	parler avec (communiquer)	rencontrer, découvrir ⁸
4. pluri-culturelle	Capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle	attitudes et comportements	activités de médiation ⁹	co-habiter
5. co-culturelle	Capacité à adopter et/ou créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	conceptions ¹⁰		co-agir

Figure 2

2.2. Enseigner une culture étrangère

2.2.1. La culture et la langue : deux natures d'un même système

La brève histoire du rapport entre la culture et la langue dans l'enseignement des langues a montré que les approches méthodologiques différentes au cours de l'histoire n'appréciaient pas également la culture en classe de langue et que seulement avec le changement de l'attitude envers la nature de langue, la culture a pu obtenir une place autonome dans l'enseignement linguistique. Hanne Leth Andersen dans son article (2009 : 84) apporte le schéma de Lund (Figure 2) qui montre toutes les dimensions d'une langue étrangère qui devraient être présentes au cours de son enseignement. La composante culturelle fait partie intégrante de la langue avec la morphologie, la syntaxe, la sémantique, le texte et le discours : parmi les cercles concentriques qui représentent les composantes, la culture a une

place très importante parce qu'elle englobe toutes les autres composantes et sert d'élément de cohésion.

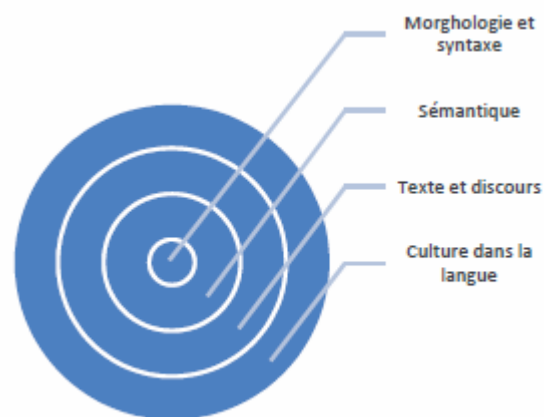


Figure 3

Deux conditions devaient être satisfaites dans les années 30 du 20^{ème} siècle pour que le rapport entre la langue d'une part et la culture de l'autre soit défini comme réciproque : il fallait conscientiser que la culture était un système complexe de comportement et que la langue n'était pas seulement un phénomène linguistique, mais social aussi. L'histoire des discussions concernant la base de leur rapport peut être résumée en deux opinions : l'une qui prend la morphologie comme le point de départ et l'autre qui part du contenu lexical. Mailhot considère que l'autre opinion est plus argumentée dans l'histoire des débats autour de la langue et la culture, en particulier là où l'analyse de lexique cesse d'être une analyse superficielle des mots et devient une réflexion sur le dialogue entre les concepts linguistiques et culturels. L'école structuraliste française met l'accent sur l'importance de la structure sémantique de la langue et sur la similarité de fonctionnement entre la structure linguistique et culturelle. La langue parlée par une communauté est considérée comme un miroir de la réalité vécue par cette communauté, elle est son point de référence. Les concepts sémantiques de la langue servent à nommer les phénomènes culturels, plus précisément, le mode d'observer et organiser ces phénomènes. Justement cette manière particulière de grouper la réalité commune représente une certaine culture et les structures sémantiques de la langue l'expriment (Mailhot, 1969 : 201-206).

Galisson confirme cette approche en définissant les mots comme « des lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture qui s'y déposent, finissent par

adhérer, et ajoutent ainsi une autre dimension à la dimension sémantique ordinaire des signes » (Senos, 2013 : 20)

Louis Porcher (1986 : 13) définit aussi la culture comme le principe organisationnel de la réalité en constatant que « toute culture est mode de classement, et nous sommes, selon la célèbre formule de Pierre Bourdieu, *des classeurs classés par nos classements* » et que, pour connaître bien une société, il faut comprendre ses règles de classement. La langue est un système de signes qui explicite le fonctionnement d'une société et qui représente une porte ouverte dans sa culture. Dans la création de l'approche adéquate de l'enseignement de la culture dans la classe de langue étrangère il faut être conscient de la complexité culturelle de la société cible et du fait qu'à travers la langue on a la possibilité de la découvrir jusqu'au fond. Les mots de Byram confirment l'importance de la contextualisation du savoir linguistique dans le processus de création de la compétence communicative en langue étrangère :

La langue incarne essentiellement les valeurs, et les significations d'une culture; elle fait référence à des artefacts culturels et signale l'identité culturelle d'un individu. La langue employée par tel ou tel locuteur fait sans cesse référence à ce qui lui est extérieur, quelles que soient les intentions de celui-ci: la langue ne peut pas s'employer sans comporter ni signification ni références extérieures, même dans le milieu stérile qu'est le cours de langue vivante. Les significations d'une langue donnée témoignent de la culture d'un groupement social donné; de même l'analyse de ces significations- le fait que les apprenants et d'autres locuteurs les comprennent- nécessite l'analyse et la compréhension de cette culture (Byram, 1992 : 65)

2.2.2. L'approche désirée

Dans son livre *Enseigner une culture étrangère* (1986 : 7) Geneviève Zarate part de la conclusion que la didactique des langues étrangères manque d'une méthode adéquate pour l'enseignement de la culture et en cherchant la cause d'une telle situation elle tend à offrir une approche satisfaisante.

L'objectif principal de sa réflexion est le développement de la compétence culturelle chez les apprenants d'une langue étrangère en la basant sur la capacité non seulement de connaître les modes de fonctionnement de l'Autre, mais de les comprendre et tolérer de la même manière qu'on le fait dans le cas de la culture maternelle. Il s'agit d'une compétence culturelle qui est capable de sortir de son champ subjectif de référence et abandonner les règles de fonctionnement de sa propre réalité pour pouvoir entrer dans la réalité de la culture

cible et dialoguer avec elle. Zarate définit trois objectifs cruciaux à réaliser dans l'enseignement d'une culture étrangère : « dialogue des cultures », « apprentissage de la relativité » et « construction de l'image de soi qui n'est pas basée sur le rapport de la supériorité » (Zarate, 1986 : 35-36).

Zarate définit aussi les objectifs concrets de la compétence culturelle : il s'agit d'un développement précis et bien organisé des points thématiques culturels dans la classe de langue étrangère qui suit le niveau de connaissance linguistique de l'apprenant et son développement cognitif. Dans la description des objectifs de la compétence culturelle en classe de langue étrangère, on s'appuiera aussi sur les réflexions de Byram, Zarate et Neuner (1997) concernant le même sujet.

2.2.2.1. L'interculturalité

Dans les siècles précédents, la culture étrangère était considérée comme quelque chose de très différent du mode de vie personnel qui est nécessairement géographiquement éloigné et bizarre, mais aujourd'hui ce n'est pas le cas. La perception civilisationnelle des données culturelles a changé et nous avons conscientisé la culture comme quelque chose de plus proche, quotidien. La complexité des sociétés contemporaines et leur pluri-culturalité ont motivé la discussion sur la diversité culturelle avec l'objectif d'instauration d'un dialogue entre les cultures différentes basé sur la tolérance et sur le respect mutuel (Steiger, Pfiffner, 2008 : 19).

Les définitions de la culture que nous venons de citer dans ce mémoire avaient pour objectif de préciser la nature du sujet qu'on considère important dans l'enseignement d'une langue étrangère pour développer la compétence culturelle des apprenants. Grâce à la compétence culturelle, l'individu devrait être capable de saisir et définir les différents types de manifestation culturelle dans la société étrangère. Dans les années 70 du 20^{ème} siècle, l'apparition de ce que nous connaissons aujourd'hui comme la compétence interculturelle élargit l'idée de la compétence culturelle et détermine de plus l'importance de son rôle dans la didactique des langues étrangères. Posséder une compétence interculturelle veut dire « avoir la capacité d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer » (Abdallah-Preteille et Porcher, in : Mousa, 2012 : 86) et sous-entend un processus actif d'apprentissage de même qu'un apprenant engagé dans la construction des schémas culturels en dépendance des situations de communication. Cette approche flexible et complexe envers la compétence

culturelle est plus adéquate à enseigner aux apprenants que créer chez eux, comme le précise Byram, « une compétence calquée sur les besoins de touristes/consommateurs qui leur offre la possibilité d'atteindre un seuil critique, en leur permettant de survivre dans l'environnement étranger-et par conséquent hostile-du pays étranger » (Byram, 1992 : 178).

Comme nous l'avons précisé dans l'introduction à ce chapitre, Geneviève Zarate a cherché d'expliquer l'interculturel dans la classe de langue comme la possibilité d'établir un dialogue entre les cultures. Ce type de rapport basé sur un respect mutuel et sur la tolérance est possible si les apprenants ont une approche ouverte et curieuse envers la culture cible. La culture maternelle représente le plus grand obstacle à la création du dialogue interculturel dans la classe de langue parce que les apprenants utilisent le système de règles intériorisé dans leur propre culture pour juger la culture cible. D'une manière implicite la culture maternelle devient la source des subjectivités en classe de langue qui frènent le développement de la compétence objective concernant la culture étrangère. Le caractère implicite de ce type de jugement est dû au fait que les contenus culturels acquis au sein de la société maternelle concernent la réalité vécue qui est nécessairement personnelle et implicite. Ce type de raisonnement basé sur la vision subjective du monde et sur l'intuition amène à la généralisation qui fait naître les stéréotypes.

Dans son livre, Zarate utilise la définition psychologique du stéréotype en le décrivant comme « l'idée qu'on se fait de..., l'image qui surgit spontanément lorsqu'il s'agit de...C'est la représentation d'un objet (choses, gens, idées) plus ou moins détachée de sa réalité objective, partagée par les membres d'un groupe social avec une certaine stabilité » (Bardin, in : Zarate, 1986 : 64) pour accentuer que la nature d'une idée stéréotypée n'appartient pas à la réalité mais elle est enracinée dans le système de pensée particulier, subjectif. Il résume la réalité en prenant comme critère la caractéristique qui lui est bizarre et en l'appliquant à tous les membres d'un groupe social. Porcher affirme cette manière de transformation de la nature complexe des caractéristiques culturelles de l'Autre en disant que le stéréotype « tend à faire apparaître la nation étrangère comme un bloc, une unité absolue » (Porcher, 1986 : 66). C'est la conséquence directe de la vision du monde centrée sur la culture de départ et de l'approche descriptive et superficielle envers la culture cible. Porcher admet l'impact dangereux du stéréotype dans l'enseignement de la culture, mais il le défend aussi en accentuant la possibilité de son exploitation positive dans la classe de langue étrangère. Les apprenants, en tant que sujets sociaux qui aperçoivent la réalité d'une manière subjective, créent des

stéréotypes pour faciliter leur compréhension de la complexité des codes culturels. Le danger du stéréotype ne se trouve pas dans son manque de vérité parce que d'habitude leur base fait partie de la réalité ; c'est la généralisation de ce petit trait réel dans une caractéristique globale qui les rend menaçants. L'approche désirée consiste en accepter les représentations dans la classe et motiver les apprenants à l'analyse détaillée de leurs pensées. Ils devraient se rendre compte de la relativité des pensées stéréotypées et procéder avec la découverte vers les concepts complexes de la réalité étrangère. Une compétence interculturelle consiste en explication des points de conflit entre les cultures, en compréhension sans jugement et résulte en un élargissement de point de vue (Porcher, 1986 : 33-60).

Zarate est d'accord qu'une approche analytique à la culture étrangère dans la classe de langue devrait faire disparaître les représentations qui sont le plus grand obstacle vers l'atteinte de l'objectif final d'apprentissage de la culture étrangère : son appréciation. « Le but n'est pas seulement que l'élève sache quelque chose *sur*, mais d'abord et surtout qu'il soit capable de s'orienter *dans* » la culture étrangère » (Porcher, 1986 : 17). Différentes sociétés classent la réalité diversement et leurs catégories de classement varient : l'apprenant doit s'approcher des conditions de fonctionnement de la culture cible, connaître les catégories et les critères de classement pour pouvoir les observer objectivement. Les faits isolés sur la culture cible ne peuvent pas donner les réponses sur son fonctionnement et ne peuvent pas relativiser la centration sur la culture maternelle. Pour développer une compétence culturelle centrée sur la réalité de l'Autre et pour vaincre « la quête narcissique de l'identité maternelle » (Zarate, 1986 : 27) il faut entrer dans la réalité étrangère, en faire expérience, chercher les causes et conséquences de différents types des comportements etc. (Zarate, 1986 : 14-30)

En parlant "d'interculturel", ici, ce terme indique le vécu subjectif et intersubjectif de l'étrange ; un vécu et un échange qui changent les participants et leur vision du monde, qui engendre plus qu'une juxtaposition. Le "multi" ou "pluriculturel" désigne justement qu'on entend par là ce côte à côte si possible sans heurts, ce vivre ensemble si possible sans dysfonctionnements de ressortissants de cultures différentes. » (Thomas, 2000 : 9)

2.2.2.2. La compétence culturelle: les objectifs concrets

Byram, Zarate et Neuner (1997 : 13-22) définissent quatre catégories d'objectifs à atteindre dans le développement de la compétence socioculturelle : le savoir, le savoir-être, le savoir-faire et le comportement. Zarate (1982 : 146) donne les descripteurs de la compétence

culturelle dans le contexte de la connaissance linguistique des apprenants. Sa réflexion individuelle sur les objectifs de la compétence socioculturelle délimite spatio-temporellement la tripartition des objectifs à atteindre et sert comme conclusion spécifique à la réflexion commune. Elle divise l'apprentissage de la langue et culture étrangère en trois paliers (le palier 1 qui vise l'acquisition de niveau A2, le palier 2 qui vise la consolidation du niveau A2 et progrès vers le niveau B1 et le palier 3 qui vise l'acquisition du niveau B2) et donne les objectifs culturels qui devraient être atteints à la fin de chaque palier.

Selon l'article des trois auteurs mentionnés, le savoir est la partie de la compétence socioculturelle de caractère générique, déclaratif, qui englobe le système d'informations sur la culture cible. Bien qu'il s'agisse d'un champ qui est très large et difficile à délimiter, les auteurs le résument en six catégories qui devraient être toutes présentes au cours de l'apprentissage culturel. Le premier grand domaine du savoir se réfère à l'identité culturelle de la société cible et consiste en connaissance des emblèmes, auto-stéréotypes et hétéro-stéréotypes, de mode de vie partagé par les membres de la société donnée (les valeurs familiales, les rôles sexuels, les tabous, les habitudes alimentaires, hygiéniques etc.). Le deuxième domaine concerne l'espace et consiste en espace national et corporel. L'espace national de la culture cible inclut la connaissance des unités de la division administrative du pays et les variantes linguistiques y présentes, tandis que l'espace lié au corps sous-entend la saisie des gestes et de la mimique pratiqués par la société cible. Les connaissances concernant la structure sociale représentent le troisième et le quatrième domaine du savoir : les apprenants devraient saisir les informations portant sur les classes sociales et leurs rôles dans la société cible, de même que les informations liées à la population immigrée et aux minorités. Ils devraient connaître les changements du caractère social et comprendre leurs causes. Les deux derniers domaines du savoir, ce sont les savoirs sur les institutions de la société cible de tous les niveaux et le domaine artistico-culturel. Ce domaine sous-entend la connaissance des systèmes d'information du pays cible- la langue des média étrangers. La composante de savoir-être de la compétence socioculturelle représente la capacité de prendre une attitude positive envers l'autre et son monde. Pour saisir la compétence socioculturelle, il ne suffit pas connaître les faits de la réalité étrangère mais il faut s'approcher de la culture cible avec une approche positive, sans préjugés, qui supprime les frontières culturelles. C'est une compétence universelle qui tend à analyser les données descriptives de la société cible et les comprendre. Une fois saisie, cette compétence peut être appliquée à tous les autres systèmes de pensée. La dernière composante de la compétence socioculturelle, c'est le savoir-faire qui

consiste en aptitudes qui servent à unir les deux autres composantes et à leur utilisation dans les situations spécifiques. Le savoir-faire permet à l'apprenant de réutiliser les contenus appropriés à l'école dehors la classe de langue, dans le contexte réel ; d'être conscient de la pluralité des consciences qui l'entourent, d'être capable de bannir les représentations sur les étrangers. Grâce à cette composante socioculturelle, l'apprenant est capable de saisir les différentes informations des médias étrangers (l'histoire, la politique, l'agriculture, la culture, la géographie), de les interpréter et contextualiser, il est capable de comprendre les éléments paralinguistiques et différencier les gestes parmi les membres des différents groupes de la société cible.

Selon Zarate, si on contextualise la définition donnée, à la fin du premier palier, l'apprenant devrait être capable d'utiliser les stratégies pour comprendre les documents authentiques écrits et oraux, il devrait connaître les médias dominants du milieu français et être capable de les utiliser pour trouver les informations de ce milieu. De plus, en analysant les différents domaines de fonctionnement de la société cible (économique, touristique, politique) et de leur propre société les apprenants devraient être capables de détecter leurs représentations de la France et des Français et faire une comparaison objective entre les éléments de la culture cible et culture maternelle. À la fin du second palier, les apprenants devraient posséder les connaissances contextualisées concernant les informations du premier palier (formuler une opinion critique sur les nouvelles provenant des médias en se basant sur les faits historiques et les autres opinions dominants ou moins dominants du même sujet). Cette capacité de construction des différents champs de référence pour les faits culturels appris au long du premier palier est due au contact personnel des apprenants avec le pays cible et les locuteurs natifs. Ils devraient manipuler efficacement une gamme d'informations culturelles dans leur contexte historique, géographique, politiques de la société cible et être capables de les comparer avec les données de la culture maternelle sans discrimination basée sur la supériorité. À la fin du troisième palier les apprenants d'une langue étrangère devrait séjourner en pays cible et être capables d'observer les conditions de fonctionnement de la société étrangère de l'intérieur de sa propre réalité : connaître les facteurs internes du fonctionnement tels que le sexe, l'âge etc., saisir les comportements moraux et les tabous de la société cible.

2.2.3. Les facteurs importants

La classe de langue n'est pas un lieu isolé où le processus d'apprentissage se déroule selon les règles et conditions fixes. Plusieurs facteurs y sont en interaction leur mélange détermine la nature et le cours d'apprentissage de la langue, et par conséquence l'apprentissage de la culture étrangère.

Grâce à ses caractéristiques psycho-physiques individuelles, chaque apprenant représente un système de réflexion particulier et le mode dont il apprend, les stratégies qu'il utilise et les émotions que la langue étrangère suscite en lui dirigent le processus de son apprentissage. Il existe une vaste gamme des facteurs qui influencent le processus d'apprentissage en classe de langue : l'âge des apprenants, leur stade de développement cognitif, le niveau de compétence linguistique, l'expérience extralinguistique, la période d'apprentissage de la langue, la tendance à l'anxiété ou à l'introversión, degré de créativité et empathie qu'ils possèdent, leur image de soi. La langue et la culture maternelle de la même manière conditionnent le processus d'apprentissage particulièrement chez les plus petits parce que leur savoir de langue maternelle interfère avec les nouvelles règles de la langue cible et leur vision du monde étranger est soumise aux règles de fonctionnement de la société du départ (O'Neil, 1993 : 154-167).

Tous les facteurs cités représentent des phénomènes complexes et leurs causes et conséquences pourraient être analysées de façon très détaillée. Puisque un regard général et détaillé sur les facteurs de l'apprentissage des langues et cultures étrangères n'est pas le sujet central de notre travail, nous allons nous concentrer sur les deux grands facteurs qui déterminent d'une manière objective et permanente l'apprentissage des éléments culturels en classe de langue : l'âge et le savoir linguistique. Les facteurs individuels qui sont liés à l'identité de l'apprenant tels que l'anxiété, la motivation, l'empathie et la vision égocentrique de soi seront abordés de manière implicite au cours de l'explication de l'impact des deux facteurs dominants parce qu'ils succombent à leur influence de manière directe ou indirecte.

2.2.3.1. L'âge

L'âge est un des facteurs les plus importants dans l'apprentissage des langues étrangères et par conséquence dans l'apprentissage des cultures étrangères aussi. À cause du niveau de maturité plus bas, les apprenants plus jeunes ont les capacités cognitives moins développées que leurs collègues plus âgés et leurs points d'intérêt différencient de même que leurs possibilités d'apprentissage. Pour profiter au maximum du potentiel de leurs apprenants,

les enseignants devraient choisir les méthodes d'enseignement et les matériaux sur lesquels ils baseront la méthodologie en fonction de leur âge.

Un des postulats généraux bien connus dans la didactique des langues, c'est le fait qu'avec la maturation des apprenants, leur prédisposition à l'apprentissage des langues étrangères diminue. Plus précisément, la période qui est caractérisée par une grande efficacité d'apprentissage linguistique se situe entre l'âge de 2 ans et le début de la puberté. La notion de la période critique en tant qu'une période étroitement déterminée dans le développement de l'homme qui favorise l'apprentissage des langues étrangères (Lennenberg, in : Singleton, 2003 : 3-4) est justifiée par le fait biologique de la maturation de l'hémisphère cérébral responsable pour l'apprentissage du langage. La plasticité du cerveau enfantin et leur curiosité spontanée permet aux enfants d'apprendre les données linguistiques d'une manière implicite. La conséquence de ce fait biologique est telle que les apprenants plus jeunes, bien qu'ils apprennent la langue plus lentement que les apprenants plus âgés, sont capables d'atteindre un niveau supérieur de la connaissance linguistique. Les apprenants plus âgés ont une rapidité dans l'apprentissage au début, mais leur savoir est de plus court terme et instable. La puberté active deux mécanismes chez les apprenants qui sont responsables pour une saisie moins durable : la tendance à comparer les données de la langue étrangère avec la langue maternelle et l'approche analytique envers le système linguistique qui consiste en grammaire explicite (Singleton et Ryan, 2004 : 31-61).

Comme nous avons spécifié dans les chapitres précédents, « apprendre une langue, c'est apprendre une culture » (Byram, 1992 : 67) et il n'existe pas un enseignement de la langue qui exclut l'enseignement de la culture ou vice versa. Puisque l'objectif désiré de l'enseignement de la culture consiste en connaissance décentralisée de la culture de l'autre, en compréhension de ses habitudes et pensées, une telle manipulation des données culturelles en classe de langue est possible seulement en corrélation avec un haut niveau de connaissance linguistique. Une conscience culturelle si développée requiert un haut degré du développement cognitif qui n'est pas possible à l'âge de 2 à 8 ans. Par conséquent, l'importance de la période critique pour le champ culturel d'apprentissage est applicable au niveau du contenu et au niveau implicite de la création identitaire. Rencontrer la culture étrangère en classe de langue le plus tôt possible permet d'y réfléchir et de faire expérience de l'altérité. Plus tôt les sujets multiculturels entrent dans le processus de la formation d'identité

d'apprenant, plus grande est la chance d'obtenir une approche tolérante et cohérente concernant l'Autre chez les apprenants plus âgés.

2.2.3.1.1. Les plus jeunes

Le concept de « l'âge heureux » (Guberina, 1991) utilisé par Petar Guberina pour décrire la période jusqu'à l'âge de 7 ans décrit figurativement tous les avantages de l'apprentissage précoce des langues étrangères. Comme nous l'avons déjà mentionné en définissant la notion de la période critique, le cerveau plastique des enfants de cet âge leur permet d'imiter parfaitement les sons et l'intonation de la nouvelle langue. Ils sont guidés par le jeu, ils ne s'intéressent pas aux détails du contenu et apprennent la langue étrangère d'une manière naturelle et globalisante (Dodane, 2000 : 4).

Selon Markowski (2008 : 46-48) la période de 7 à 12 ans est encore très favorable pour l'apprentissage efficace des langues étrangères, bien que l'expérience scolaire apporte les modifications de perception et de mode d'apprentissage de la langue étrangère. L'intérêt pour le jeu et la perception du monde à travers les sens sont encore présents chez les apprenants et facilitent la saisie des éléments auditifs de la langue cible. Les activités communicatives basées sur la pantomime, les gestes, le théâtre, les jeux de rôles et les tâches musicales qui permettent aux enfants l'expression corporelle sont recommandables pour l'exploitation des contenus linguistiques et culturels. Après l'âge de 10 ans, l'accent se déplace de la capacité auditive sur la capacité morphologique et syntaxique. En cette période la mémoire des enfants est mécanique - ils sont capables de mémoriser et reproduire facilement les données de la langue cible, mais à court terme.

Du point de vue du développement cognitif, les apprenants de l'âge de 2 à 7 ans appartiennent au stade de l'intelligence intuitive. C'est un stade pré-opératoire marqué par l'apparition du langage qui donne la possibilité de la socialisation et fait naître la pensée intuitive chez l'enfant. Le haut degré d'égoïsme résulte des activités individuelles et centration verbale sur soi-même : l'enfant n'a pas besoin d'un interlocuteur, c'est son propre point de vue qui lui est intéressant et ses premières images mentales sont par conséquent autocentrées. Les apprenants de l'âge de 7 à 12 ans appartiennent au stade des opérations concrètes qui est marqué par la transformation des activités et pensées intuitives en opérations concrètes, logiques. L'enfant n'est pas capable d'abstraire (par ex. formuler une définition) car ce nouveau type d'intelligence est toujours en rapport direct avec ce qui est réel et concret.

Cette transformation est la conséquence de la curiosité de l'enfant et de son ouverture vers le monde qui l'entoure. La socialisation croissante élimine l'égoïsme du premier stade et pousse l'enfant à la collaboration, aux discussions et au respect des règles de fonctionnement social. À ce stade apparaît le premier intérêt pour l'Autre et pour son mode d'exister et la conscience sur ses droits et besoins qu'il faut respecter (Piaget, 1964 : 24-75).

Johnstone (2002 : 13) ajoute la motivation et l'anxiété comme deux traits distinctifs très importants entre les enfants différemment âgés qui apprennent une langue étrangère. Les jeunes enfants ont une motivation intrinsèque dans l'apprentissage parce qu'ils sont guidés par leur curiosité enfantine et par une forte envie de jouer. Grâce à cette approche positive et synthétique envers le processus d'apprentissage, ils n'expriment pas l'anxiété bien qu'ils la sentent tandis que les apprenants plus grands et mûrs qui sont analytiques et conscients de leurs intérêts ont une tendance à l'exprimer plus explicitement.

2.2.3.1.2. Les plus âgés

À cause de la stabilisation du système des règles de la langue maternelle, la perception des apprenants entre 7 et 9 ans commence à changer et perd peu à peu le caractère globalisant. Leur plasticité cérébrale diminue et ils laissent le système linguistique maternel pénétrer dans l'apprentissage de la nouvelle langue. Il existe une grande différence entre la conception de l'apprentissage de la langue étrangère d'un enfant de 6 ans et d'un autre de 9 ans : le premier le comprend comme un jeu et l'autre le voit déjà comme un apprentissage avec les tâches à résoudre pour atteindre certains objectifs. Cette transformation arrive entre 7 et 9 ans et Guberina considère que l'âge de 9 ans présente le début des difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère. À l'âge de 8 ans les enfants possèdent la compétence en langue maternelle, à 9 ans commence le transfert des informations d'un système à l'autre et il augmente avec la progression en perte de plasticité cérébrale enfantine qui prend sa place à l'âge de 10 ans : à l'âge de 12 ans le processus de la maturation des zones cérébrales responsables pour la langue maternelle est terminé. Le système linguistique de la langue maternelle (particulièrement la phonétique) subordonne les caractéristiques de la nouvelle langue et l'enfant devient de plus insensible dans leur détection (Dodane, 2000 : 4-5).

À cause de ces changements importants, l'âge de 12 ans est considéré comme un moment important dans l'apprentissage des langues étrangères. De plus, c'est le début de l'adolescence - la période marquée par les turbulences concernant les rapports avec les parents

et la société et par un fort besoin d'individualité. Les adolescents ne sont pas motivés pour l'apprentissage des langues de la même manière que les apprenants plus petits parce que leur motivation devient instrumentale. Puisqu'ils sont conscients de leurs intérêts et besoins, ils sont conscients de l'utilité de la connaissance des langues étrangères et ils les apprennent pour faciliter la recherche future d'emploi ou pour mieux connaître les locuteurs natifs et la culture cible (Johnstone, 2002 : 14-15).

Selon Piaget (1964 : 75-86), la période d'adolescence appartient au stade des opérations formelles du développement cognitif et commence à l'âge de 11/12 ans. À cause des hormones sexuelles et de la conscientisation des intérêts personnels qui conditionnent leur vision du monde, ces apprenants sont très affectifs et anxieux. C'est le stade dominé par la pensée abstraite qui supprime la référence permanente des enfants plus petits à ce qui est concret et réel, à ce qui est spontané et innovant. Ce niveau de réflexion donne aux adolescents la possibilité de saisir la langue du côté métalinguistique, leur permet d'analyser et comprendre les concepts complexes (par ex. culturels), de les comparer et finalement de les intégrer dans le processus de formation de leurs attitudes. Mais, il est suivi d'une approche émotive qui résulte d'un conflit identitaire avec les nouveautés de la culture cible et motive les apprenants à la défense, à la préférence du propre univers culturel.

Selon Markowski (2008 : 48) les adolescents ont une mémoire à long terme et son article sur les types de la mémoire humaine (Markowski, 2005 : 101-102) précise la nature de la mémoire des apprenants de cet âge de même que les contenus qu'ils sont capables d'intérioriser en dépendance du stade de leur développement cognitif. Il considère que ce type de mémoire consiste en trois étapes : la première traite l'information en la préparant pour la mémorisation et elle détermine l'efficacité de la troisième étape, la seconde retient l'information d'une manière stable à long terme et la troisième est responsable pour l'activation des souvenirs. Les composantes de la mémoire à long terme sont la mémoire explicite qui consiste en mémorisation des « savoirs que » et la mémoire implicite qui est responsable de l'apprentissage des « savoirs comment ». Plus précisément, la composante explicite est consciente et traite les informations à caractère déclaratif de l'apprentissage. Elle consiste en mémoire épisodique qui contextualise les informations et les situe dans le cadre spatio-temporel et en mémoire sémantique qui transforme les informations en concepts. L'autre composante est inconsciente et procédurale et permet d'apprendre les processus qui ont facilité l'apprentissage. Une telle nature de la mémoire présente déjà chez les apprenants

de l'âge de 11 et 12 ans montre leur manière de traiter les informations, le degré de leur capacité de manipuler les informations concrètes d'un côté et celles abstraites de l'autre et est très utile pour comprendre leur approche envers les différentes catégories des éléments culturels en classe de langue étrangère.

2.2.3.2. La compétence linguistique

Nous avons déjà montré que la langue est l'expression subjective de la réalité qui nous entoure et que c'est « un des moyens principaux pour les individus d'apprendre des schèmes culturels complexes » (D'Andrade, in : Byram, 1992 : 145). Il est logique donc qu'avec l'accroissement de la compétence linguistique accroit la possibilité de comprendre et d'exprimer une réalité étrangère. Le niveau bas de maîtrise de la compétence linguistique requiert une approche globale à la culture et son expression en termes isolés, concrets et descriptifs. Par contre, l'avancement dans la langue permet une élaboration plus détaillée de la culture quotidienne de la société cible parce que la richesse du lexique et le progrès dans la conceptualisation offrent possibilité de pénétrer profondément dans une culture et d'analyser ses concepts.

Porcher analyse la définition de la compétence linguistique d'ACTFL (American Council on The teaching of Foreign Languages, 1979) qui à côté des descripteurs linguistiques apporte les descripteurs de la compétence culturelle et tend à définir le rapport complexe entre la compétence linguistique et culturelle en classe de langue. Selon cette étude, la compétence linguistique modèle le savoir culturel à travers cinq niveaux: le novice, l'intermédiaire, l'avancé, le supérieur, le proche du natif et le natif. Les critères qui dirigent le changement sont la capacité d'abstraction des apprenants et la compétence linguistique et ils augmentent dans la direction du stade de novice vers le stade de natif. Le novice est culturellement incompetent à cause du manque de savoir linguistique et sa capacité d'interaction est très limitée. L'intermédiaire connaît une gamme restreinte des pratiques sociales françaises et il a beaucoup de problèmes avec la compréhension à cause de la méconnaissance de la culture étrangère. Il est capable de détecter les situations très simples, d'interroger et donner les réponses concernant ces situations (demander chemin, acheter nourriture). L'avancé connaît les situations plus complexes, plus de pratiques sociales et comprend les étiquettes de comportement quotidien. Son égard à la culture de l'autre est routinier et superficiel mais grâce à la compétence linguistique qui augmente, il est capable de discuter les actualités de la

société cible. Le supérieur peut s'éloigner facilement du concret et de comprendre la dimension abstraite de la société cible en faisant les propres conclusions. Il comprend le humour de la culture étrangère et est capable de comprendre toutes les situations et de s'y orienter. Son développement linguistique lui permet la maîtrise du lexique abstrait et le passage de la connaissance descriptive de la culture cible au stade initial de la réflexion dans la culture de l'Autre. Il possède la compétence culturelle mais elle est trop liée aux situations pratiques. Le proche du natif par contre possède une compétence culturelle complète qui est positivement centrée sur la culture cible. Il est capable de se mettre dans la situation d'un natif et d'observer sa réalité d'une manière objective. Le champ de maîtrise de la culture cible est très complexe : l'histoire et la géographie, les institutions, les actualités, la politique et la compréhension de la communication extralinguistique aussi (les gestes, la mimique). Le natif selon cette recherche est un locuteur qui a maîtrisé la compétence culturelle comme s'il avait grandi dans la culture cible (les connaissances détaillées sur les régions, sur les faits particuliers d'histoire etc.) (Porcher, 1986 : 91-92, 94-95).

Pour résumer, d'un côté nous distinguons les apprenants débutants qui sont plus passifs, plus attachés au réel et au superficiel de la réalité étrangère parce que leur connaissance linguistique ne leur permet pas de conceptualiser les données complexes de la culture cible. De l'autre côté se trouvent les apprenants plus avancés qui, grâce à une bonne maîtrise lexicale et grâce à leur conscience du caractère référentiel de la langue, sont capables d'activer leur apprentissage des éléments culturels et d'en envisager la dimension implicite. Porcher détermine cette transformation de l'approche en quatre phases : la centration débutante de l'apprentissage sur les comportements concrets des natifs qui se transforme avec le temps en compréhension de leurs connaissances, puis en compréhension de la dimension symbolique de la culture et finalement en appréciation profonde de la culture cible en formant la vision du monde partagée avec celle du natif. (1986 : 98) La réflexion de Porcher peut être comparée à celle de Louise Dabène qui mentionne cinq phases de conscience de l'apprenant qui se développent au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère: la conscience langagière, linguistique, normative, ethnolinguistique et sociolinguistique (pour en savoir plus, consulter Dabène, 1994 : 98-104).

La progression en apprentissage des langues étrangères transforme la vision linguistique et culturelle de l'apprenant et à la fin les intègre efficacement dans une image complexe mais cohérente. Ce processus commence par un individu qui n'est pas capable de réfléchir

abstraitement et par conséquence ne réussit pas à comprendre le caractère référentiel d'une langue, et se termine par un apprenant qui est capable de comprendre non seulement le caractère sociolinguistique d'une langue, mais aussi d'appréhender le système culturel cible avec toutes ses particularités. Byram tend à décrire les étapes de ce mouvement rythmique de l'apprentissage qui résulte avec une compétence interculturelle de l'apprenant. Le modèle qu'il propose dans son livre (Byram, 1992 : 177-191) se base sur le recours permanent à la langue maternelle pour faciliter aux apprenants encore cognitivement immatures l'accès aux concepts abstraits de la culture cible. Puisque l'auteur est en même temps conscient que la méthode la plus efficace de l'enseignement de la culture étrangère est celle en langue cible bien qu'elle soit plus lente, et puisque les autres auteurs que nous venons de mentionner dans ce travail partagent cette opinion, nous prendrons comme point de départ l'enseignement de la culture exclusivement en langue cible. Ce qui nous est intéressant, c'est la manière dont Byram découpe la réalité de l'apprentissage linguistico-culturel : alternance rythmique des différentes étapes facilite la compréhension du rapport entre la composante linguistique et culturelle et en bref résulte de « une modification de la prise de conscience interculturelle » (1992 : 178). Le parcours vers la connaissance objective et appréciation de la culture cible consiste en quatre pas qui interfèrent au cours d'apprentissage: l'apprentissage de la langue, la prise de conscience de la langue, la prise de conscience de la culture et l'expérience de la culture. Au début de l'apprentissage, l'enfant apprend un système concret des signes linguistiques et la culture qu'il acquiert est étroitement liée au champ sémantique isolé des mots intériorisés. L'apprentissage du système linguistique est l'objectif principal dans cette étape et les autres composantes sont peu actives. En développant la compétence linguistique qui est complémentaire au développement cognitif, l'apprenant se rend compte de la nature symbolique du lexique et peu à peu prend la conscience linguistique. Cette prise de conscience facilite l'apprentissage de la langue d'un côté, et ce qui est très important, facilite l'apprentissage de la culture de l'autre en motivant le développement de la prise de conscience culturelle. L'enfant se rend compte de la nature référentielle de la langue et conclut qu'en apprenant les concepts linguistiques il a la possibilité de pénétrer dans la réalité culturelle du pays cible. Le degré plus haut de la langue lui permet la prise de conscience de la culture qui est la seule capable de combattre les stéréotypes arrivant de la culture maternelle. Cette réflexion de Byram explique l'importance du niveau de connaissance linguistique dans la création des stéréotypes en classe de langue étrangère. Les niveaux débutants sont concentrés sur la dimension concrète de la langue et leur vision du monde est plus étroite et plus simple

que celle des avancés qui sont capables d'abstraire les signes concrets et de les combiner dans un ensemble cohérent. Cette approche superficielle, descriptive et surtout subjective à la langue et réalité étrangère des débutants, en combinaison avec leur expérience extralinguistique qui précède l'apprentissage, apporte nécessairement à leur vision stéréotypée de l'Autre. Cette expérience que Byram appelle « le bagage culturel » (1992 : 148) consiste en savoirs précédents sur la langue et culture étrangère, mais aussi en toutes les compétences et savoirs concernant la langue maternelle et la culture d'origine. Ils modèlent implicitement la vision de l'apprenant des nouveaux contenus et ils sont très forts au début de l'apprentissage mais le progrès en savoir linguistique leur permet d'analyser les attitudes stéréotypées et de les changer (1992 : 145-152).

Avec les débutants, la règle d'or consisterait à ne pas penser les élèves comme des coques vides à remplir mais, dans un mouvement dialectique, à reconnaître que des savoirs intervenant dans la perception d'une culture étrangère sont déjà acquis tout en faisant découvrir la précarité de certains de ces connaissances. Il convient dans tous les cas de ne pas associer l'absence de compétence linguistique et virginité culturelle. » (Zarate, 1986 : 141)

La figure 4 (Ragoonaden, 2011 : 91) visualise le processus d'éloignement du stade débutant de la pensée qui identifie la langue et la culture cible comme frontière de différence entre ce qui est maternel, habituel, positif et ce qui est étranger, bizarre, et par conséquent, négatif. Au cours de l'apprentissage les débutants mûrissent cognitivement, linguistiquement et culturellement, ils élargissent leur connaissances en langue et culture maternelle et en faisant expérience directe (en classe ou dehors de la classe de langue) de la culture étrangère acquièrent une vraie compétence interculturelle.

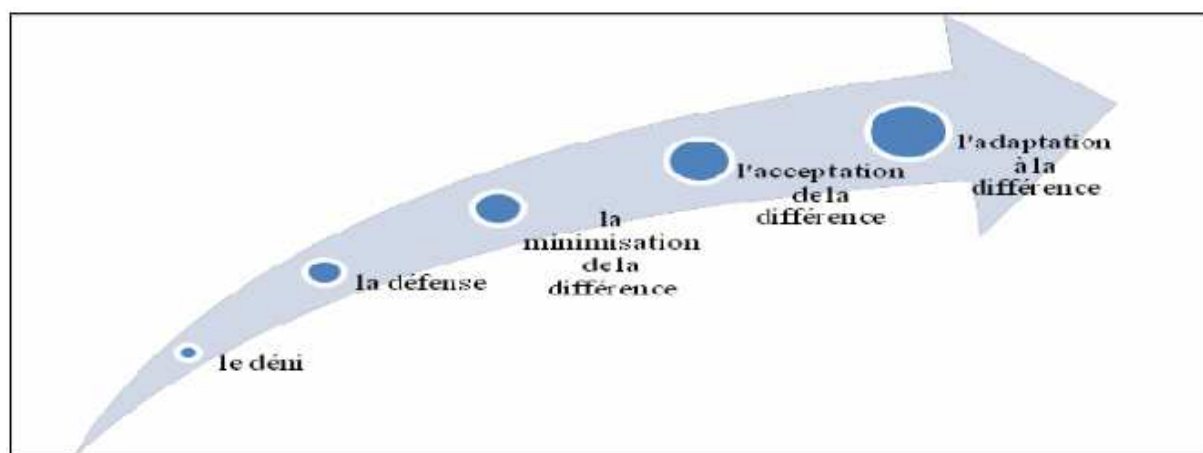


Figure 4

2.2.3.3. Les modèles proposés

Grâce à leur conscience de l'importance des facteurs mentionnés dans l'apprentissage des langues et cultures étrangères, Buttjes et Keller ont offert deux modèles d'enseignement de la culture en classe de langue. Ils ont constaté que, à cause de l'âge, de la maturité cognitive, d'expérience linguistique et extralinguistique, du niveau de la connaissance linguistique de l'apprenant qui conditionnent l'apprentissage de la culture, il faut adapter les contenus culturels aux stades spécifiques du développement de l'apprenant.

Buttjes (selon Byram, 1992 : 87) définit trois niveaux à suivre qui décrivent le transfert culturel de la culture maternelle vers la culture cible et qui résument le parcours désiré de l'enseignement culturel. Le critère de la définition des étapes à suivre est l'âge des apprenants. *L'orientation pragmatique-communicative* est l'objet de la première étape qui permet l'observation de la culture cible de l'intérieur de la culture maternelle. Le début de l'apprentissage culturel est marqué par les informations concrètes et explicites sur la culture cible (lexique isolé au niveau très formel) correspondantes à l'âge et au niveau atteint de la compétence linguistique. La seconde étape consiste en *compréhension idéologique* qui place le point d'observation au sein de la culture étrangère : l'apprenant doit sortir de son contexte maternel et faire l'expérience de la culture cible comme le font les membres de cette culture et il est capable de le faire lorsque sa maturité cognitive augmente de même que le niveau de connaissances linguistiques. Le but de cette étape est de comprendre le style de vie de l'autre et l'apprécier sans utilisation des critères de la culture du départ. La troisième étape c'est *l'orientation vers l'action politique* qui consiste en observation critique des données de la vie quotidienne des autochtones, en analyse et synthèse de ces données. L'apprenant peut saisir les éléments de la dernière étape dès le moment où il possède un niveau très haut de la compétence linguistique.

Byram approfondit la définition de Buttjes en ajoutant les concepts de macro et microanalyse de Keller. La micro-analyse culturelle concerne les niveaux débutants de l'apprentissage de la langue étrangère et consiste en observation des données culturelles d'une manière isolée et par conséquent, superficielle. Une fois le niveau plus avancé de la connaissance linguistique atteint, l'apprenant peut procéder à la macroanalyse qui lui donne une vision plus détaillée et large de la société cible à travers l'analyse des causes et conséquences des comportements sociaux.

3. Les médias et la didactique des langues étrangères

3.1. L'histoire

Le passage de la méthode traditionnelle à la méthode directe au début du 20^{ème} siècle a apporté une approche différente envers l'enseignement des langues vivantes. L'apparition du nouvel objectif communicatif de l'enseignement linguistique a changé les techniques et a eu comme résultat de l'emploi systématique de l'image et du son en classe de langue. En premier lieu les supports oraux et visuels étaient employés isolément, mais les avancements de la pensée méthodologique et technologique ont apporté leur utilisation conjointe en forme des médias audiovisuels (la télévision, la vidéo etc.). Les avancements technologiques du champ des télécommunications et de l'informatique ont ouvert la porte à l'internet en classe de langue et ont favorisé l'emploi très complexe des médias en situation scolaire.

Dans son livre de 1998, Lancien essaie d'expliquer les changements technologiques en classe de langue de façon rétrospective : il part du caractère multimédia de la situation didactique actuelle et cherche de reconstruire sa généalogie. Nous tenterons de formuler le parcours historique des médias en didactique des langues étrangères en combinant ses conclusions sur les trois pôles principaux du développement du multimédia (l'audiovisuel, les télécommunications et l'informatique) avec les réflexions de Christian Puren (1988) sur l'utilisation de la technologie dans les méthodes dominantes du 20^{ème} siècle.

3.1.1. L'audiovisuel

Dans son livre, Lancien (1998 : 8) prend comme base de tout audiovisuel en classe de langue l'image fixe, et même Puren se réfère à l'importance de son emploi au début du siècle, plus précisément dans le moment où l'apprentissage de la langue obtient un caractère contextualisé. La méthodologie traditionnelle, basée sur l'approche grammaire-traduction et sur les listes des mots pour l'apprentissage du vocabulaire, s'appuyait sur le mot isolé, privé de son contexte et par conséquent ne supposait pas l'utilisation des outils visuels en classe de langue (le support technologique accessible à l'époque - la photographie - n'y était pas exploitée). C'est avec la méthodologie directe au début du 20^{ème} siècle qu'on marque le début de l'utilisation continue de l'image et des enregistrements de la parole à l'aide des phonographies en classe de langue. Ces nouvelles pratiques correspondent aux nouvelles tendances méthodologiques du début du siècle que Puren appelle créativement « le coup d'État pédagogique » (Puren, 1988 : 95) et qui font une rupture avec la tradition explicitement écrite. Les images, les dessins, les schémas et les objets apportés en classe de langue servent de liaison avec le réel, et grâce à eux les apprenants se rendent compte de la dimension palpable de l'expression linguistique ; en même temps ils fonctionnent comme le support à l'apprentissage lexical et culturel (Puren, 1988 : 140-159).

La période des années 20 aux années 60 du 20^{ème} siècle est marquée par la méthodologie active qui est souvent considérée comme un prolongement de la méthodologie directe parce qu'elle reprend le noyau méthodologique de la méthode précédente avec une ouverture plus grande d'un côté aux techniques et procédés traditionnels (la langue maternelle, l'écrit, la traduction et la grammaire etc.) et de l'autre aux innovations du champ technologique. Cette période n'apporte pas d'importantes modifications concernant

l'utilisation des supports visuels (l'image, l'illustration, les tableaux et les gravures) en classe de langue qui sont utilisés dans l'enseignement du lexique séparément des supports oraux (« on passera des objets qui entourent l'élève aux images qu'on lui apporte ou qu'on lui dessine. L'enseignement par l'aspect tend à relier directement le mot à l'image mentale de l'objet ») (Puren, 1988 : 234). Les auxiliaires oraux tels que le phonographe et la radio au début représentent les simples « répéteurs phonétiques » qui servent à la pratique de la phonétique de la langue étrangère (Puren, 1988 : 235), mais avec le temps leur rôle devient plus significatif grâce à leur utilité dans l'exploitation de la culture. Cette conscience de leur rôle motive la création des premiers disques pour l'école dans les années 30. Les supports visuels et les supports oraux sont utilisés séparément mais dans les années 60 l'approche change sous l'influence de la méthode audiovisuelle et du développement technologique et on commence à parler des « auxiliaires audiovisuels » en tant que des moyens qui combinent le son et l'image. Les définitions des moyens audiovisuels du début des années 50 montrent déjà ce changement de perspective et Puren en cite une de Lefranc (1951) qui considère comme supports audiovisuels « tous les moyens mis à la disposition de l'éducateur, et qui font appel, soit à la vue, soit à l'ouïe, soit aux deux sens réunis » (1988 : 234). Lefranc propose aussi la classification suivante des supports liés à l'ouïe et à la vue : les supports audio sont la radio, les disques et le magnétophone, tandis que les supports visuels sont les images, les photographies, les cartes, les tableaux graphiques, les vues fixes projetées, le film fixe et le film animé. Il y ajoute la catégorie des supports audiovisuels en y incluant le film sonore et la télévision. (Puren, 1988 : 223- 238).

La méthode audio-orale apparue aux États-Unis vers la fin des années 40 a popularisé l'utilisation des supports audiovisuels (en particulier des supports oraux) dans la classe de langue. Les experts américains de la méthode utilisaient régulièrement le cinéma, la radio, le phonographe et le magnétophone pour les répétitions phonétiques mais aussi pour enseigner la grammaire à l'aide des exercices structuraux (répétition jusqu'à l'automatisme) et de telle manière ils ont influencé très fortement l'intégration finale de ces supports dans la méthode audiovisuelle en France dans les années 60 et 70 du 20^{ème} siècle (Puren, 1988 : 288-289). La tendance principale de la méthode SGAV est de relier le son et l'image dans l'enseignement des langues étrangères pour accentuer son caractère global (visuel et auditif). Cette nouvelle vision de la situation scolaire change le caractère automatique et artificiel de la communication pratiquée dans la méthode audio-orale et ouvre la porte aux différents supports technologiques en créant les cours radiophoniques, filmés et télévisuels. Les moyens

les plus utilisés étaient les diapositives ou les figurines en papier pour le tableau de feutre en combinaison avec les enregistrements magnétiques, mais la nouvelle méthode a sans doute ouvert la porte à l'utilisation systématique des médias dans le processus de l'acquisition de la compétence communicative en langue étrangère.

Après avoir parlé de l'époque des images fixes, Lancien mentionne la seconde époque dominée par les « images mobiles » (1998 : 8-9) (méthodes télévisées, la vidéo, les émissions satellitaires et câblées) et accentue que l'utilisation de ces supports marque déjà le début de l'ère du multimédia en classe de langue. Il reprend la définition du multimédia du Groupe audiovisuel et multimédia de l'édition qui le définit « comme l'œuvre comportant sur un même support un ou plusieurs des éléments suivants : texte, son, images fixes, images animées, programmes informatiques » et dont « la structure et l'accès sont régis par un logiciel permettant l'interactivité » (Lancien, 1998 : 7). Il ajoute que la caractéristique principale des supports multimédia est l'utilisation de plusieurs canaux d'information (l'image, le son et le texte). Les années 70 sont marquées par l'utilisation des cours télévisés et ensuite des cours basés sur la vidéo avec l'accent sur la postériorité des supports vidéo. Le magnétoscope change l'approche envers l'information parce qu'il donne à l'apprenant la possibilité d'influencer le contenu tandis que la caractéristique principale des documents télévisés est l'absence de l'interaction et de la flexibilité. Parmi les enregistrements vidéo Lancien différencie trois types des documents : les documents fabriqués, les documents didactiques et les documents authentiques habillés. Les années 80 sont marquées par l'apparition des réceptions satellitaires et câblées (les chaînes à vocation internationale, par ex. le TV5 monde) qui en combinant l'audio, l'écrit, les photos et les cartes de l'Agence France-Presse accentuent le rôle des médias dans la transmission de l'authenticité culturelle. Le passage d'une décennie à l'autre apporte aussi la revalorisation de la définition et de l'emploi du multimédia : la nouvelle approche favorise la multicanalité à travers l'utilisation de plusieurs supports différents (cassettes vidéo, cassettes audio, supports papier) à la place du recours isolé aux médias indépendants (Lancien, 1988 : 8-14).

3.1.2. Les télécommunications et l'informatique

Lancien différencie deux filières du multimédia qui se sont développées parallèlement dans les années 80 : le multimédia hors ligne basé sur le vidéodisque et le multimédia en ligne

basé sur le développement des réseaux multimédias et de l'Internet. Les supports en ligne sont le prolongement historique des télécommunications numériques qui représentaient un stade historique du développement de l'internet. Le développement du Minitel vers la fin des années 70 en France et de ses réseaux dans les années 80 a donné la possibilité à la classe de langue d'exploiter les services des réseaux multimédias et de l'Internet dans la forme des banques de données, du courrier électronique, des téléconférences etc. (Lancien, 1998 : 14-16).

Selon la catégorisation de Dominique Monet (1995), le multimédia hors ligne consiste en deux groupes de supports : le multimédia beige basé sur l'ordinateur et le multimédia brun basé sur la télévision. Vers la fin des années 70 commence l'ère de disque compact (CD) qui entraîne la production de masse des disques audio au début des années 80 et amène à la création du cédérom en 1985 (le CD avec la grande capacité qui avec la version XA de 1987 obtient le caractère multimédia). Lancien considère que déjà le CDI (disque compact interactif créé en 1986 avec le lecteur télévisé comme l'alternative à l'ordinateur) avec toutes les caractéristiques d'union sonore et visuelle représente le vrai point de naissance du multimédia. L'apparition du cédérom a motivé la diffusion des documents différents: des dictionnaires, des encyclopédies, des jeux, des documents scientifiques, des documents ludico-éducatifs etc. En fonction des contenus qu'ils contiennent, les cédéroms peuvent être utilisés comme les méthodes à part entière ou les compléments du cours de langue (Lancien, 1998 : 33-36).

Le développement des réseaux multimédias tels que l'Internet et leur pénétration dans tous les domaines de la vie quotidienne ont montré les avantages pour l'exploitation des supports multimédias en ligne en classe de langue. L'Internet a deux rôles principaux en didactique des langues utiles aux enseignants et aux apprenants : la capacité de diffusion de très grand nombre des informations diverses et la possibilité de leur échange. L'Internet est le réseau qui en ayant capacité d'intégrer tous les autres médias existants (par ex. les médias de masse y sont tous présents) offre une source inépuisable des potentiels utiles pédagogiques (pp. 90-92).

3.2. L'emploi

3.2.1. La tradition et les nouvelles technologies

Dans son article de 2001, Puren parle de quatre modèles des fonctions de la technologie dans la didactique des langues qui peuvent expliquer le progrès et la nature de l'application des nouvelles technologies en classe de langue. Le modèle de complémentarité est caractéristique pour la méthode directe et active de la 1^{ère} moitié du 20^{ème} siècle où le moyen technologique (le phonographe) sert de complément à la méthode et est dirigé par l'enseignant. Le modèle d'intégration ou « le multimédia avant la lettre » (Puren, 2001 : 6) appartient à la méthode audio-orale et à la méthode audiovisuelle dans la période entre les années 50 et les années 70. Sa caractéristique principale est l'intégration des moyens technologiques tels que le magnétophone, l'épiscopie, la diascopie, le disque, le laboratoire de langue, la radio et la télévision dans la méthode d'enseignement. De telle manière les supports technologiques deviennent la partie du « noyau dur » (Puren, 2011 : 11) des méthodes mentionnées et influencent eux-mêmes le processus d'apprentissage. Le modèle d'éclectisme des années 80 juxtapose les supports technologiques à la méthode et analyse leur nature et leurs effets parce que les réflexions méthodologiques de cette période ne tendent pas à la globalité. Le dernier modèle est le modèle d'autonomie qui avec les approches centrés sur l'apprenant à l'ère de l'informatique permet à l'apprenant de construire les modèles individuels de recours à la technologie.

Pour confirmer les changements provoqués par l'impact des médias, Christian Puren (2013) discute aussi le rôle du manuel au cours des 30 derniers ans et il constate que déjà dans les années 70 existent les articles (*La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique* de Francis Debyser de 1973) qui témoignent de l'existence du combat entre cet outil traditionnel et les nouvelles technologies. La période de 1970 à 1990 est marquée par l'approche communicative et favorise l'emploi des nouveaux outils (des médias de masse et de l'internet) en forme des matériels, programmes et services qui correspondent à l'approche centrée sur l'apprenant et sur l'authenticité des documents exploités. L'article de Robert Galisson de 1995 intitulé *À enseignants nouveaux outils nouveaux. Les outils de la modernité* témoigne de l'importance de la prise de conscience du changement social et de l'adaptation aux nouveaux besoins méthodologiques. Selon lui, la persistance des manuels de langue jusqu'à aujourd'hui est explicable par deux facteurs : l'importance de leur rôle organisationnel dans le processus d'apprentissage, et leur capacité de s'adapter aux changements de la nouvelle ère. Le manuel a préservé son rôle traditionnel en classe de

langue mais aussi il a réussi d'intégrer les nouveautés technologiques à tous les niveaux de son fonctionnement : au niveau du vocabulaire, des contenus et des supports (le disque audio et le DVD). Selon cet auteur, la capacité d'adaptation des manuels de langue est encore très grande et peut leur assurer la domination sur les e-manuels et sur les autres types d'outils de l'ère innovante (Galissou, 1995 : 1-4) « Le monde nouveau (...) dans lequel la disparition des méthodologies constituées et l'élévation du niveau de formation des enseignants ont rendu les manuels définitivement obsolètes et inutiles, ce monde est toujours une utopie (Galissou, 1995 : 4).

3.1.2. Les avantages technologiques

Dans son article de 2012, Alicia Tissera parle de deux types d'éducation médiatique : « éducation par les médias » et « éducation aux médias » (Tissera, 2012 : 2). L'éducation aux médias se concentre sur la nature des outils média en analysant leur nature, langue et système de fonctionnement (le média devient l'objet principal de la recherche), tandis que l'éducation par médias utilise différents outils tels que les films, les émissions télévisées et radiophoniques, les journaux, les magazines, les affiches publicitaires en tant que compléments de l'enseignement.

Les avantages de l'utilisation des médias en classe de langue sont nombreux et ne servent pas à atteindre seulement les objectifs linguistiques. Puisque les enfants aujourd'hui dès les premiers jours utilisent les médias dans la vie quotidienne et puisqu'ils se sont habitués à leurs règles de fonctionnement, il est très facile de construire un contact avec ces outils et de les exploiter richement en didactique des langues. D'un côté ils sont très utiles dans le développement des quatre compétences langagières parce qu'ils introduisent la langue et la culture dans une forme authentique aux apprenants, et de l'autre leur utilisation affecte les autres champs du fonctionnement enfantin et apporte une gamme de résultats positifs. Bien que les apprenants utilisent les médias dès les premières étapes de leur vie, ils sont rarement conscients du fait que les médias ne servent pas uniquement pour le divertissement et qu'il existe une dimension éducative et informative dans le monde médiatique. Le recours à ces outils en classe peut aider à la conscientisation des phénomènes tels que : l'existence du conflit entre le domaine privé et public dans le monde des médias, l'importance éducative des informations médiatiques, la complexité de leur nature, la diversité des sources qui ne sont

pas toutes fiables etc. L'emploi des médias en classe (principalement dans le domaine d'internet) active le rôle des apprenants et met en œuvre très efficacement la méthodologie de recherche qui aide à développer leur sens critique. Le recours aux médias qui ne sont pas les outils traditionnels et habituels, qui contiennent les éléments ludiques et créatifs, qui correspondent à l'âge des apprenants et à leurs centres d'intérêt, réveille leur attention et a comme résultat l'augmentation de leur motivation générale pour l'apprentissage de la langue donnée. L'exploitation des documents médiatiques en classe part de la compréhension écrite et orale des documents mais aussi de leur production (la réalisation d'une vidéo, l'écriture journalistique radiophonique et télévisé, l'écriture des interviews etc.). Les exercices de la compréhension orale ou écrite des documents médiatiques et les activités de leur production en classe de langue activent tous les savoirs de la compétence communicative chez les apprenants et créent la situation de la découverte méthodologique basée sur les tâches analytiques (http://www1.rfi.fr/lffr/images/139/11_outils.pdf).

Dans la classe de langue on recourt à l'utilisation des médias en tant que moyens de communication qui véhiculent différentes formes d'informations utiles pour le processus d'enseignement : les programmes, les images, les films, les textes, les sons, les sites internet. Dans leur livre de 1981, Charles de Margerie et Louis Porcher analysent les emplois des quatre médias les plus dominants dans la classe de langue et décrivent leurs avantages. Le premier parmi les médias-documents authentiques mentionnés par ces deux auteurs, c'est la presse écrite. Le journal a un prix acceptable, il est facile à consulter, à conserver, à manipuler et en tant que témoin de la culture quotidienne du pays il représente un outil très riche pour l'enseignement. Il existe plusieurs formes de journaux qui véhiculent les différents types d'informations exprimés par les registres langagiers différents et cette multiplicité des contenus représente une gamme très riche des matériels exploitables en classe. Le journal est un média très complexe qui donne la possibilité aux enseignants de s'occuper de ses contenus (les thèmes des champs différents) mais aussi de ses moyens d'expressions linguistiques (formes linguistiques telles que le discours rapporté, la nominalisation et la ponctuation, les registres langagiers etc.) et non linguistiques (couleur, image, dessin, publicité etc., les titres et les techniques de construction du texte etc.). L'importance du journal se trouve dans sa double fonction en classe de langue ; c'est pourquoi les auteurs l'appellent « joker pédagogique » (Margerie, Porcher 1981 : 64) : d'un côté son caractère analytique sert à atteindre les objectifs linguistiques et de l'autre il sert de source des informations socio-culturelles concernant le pays cible. Puisqu'elle pousse les apprenants à développer la

compréhension écrite des documents authentiques et en même temps entraîne leur production écrite en vue de l'écriture journalistique, la presse écrite influence activement le développement de la compétence de communication et motive le développement du travail didactique centré sur l'apprenant. La radio est le deuxième média de valeur authentique mentionné par Porcher et de Margerie qui parmi ses caractéristiques les plus importantes accentuent la facilité de manipulation, l'authenticité, la diversité langagière qui se base sur la communication très particulière de tous les jours. De même que le journal, la radio est aussi un outil analytique qui permet le développement de la compétence linguistique et socio-culturelle: elle se base sur l'absence de l'élément visuel et permet l'écoute des différents types des documents sonores (les informations, la musique, les chansons, les publicités, les débats, les jeux et les reportages). Puisque l'écoute d'un document sonore est privée de la gestualité et de la mimique, d'un interlocuteur ou d'un contexte qui faciliterait la compréhension comme c'est le cas avec tous les outils visuels, l'exploitation effective de la radio en classe de langue requiert une « pédagogie de l'écoute » (Margerie, Porcher 1981 : 77), plus précisément un ensemble des stratégies pour l'utilisation de cet outil sonore. Avant, l'accessibilité des émissions radiophoniques n'était pas grande et la préparation des documents faite auparavant privait les émissions de leurs caractéristiques les plus précieuses : la spontanéité et l'actualité. Aujourd'hui dans l'ère des technologies d'information et de communication la radio étrangère est devenue plus accessible et la classe a obtenu la possibilité de conserver l'exploitation de l'émission en direct en classe en tant qu'une émission non pédagogique. Le troisième média qui permet l'exploitation des documents authentiques en classe de langue est le cinéma et selon Porcher et de Margerie c'est l'outil didactique qui a le plus grand rôle culturel en classe de langue. Pendant des années le film a été sous-estimé à cause de sa nature de spectacle et il était moins employé dans la didactique des langues étrangères que les films fixes et les diapositives. Le développement technologique, l'appréciation du film en tant qu'une œuvre d'art, l'ouverture de la didactique envers les nouveautés de l'ère médiatique ont changé l'attitude envers cet outil en classe de langue et lui ont reconnu l'avantage, spécialement dans le champ de l'apprentissage de la culture étrangère. Grâce à ses implicites culturels dont le film abonde et qui relèvent la nature de la vie quotidienne des natifs, grâce à sa variété linguistique des dialogues et grâce à l'ensemble de ses références aux époques historiques, l'utilité du cinéma non pédagogique au cadre d'enseignement aujourd'hui est indiscutable. Les apprenants connaissent les réalisations classiques de la cinématographie française et sont entourés de films dans la vie quotidienne, ce qui facilite l'exploitation de ces outils en classe

de langue. À côté de l'emploi du film individuellement, il est possible de l'aborder en le comparant avec les autres médias tels que le journal et la littérature et de telle manière élargir la discussion culturelle basée sur le film. Les deux auteurs accentuent que l'utilisation du film en classe de langue ne peut pas suivre une « stratégie du brouillard » (Margerie, Porcher 1981 : 93) mais elle doit être basée sur la démarche systématique avant et après la vue. En ce qui concerne le cinéma pédagogique qui consiste en matériels préparés explicitement pour les cours, il est moins implicite et par conséquent moins efficace pour l'apprentissage de la culture, mais il peut servir de support aux professeurs pour les améliorations de type linguistique chez les apprenants et pour l'augmentation de leur motivation. Les « vidéos-didactiques » (<http://anne.bpiwowar.net/FLE/memoire/mem18mica.pdf>, p.14) sont présentes dans les diverses méthodes de français (Reflets, TOTEM etc.) et suivent les contenus du manuel, et sur internet (TV5 MONDE, BBC etc.). Le dernier média de caractère authentique mentionné par Porcher et de Margerie est la télévision, le média de masse le plus utilisé dans la vie quotidienne qui est considérée « le medium des media » (Margerie, Porcher 1981 : 95). En classe de langue on peut utiliser les documents télévisés publics et scolaires et les avantages sont toujours plus nombreux de ceux qui sont publics, comme c'est le cas chez les autres médias aussi. L'utilité de la télévision en classe de langue consiste en son double rôle : elle transmet le contenu à l'aide de la langue (une vaste gamme de registres langagiers parlés quotidiennement) et de l'image qui est toujours dotée du sens. C'est à cause de son caractère social authentique et immédiat que la télévision représente un outil linguistiquement et culturellement très efficace dans la formation de la compétence communicative des apprenants. Il y a 40 ans la manipulation et la conservation des documents télévisés n'étaient pas faciles : les équipements pour les transmissions n'étaient pas accessibles et les magnétophones et les vidéocassettes étaient aussi trop chers. Grâce au CD-ROM et aux avancements technologiques de l'ère informatique la situation est changée et l'Internet permet aux apprenants la consultation permanente des sites avec les transmissions télévisées étrangères (Margerie, Porcher 1981 : 63-105).

Grâce au développement des technologies de l'information et de la communication dans les derniers 20 ans, l'internet est devenu très présent dans la vie quotidienne et est entré dans la classe de langue en devenant un média très riche et avantageux pour l'apprentissage des langues. L'internet représente une source énorme des informations très variées que les utilisateurs peuvent consulter indépendamment. Tous les medias de masse mentionnés sont présents sur l'internet et les apprenants peuvent les utiliser librement en contextualisant les

informations trouvées. Ces « aides légères » (Lancien, 1998 : 102) qui consistent en simple recherche des informations et des images, en jeux linguistiques et culturels, peuvent améliorer la compétence communicative des apprenants (leur lexique, leur compétence culturelle etc.) et leur capacité de recherche autonome. Les autres aides nommées par Lancien « aides lourdes » sous-entendent le recours aux dictionnaires, encyclopédies et les autres outils en ligne qui servent à la résolution des tâches pédagogiques. La caractéristique principale des documents en ligne est l'interactivité et les apprenants peuvent y trouver les documents pour les tâches scolaires, par exemple les dialogues filmés, les simulations des situations communicatives etc. Sur l'internet il existe une gamme de programmes pour l'apprentissage des langues organisés selon les catégories linguistiques, des projets de cours, des méthodes etc. favorisant l'autoapprentissage et l'apprentissage à distance. Parmi les avantages de l'Internet pour l'apprentissage linguistique, Lancien mentionne aussi la communication en ligne qui s'effectue à travers le courrier électronique et à travers les forums de langue et qui permet les diverses formes de tutorat et d'échange des informations entre les apprenants (Lancien, 1998 : 90-106).

PARTIE PRATIQUE

1. La préparation et l'objectif de la recherche

Pendant mon stage dans les écoles primaires et secondaires de Zagreb, je suis restée intriguée par l'influence du niveau d'abstraction des apprenants sur le processus d'apprentissage de la langue étrangère. J'ai appris que le développement cognitif est un des facteurs les plus importants dans l'apprentissage des langues : les résultats de l'enseignement dépendent du niveau d'abstraction de la pensée des apprenants. Plus précisément, le degré de leur capacité d'abstraction modèle leur vision de la langue et de la culture étrangère. Toutefois, la situation concrète dans la classe de langue a provoqué un choc : confrontée avec la pensée concrète des apprenants de l'école primaire, je n'étais pas capable de concrétiser ma pensée linguistique abstraite et de leur transmettre les savoirs. Au cours du stage j'ai conscientisé l'importance du changement de l'approche et j'ai travaillé sur la transformation des méthodes de travail qui a eu comme résultat un intérêt plus large concernant la manière dont les apprenants de l'école primaire intériorisent les contenus de la langue étrangère. À l'époque je travaillais dans la Galerie d'art Klovićevi dvori comme guide artistique et j'ai eu l'opportunité de faire des visites guidées avec des groupes d'enfants en français, italien et anglais. L'expérience scolaire en combinaison avec cette expérience de transmission des

savoirs artistiques de différent degré d'abstraction aux enfants a motivé une réflexion plus profonde sur la manière dont les petits enfants intériorisent les contenus (linguistiques et non linguistiques) en classe de langue et j'ai voulu m'occuper de ses causes.

J'ai décidé de faire la recherche dans une école primaire pour vérifier les réactions des enfants aux éléments de la culture étrangère. Puisque le niveau bas de l'abstraction chez les apprenants plus jeunes était la cause de ma fascination, j'ai choisi de tester les apprenants de la 4^{ème} classe. Pour pouvoir comprendre la nature des résultats obtenus chez les jeunes, j'ai conclu qu'il serait utile de tester la même compétence chez les apprenants plus âgés et de comparer les résultats des enquêtes. La recherche d'un matériel audiovisuel à exploiter dans les classes mentionnées qui offrirait un contenu culturel implicite (qui permettrait la vérification de la compétence des apprenants) m'a fait réaliser le problème de la compréhension linguistique : je me suis rendu compte du facteur de la langue et j'ai décidé de l'intégrer dans ma recherche. L'intégration du facteur linguistique a eu comme résultat une nouvelle conclusion, celle du temps d'apprentissage et du contraste potentiel entre les débutants et les avancés.

J'ai obtenu comme résultat deux dimensions de la recherche : la dimension verticale qui aurait pour but tester la différence réceptive des éléments culturels chez les apprenants d'âge différent (la 4^{ème} et la 7^{ème} classe) et la dimension horizontale qui aurait pour but de tester la différence réceptive chez les apprenants du même âge qui ont un différent niveau de la maîtrise linguistique (la 4^{ème} classe des débutants et avancés et la 7^{ème} classe des débutants et avancés). Mon hypothèse de travail est donc, que l'apprentissage des éléments de la culture étrangère en classe de langue change en fonction de certains facteurs (tels que le niveau du développement cognitif, le niveau de la connaissance linguistique des apprenants et le temps d'apprentissage). Plus précisément, j'ai essayé de montrer que la compétence culturelle des apprenants plus jeunes est moins développée que la compétence des apprenants plus âgés, de même que la compétence culturelle des apprenants qui ont appris la langue étrangère moins longtemps.

2. L'échantillon

Quatre classes de l'École primaire Izidor Kršnjavi ont été testées : la 4^{ème} B (les débutants, 14 apprenants), la 4^{ème} C (les avancés, 16 apprenants), la 7^{ème} C (les débutants, 15 apprenants), la 7^{ème} A (les avancés, 22 apprenants). L'anglais est la première langue étrangère des débutants et le français est leur deuxième langue étrangère. Par contre, la première langue étrangère des avancés est le français, et l'anglais est leur deuxième langue étrangère. La première langue étrangère est apprise dès la 1^{ère} classe (deux fois par semaine jusqu'à la 4^{ème} classe et 3 fois par semaine jusqu'à la 8^{ème} classe), tandis que la deuxième langue étrangère est apprise dès la 4^{ème} classe (deux fois par semaine).

3. Justification des termes employés

3.1. Le public

Comme j'ai déjà spécifié dans un des chapitres précédents, la base de ma recherche est l'observation de la compétence culturelle des apprenants de l'école primaire. Les spécificités du développement cognitif de la période de 7 à 12 ans représentent la raison fondamentale de mon choix : la maturation des zones cérébrales responsables de l'apprentissage de la langue se termine jusqu'à la puberté et cette période des échanges cognitives est d'un côté très fructifère pour l'apprentissage des langues, mais de l'autre elle est défavorable pour la saisie des concepts abstraits.

Mon principe directeur était de montrer les réactions contrastives entre la pensée prépubertaire qui est concrète et de nature isolée (à cause des facteurs biologiques), et la pensée du début de la puberté qui est déjà abstraite et ouverte vers le collectif. J'ai choisi les apprenants de la 4^{ème} classe (9/10ans) comme la limite inférieure parce qu'ils sont capables d'exprimer leur pensée d'une manière cohérente et indépendante, et les apprenants de la 8^{ème} classe (13/14 ans) comme la limite supérieure. Puisqu'il n'était pas possible de faire la recherche dans les huitièmes, j'ai choisi de la faire dans les septièmes (12/13ans) classes. L'âge de 12 ans est considéré comme le point de rupture et les résultats devraient montrer les changements dans la perception des éléments culturels par rapport aux apprenants qui sont trois ans plus jeunes.

Le choix suivant a été la conséquence logique de la première décision : j'ai ajouté les débutants et les avancés qui étaient disponibles pour pouvoir analyser le paramètre du temps d'apprentissage.

3.2. Le matériel audio-visuel

Je m'intéresse beaucoup à l'art cinématographique et à la psychologie du spectateur et la filière d'enseignement m'a motivé à la recherche du lien entre la classe de langue étrangère et le film. J'ai choisi le matériel audio-visuel pour tester la compétence culturelle des apprenants parce que je considère que la vidéo, en tant que matériel qui captive ensemble l'œil et l'oreille de l'apprenant, représente un moyen parfait pour la transmission du savoir en classe de langue.

À l'aide du matériel audio-visuel les enseignants des langues étrangères peuvent exploiter les contenus linguistiques et extralinguistiques d'une manière immédiate et très proche à la situation réelle de la société cible. C'est important en particulier en cas des contenus culturels qui peuvent obtenir un caractère superficiel et artificiel en classe de langue : les documents audio-visuels assurent l'authenticité aux matériels exploités et permettent à l'apprenant de faire l'expérience de la culture étrangère sans voyager nécessairement au pays cible. Ce potentiel de l'enregistrement audio-visuel me fascine depuis toujours et j'ai trouvé adéquat d'utiliser son caractère englobant de la réalité dans ma recherche.

L'objectif de mon travail est la vérification de la compétence des apprenants de reconnaître les éléments culturels de la vie quotidienne des français. Je voulais vérifier leur savoir des faits sur la réalité de tous les jours, mais avant tout vérifier leur capacité de détecter indépendamment ce qui est caractéristique du style de vie français parmi un ensemble des caractéristiques de nature différente. Il n'était pas facile de trouver un matériel vidéo qui, en racontant une histoire quelconque, offre d'une manière implicite les éléments de la vie française. Plus précisément, qui offre les éléments de la vie en France qui pourraient être détectés et compris par les deux publics qui sont aux niveaux différents du développement cognitif et linguistique. Puisque l'objectif de la recherche n'est pas la compréhension orale du document, la solution possible était l'élimination de la composante audio pour prévenir l'impact aux réactions des apprenants. Cette conclusion a ouvert le champ aux vidéos non francophones qui traitent le thème de la culture française.

La vidéo que j'ai choisie contient les scènes du film américain *Julie & Julia* (2009) et traite d'une manière assez stéréotypée la réalité française : une Américaine en France se lance dans la cuisine française et devient une cuisinière extraordinaire. Je l'ai pris comme base de ma recherche parce qu'il s'agit du matériel visuel qui raconte l'histoire d'une femme voulant apprendre à cuisiner qui passe les différentes étapes évolutives et le spectateur suit sa montée. La nature implicite des éléments culturels français (généralement du champ de la gastronomie française) donne la possibilité aux apprenants de les détecter et interpréter subjectivement et à moi, cela me permet l'observation et l'évaluation du degré et de la nature de leur compétence.

Puisque la pensée concrète est dominante chez les élèves de l'école élémentaire, les stéréotypes sont la base de leur vision du pays étranger. Tout apprentissage de la langue étrangère commence par les stéréotypes et doit procéder vers l'analyse de leur champ de référence pour que les apprenants puissent se rendre compte du contraste entre le caractère limitatif du stéréotype et le caractère multidimensionnel de la réalité. Dans ce mémoire nous avons déjà parlé de l'exploitation positive des stéréotypes en classe de langue et pour conclure cette réflexion avec le but de justification de mon choix de la vidéo je voudrais ajouter une citation de Porcher : « Quel scandale y-a-t-il à considérer que, en effet, en France, la culture cultivée existe, qu'elle tient une place sociale importante, comme c'est le cas aussi dans d'autres pays? » (1986 : 49). Avec cette phrase Porcher défend le stéréotype basé sur les grandes productions artistiques de l'histoire française et sa conclusion peut être appliquée aux autres représentations concernant la France (la mode, la gastronomie, l'amour).

3.3. Le questionnaire

Le questionnaire consiste en trois parties : deux questions ouvertes et une question fermée qui tendent à tester la compréhension et détection des éléments culturels des apprenants. Le choix des questions correspond à la nature des éléments culturels de la vidéo et à l'objectif de la recherche. Puisque le seul objectif est la vérification de la capacité de reconnaître les données culturelles et de les comprendre (et non la vérification du savoir des faits culturels), les questions suivent ce principe.

Les questions ouvertes consistent en expression autonome et créative des apprenants et testent leur compréhension générale concernant les éléments culturels de l'enregistrement. La première question ouverte du questionnaire (« Ukratko opišite što ste vidjeli u videoisječku ? ») est moins dirigée que la seconde question ouverte parce qu'elle ne

détermine d'aucune manière la direction de la pensée ou de la réponse des apprenants. Je l'ai posée après la phase de sensibilisation au début du cours et après la première projection du matériel visuel. Puisque mon but n'était pas de créer une atmosphère d'examen et de requérir les faits des apprenants, j'ai décidé de faire une petite conversation introductive concernant leurs expériences liées à la France (Est-ce que vous aimez la France ? Est-ce que vous avez visité la France ? Qu'est-ce que vous avez mémorisé ? Quels détails vous rappellent la France ?). Pour la même raison j'ai laissé les inscriptions telles que « Rouen » et « France » apparaître au début de l'enregistrement : mon but n'était pas d'accabler les apprenants avec les questions de type : Qui ? Quand ? Où ?, mais de créer une atmosphère agréable du questionnement qui aurait comme résultat leur expression libre. Je m'attendais aux réponses de nature descriptive, conformément à la vision concrète du monde des enfants et leur inconscience situationnelle (l'inconscience du fait que le questionnement au cours du français ne questionne pas l'histoire et qu'il a les objectifs spécifiques). Toutefois, je voulais voir si parmi les apprenants existerait quelqu'un conscient de la dimension de la culture française de l'enregistrement après la première projection.

La seconde question ouverte (« Nabrojite detalje vezane uz Francusku koje ste uočili u videoisječku ? ») restreint un peu de plus le champ de la réponse et est envisagée après la seconde projection de la vidéo. Avec cette partie du questionnement j'essaie de trouver les réponses aux questions suivantes :

- Les apprenants sont-ils capables de détecter les éléments qui représentent la culture française ?
- Qu'est-ce qu'ils considèrent comme culture française ?
- De quelle manière aperçoivent-ils ces éléments ?
- Quelle est leur attitude générale envers la culture française ?

Comme le montrent les questions, la seconde partie du questionnaire vise à donner les diverses informations concernant les apprenants : d'un côté elle vise à fournir les informations sur leur compétence de détecter les éléments culturels et de l'autre elle tend à approcher leur manière d'apercevoir la culture étrangère, leur attitude envers le style de vie des Français.

La troisième partie du questionnaire consiste en exercice d'appariement qui restreint complètement le champ de la réponse en offrant seulement une solution possible. Les apprenants doivent relier les dix images qui représentent dix scènes de la vidéo et dix mots écrits qui les désignent. L'objectif de la dernière question est de vérifier la compréhension

directe des éléments concrets de la culture cible. D'un côté, cette question donne la possibilité aux élèves de relier les concepts concrets avec leurs expressions en langue française et de telle manière vérifie leur connaissance linguistique. De l'autre côté, elle donne la possibilité aux apprenants qui n'ont pas reconnu les éléments culturels jusqu'à la dernière phase de vérification de les nommer et montrer leur compétence culturelle.

À travers ces trois parties du questionnement j'ai visé à découvrir la compétence culturelle de chaque apprenant. J'ai distribué la vérification entre un domaine très concret du questionnement qui est destiné à donner une réponse statistique concernant les savoirs des apprenants, et l'autre domaine moins déterminé qui est destiné à fournir les informations sur le mode de penser des apprenants. En fonction des objectifs spécifiés, le questionnaire est en langue maternelle des apprenants : de telle manière j'ai assuré le champ d'expression libre à tous les apprenants, incluant ceux qui n'ont pas maîtrisé suffisamment la langue étrangère pour s'exprimer facilement.

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za romanistiku

Francuski jezik i književnost

studentica: Ivana Konjuh

Upitnik

1. Ukratko opišite što ste vidjeli u videoisječku.

2. Nabrojite detalje vezane uz Francusku koje ste uočili u videoisječku.

3. Povežite nazive s odgovarajućim detaljem na slici:





3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



10.

- | | |
|----------------|-----------------------------|
| a. Fromage | f. Rouen |
| b. Beurre | g. Pâté de canard en croûte |
| c. Tarte Tatin | h. Dictionnaire |
| d. Baguette | i. Cordon bleu |
| e. Vin | j. Macarons |

4. Les résultats obtenus

4.1. La première partie

		1. Ukratko opišite što ste vidjeli u videoisječku	2. Nabrojite detalje vezane za Francusku(...)
4.B. početnici	1.	Jedna žena je išla na tržnicu. Tamo jekupila što je trebala pa je otišla kući na večeru. Tamo joj je muž darovao kuharicu, onda je otišla u školu kuhanja da postane kuharica. Bila je sve bolja kuharica da je drugima predavala kuhanje i nakraju se našla na televiziji gdje ju je gledala jedna žena i ona je naučila kuhati.	To su registracija auta, France i godina, imena- mjesto, škola za kuhanje, trgovina, knjiga
	2.	Vidjela sam kako glavna glumica želi nešto naučiti. Ona želi naučiti kuhati,. Dolazi kod pravih kuhara i uči kuhati. Na kraju radi kokoši, kolače itd. Pomažu joj dvije djevojke. Na kraju joj dolaze gosti i ona pokazuje kako je naučila kuhati	Auto, vlak, restoran, postaja, francuski dućan
	3.	Vidjela sam gospođu koja je slavila rođendan u restoranu i za rođendan prijatelji su joj kupili knjigu u kojoj se nalaze uputstva kako se rade jela. I tako se ona zainteresirala i počela je ići na vježbe kuhanja i na kraju je postala prva kuharica na televiziji.	Tabla na francuskom, kruh francuski, knjiga francuska, francuska značka, francuska vina, francuski kip, francuski duguljasti kruh
	4.	Vidio sam tetu sa modernim autom koji je došao u neki grad. Bavila se kuhanjem. Na kraju je	Vidio sam na početku knjigu na francuskom, natpis Paris, baget

	završila na televiziji.	
5.	Na početku sam vidio auto u kojem su se vozili neki ljudi. Film se radio o nekoj ženi. Bila je na tržnici pa je otišla na sat kuhanja. Zatim su je izbacili pa je otišla u mušku kuhinju i bila najbolja.	Francuska kuhinja, kuharica, dragi ljudi, basket,sir
6.	Napočetku sam vidio nekog čovjeka koji se vozio u autu. Poslije je neka žena išla na natječaj da postane kuhar. Zatim je došla u neku kuhinju gdje su bili samo muškarci, tamo je rezala luk,ali krivo. Kada joj je muž došao doma vidio je tone izmrvljenog luka. Poslije je ta kuharica bila na televiziji i radila puricu.	U knjizi koju je dobila neka žena je bio nacrtan francuski kruh.
7.	Auto u kojoj je sjedila gospođa, na tržnici kupuje voće, povrće, tečaj za kuhanje, na postaji čeka, kuha preko TV ekrana	kruh baget, razne vrste sira, skulpture u restoranima, razni kolači
8.	Vidjela sam da jedna gospođa koja želi postati kuharica prvo je tek učenica pa ona uči druge ljude, a nakraju ima vlastitu TV emisiju	kruh baget, taxi francuski, uniforme od sluškinja, razne vrste kolača, sir, sulpture, priroda je poznata zato što nema velikih gradova pa je manje zagađenja, chefovi

9.	Auto se vozio po gradu, zatim se vidjelo slavlje za godišnjicu braka, Jedna žena se zaposlila u jednom restoranu. Najbolje je kuhala i rezala luk. Mnoge žene su htjele naučiti kuhati od nje. Zatim je opet došlo slavlje. Na kraju je ta žena završila na TV-u.	Natpis France, Router je francuska riječ, knjiga za poklon ima francuski naziv LAROUSSE, francuski kruh za ručkom, francuski u novinama, francuski auto na početku, kapa od gospodina na ulici na početku
10.	Vidio sam puno ljudi, puno restorana, željeznicu, tržnicu s puno voća i povrća, stolove, stolice, kuhare, natpise na francuskom jeziku, graditelje i dizalice	automobili, kuharske kape, ribe, vino, francuska željeznica, francuski specijaliteti
11.	Vidjela sam kako jedna žena se želi zaposliti, ona je učila kako skuhati nešto ili napraviti. Vidjela sam kako je bila na televiziji i kako je jedna teta ponavljala za njom i ispekla je pile.	Dizalica, najduža ulica
12.	Vidjeli smo da je gospođa htjela postati kuharica. Na televiziji je pokazala kako se radi neko jelo. Gledateljica je gledala i radila isto to što i gospođa radi.	Vidjeli smo drukčije aute, neke specijalitete u Francuskoj
13.	Vidjela sam stare automobile, kuhinju, restorane, nečiji dom. Vidjela sam i kuharicu. Vidjela sam ljude. Cure su bile odjevene u duge haljine.	Knjiga na francuskom jeziku, riječi na francuskom jeziku
14.	Vidio sam ljude, hranu, razne stvari kao nož, TV, dasku za rezanje itd. Videi su smješni.	prije filma piše France, Grad, Nazivi dućana, knjiga i slično su na

		francuskom	
4.C. nastavljači	1.	<p>Ja mislim da su u filmu radi o jednoj gospođi koja je dobila za rođendan knjigu o kuhanju ili da se prijavila za kuhanje (?) i da je onda učila kuhati a na kraju je naučila i postala profesionalna kuharica</p>	<p>Vidjeli smo da piše Francuska na početku. Na putokazu su bila francuska mjesta. Puno toga je pisalo na francuskom. Knjiga je bila na francuskom, prikazan je u toj knjizi francuski kruh</p>
	2.	<p>Prvo je jedno auto otišao u Francuskoj. Iz njega iziđe žena i muž. Žena ide na tržnicu. U restoranu za svoj rođendan dobila je knjigu o receptima. Ide u neku školu da ide učiti kuhati. Onda ona isto uči svojim prijateljicama. Svoj muž snima ženu. Jedna druga žena uči kuhati preko televizije.</p>	<p>Na autocesti pisalo je na pano jedan francuski grad Rouen. Kad su u restoranu jeli sira. Žena je dobila knjigu na francuskom jeziku. Bilo je napisana na francuskom: le cordon bleu. To je škola gdje se uči kuhati. Na dućanu je pisalo Patisserie. Kada su jeli francuski krug, la baguette. Žena je kuhala le rôti, to se jako često kuha u Francuskoj.</p>
	3.	<p>Vidjela sam kako je jedna žena dobila za rođendan knjigu. Kada ju je dobila postala je kuharica. Vodila je jednu emisiju koju je gledala jedna žena i ponavljala je za njom.</p>	<p>To su: plac, natpis na početku, bageti, sir, jela, znamenitosti</p>
	4.	<p>Gđa Julie je za rođendan dobila knjigu o hrani i o kuhinji. Naučila je kuhati i u posjet joj je vlakom došla prijateljica. Onda joj se događaju razne stvari.</p>	<p>Tržnica na otvorenom, baget, piše France, francuske riječi, hrana, sir</p>

5.	Julie je za rođendan dobila knjigu o kuhanju i počela je učiti kuhati. Onda joj je došla prijateljica. Julie je postala slavna na televiziji jer je kuhala.	Piše France. Vidi se tržnica u maloj ulici, U ulici su nazivi dućana na francuskom, daju se razne vrste sireva
6.	Vidio sam da je jedna žena došla u Francusku i tamo se zaposlila ko kuharica. Jednoga je dana bila na Tvu i jedna je djevojka htjela biti kao ona pa je napravila jela kao i ona.	Francuske tablice, oblik tržnice, naziv restorana u kojem je radila, francuska jela i francuska kuharica
7.	Vidjeli smo život jedne žene u prošlosti. Ona je od najgore kuharice postala najbolja.	tržnica, štandovi, cordon bleu, palačinke, tradicionalna jela, francuski sir
8.	Vidjela sam ženu koja je u školi kuhanja ispočetka nije bila dobra ali je postala bolja. Došla je njena prijateljica i išle su na večeru. Onda je ona dobila svoju emisiju o kuhanju.	Vidjela sam nešto što je žena napravila od purice, palačinke, francuski kolač, francuski sir, kip
9.	Ja sam u filmu vidjela kako neki ljudi autom idu u grad. Jedna žena je za poklon dobila knjigu sa receptima te je na kraju postala najbolja kuharica.	To su: bila je na tržnici u kojem je zabranjen promet i uska je ulica u kojoj je plac, obično francuski kuhari imaju kapice.
10.	Vidjeli smo o radnji torte i purice.	Detalji: štandovi, automobili, čaj, dućani
11.	Vidio sam Francuski 1949. Rođendan od neke kuharice. Kuhanje, vlak, restoran, kuharsku emisiju	francuski auti i registracija, kuhare, slastičarnu i kolače

12.	Vidjela sam Francusku kako izgleda u 1949 godini. U Francuskoj je živjela jedna žena koja nije znala kuhati. Svaki dan je vježbala i postajala je sve bolja i bolja. Nakon par mjeseci bila je na televiziji.	tržnica, francusko vino, nazivi ulica, baget (francuski kruh), francuska jela, fotoaparati
13.	Vidjela sam jednu ženu koja je došla u jedan grad i počela raditi kao kuharica, kad se vratila u svoj grad vlakom počela je raditi kao kuharica na televiziji.	na početku filma piše Francuska 1949, na putokazu pišu francuski gradovi, tržnica, nazivi ustanova, ime slastičarnice je napisano na francuskom, po kipu dok su bili u restoranu, recepti za jela su napisana na francuskom
14.	Ja sam vidio da je jedna gospođa postala jako dobra kuharica, a prije baš i nije bila dobra.	Ima puno natpisa na francuskom, piše France 1949., ima puno francuskih butika, knjige su na francuskom, vide se francuska jela
15.	Vidio sam ženu koja je postala kuharica a onda voditeljica emisije.	Piše France 1949., ima restoran cordon bleu i ima vrsta kruha francuz koji je poznat u Francuskoj, gorgonzola, imaju natipisi koji upućuju na razna mjesta, ima jedno jelo s puricom francusko
16.	Vidjeli smo da jedna žena dolazi u grad gdje uči kuhati. Dogode joj se svakakve stvari, no ipak na kraju postane vrlo uspješna.	Onaj dugačak kruh (baguette), francuska nacionalna hrana, sirevi, način pripremanja purice

7.C. početnici	1.	U grad je došla nova žena. Malo se teže snalazi u kuhinji pa se prijavi na tečajeve kuhanja. Kada usavrši kuhanje uči druge kuhati pa čak ima i vlastiti TV show.	Ima velikih polja. Ima puno malih tržnica s raznovrsnom hranom. Pije se puno vina i puno se jede. Znati kuhati je važno. Jede se puno luka. Ljude na kolodvoru se dočeka sa cvijećem. Ima puno restorana. Jede se puno sira.
	2.	Radi se o tome kako glumica Meryl Streep dolazi u Francusku kako bi naučila kuhati. Postaje sve bolja i bolja.	Male i uske uličice u bogatome gradu s dobrim autima(starim). Dućani i restorani starogradski i u "francuskom" stilu. Poznata je po gurmanima i kulinarstvu. Domaća francuska jela. Patisserie. Francuska poznata po proizvodnji sira i dobrom vinu (grožđe). Sony telka.
	3.	Ja bih rekao da se film radi o nekakvoj poznatoj kuharici koja je živjela u prošlom stoljeću.	francuske riječi na natpisima i knjigama, francuska kuhinja, sir i vino
	4.	Auto se vozio cestom u Francusku 1949. i tamo je stao ispred zgrade sa crnim vratima i iz njega je izašla žena koja je kasnije učila za kuhara i bila je najbolja u kuharskoj školi.	francuska registracija, francuske ulice, kuhinja, tržnica, hrana,

5.	Vidio sam ženu u Francuskoj 1949.godine kako pokazuje svoje umijeće kuhanja raznih stvari.	francuska registracija automobila, francuski restorani i kafići, brkovi, francuska kuharica (knjiga), baguette, table na dućanima i restoranima na francuskom jeziku
6.	Žena u Francuskoj uči biti kuhar i na kraju postane vrhunska kuharica i bude na Tvu i peče puricu u kruhu.	Dolazak brodom, neka šuma dok se vozi autom, Grad je star i auto je star, Plac di se prodaje voće i povrće, žene nisu baš lijepe, kuhinje su lijepe, žena na kraju videa je jako nervozna
7.	Radi se o hrani i kuhanju	Slastičarnica, restorani, tržnica, kafić, knjiga na francuskom, ime jela, sirevi i borovnice, dekoracije
8.	Pa, vrijeme je francusko 1949. i jedna tete želi postati kuharica vrhunska te na kraju ona postaje uzor.	Na početku piše France 1949., oblače se po francuskoj višoj modi, jedu sireve, jedu sireve s grožđem, piju vino, želi postati kuharica što je za tamo vrlo poznato, muški imaju brkove, knjiga je na francuskom
9.	žena u 50ima išla je na tečaj kuhanja u Francuski i postala je slavna kuharica koja je snimala emisije i jedna emisija prikazuje kako se radi punjena purica u tijestu.	plata sa sirom u restoranu, rustične ulice, tržnice, razni kolači (makaroni, profiteroli), dućan s pecivima, francuski kruh

	Vidjela sam isječke iz jednog filma koji se odvija u Francuskoj 50ih godina 20.st. Prepoznala sam glavnu glumicu.	Knjiga koju je dobila na francuskom, natpisi i nazivi dućana su na francuskom, jeli su tipičnu francusku hranu, cijeli film se radi o kuhanju
10.	Neka žena je na poklon dobila kuharicu i krenula je na tečaje kuhanja i išlo joj je prilično dobro, a kasnije uje počela raditi svoju kuhačku emisiju.	26 Rouen, francuska kuharica, kroasa, makaroni, sir, francuski kruh
11.	Događa se u Francuskoj 1949.g. O ženi koja voli dobru hranu i za rođendan dobiva kuharicu. Počinje kuhati i na jednom tečaju radi do savršenstva. Počinje raditi na Tvu. Druga žena po njenom uzoru nauči dobro kuhati.	26 Rouen, ime knjige na francuskom, le cordon bleu, francuski kruh, sir, uređenje, kuharica na francuskom, tipična jela
12.	Gospođa koja živi u Francuskoj ide na tečajevе kuhanja. Živi s mužem i ima sestru koja ne živi u Francuskoj. Na kraju ona vodi emisiju kako naučiti kuhati.	Mali trgovi, kafići, zelenilo, uske ulice, kroasan, uređenost kuhinje, kruh (francuz), ljubav, sir, vino, ljubav prema hrani
13.	Vidio sam dvije velike žene koje pokušavaju što bolje kuhat.	Vidio sam cordon bleu, prodavaonice i pijacu
14.	Vidio sam divove. Ženu koja brzo siječe luk.	sir
15.	Neka žena je bila na tečaju kuhanja i naučila kuhati jako dobro. Prvo je u živo učila ljude kako se kuha, a onda je imala emisiju na Tvu. Neka druga žena je to gledala i tako naučila	Dobila je knjigu na francuskom, na slastičarnici piše patisserie, imali su novine na francuskom. U vrijeme radnje (1949.) nosile su se

7.A.
nastavljači

	kuhati.	drukčije haljine itd.
2.	<p>U videoisječku sam vidjela isječke filma u kojem se radnja odvija u Francuskoj 1949.godine,. Žena je za rođendan dobila kuharicu što je inspirira da nauči kuhati. Odlazi na tečajeve gdje izvježba kulinarske vještine. Nakon nekog vremen počinje snimati svoje kulinarske emisije.</p>	<p>U vrijeme radnje filma (1949.) francuske ulice su imale mnogobrojne tržnice (voća i povrća), pekarnice, slastičarnice itd. Po filmu zaključujem da je Francuska bila gastronomsko središte, ondje su se nalazili i razni kulinarski tečajevi za svakoga tko je želio naučiti kuhati te se time baviti profesionalno.</p>
3.	<p>Godine 1949. žena iz Francuske želi postati kuharica. Isprva ona ne zna ništa o kuhanju. Za svoj je rođendan dobila kuharicu. Ona je otišla na tečaj. Dok su druge kuharice na tečaju zapisivale, ona je gledala. Nije znala rezati luk pa joj je glavni kuhar pokazao. Rezala je luk cijelu noć. Ona je bila na kraju najbolja kuharica. Došla joj je prijateljica. Žena je na kraju snimila svoju emisiju koja je dobro prošla (emisiju o kuhanju)</p>	<p>Na početku filma spominje se France 1949. Na prodavaonicama piše ime na francuskom. Novine koje ljudi koriste za podlogu ispod voća i povrća na tržnici su na francuskome. Kuharica koju je dobila za rođendan je na francuskom jeziku.</p>

4.	<p>Film se radi o bračnom paru koji doputuje u Francusku. Žena ubrzo počne učiti kuhati i otkrije kako joj to dobro uspijeva. Počinje i sama davati poduke, a ubrzo i snima video program kako se kuha. Vidimo i djelove iz njezinog osobnog života, kako živi s mužem i prijateljima.</p>	<p>Vidimo kako Meryl Streep ulazi u zgradu s natpisom Confiserie , Patisserie. Vidimo da piše Cafe restaurant. Vidimo francuske novine, knjigu. Nazive restorana "Le cordon bleau. Piše France 1949. Film se radi o kuhanju, što odmah asocira na Francusku.</p>
5.	<p>Na početku filma je bio 1 čovjek koji se negdje vozio s autom. Zatim je kroz tržnicu prolazila 1 gospođa koja je odmah kasnije slavila rođendan. Poklon je bila velika knjiga o kuharstvu koja je ju je potaknula da bude kuharica. Upala je u posao i u početku je bila najlošija, ali s vježbom je postala najbolja. Svi su voljeli nju i njezino kuhanje, osim 1 žene koja ju je pokušala nadmašiti</p>	<p>Auti su staromodni i neki su prekriveni raznim bojama, kuće su velike, neke su rpekrivene lišćem, u filmu se pojavljuje kuhanje i neka francuska jela (sir...), ulice izgledaju francusko, također i restorani izgledaju francusko</p>
6.	<p>Ja sam vidio film o ženi koja želi postati kuharica i kako progresivno postaje sve bolja i bolja sve dok ne počne raditi emisiju o kuhanju na televiziji.</p>	<p>tekst France 1949-Rouen, knjiga o kuhanju na francuskom, francuska prehrana, francuska slastičarnica, kuharica na francuskom</p>
7.	<p>Vidio sam žensku osobu koja je htjela postati kuharica. U početku joj nije išlo no kasnije je bila puno bolja. Na kraju je čak imala i svoju kulinarsku emisiju.</p>	<p>Na početku filma piše da je u Francuskoj, registracija je francuska, francuska kuharica, slastičarnica na kojoj piše</p>

		na francuskom, sir koji se jede i poslužuje u Francuskoj
8.	U videoisječku smo vidjeli ženu koja uopće nije znala kuhati, ali je s vremenom sve više napredovala i uživala u tome da je na kraju postala iskusna i završila je na televiziji i imala je svoju kulinarsku emisiju. To se događalo u 19.stoljeću, a nešto kasnije prikazuje isto tako loša kuharica koja kuha po emisiji ove starije.	Detalji vezani za francusku su: izgled grada, stil odijevanja, tržnica, ponašanje ljudi, hrana, običaji, način pripreme hrane, natpisi na francuskom
9.	Žena diplomata ide u kuharsku školu gdje vrlo brzo napreduje. Ide na večere i druženja smužem i prijateljima (proslava njenog rođendana). Pojavljuje se na televiziji s emisijom o kuhanju gdje pokazuje kako napraviti jedno jelo.	male pekarnice, francuska kuhinja, palačinke, kroasani, vlakovi, sir i grožde, francuske kape, vino, pašteta od guske
10.	U videoisječku sam vidio kako glavni lik kuha i uči kuhati. Kuha svojim prijateljima i obitelji i na kraju je na televizoru pa ostali ljude uče kuhati od nje. Također se i druži sa svojim mužem i prijateljima. I na početku slavi rođendan i na njemu dobiva kuharicu čija jela kuha.	putokaz na francuskom, kuharica na francuskom, piju puno vina, puno francuskih jela (parte de canard), odjeća kao u Francuskoj kasnih 40ih, uređeni restorani kao u Francuskoj kasnih 40ih

11.	<p>Na početku sam vidio automobil kojim dvije osobe odlaze u drugi grad. Kasnije sam zaključio da je to bila žena koja voli kuhati i kreće na tečaj kuhanja.</p> <p>Poprilično je nespretna i to joj baš ne ide jer je u početku imala problema s rezanjem luka, ali na kraju je to savladala. Suprug ju je snimio kako radi neko jelo s tijestom i patkom što je kasnije bilo na televiziji.</p>	<p>grad Rouen na putokazu, kuharica Larousse, omlet, natpis patisserie, vino, odjeća i moda, sirevi, francuska kuhinja, jelo pate de canard</p>
12.	<p>Neka gospođa dolazi u Francusku s mužem i uči kako postati odlična kuharica. Kad je završila školu kuhanja, muž je snima kako ona radi piletinu punjenu s mesom i omotanu nekakvim tijestom.</p>	<p>Na početku filma piše France 1949, na tržnici se prodaju bageti, francuska knjiga, naziv prodavaonice, naziv na pekarni Patisserie, jede se francuski sir i bageti</p>
13.	<p>Vidjela sam gospođu koja je za rođendan dobila knjigu o gastronomiji od muža i počne se baviti kulinarsvom. Zatim, uz mnogo vježbe, postane profesionalna kuharica s vlastitom slastičarnom i emisijom. Uz njenu emisiju, mlada žena uspije pripremiti komplicirano jelo te ju to jako razveseli.</p>	<p>natpis Cafe, znak Rouen, knjiga Larousse Gastronomique, natpis Le Cordon Bleu, palačinke, vino, patisserie, francuska jela, sir, baguette</p>
14.	<p>U filmu sam vidio da se radi o kuhanju i da jedna žena nije znala kuhati. Otišla je u kuharsku školu i naučila i nakon toga je počela snimati emisije o kuhanju.</p>	<p>stil gradnje, stil odijevanja, hrana, frizure itd.</p>

15.	<p>Priča započinje autom koji vozi sve do jedne zgrade u jednom gradu. Tamo, u tom gradu, vidimo gospođu koja slavi rođendan te na sljedećoj slici odlazi na plac. Kasnije vidimo tu gospođu kako kuha i reže luk te opet odlazi na plac probavati namirnice. Na kraju je vidimo ako gleda sebe na televiziji.</p>	<p>Ime grada Rouen, stil gradnje grada ulica. Kuharica je na francuskom. Tablice na autu.</p>
16.	<p>Na početku se vidjela neka žena koja nije znala kuhati pa je otišla na tečaj. Tamo je naučila kuhati i bila je dobra u tome. Ona je na kraju dobila svoju vlastitu emisiju o kuhanju.</p>	<p>Na početku filma je pisalo France 1949. Uočila sam da na zgradi piše Café restaurant. Uočila sam i knjigu na kojoj je na francuskom pisalo gastronomija. Uočila sam da na zgradi piše patisserie te sam vidjela da unutra imaju baget. Vidjela sam knjigu u kojoj je pisalo ime nekog jela na francuskom.</p>
17.	<p>Neka žena dođe u novi grad i za rođendan dobije kuharicu. Ode na tečaj kuhanja i tamo je najgora, doma vježba i postaje sve bolja i bolja kuharica. Počinje pažljivo birati najkvalitetniju hranu. Do nje dođe obitelj. Dobi svoju emisiju i tamo radi jednostavna i fina jela, te time usrećuje svoje gledatelje.</p>	<p>Piše da je radnja u Francuskoj. Kuharica je na francuskom, ljudi se oblače u takvom stilu. Na večeri se jede sir. Karakteristina je hrana. Na zgradama piše na francuskom što je što. Ljudi nose francuske kape. Vidimo isječke knjiga na francuskom.</p>

18.	Film se događa u 1949.godini. Žena iz filma slavi rođendan i dobiva poklon. Ubrzo zatim ide potražiti posao za koji treba obuku. Ide na tečajeve i ubrzo postaje najbolja u onome što radi. Dobije svoju kuharsku emisiju te pokazuje ljudima kako praviti domaća jela itd. Vrlo je uspješna u onome što radi.	Baguet, Patisserie,26 Ruen, Confserie,Fromage, Vin rouge, jelo pate de cochon
19.	Žena je za rođendan dobila knjigu o kuhanju, upisala je neke tečajeve pa je s vremenom učila i na kraju je dospjela na televiziju kao kuharica.	Uočila sam baguette, sireve razne, francuski prozori na kućama, način odijevanja i hrana najviše
20.	Jedna gospođa je za poklon dobila knjigu sa receptima pa se upisala na tečaj za kuhare. Isprva joj nije išlo, ali ona je bila uporna te je naučila. Kasnije je dobila posao na televiziji da radi kao kuharica.	baguette (kruh), sirevi, dućani imaju francuska imena, patisserie, način oblačenja me malo podsjeća na francuski stil oblačenja u prošlosti, u knjizi na francuskom sve riječi su na francuskom
21.	Vidimo kako neka žena dolazi u grad pa na večeri dobiva kuharicu. Zatim se upiše na tečaj kuhanja, ali joj ne ide pa puno radi i počinje joj ići bolje sve dok ne kuha na televiziji.	piše Patisserie, vidi se baget, poznati sirevi, francuska kuharica i na početku piše da je radnja u Francuskoj
22.	To je film Julija Juliji, gledao sam taj film. U ovom videoisječku uočavamo francusku kuhinju. Opazimo prvo sredinu 20.st. a zatim kasnije pri kraju uočavamo	Detalji vezani za Francusku : piše patisserie, baguette, vina, pohani sir, kuharica na francuskom, radnja je u Francuskoj

	Francusku u 21.st ili danas.	
--	------------------------------	--

Figure 1

4.1.1. « Objasnite što ste uočili u videoisječku? »

Comme prévu, les réponses des apprenants à la première question du questionnaire sont de nature descriptive et concentrées sur les questions de type « Qui ? », « Où ? », « Quoi ? », « Pourquoi ? ». Malgré la sensibilisation au début du cours qui avait pour but d’orienter leurs réflexions vers la culture cible, la curiosité enfantine, leur centration sur l’histoire et leur intérêt pour la suite concrète des actions a vaincu l’idée des objectifs «français » de la recherche.

Les réponses sont descriptives chez tous les apprenants parce qu’ils sont préoccupés de décrire la suite logique des évènements dans la vie de la protagoniste principale et par conséquent les éléments culturels n’attirent pas leur attention. Seulement un apprenant de la 4^{ème} classe des débutants mentionne les indications en français, et seulement un apprenant de la 7^{ème} classe des avancés constate que le sujet du film, c’est la cuisine française. Les débutants de la 4^{ème} classe ne mentionnent pas les coordonnées spatio-temporelles (France, 1949) bien qu’elles soient visibles au début de la vidéo et se concentrent sur une pure description de l’action, tandis que quatre apprenants avancés de la 4^{ème} classe mentionnent ces informations. Chez les apprenants plus âgés, cette tendance à déterminer l’espace et le temps de l’action augmente : presque tous les débutants de la 7^{ème} classe se réfèrent à la France et au temps de l’action au début de leurs descriptions, tandis qu’un tiers des avancés de la 7^{ème} classe les exprime. Cette statistique peut être expliquée par le fait que les plus petits ne sont pas encore conscients de la situation pédagogique du questionnement et leur curiosité envers les aventures des personnages est plus forte que le besoin de donner les informations ponctuelles habituellement attendues à l’école. Les apprenants plus âgés qui sont dans le système de scolarisation depuis longtemps réagissent automatiquement à la question et offrent immédiatement ce type des informations.

La manière dont les apprenants de toutes les classes ont répondu à la première question découle de leur manière de penser qui est liée au concret et à l'action. Une analyse plus profonde de leurs descriptions montre qu'il existe une différence en description du scénario des apprenants des quatrièmes et des apprenants des septièmes classes. Les réponses des plus jeunes sont génériques, fragmentaires et centrées sur les détails (« jedna gospođa », « jedan restoran », « skuhati nešto », « neko jelo », « jedan auto », « neki grad »), avec la tendance à exprimer les émotions personnelles concernant le matériel observé (« moderni auto », « stari automobili », « videi su smješni »), par ex : « Vidio sam puno ljudi, puno restorana, željeznicu, tržnicu s puno voća i povrća, stolove, stolice, kuhare, natpise na francuskom jeziku, graditelje i dizalice » (4^{ème} B), ou « Vidjeli smo život jedne žene u prošlosti. Ona je od najgore kuharice postala najbolja » (4^{ème} C). Les descriptions des apprenants plus âgés relèvent la capacité de s'exprimer d'une manière plus cohérente et globale, par ex : « Gospođa koja živi u Francuskoj ide na tečajeve kuhanja. Živi s mužem i ima sestru koja ne živi u Francuskoj. Na kraju ona vodi emisiju kako naučiti kuhati » (7^{ème} C), ou « U videoisječku sam vidjela isječke filma kojem se radnja odvija u Francuskoj 1949.godine. Žena je za rođendan dobila kuharicu što ju inspirira da nauči kuhati. Odlazi na tečajeve gdje izvježba kulinarske vještine. Nakon nekog vremena počinje snimati svoje kulinarske emisije » (7^{ème} A).

4.1.2. « Nabrojite detalje vezane uz Francusku koje ste uočili u videoisječku ? »

Comme j'ai déjà spécifié dans la partie introductive, j'ai conçu la seconde question du questionnement comme un moyen très efficace pour entrer dans le système de pensée des enfants concernant la culture cible : le moyen qui me permettra de connaître ce qu'ils aperçoivent comme culture étrangère, de comprendre la manière dont ils l'analysent et intériorisent et finalement si possible, de comprendre leur approche envers le système non maternel. La manière dont les apprenants ont répondu à cette question m'a permis de catégoriser leurs points de vue concernant les éléments de la culture française présents dans le matériel audio-visuel proposé et ensuite de les analyser. La catégorisation et l'analyse détaillée des réponses visent à expliquer les différentes réactions des apprenants et à essayer de trouver un lien de causalité entre les réactions obtenues et l'âge et les niveaux d'apprentissage des apprenants.

Les réponses des apprenants concernant les éléments de la culture française présents dans la vidéo peuvent être groupées en trois catégories thématiques principales : les éléments de nature linguistique, les éléments liés à la cuisine et à l'art. Ces catégories culturelles sont déjà présentes chez les petits débutants, et les autres apprenants ont détecté la dimension culturelle du matériel en s'appuyant implicitement sur les mêmes catégories. J'ai décidé de les prendre comme point de départ pour la comparaison des réponses des apprenants d'âge différent et pour l'explication des divergences entre leurs approches.

Les réponses des apprenants montrent en pratique d'une manière simple et claire ce que j'ai essayé de décrire dans la partie théorique de ce mémoire - la liaison entre la langue et la culture. Tous les apprenants, quel que soit leur âge et quelle que soit leur connaissance du français, aperçoivent la culture française à travers la langue. Presque tous les candidats citent au premier lieu les signes de la langue française visibles dans l'enregistrement tels que : les enregistrements des voitures en français « to su registracija auta na francuskom », les indicateurs en français « tabla na francuskom », « natpis France », « natpis Paris », les noms des lieux et des magasins en français, les livres et les journaux écrits en français « knjiga za poklon ima francuski naziv Larousse », « francuski u novinama » etc. Les débutants de la 4^{ème} classe identifient la culture étrangère avec les signes linguistiques visibles de cette culture et ils ne sont pas capables de s'éloigner de la dimension concrète et isolée des mots et de créer les conclusions plus complexes sur la culture cible. L'observation de la culture à travers la langue est dominante chez eux et ils manquent complètement d'une vision globale des caractéristiques de la nature explicative, même descriptive de la culture. Les apprenants des autres classes suivent aussi les traces linguistiques dans le repérage des « éléments français » dans l'enregistrement, mais leur détection linguistique devient plus détaillée et linguistiquement plus correcte. Les expressions utilisées par les petits débutants telles que « knjiga na francuskom jeziku » et « knjiga s francuskim naslovom LAROUSSE » devient « francuska kuharica » et « recepti » chez les petits avancés et les débutants de la 7^{ème} classe, tandis que les avancés de la 7^{ème} classe les développent en « kuharica Larousse ». La même gradation est observable dans le cas de la ville de Rouen : seulement deux petits débutants la reconnaissent et ils la nomment incorrectement « Router je francuska riječ » et « grad », les petits avancés la déterminent en constatant généralement « na putokazu su bila francuska mjesta », « na putokazu pišu francuski gradovi » et seulement un apprenant l'appelle Rouen « na autocesti je pisalo na pano jedan francuski grad Rouen ». Les apprenants plus grands le

mentionnent plus régulièrement, de la manière précise et linguistiquement correcte : « grad Rouen na putokazu », « ime grada Rouena » etc.

Tous les apprenants ont reconnu la dimension de la cuisine française dans l'enregistrement mais ils l'ont observée et exprimée différemment : ils énumèrent les aliments typiquement français et ils sont concentrés principalement sur les détails visibles mais il existe une nette différence dans la manière de les observer et traiter. Une forte tendance à la dimension concrète et visuelle de l'enregistrement est présente dans les réponses des apprenants plus petits et débutants, tandis que les observations des plus grands sur la cuisine française sont de nature plus globale et complexe. Les petits débutants mentionnent « francuska kuharica », « chefovi », « francuske kuharske kape » et énumèrent les produits tels que le vin, le fromage, les gâteaux en spécifiant toujours qu'il s'agit d'un produit français : « francuski sirevi », « francusko vino », « francuski kolači ». La baguette est reconnue par plusieurs apprenants et les dénominations qu'ils utilisent pour la décrire sont très intéressantes parce qu'elles témoignent du contraste entre l'expérience de la culture française et la connaissance de la langue française (« basket », « baget », « francuski duguljasti kruh »). Les petits avancés énumèrent les mêmes aliments (le vin, le fromage) mais leur créativité d'expression diminue (« baguette », « francuz ») et ce qui est très surprenant, un apprenant nomme et écrit correctement le plat de la fin de l'enregistrement (« le rôti ») que les autres apprenants de la même classe et des autres classes reconnaissent d'une manière très générique (« nešto od purice », « jedno jelo francusko s puricom », « francuski način pripreme purice »). Les débutants de la 7^{ème} classe énumèrent aussi les aliments et ils ont la même image stéréotypée de la France concernant la cuisine, mais leurs réponses obtiennent une largeur et globalité (« Pije se puno vina i puno se jede. Znati kuhati je važno », « poznata je po gurmanima i kulinarstvu », « domaća francuska jela », « Francuska poznata po proizvodnji sira i dobrom vinu », « želi postati kuharica što je tamo vrlo poznato »), ils détectent pour la première fois les croissants (« kroasani ») et quelques gâteaux spécifiques (« makaroni », « profiteroli ») que les apprenants avancés du même âge ne mentionnent pas. Ils ont aussi reconnu l'habitude française de manger le fromage avec du raisin (« jedu sireve s groždem »). De la même manière que leurs collègues débutants, les avancés de la 7^{ème} classe donnent les points de vue plus complexes et complets concernant l'idée de la cuisine française (« Francuska je gastronomsko središte » « film se radi o kuhanju što odmah asocira na Francusku », « film o francuskoj prehrani », « način pripreme hrane », « francuska kuharica »).

La catégorie thématique de l'art se base sur les différentes détections des apprenants qui relient les éléments artistiques à la culture française. Ce phénomène peut être associé à un des stéréotypes principaux de la France qui, basé sur les grandes réalisations artistiques françaises dans l'histoire, généralise ce trait en l'appliquant à toutes les dimensions de la vie française. La perception de ces éléments change selon l'âge et l'expérience des candidats : les apprenants plus jeunes et les apprenants qui ont une expérience plus courte en langue étrangère montrent un niveau plus haut de la réflexion stéréotypée. Les débutants de la 4^{ème} classe reconnaissent les statues dans les restaurants comme les éléments typiquement français (« francuski kipovi », « skulpture u restoranima »), de même que les avancés de la 4^{ème} classe (« francuski kip », « znamenitosti », « fotoaparati »). Il faut mentionner aussi les éléments isolés de l'apparence physique que les apprenants de tous les deux groupes cités aperçoivent comme les caractéristiques typiques de l'apparence physique française et de la mode (« uniforme od sluškinja », « francuska kapa gospodina na ulici », « kuharske kape »). Les références artistiques des apprenants plus âgés changent et leur observation part d'une opinion générale sur le style de vie français. Les débutants de la 7^{ème} classe parlent de la mode française qui consiste en manière d'aménager l'intérieur et l'extérieur (« dekoracije », « uređenje », « dućani i restorani starogradski i u francuskom stilu », « uređenost kuhinje » ; « ima puno malih tržnica s raznovrsnom hranom », « ima puno restorana », francuske ulice », francuski restorani i kafići », « placevi gdje se prodaje voće i povrće », « rustične ulice », « tržnice », « mali trgovi, kafići, zelenilo, uske ulice »), en mode de s'habiller et en apparence physique typique en général (« oblače se po francuskoj višoj modi », « francuski brkovi », « žene nisu lijepe »). Les apprenants avancés de la 7^{ème} classe partagent la même opinion (« restorani izgledaju francusko », « uređeni restorani kao u Francuskoj » ; « visoka odjeća i moda », « stil odijevanja », « francuske kape », « odjeća kao u Francuskoj 40ih godina », « piše da je radnja u Francuskoj, kuharica je na francuskom, ljudi se oblače u takvom stilu », način oblačenja me malo podsjeća na francuski stil oblačenja », « drukčije haljine ») et explicitent la notion de l'architecture typique (« izgled grada, stil odijevanja, tržnica », « stil gradnje », « stil gradnje grada i ulica », « mnoge tržnice », « kuće su velike », ulice izgledaju francusko », « male pekarnice »). Les petits débutants ne mentionnent pas ces styles de vie (la mode, l'architecture, les intérieurs) et leurs observations des extérieurs et intérieurs concernent strictement les lieux avec les indications françaises (« la pâtisserie », « škola za kuhanje cordon bleu », « restorani s francuskim natpisima ») et les réflexions très subjectives, par ex. « dragi ljudi », « priroda », « dizalice », « najuža ulica », « nezagađena priroda » etc.

Bien que la question n'ait pas spécifié les directions à suivre dans l'observation des éléments culturels de l'enregistrement, il est évident que les réactions des apprenants suivent les mêmes schémas thématiques. Les mots écrits en langue étrangère, la cuisine, certains aspects de l'apparence physique des gens, la manière de décorer les espaces intérieurs et l'apparence spécifique de la vie urbaine représentent les points d'intérêt des apprenants et ils ont tous reconnu la culture française dans ces domaines de l'enregistrement. Ce qui varie selon les niveaux de maturité cognitive des apprenants et selon leur niveau de connaissance linguistique, c'est leur capacité de comprendre et d'exprimer les éléments donnés. Tous les apprenants ont une vision stéréotypée de la culture de l'autre parce qu'ils sont à l'école primaire et ils viennent de commencer l'apprentissage de la langue et culture étrangère, mais il est évident qu'il existe une gradation dans leur approche. Les apprenants jeunes qui sont au début de l'apprentissage de la langue étrangère ne connaissent pas les formes correctes des mots proposés (ils sont en train de commencer l'apprentissage de la langue) et leur perception de la culture étrangère est liée à la dimension concrète de la réalité observable, palpable (la concentration sur les détails) parce que leur niveau d'abstraction correspond à ce type de raisonnement. Les apprenants plus âgés, grâce à leurs compétences cognitives, linguistiques et sociales plus développées sont capables d'observer la réalité étrangère d'une manière plus profonde et complexe, de donner les points de vue plus cohérents, profonds et abstraits (la concentration sur l'ensemble).

Il est intéressant d'observer que tous les apprenants, peu importe l'âge et leur niveau d'apprentissage du français, ont une approche positive envers la culture française. Leurs descriptions du mode de vie français (« visoka moda », « lijepe kuhinje », « dobra hrana », « dobri stari automobili », « dragi ljudi », « manje zagađena priroda », « znamenitosti », « ljubav ») relèvent un pays d'art, de la meilleure cuisine, de beaux intérieurs et de la haute couture où la nature n'est pas polluée et où tout le monde aime manger et cuisiner. L'explication de cette approche extrêmement positive envers la France- pays prestigieux et développé- se trouve dans la vision superficielle et partielle des jeunes apprenants qui en généralisant les opinions sur les parties isolées de la culture cible créent une image stéréotypée de cette culture.

4.2. La seconde partie

La seconde partie du questionnaire consistait en exercice d'appariement où les apprenants devaient associer les mots écrits en français aux images correspondantes tirées des scènes du film. Puisqu'il s'agit d'un exercice de type fermé où chaque image requiert une seule réponse, il est possible d'en tirer les données concrètes et de les analyser et comparer.

	4B (débutants,14)	4C (avancés,16)	7C (débutants,15)	7A (avancés,22)
Fromage	13	16	14	21
Dictionnaire	4	11	10	20
Rouen	5	4	9	19
Beurre	6	5	8	17
Cordon bleu	1	4	9	12
Tarte tatin	2	9	8	14
Macarons	0	3	10	12
Baguette	6	9	8	18
Vin	4	6	10	20
Pâté de canard	1	7	8	10

Figure 2

	4B (débutants,14)	4C (avancés,16)	7C (débutants,15)	7A (avancés,22)
Fromage	92%	100%	93%	95%
Dictionnaire	28%	68%	66%	90%
Rouen	35%	25%	60%	86%
Beurre	42%	31%	53%	77%
Cordon bleu	7%	25%	60%	54%
Tarte tatin	14%	56%	53%	63%
Macarons	0%	18%	66%	54%
Baguette	42%	56%	53%	81%
Vin	28%	37%	66%	90%

Pâté de canard	7%	43%	53%	45%
----------------	----	-----	-----	-----

Figure 3

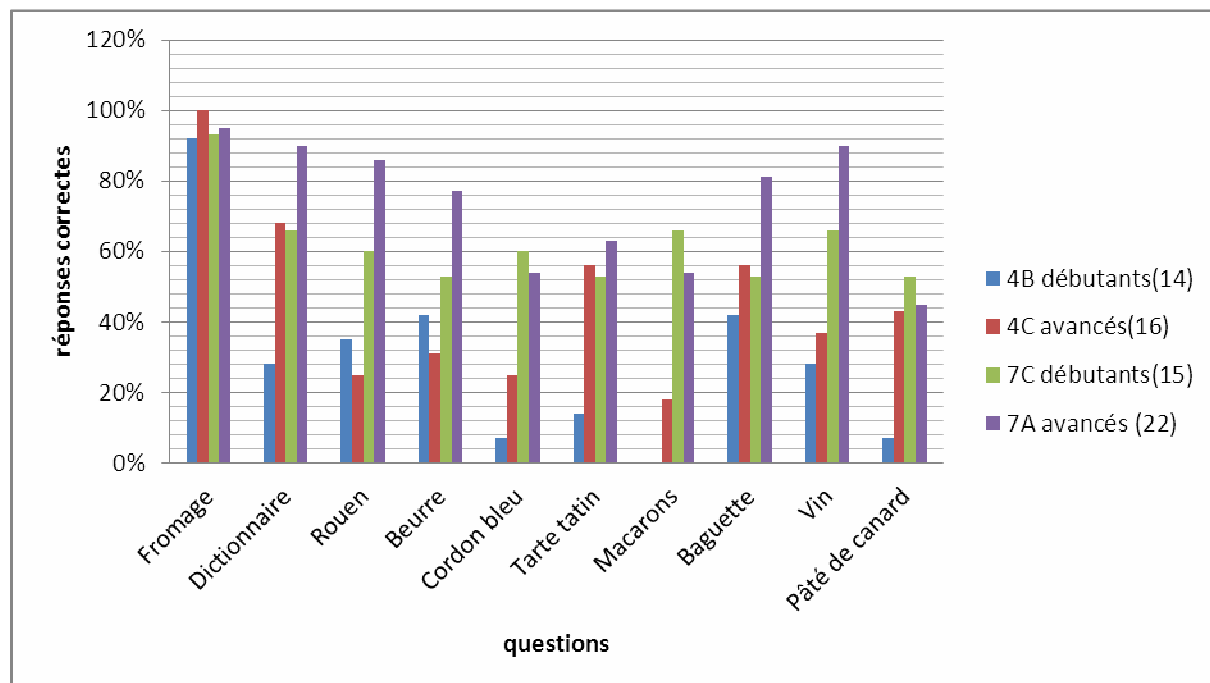


Figure 4

La Figure 1 montre le nombre de réponses correctes selon les classes, tandis que la Figure 2 montre le pourcentage des réponses correctes. La représentation graphique des données statistiques (Figure 3) démontre leur changement dans les classes des débutants et des avancés selon deux catégories d'âge. L'axe horizontal représente les questions (fromage, dictionnaire, Rouen, beurre, cordon bleu, Tarte Tatin, macarons, baguette, vin, pâté de canard) et l'axe vertical montre le degré de l'exactitude des réponses selon les groupes d'apprenants. Il est évident que les résultats ne montrent pas une gradation idéale qui commencerait avec les mauvaises réponses chez les petits débutants et finirait par les meilleures réponses chez les grands avancés, mais les différences obtenues sont suffisantes à rédiger les conclusions importantes.

Fromage

Dans toutes les classes, plus de 90% des apprenants ont reconnu le sens du mot « fromage » et c'est la réponse du plus haut niveau d'exactitude parmi toutes les autres. Puisqu'il s'agit d'un mot qui est appris dès les premiers jours de l'apprentissage des langues

étrangères, ce n'est pas étonnant. Ce qui est intéressant c'est le fait que les avancés de la 4^{ème} classe ont donné le plus grand nombre des réponses correctes (100%) et que le nombre des réponses correctes des débutants de la 4^{ème} classe et des débutants de la 7^{ème} classe sont presque les mêmes que celles des avancés de la 7^{ème} classe.

Dictionnaire

L'exactitude des réponses concernant « dictionnaire » selon les groupes d'apprenants des différents niveaux d'apprentissage du français est assez régulière (à côté du fromage, c'est une des réponses du plus haut niveau d'exactitude). Le graphique montre les mauvais résultats chez les petits apprenants et l'augmentation du nombre des réponses correctes en passant vers les niveaux plus grands de la compétence linguistique. Les petits avancés ont donné presque le même nombre des réponses correctes comme les grands débutants.

Rouen

Même 10% de plus des petits débutants ont reconnu le sens du mot Rouen par comparaison aux petits avancés. On peut remarquer que les grands débutants et les grands avancés ont montré une régularité dans les réponses correctes (60% contre 86%).

Beurre

Le cas de « beurre » est très similaire à celui de « Rouen » en tant que les petits qui ont à peine commencé à apprendre le français ont donné un plus grand nombre des réponses correctes que les petits avancés en français (42% contre 31%). Le pourcentage des réponses correctes dans les classes supérieures est régulier et les avancés de la 7^{ème} classe ont montré une connaissance du mot plus grande que les débutants de la même classe (77% contre 53%).

Cordon bleu

Les débutants de la 4^{ème} classe ont montré un niveau de connaissance très bas concernant ce mot (seulement 1 personne sur 14 a répondu correctement), tandis que les avancés du même âge ont montré un niveau de connaissance plus haut (25% des réponses correctes). Les apprenants des classes supérieures ont montré une connaissance plus grande (plus de 50%), mais les résultats des débutants étaient en général meilleurs que ceux des avancés.

Tarte Tatin

Le concept de « Tarte Tatin » est assez inconnu aux petits débutants (seulement 2 personnes sur 14 ont répondu correctement), tandis que les avancés du même âge ont donné presque les mêmes résultats que leurs collègues débutants de la 7^{ème} classe (56% contre 53%). Les avancés de la 7^{ème} classe ont eu le meilleur résultat : 63% des réponses correctes.

Macarons

Personne n'a reconnu le sens du mot « macarons » dans la classe des petits débutants, tandis que 18% des petits avancés l'ont fait. Le nombre des réponses correctes a augmenté dans les deux classes supérieures mais avec une irrégularité : le pourcentage des réponses correctes chez les avancés a été plus bas que le pourcentage des réponses correctes chez les débutants (54% contre 60%).

Baguette

Les résultats de la partie de l'exercice concernant « baguette » montrent un fort contraste entre les grands avancés (81%) et les autres apprenants. Leurs résultats sont presque les mêmes (42% et 56% dans les classes des petits débutants et avancés, et 53% dans la classe des grands débutants).

Vin

Les résultats concernant cette partie de l'exercice sont les seuls qui ont régulièrement changé selon toutes les classes des apprenants. Les débutants de la 4^{ème} classe ont donné le plus petit nombre des réponses correctes (28%), les avancés de la 4^{ème} classe avaient 37% des bonnes réponses, les débutants de la 7^{ème} classe ont presque doublé ce résultat (66%) et les avancés de la 7^{ème} classe ont atteint le niveau le plus haut de connaissance du mot- 90%.

Pâté de canard en croûte

Le cas de « Pâté de canard en croûte » a montré les plus mauvais résultats parmi tous les apprenants, mais il est visible qu'il y a un changement selon l'âge et connaissance linguistique des apprenants. Les débutants de la 4^{ème} classe ont donné 7% et les avancés de la 4^{ème} classe 43% des réponses correctes, tandis que les débutants plus grands ont donné 53% et les avancés plus grands 45% des réponses correctes.

Les résultats obtenus font voir une régularité du contraste entre les réponses des débutants de la 4^{ème} classe et les avancés de la 4^{ème} classe (dans 8 parties de l'exercice sur 10). Les parties de l'exercice qui montrent la domination des réponses correctes des débutants

(Rouen et beurre) ne montrent pas les grandes divergences (environ 10%). La même régularité du contraste est visible entre les réponses des débutants et des avancés plus âgés (dans 7 parties de l'exercice sur 10). Les parties dans lesquelles les réponses correctes des débutants surpassent celles des avancés (macarons, pâté en croûte et cordon bleu) ne montrent pas les grandes divergences non plus (environ 10%). La conséquence logique de ces conclusions est un fort contraste entre les petits débutants d'un côté et les grands débutants et les avancés de l'autre. Le rapport entre les avancés de l'âge inférieur et les débutants de l'âge supérieur est très intéressant parce qu'à première vue il montre les irrégularités qui, avec une analyse plus approfondie, résultent plus régulières. Dans 6 catégories les débutants de la 7^{ème} classe montrent une forte domination (Rouen, beurre, cordon bleu, macarons, vin, pâté en croûte), tandis que les avancés de la 4^{ème} classe montrent une faible domination dans 4 catégories de l'exercice (fromage, dictionnaire, Tarte Tatin, baguette).

5. Conclusion de la recherche

L'objectif principal de ce questionnaire était d'essayer de tester, présenter et clarifier la compétence socioculturelle des apprenants de français de l'école primaire pour pouvoir apporter les conclusions sur les influences de certains facteurs tels que l'âge, le temps d'apprentissage et la compétence linguistique sur la compréhension des éléments de la culture étrangère.

Dans la première partie du questionnement qui consistait en question de compréhension générale de l'enregistrement, seulement deux apprenants se sont référés à la nature française de la vidéo. La plupart des enquêtés se sont concentrés sur les thèmes narratifs qui étaient explicites et facilement observables et les ont décrits dans leurs réponses. Bien que je n'aie pas obtenu la détection de la dimension culturelle des apprenants tout au début, j'ai reçu une information précieuse à travers leurs descriptions : c'est la manière dont ils observent et traitent les informations de l'enregistrement. En fonction de leur maturité cognitive qui conditionne leur degré de compétence sociale et linguistique, les apprenants conçoivent la réalité qui leur est offerte : les plus jeunes partent des détails et se concentrent d'une manière isolée sur les dimensions particulières de la réalité complexe, tandis que les plus âgés sont plus capables de s'éloigner des particularités et de saisir le global de la culture cible. Cette

conclusion au début de la recherche a ouvert la voie à l'analyse de la personnalité enfantine qui a facilité la compréhension des résultats dans les phases suivantes du questionnement.

Les réponses à la seconde question ont montré l'écart entre les apprenants appartenant aux différentes classes scolaires concernant leur manière d'observer et exprimer la culture étrangère et ont confirmé l'idée née dans la première partie du questionnement. Puisqu'il s'agit d'un film hollywoodien destiné à la consommation des masses, l'image de la France et des habitudes françaises y présente est assez stéréotypée et se base sur les représentations les plus connues sur ce pays : la cuisine, la mode, l'architecture, la structure urbaine de la ville. L'objectif de l'activité était la vérification de la capacité des apprenants de détecter ces signes stéréotypés de la culture française- de voir de quelle manière ils les nomment, analysent et décrivent et quel est degré de leur conscience de la globalité et singularité de la culture cible. Les apprenants ont détecté les catégories stéréotypées de la culture française de l'enregistrement mais ils les ont observées et traitées différemment.

Tous les enquêtés énumèrent les détails de la culture française qui apparaissent dans l'enregistrement mais la manière dont ils les décrivent et dont ils ont conçu leurs concepts m'ont permis de percevoir que la partie de la réalité à laquelle se réfèrent les uns est plus restreinte que la partie de la réalité à laquelle se réfèrent les autres. Plus précisément, les apprenants plus petits sont concentrés sur le visible, concret, palpable et leur point de départ est le signe linguistique - l'indice visible. À partir de signes facilement perceptibles ils font les conclusions sur la culture française : les titres en français leur signalisent qu'il s'agit des restaurants/écoles/villes/livres/journaux français et par conséquent de la culture qui est nécessairement française. Leurs réflexions sur la culture étrangère partent des sens (la vue) et s'y arrêtent, et c'est pourquoi ils sont centrées sur le concret et individuel. L'expression des apprenants plus jeunes part de l'énumération (qui est la meilleure méthode pour citer tous les détails) et de la subjectivité, et relève leurs émotions immédiates concernant le matériel observé. Leurs formulations en langue étrangère sont souvent incorrectes parce qu'ils sont en train de commencer l'apprentissage de la langue et ils ont fait l'expérience de la culture cible à travers la langue maternelle. Les réponses des apprenants plus âgés se basent aussi sur les énumérations motivées par le visuel de l'enregistrement, mais leurs descriptions relèvent une conscience différente des faits observés. Ils connaissent la culture cible dans la forme stéréotypée, mais la réalité à laquelle ils se réfèrent devient plus large et complexe et elle obtient un caractère cohérent. Leurs descriptions relèvent la conscience plus profonde de la

culture en général et en s'éloignant des détails concrets visibles de l'enregistrement, ils formulent les conclusions générales concernant la gastronomie française, la mode française et même l'architecture française. Ils sont capables d'associer les éléments observés dans une image complète (par ex. les restaurants et l'école de cuisine deviennent les traits distinctifs de la France comme pays de la cuisine) tandis que les petits ne réussissent pas à se détacher des éléments isolés, visibles (l'inscription en français telle que « la pâtisserie » représente la preuve que le magasin qui se cache derrière ce nom appartient à la culture française). Le niveau de compétence linguistique des apprenants plus âgés est plus haut et ils sont plus efficaces dans l'expression des concepts culturels observés.

La troisième partie du questionnement a confirmé d'une manière statistique les divergences de la compétence culturelle provoquées par les facteurs tels que le niveau de connaissance linguistique des apprenants et leur développement cognitif. Le niveau d'exactitude des réponses des débutants de la 4^{ème} et de la 7^{ème} classe est visiblement plus bas que le niveau d'exactitude des réponses des avancés des mêmes classes. Le contraste est très fort entre l'exactitude des réponses des petits débutants et les deux groupes des apprenants plus âgés, tandis qu'il est plus faible entre les réponses des petits avancés (quatre ans d'apprentissage du français) et celles des grands débutants (quatre ans d'apprentissage du français). Quand même, la statistique démontre que la combinaison de l'âge avancé et de la connaissance linguistique chez les apprenants de la 7^{ème} classe a eu comme résultat leur plus grande réussite: les réponses correctes des grands débutants sont plus nombreuses et elles concernent les concepts culturels plus complexes, tandis que les réponses correctes des petits avancés (dans quatre catégories) dominent les concepts de base.

Les résultats du questionnement ont confirmé l'hypothèse initiale et ont montré que le développement de la compétence socioculturelle des apprenants dépend de leur niveau de maturité cognitive et de compétence linguistique en langue étrangère. Les apprenants plus âgés pensent plus abstraitement et grâce à cette capacité ils sont capables de saisir le domaine culturel du pays étranger d'une manière plus profonde et détaillée que les apprenants plus jeunes. Le mode de penser des apprenants des classes inférieures est plus concret et par conséquent leur mode de saisir la réalité étrangère est plus superficiel : ils intériorisent la complexité culturelle du pays cible en le simplifiant et en se concentrant sur les détails. L'âge et la maturité cognitive conditionnent le développement de la compétence linguistique qui détermine aussi le rythme de la progression concernant le savoir socioculturel. Les apprenants

qui sont depuis plus longtemps dans le bain linguistique français ont eu plus de temps pour intérioriser les concepts de la culture étrangère en langue étrangère et pour les comprendre.

Conclusion générale

La conscience de l'importance de la composante culturelle dans l'enseignement des langues et la curiosité pour la manière dont les jeunes apprenants intériorisent les contenus culturels m'ont poussée à la découverte des spécificités d'apprentissage culturel en classe de langue étrangère. L'intérêt spécial pour la cinématographie et le savoir théorique sur les potentialités des médias audiovisuels en général m'ont orientée vers le film que j'ai choisi comme la base de mes recherches théoriques et pratiques concernant la culture en classe de langue.

À la différence de la civilisation qui est concrète et globalisante, la dimension de la culture de laquelle nous nous sommes occupés dans ce mémoire est de nature individuelle, abstraite- elle concerne l'identité d'un groupe social et est véhiculé dans la tradition. C'est le mode de vie d'une société qui la différencie d'une autre en forme des habitudes quotidiennes formelles et informelles.

Les méthodes dans l'histoire de l'enseignement linguistique changeaient d'approche envers l'enseignement culturel parce qu'elles n'étaient pas toujours en corrélation avec la réalité extralinguistique et elles n'étaient pas toujours proches de l'objectif communicatif. Grâce à la fixation de l'objectif communicatif de l'apprentissage linguistique et la conscientisation du fait que la langue et la culture sont deux côtés d'un même phénomène, la classe de langue a obtenu un caractère culturel et la composante culturelle y a obtenu un rôle autonome. Ces changements de l'attitude envers la culture en DDL provoqués par le passage de la méthode traditionnelle à la méthode directe, influencés par la vision globale du processus d'apprentissage de la méthode SGAV et finalisés par l'apparition des approches communicative et actionnelle à la fin du 20^{ème} et début du 21^{ème} siècle, ont influencé aussi les pratiques de l'enseignement. Les avancements technologiques du 20^{ème} siècle ont conditionné l'intégration de la composante culturelle dans la classe de langue : les nouveaux outils audio et visuels, l'apparition des multimédias et des outils de l'ère informatique (internet) ont

facilité l'exploitation des documents culturels authentiques à l'école et ont apporté littéralement la réalité étrangère en classe de langue.

Les langues, en tant que systèmes des signes qui se réfèrent à la réalité vécue, représentent le moyen efficace de la découverte de mode de vie de différentes communautés sociales. Toute compétence communicative sous-entend la connaissance d'un ensemble de règles, valeurs et habitudes implicites et explicites de la société étrangère et par conséquent tout enseignement à communiquer dans la langue étrangère contient la composante culturelle. Aujourd'hui il est évident que la culture mérite une place autonome en classe de langue étrangère et on y sous-entend le développement de la compétence culturelle à côté de la compétence linguistique : enseigner la culture étrangère aux apprenants veut dire leur faire connaître les modes de vie différents de leur propre. De telle manière les apprenants sortent du cadre subjectif de la pensée restreint par les règles de la culture maternelle et deviennent capables de saisir une compétence interculturelle basée sur la tolérance et le respect mutuel. Pour qu'il soit efficace, l'enseignement culturel devrait respecter les facteurs qui conditionnent l'apprentissage culturel : il devrait suivre le rythme du développement cognitif des apprenants, il devrait être adapté à leur niveau de connaissance linguistique mais aussi à leur image de soi : s'ils rencontrent les Autres du même âge et des mêmes intérêts dans les manuels de langue, il est logique que la curiosité envers leurs habitudes et leur style de vie sera plus grande. Puisque la motivation des apprenants est un des paramètres les plus précieux en situation didactique, la prudence sur le choix des documents authentiques et des pratiques employées orientée vers la créativité facilitera aussi l'intériorisation de nouvelles données.

La partie pratique de ce mémoire qui consiste en analyse des résultats de la recherche faite dans les quatrièmes et septièmes classes de l'École primaire Izidor Kršnjavi a généralement confirmé nos réflexions théoriques et nos hypothèses concernant la modalité des réactions des apprenants aux données culturelles. Les réactions des apprenants ont généralement montré que leurs visions du monde français sont assez stéréotypées et subjectives, mais grâce aux facteurs tels que l'âge (la maturité cognitive et l'expérience), le degré de leur compétence linguistique qui conditionnent ces visions, nous avons eu l'opportunité d'observer les spécificités de leurs réactions. L'image de la culture française des plus jeunes est concrète et concentrée sur les aspects sensoriels du matériel observé, tandis que l'image produite par les apprenants plus âgés obtient une dimension plus globale et cohérente avec le champ de référence plus large et objectif. Les productions linguistiques concernant les

éléments culturels ont montré aussi quelques régularités : les apprenants des septièmes classes ont eu plus de succès en expression correcte que les apprenants plus jeunes parce que leur expérience dans le bain linguistique français est plus longue et leur compétence linguistique est plus développée. La recherche que nous avons faite en nous basant sur le matériel audiovisuel a mis aussi l'accent sur les potentialités des médias et de leur exploitation en classe de langue étrangère. Nous nous sommes concentrés sur le film à cause du caractère implicite de la manière dont il raconte l'histoire (à travers les rôles) mais les autres médias tels qu'internet, la radio, la télévision et le journal représentent aussi des outils précieux. Il ne fait aucun doute que l'emploi des médias en situation didactique langagière facilite les démarches et l'atteinte des objectifs : en outre il s'agit d'un champ très riche en potentialités qui continuera à se développer avec les avancements technologiques et ne cessera de fournir de nouveaux outils méthodologiques à la didactique des langues.

Bibliographie et sitographie

BYRAM, M. : *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Didier, 1992.

BYRAM, M. et al. : *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Editions du Conseil de l'Europe, 1997.

DABENE, L. : *Reperes sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Hachette, Paris, 1994.

DE MARGERIE, C. & PORCHER, L. : *Des médias dans les cours des langues*, Paris, CLE International, 1984.

GALISSON, R. : *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE International, 1991.

GERMAIN, C. (sous la direction de Robert Galisson) : *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, 1993.

LANCIEN, T. : *Le multimédia*, Paris, CLE International, 1998.

O'NEIL, C. : *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris, Didier, 1993.

PORCHER, L. et al. (sous la direction de Robert Galisson) : *Didactique des langues étrangères*, Paris, CLE International, 1986.

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

RENARD, R. : *La méthode audio-visuelle et structuro-globale*, Paris, Didier, 1966.

SINGLETON, D. & RYAN, L. : *Language acquisition: the age factor*, Clevedon ; Buffalo ; Toronto, Multilingual matters, 2004.

TAGLIANTE, C. : *La classe de langue*, Paris, CLE International, 2006.

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

□

ARDOINO, J. : *Cultures et civilisations*, Les cahiers psychologie politique, numéro 14, Janvier 2009. URL:

<http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=272>, consulté le 20 septembre 2014.

CANALE, M. & SWAIN, M. : Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, Oxford, 2002. URL: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>, consulté le 20 octobre 2014

ČANKOVÁ, M. et al. (sous la direction de Ildikó Lázár et al.) : *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle* : un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants, Conseil de l'Europe, 2007. URL : http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf, consulté le 15 novembre 2014

DODANE, C. : *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation?*, Dyalang, 2000, pp. 229-248. URL: <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/l-apprentissage-precoce-d-une-langue-etrangere--78488.kjsp>, consulté le 5 septembre 2014

JOHNSTONE, R. : *À propos du „facteur de l'âge“: quelques implications pour les politiques linguistiques*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002. URL: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/JohnstoneFR.pdf>, consulté le 20 octobre 2014

KAEMPFER, W. : *Culture et civilisation, 2006*. URL: http://www.ugr.es/~civiliza/memo/material/textos/WK_cultisation.pdf, consulté le 21 septembre 2014

LETH ANDERSEN, H. : *Langue et culture: jamais l'une sans l'autre...*, Synergies Pays Scandinaves, 2009, n° 4, pp. 79-88. URL: <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves4/andersen2.pdf>, consulté le 10 septembre 2014

MAILHOT, J. : *Le rapport entre la langue et la culture*, Meta: journal des traducteurs, décembre 1969, vol.14, n°4, p. 200-206. URL: <http://www.erudit.org/revue/meta/1969/v14/n4/003540ar.pdf>, consulté le 3 octobre 2014

MARKOWSKI, G. : *L'influence de l'âge des jeunes apprenants sur leur attitude envers le processus d'apprentissage de la langue étrangère*, Synergies Pays Scandinaves, 2008, n°3, pp. 45-50. URL: <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves3/markowski.pdf>, consulté le 10 octobre 2014

MARKOWSKI, G. : *Types et rôle de la mémoire humaine*. URL: <http://gerflint.fr/Base/Pologne1/types.pdf>, consulté le 10 octobre 2014

- MOUSA, A. : *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant jordanien*, Thèse de doctorat en sciences du langage et didactique des langues, sous la direction de Guy-Achard Bayle, Lorraine, Université de Lorraine, 2012. URL: http://docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2012_0180_MOUSA.pdf, consulté le 27 septembre 2014
- NIKLAS-SALMINEN, A. : *Création poétique chez l'enfant*, 1997. URL : <http://books.openedition.org/pup/739>, consulté le 2 septembre 2014
- PEERUN STEIGER, B. et al. : *La place de l'interculturel dans les lieux de pratique du social*, Les cahiers du CEDIC, avril 2008, n°4. http://www.cedic.ch/pxo3_02/pxo_content/medias/cahier_du_cedic_no_4.pdf, consulté le 25 septembre 2014
- PUREN, C. : *Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres*, 2005. URL: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2005a/>, consulté le 5 octobre 2014
- PUREN, C. : *La compétence culturelle et ses composantes*, 2013. URL: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013c/>, consulté le 10 octobre 2014
- PUREN, C. : *La didactique des langues face à l'innovation technologique*, 2001. URL : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001f/>, consulté le 3 novembre 2014
- PUREN, C. : *La méthode, outil de base de l'analyse didactique*, 2011. URL : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011k/>, consulté le 30 octobre 2014
- PUREN, C. : *Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue*, 2013. URL : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013k/>, consulté le 25 octobre 2014
- RAGOONADEN, K.O. : *La compétence interculturelle et la formation initiale : le point sur le CECR et l'IDI*, Revue canadienne de linguistique appliquée, 2011, n°14,2, pp. 86-105. URL: <http://journals.hil.unb.ca/index.php/CJAL/article/viewFile/19859/21661>, consulté le 1 novembre 2014

ROCHER, G. : *Culture, civilisation et idéologie*, 1995. URL: <http://societude.free.fr/Bibliographie/Syntheses/ROCHER%20%20culture%20civilisation%20Oideologie.pdf> , consulté le 20 septembre 2014.

SENOS, S. : *Enseignement-apprentissage de la langue-culture française, analyse ethnographique de la communication verbale et non verbale de formateurs en français pour les migrants adultes*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Michel Beniamino, Limoges, Faculté des lettres et sciences humaines, 2013. URL: <http://epublications.unilim.fr/theses/2013/senos-stephanie/senos-stephanie.pdf>, consulté le 2 octobre 2014

SINGLETON, D. : Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires, *Aile*, 2003, n°18, pp. 3-15. URL: <http://aile.revues.org/2163>, consulté le 7 octobre 2014

THOMAS, M. : *Acquérir une compétence interculturelle*, Mémoire DESS de psychologie, sous la direction d'Isabelle Pellé, Nancy, Université de Nancy, 2000. URL: http://competences-relationnelles.com/IMG/pdf/IN-Acquerir_une_competence_interculturelle.pdf, consulté le 15 septembre 2014

TISSERA, A. : Les médias en tant qu'outils pédagogiques en classes de langue étrangère. URL: <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/Tissera,%20Carrizo,%20Sansberro%20I.pdf>, consulté le 15 novembre 2014
http://www1.rfi.fr/lffr/images/139/11_outils.pdf
<http://anne.bpiwowar.net/FLE/memoire/mem18mica.pdf>