

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et
De la Recherche Scientifique
Université Abderrahmane Mira – Bejaia-



Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

Mémoire de master

Option : Didactique

Pour un enseignement Co-culturel dans le module «civilisation » en
première année licence de Français à l'université de Bejaia

Présenté par :

Mme. FERROUDJ Asma

Mme. Dehibi Lina

Le jury :

M. SERIDJ Fouad, président

M. BELKESSA Lahlou, directeur de recherche

M. KERBOUB Nassim, examinateur

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Nos remerciements les plus sincères s'adressent à notre directeur de mémoire, monsieur BELKESSA Lahlou, pour la qualité de son encadrement et ses conseils avisés qui ont guidé notre réflexion tout au long de ce travail.

Nous adressons également notre reconnaissance à l'ensemble des enseignants qui ont marqué notre parcours, pour la richesse de leurs savoirs, la rigueur de leurs enseignements et la générosité de leur engagement.

Une pensée particulière va à nos proches, dont la présence bienveillante, le soutien constant et l'écoute discrète ont été d'un grand réconfort tout au long de ce parcours.

A toutes et à tous, merci .

Dédicace

Je dédie ce mémoire à mes parents, dont la sagesse, les sacrifices silencieux et l'amour constant ont constitué le socle de mon parcours.

A mon frère: Kamel, pour sa force tranquille, son écoute discrète et sa confiance, qui ont renforcé ma détermination à mener ce projet à terme.

À mes sœurs: Lilia et Nesrine, dont l'affection, les encouragements spontanés et la complicité fraternelle ont souvent été des sources de réconfort et d'inspiration

Et enfin, à mes nièces: Adeline, Melina et Eline, dont la tendresse et l'innocence rappellent, au cœur même de l'effort académique, la beauté des liens simples et sincères.

*Ce travail est mien par l'effort, mais il est leur
par l'empreinte qu'ils y ont laissée ; invisible et
pourtant présente à chaque étape*

Asma.

Dédicace

Ce travail est dédié à

Mes chers parents:

A mon père et à ma mère qui ont fait de moi ce que je suis aujourd'hui.

A mes chères sœurs : Anfal, salssabil

A mes chers frères: Oussama et Chouaib,

A mes adorables que j'aime tellement et qui m'ont chaleureusement supporté et encouragé à finir ce mémoire de master. Massilva, Ghalia, Wissam.

A mon binôme Asma pour sa patience et sa compréhension tout au long de ce travail.

A tous ceux qui m'aiment et qui aurait voulu partager ma joie.

Lina

Résumé

Ce mémoire s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE) et s'intéresse à l'enseignement de la civilisation en première année universitaire. Il vise à analyser le programme et les contenus de cours afin de déterminer s'ils relèvent d'une approche culturaliste ou interculturelle. La première partie du travail est consacrée à l'analyse des documents officiels et des pratiques pédagogiques. La seconde partie propose un projet pédagogique, inscrit dans la perspective actionnelle, visant à favoriser l'éveil à l'altérité culturelle et à développer une posture d'ouverture culturelle chez les apprenants.

Les mots-clés : culture, civilisation, interculturel, culturalisme, perspective actionnelle.

Summary

This thesis belongs to the field of French as a Foreign Language (FLE) didactics and focuses on the teaching of civilization in first-year university courses. It aims to analyze the curriculum and course content to determine whether they follow a culturalist or an intercultural approach. The first part is devoted to the analysis of official documents and teaching practices. The second part presents a pedagogical project, based on the action-oriented approach, aimed at encouraging openness to cultural diversity and fostering a culturally aware attitude among learners.

Key concepts: culture, civilization, interculturality, culturalism, action-oriented approach.

ملخص

يندرج هذا البحث ضمن تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، ويركز على تدريس مادة الحضارة في السنة الجامعية الأولى. يهدف إلى تحليل البرامج والمضمون التعليمية لتحديد ما إذا كانت تعتمد مقاربة ثقافية أو بين-ثقافية. الجزء الأول مخصص لتحليل الوثائق الرسمية والممارسات التربوية، بينما يقترح الجزء الثاني مشروعًا بيادغوجيًّا يندرج ضمن المقاربة التفاعلية، ويهدف إلى تعزيز الانفتاح على الآخر وتنمية الاستعداد الثقافي لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: الثقافة، الحضارة، وبين-ثقافي، الثقافية، المقاربة التفاعلية.

Sommaire

Introduction générale 1
chapitre 01 : programme et cours de civilisation en première année
licence.

51. Définition	des	concepts	clés
6			
2. L'approche interculturelle			9
3. Le culturalisme/ approche culturaliste			10
4. L'analyse du programme			16
5. L'analyse des supports pédagogiques			18

Conclusion 29
chapitre 02 : proposition didactique pour un enseignement actionnel de la culture
dans le module civilisation.

311. La culture entre l'approche communicative et la perspective actionnelle	31
2. La perspective actionnelle	32
3. La tâche actionnelle	34
4. La culture dans la perspective actionnelle	34
5. Projet pédagogique proposé	35
6. Projet didactique	36

Conclusion 43
Conclusion 47
références

générale	
bibliographiques	
50 annexes	
53	

Introduction générale

Dans chaque langue apprise, il y a un monde à découvrir, à questionner et à comprendre. C'est pour cela que l'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite plus à la simple maîtrise de codes linguistiques. Il s'agit aussi d'apprendre à vivre avec l'autre, à comprendre ses références, à reconnaître des différences. De ce fait, l'enseignement de français langue étrangère (FLE), nécessite des transformations afin de préparer les apprenants à vivre dans un monde ouvert, où les interactions entre cultures sont constantes.

En didactique de français langue étrangère, la matière de civilisation occupe une place singulière, car elle permet de découvrir les références culturelles du pays . Mais, souvent ce module est enseigné d'une manière unidirectionnel et figée, où l'apprenant reçoit un savoir structuré sur des faits historiques, de repères culturels et de valeurs nationales d'une société sans se référer ni comparer avec les siens, ce qui priviliege une approche culturaliste. Donc, cette méthode d'enseignement mérite d'être interrogée parce qu'elle n'est pas suffisante pour rendre l'apprenant capable à interagir avec l'altérité.

C'est précisément ce questionnement qui a donné naissance à la présente recherche. En observant les pratiques d'enseignement de module de civilisation en première année licence FLE à l'université de Bejaia, nous avons été amenées à questionner les moyens de rendre cet enseignement plus interactif, plus dynamique et ouvert à l'interculturel, Ainsi, de réfléchir à l'intégration des nouvelles approches, en particulier la perspective actionnelle, laquelle accorde une place active à l'apprenant, comme alternative aux pratiques traditionnelles dans ce module.

Dès lors, notre questionnement principal est comment intégrer les nouvelles approches dans l'enseignement de civilisation en classe de première année licence Langue et littérature française ?

Pour mieux répondre à cette question, nous avons formulé d'autres questions secondaires :

- Dans quelle mesure les cours de civilisation actuels suivent une logique culturaliste ou interculturelle?

- En quoi la perspective actionnelle peut-elle changer la méthode d'aborder la culture en classe de FLE ?

• À quoi pourrait ressembler une proposition didactique concrète, adaptée au contexte universitaire ?

À partir de ces questions, notre recherche reposera sur les hypothèses suivantes :

- Les cours de civilisation actuels s'inscrit majoritairement dans une approche culturaliste, ce qui limite le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants

- La perspective actionnelle permettrait de rendre ces cours plus vivants et plus ancrés dans la réalité des étudiants.

- Un projet pédagogique bien construit et basé sur cette perspective, pourrait aider les apprenants à développer une approche interculturelle.

Pour mener ce travail, nous avons adopté une approche qualitative en deux étapes. Tout d'abord, nous avons analysé le programme et les textes exploités dans le module de civilisation de première année licence FLE, transmis par deux enseignantes. Pour constituer notre corpus, nous avons contacté les enseignants de ce module, mais seules deux enseignantes ont accepté de nous transmettre leurs cours et le programme. Ces documents ont été analysés selon les caractéristiques de l'approche interculturelle et de l'approche culturaliste, à partir des apports de chercheurs comme Abdallah-Pretceille, E.Taylor ou Rozen.

L'analyse s'est faite sous forme de paragraphes argumentés, sans utiliser de grille formelle, afin de garder une certaine liberté dans l'interprétation. Nous avons également assisté à deux séances d'observation en classe. Cela nous a permis de mieux comprendre le contexte dans lequel ces documents sont exploités. Cependant, nous n'avons pas pu accéder aux consignes précises ou aux questions posées en classe, ce qui a limité notre compréhension des démarches pédagogiques utilisées par les enseignants.

Par la suite, nous avons construit une proposition didactique inscrite dans la perspective actionnelle. En nous inspirant des travaux de Christian Puren, elle s'appuie sur les constats issus de notre analyse, et vise à intégrer davantage l'approche

interculturelle dans l'enseignement de la civilisation, de manière plus concrète et adaptée au public étudiant.

Le cadre méthodologique de notre travail se déploie sur deux chapitres principaux. Le premier chapitre sera consacré à l'exploitation des concepts clés de notre recherche, la culture, la civilisation et l'interculturel. Ainsi la présentation de l'approche interculturelle et le culturalisme, concepts que nous jugerons nécessaires pour notre recherche. Il sera suivi d'une partie analytique portant sur l'étude du programme et des documents exploités dans le module de civilisation. Le deuxième chapitre s'intéressera à la présentation de la perspective actionnelle et son intégration dans l'enseignement de ce module, pour ensuite se concrétiser par un projet pédagogique structuré en une proposition didactique.

Chapitre 01 : programme et cours de civilisation en première année licence.

Introduction

Le présent chapitre vise à clarifier les concepts clés indispensables à la compréhension des dynamiques culturelles et sociales contemporaines : la culture, la civilisation et l'interculturel. Ensuite, il explore l'approche interculturelle en détaillant des concepts connexes comme le multiculturalisme, les relations culturelles et l'altérité, qui permettent de saisir les enjeux liés à la diversité et à la coexistence des cultures. Également, le culturalisme en propose sa définition, ses caractéristiques ainsi que des notions associées telles que le mono culturalisme, l'ethnocentrisme et l'identité. Cette progression thématique offre un cadre conceptuel solide pour analyser les interactions culturelles dans une perspective à la fois critique et ouverte.

Enfin, ce chapitre aborde la partie analytique dans laquelle nous allons analyser le contenu de deux périodes du programme du module Civilisation de la 1ère année licence du premier semestre, élaboré par les enseignantes du département de français : L.Belarbe, L.Boudaa, S.Zouagui, S.Madi, ainsi que les documents pédagogiques étudiés en classe, pour savoir à quel point ils s'inscrivent dans l'approche culturaliste.

Nous effectuerons notre analyse selon les critères de base des deux approches : le culturalisme et l'approche interculturelle. En premier temps, nous allons analyser le couple mono culturalisme/multiculturalisme, c'est-à-dire lorsque l'on enseigne une seule culture et qu'on la considère comme étant la seule existante, ce qui conduit à la négligence des autres cultures, où le multiculturalisme n'existe pas. En deuxième temps, il s'agit du second couple : l'ethnocentrisme et le relativisme culturel, qui renvoie au fait de reconnaître l'égalité entre les cultures. Et enfin, le dernier couple est celui de l'identité et de l'altérité, où l'on constate une absence totale de la culture de l'apprenant.

Au préalable, nous avons procédé à des observations de classe de deux groupes de premières années, enseignés par deux enseignantes différentes, où nous avons constaté que l'enseignement de la civilisation se limite quasiment à exposer la culture cible sous un angle théorique, sans inscrire cette présentation dans une dynamique d'échange avec l'univers des apprenants.

1. Définition des concepts clés

Dans un premier lieu, nous allons essayer de définir les notions fondamentales de ce chapitre. Nous traitons la culture, la civilisation et l'interculturel qui constituent le socle de toute réflexion sur les relations entre groupes humains.

1.1. La culture

Le mot culture est défini dans le dictionnaire Larousse comme étant :

Un Ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation (2015, p 188)

Pour l'organisation internationale l'UNESCO :

« Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts, les lettres et les sciences, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances »

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde définit la culture comme étant : *Un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social qu'une personne individuelle ; c'est la capacité de faire des différences »*

Pour E.TAYLOR (1871) :

« La culture ou la civilisation est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société ».

Selon Larousse, dictionnaire français, la culture est « *L'ensemble de coutumes, de manifestations artistiques religieuses, intellectuelles qui définissent et distinguent un groupe social, une société* ».

La culture englobe à la fois un savoir, un savoir-faire et un savoir-être. Selon la définition donnée par le dictionnaire de la philosophie, elle représente « une forme de civilisation ». En d'autres termes, une personne cultivée est un individu sociable, actif au sein de sa société, entretenant des relations avec son environnement et les autres. Plusieurs autres définitions ont également été proposées pour ce concept :

« La culture est un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des moteurs, des loisirs et des aspirations » (Larousse 1988)

Suite à ces propos, nous pouvons affirmer que la culture est l'ensemble des éléments qui unissent les membres d'une même société. Une tradition partagée joue un rôle crucial en les unissant et en influençant leur mode de vie. Comme le souligne Jean-Marc Defays, « sur le plan individuel, la culture propose à chaque individu, de manière plus ou moins libre ou contraignante, des modèles auxquels il se conformera ou s'opposera, mais auxquels il se référera en tout cas pour affirmer sa personnalité, et qui lui permettront de s'associer à d'autres qui partagent les mêmes options, la même culture spécifique ». Cela met en lumière le rôle fondamental de la culture dans la formation de l'identité individuelle et collective (Defays, 2018, p 81).

1.2. La civilisation

Pour le concept de civilisation, Albain Caïn et Claudine Braine la définissent comme,

« Un ensemble de système composé d'un ensemble donné d'ordre historique, géographique, économique et sociologique, culturel, traditionnel et coutumier qui demeurent le plus souvent dans le domaine de l'inconscient et de l'implicite »(Caïn, 1996 ; P 7).

Cette définition révèle la complexité et la profondeur de la civilisation, qui embrasse divers aspects de la vie sociale. Elle englobe les dimensions historiques, qui retracent l'évolution temporelle d'une société, les dimensions géographiques, qui

concernent l'environnement physique et spatial ; les dimensions économiques, qui portent sur les systèmes de production et d'échange ; ainsi que les dimensions sociologiques, qui examinent les structures sociales et les interactions entre individus. En outre, elle intègre les aspects culturels, traditionnels et coutumiers, souvent implicites et inconscients, qui façonnent l'identité collective d'une civilisation. Cette définition met en évidence le caractère multiforme de la civilisation et son enracinement profond dans la vie quotidienne d'une société.

1.3. L'interculturel

Le terme « interculturel » a émergé dans les années 70, principalement dans le contexte de l'immigration. Les études sur ce sujet ont gagné en importance avec l'apparition de l'approche communicative en enseignement, notamment à travers le concept de compétence communicative. C'est dans ce cadre que les réflexions sur l'interculturel et ses stratégies ont pris de l'ampleur.

Toute démarche éducative visant à mettre en interaction deux langues et cultures différentes dans un environnement d'apprentissage doit inévitablement développer chez l'apprenant une compétence interculturelle. Cette compétence permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances sur les dimensions linguistiques et culturelles de la langue étrangère. En outre, elle le rend capable d'agir en tant qu'acteur social conscient, grâce à la réflexion et l'analyse de ses actions.

La compétence interculturelle est

« Un ensemble de capacités requises pour une interaction réussie avec un ou un groupe de personnes de culture différente. » Plus spécifiquement, *« la compétence interculturelle est la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence »*

La compétence interculturelle désigne l'ensemble des aptitudes nécessaires pour interagir efficacement avec des personnes appartenant à une culture différente. Plus précisément, elle correspond à la capacité de comprendre et d'analyser les différences

culturelles, de s'y adapter et d'évoluer au sein de ces différences, tout en parvenant à atteindre ses objectifs dans ce contexte interculturel.

2. L'approche interculturelle

L'approche interculturelle implique une interaction entre individus de cultures distinctes, où chaque partie se donne un sens mutuel dans un contexte spécifique. Ses objectifs sont ambitieux : elle vise à développer des compétences interculturelles, favoriser l'intégration tout en respectant les identités culturelles, et encourager des échanges mutuels et respectueux. En promouvant une telle dynamique, cette approche permet aux individus de mieux comprendre et apprécier les différences culturelles, tout en créant un environnement inclusif et enrichissant pour tous.

2.1. Multiculturalisme

Le multiculturalisme implique la coexistence de plusieurs cultures dans un même espace sans nécessairement impliquer d'interactions profondes entre elles. Dans le contexte de l'approche interculturelle, le multiculturalisme est valorisé pour promouvoir la diversité culturelle et encourager les interactions entre cultures différentes. Cela signifie que chaque culture est reconnue et respectée dans son propre droit, sans être obligée de s'assimiler à une culture dominante. Le multiculturalisme est souvent utilisé dans les politiques d'intégration pour préserver l'identité culturelle des minorités ethniques et favoriser leur participation dans la société (Martine, 2010)

2.2. Relativisme Culturel

Le relativisme culturel est un principe fondamental qui stipule que chaque culture doit être jugée selon ses propres normes et valeurs, sans référence à une culture dominante. Dans l'approche interculturelle, ce principe est appliqué pour encourager la compréhension et l'acceptation des différences culturelles. En évitant de juger une culture par rapport à une autre, le relativisme culturel permet de créer un espace où toutes les cultures sont considérées comme égales et légitimes. Cela favorise une approche plus nuancée et respectueuse des diversités culturelles, essentielle pour une interaction interculturelle réussie.

2.3. Altérité

L'altérité implique la reconnaissance et l'acceptation de la différence de l'autre, ce qui est essentiel pour une interaction interculturelle réussie. Elle favorise une écoute active et une compréhension profonde du point de vue de l'autre, permettant de trouver un terrain d'entente commun. Dans l'approche interculturelle, l'altérité est cruciale car elle permet aux individus de se décentrer de leurs propres préjugés et de mieux appréhender les perspectives culturelles différentes. Cela conduit à une relation plus équilibrée et enrichissante entre les cultures, où chaque partie peut apprendre de l'autre tout en préservant son identité (Raynal, 2008, p 77).

Pour qu'une approche soit interculturelle, il faut qu'elle prenne en considération ces trois concepts qui trouvent toute leur pertinence dans cette approche. En l'absence de ces caractéristiques, nous pouvons tomber dans ce qu'on appelle le **culturalisme**.

3. Le culturalisme/ approche culturaliste

Le terme « **culturalisme** » est parfois employé de manière polémique pour critiquer des analyses qui accorderaient une place excessive aux explications culturelles au détriment des facteurs sociaux ou économiques, risquant ainsi de figer les groupes dans des identités culturelles stéréotypées.

3.1. Définition

Le **culturalisme** est un courant majeur des sciences sociales et de l'**anthropologie** qui a émergé aux États-Unis dans les années 1930, sous l'impulsion de chercheurs tels que Ruth Benedict, Margaret Mead, Ralph Linton et Abram Kardiner. Ce mouvement s'est développé en croisant les perspectives de l'**anthropologie** et de la **psychanalyse** afin de comprendre comment la culture influence profondément la personnalité des individus. Contrairement à l'**évolutionnisme** qui postulait une progression linéaire et universelle des sociétés, le **culturalisme** insiste sur la spécificité et la diversité des cultures, chacune possédant son propre style et ses propres règles, sans déterminisme absolu.

Selon Céraud, et al.2024

« Le culturalisme désigne une tendance à accorder une importance excessive à la notion de culture, en la considérant comme un facteur déterminant quasi exclusif des comportements et des identités sociales »

D'après Rozin :

« Le culturalisme selon Cairn est un courant anthropologique qui valorise la diversité culturelle et l'importance de la culture dans la formation des individus, tout en étant conscient des limites et des risques liés à une vision trop rigide ou déterministe de la culture » (Rozin, 2006, p 152)

Historiquement, le culturalisme s'est construit en opposition à l'ethnocentrisme et au racisme biologique dominants à notamment en contestant l'idée que certaines cultures seraient supérieures à d'autres. Influencés par la pensée de Franz Boas, considéré comme le père de l'anthropologie culturelle américaine, les culturalistes ont affirmé que « Chaque culture a un style » unique, et que les traits et comportements attribués à la nature humaine sont en réalité des constructions sociales façonnées par la culture. Cette approche a ainsi permis de remettre en cause les idéologies coloniales et racistes, notamment la « mission civilisatrice » qui justifiait la domination des sociétés occidentales sur d'autres peuples (Rozin, 2006, p 151)

Le culturalisme définit la culture comme un système de valeurs fondamentales partagé par tous les membres d'une société, intériorisé dès le plus jeune âge par l'individu à travers un processus de socialisation, notamment via des institutions primaires telles que la famille et l'école. Cette culture agit comme un « programme » qui régule les comportements et façonne ce que les culturalistes appellent la « personnalité de base ». En s'appuyant sur des études ethnographiques menées dans diverses sociétés archaïques, les culturalistes ont montré comment les institutions et les coutumes influencent profondément la formation des individus, soulignant ainsi l'importance de la culture dans la construction sociale de la personnalité (Streiff-Fénart, 2024).

3.2. Caractéristiques du culturalisme

Le culturalisme met en avant la culture comme facteur central dans la formation de la personnalité et dans les relations sociales, en insistant sur la diversité des styles culturels et la complexité des interactions entre individus et groupes culturels

3.2.1. Mono culturalisme

Selon le Dictionnaire Littré, 2008, Le mot mono culturelle est un mot composé de préfixe mono « *qui vient de grecque indiquant l'idée de l'unicité et qui signifie seul et unique* » Et le mot culture issue du latin et qui signifie « *l'ensemble de coutumes, de manifestation artistique religieuses, intellectuelles qui définissent et distinguent un groupe social, une société* » (la Rousse, 2006.).

Selon Savidan

« *Le mono culturalisme, désigne une situation où une seule culture est considérée comme dominante ou exclusive au sein d'une société, souvent au détriment des minorités culturelles. Dans le contexte du débat sur le multiculturalisme, le mono culturalisme est souvent opposé à la reconnaissance et à la valorisation de la diversité culturelle.* » (Savidan, 2009, p 12).

Le mono culturalisme se caractérise d'abord par l'imposition ou la prédominance d'une seule culture considérée comme norme dominante au sein d'une société. Cette homogénéité culturelle imposée conduit souvent à l'exclusion ou à la marginalisation des autres cultures minoritaires, qui sont alors perçues comme des différences à effacer ou à assimiler. Cette dynamique favorise une uniformisation culturelle où la diversité est niée ou minimisée, au profit d'une identité collective unique et rigide.

Le mono culturalisme s'exprime aussi par l'assimilation culturelle, qui est souvent vue comme son point culminant. L'assimilation implique que les individus renoncent à leur identité culturelle d'origine pour adopter celle du groupe dominant, ce qui entraîne une perte des différences culturelles et un dépérissement des identités minoritaires. Ce processus ne promeut pas une culture universelle mais plutôt

l'universalisation d'une culture unique, ce qui peut générer un sentiment d'aliénation chez les personnes concernées, coupées de leurs racines culturelles.

Dans des sociétés dites multiculturelles, on observe parfois un phénomène appelé « mono culturalisme pluriel ». Ce concept décrit une coexistence de plusieurs groupes culturels distincts, chacun tendant à s'homogénéiser en interne sans véritable échange interculturel. Cette situation fragmente la cohésion sociale, car elle crée des monocultures séparées qui cohabitent sans dialogue profond, ce qui est contraire à l'idéal d'un multiculturalisme authentique fondé sur l'interaction et le métissage culturel.

Enfin, le mono culturalisme a des conséquences politiques et sociales importantes. Il peut renforcer des rapports de domination culturelle, limiter les libertés individuelles au sein des groupes, et poser des défis majeurs à la gestion politique de la diversité culturelle. En particulier, il complique la conciliation entre droits collectifs des groupes culturels et droits universels des individus, rendant difficile la construction d'une société inclusive et égalitaire.

L'objectif de cette compétence est de préserver la culture d'origine du pays et renforcer la connaissance de l'identité des apprenants autrement dit c'est l'accomplissement intellectuel, social et spirituel d'une personne, sa prise de conscience de soi et l'intégration des éléments qui caractérisent la communauté dans laquelle il évolue.

3.2.2. Ethnocentrisme

L'éthnocentrisme désigne la tendance, souvent inconsciente, à considérer sa propre culture comme le centre de référence pour juger les autres cultures. Cette attitude conduit à valoriser systématiquement sa culture d'origine, la percevant comme supérieure ou universelle, tandis que les autres sont vues comme inférieures, étranges ou déviantes. En d'autres termes, l'éthnocentrisme consiste à mesurer et évaluer les autres groupes sociaux à partir des normes et valeurs de son propre groupe, ce qui peut engendrer des préjugés, du mépris, voire du racisme.

Ce phénomène est universel et se retrouve dans tous les groupes sociaux, qu'ils soient ethniques, nationaux, professionnels ou sociaux. Il repose sur une forte identification à son groupe d'appartenance, ce qui génère des sentiments négatifs et des stéréotypes envers les membres des groupes extérieurs. L'ethnocentrisme accentue ainsi la division entre le « nous » (le groupe d'origine) et les « autres », renforçant les barrières sociales et culturelles et limitant le dialogue interculturel (Cohen-Emerique, 2015, p 103).

L'ethnocentrisme peut se manifester sous différentes formes. On distingue notamment l'ethnocentrisme culturel, qui repose sur la croyance en la supériorité des normes culturelles du groupe d'origine, et l'ethnocentrisme économique, qui met l'accent sur la menace perçue ou réelle qu'un groupe étranger représenterait sur les ressources économiques ou sociales. Ces formes peuvent alimenter des attitudes discriminatoires, la xénophobie, voire des conflits intergroupes.

Les causes de l'ethnocentrisme sont multiples. Il est souvent renforcé par un manque de contact réel avec les autres cultures, ce qui conduit à une représentation stéréotypée et homogénéisée des groupes extérieurs. La compétition économique, réelle ou perçue, entre groupes peut aussi stimuler l'ethnocentrisme. Par ailleurs, il est fréquemment associé à des idéologies autoritaires et à des positions politiques d'extrême droite (Géraud, 2016, p 81).

3.2.3. Identité

Une identité se manifeste comme une sensation à la fois spécifique et universelle d'appartenance, qu'elle soit individuelle ou collective. Elle correspond à la conscience qu'a un individu ou un groupe social de partager certains traits sociolinguistiques et culturels distinctifs qui définissent leur appartenance à un groupe donné. Cette identité sociale permet à la fois à l'individu de se reconnaître lui-même et d'être reconnu par autrui au sein de différentes catégories sociales, telles que le genre, l'âge, la profession, la nationalité, ou encore l'ethnie. Selon P. BLANCHET : « *Une identité est un processus, en construction et en évolution constantes, toujours ouvert et adaptable,*

qui n'établit pas de frontière étanche entre les groupes » (BLANCHET, 2004-2005, p 7) la langue constitue un ajout essentiel pour découvrir le monde de « *l'autrui* ».

L'identité est une caractéristique centrale qui se construit à partir de l'appartenance culturelle, permettant de saisir la diversité et la complexité des traits propres à une culture, notamment par le partage d'un langage commun, de traditions, de valeurs et de modes de vie. (Michel, 2012).

Elle est à la fois collective, en reliant l'individu à une communauté linguistique, sociale et parfois politique, et singulière, car elle résulte d'un processus personnel d'appropriation et de sélection des éléments culturels. Le culturalisme souligne que la culture n'est pas un cadre figé déterminant mécaniquement l'identité, mais un matériau que l'individu utilise activement pour forger son identité propre. Ce travail intellectuel et réflexif implique un dialogue constant avec les normes, valeurs et représentations de la culture d'origine, que l'individu adapte, critique ou transforme. Ainsi, l'identité n'est pas une essence immuable, mais un processus dynamique et inachevé, fruit d'une interaction entre subjectivité individuelle et héritage culturel collectif (Vinsonneau, 2012, p 2)

Par ailleurs, l'identité culturelle est plurielle et mouvante. Chaque individu peut intégrer plusieurs identités culturelles issues de ses origines familiales, de ses expériences sociales et de ses échanges avec d'autres cultures. Cette pluralité identitaire offre une plus grande flexibilité et une meilleure adaptation dans des contextes culturels variés, favorisant le dialogue interculturel et la reconnaissance de la diversité (Panagiotounakos, 2020).

En ce sens, l'identité se construit dans un processus historique et social, où les appartiances se négocient, se revendiquent ou se rejettent, en lien avec des sentiments d'appartenance qui évoluent au fil du temps. Ce caractère dynamique et multiple de l'identité reflète la complexité des interactions entre l'individu, la culture et la société (Belgacem, 2012).

Dans la partie précédente, nous avons introduit les notions importantes dans le domaine de l'enseignement du module Civilisation et, comme nous l'avons déjà signalé auparavant, nous allons vérifier la validité de notre hypothèse, et ce à travers l'analyse approfondie du programme de Civilisation 1ère année licence et des documents enseignés en classe. À ce propos, nous avons commencé par l'analyse des deux grands axes du programme de 1re année : le Moyen Âge et la Renaissance. Cela se fait à partir d'une analyse basée sur des critères de base des deux approches : l'interculturel et le culturalisme. Ensuite, nous présentons l'analyse des documents étudiés, qui se répartit en trois étapes. La première étape concerne la présentation du texte. La deuxième, c'est l'analyse des éléments para textuels : le titre, la source, l'auteur. Et la troisième, c'est l'analyse du contenu.

4. L'analyse du programme

Le programme de 1ere année de licence en langue française, module civilisation, contient plusieurs axes qui traitent de l'histoire et la culture française. Ce programme est organisé chronologiquement par une classification historique (l'histoire de la France) c'est-à-dire l'évolution des grandes périodes historiques de la France (moyen âge puis la renaissance) et une classification thématique également, par des aspects linguistiques, le contexte religieuse, les systèmes politiques et sociaux, et la place de la femme dans la société.

4.1. La 1^{ère} période

Nous allons commencer cette partie par l'analyse de la 1er période dans le programme qui est le moyen âge (Annexe 2). Cette partie présente une analyse basée sur certains critères, afin de savoir à quel point ce programme s'inscrit davantage dans une approche culturaliste ou interculturelle.

- Le développement de la civilisation française à travers le Temps : Dans cette partie du programme, les axes abordées présente le cadre historique et culturel de la France celui du moyen âge tout en focalisant sur la formation de la langue française, par exemple l'axe 01 : formation de la langue française, qui montre l'histoire du développement de cette langue au moyen âge sans ouverture à d'autres interactions

culturelles à titre d'exemple : des comparaisons entre l'évolution de la langue française avec d'autres langues comme le germanique, l'arabe. Egalement, l'axe 02 : l'église catholique et l'absolutisme religieux, la focalisation sur le christianisme et leurs valeurs associées à cette époque sans mentionner d'autres contextes religieux qui ont émergé au moyen âge comme l'Islam.

- Le christianisme comme image centrale de la civilisation : il était représenté par des contributions artistiques à la diffusion de la culture européenne. Précisément l'axe 03 ; qui est centré sur l'art au service du christianisme valorise uniquement l'art chrétien sans tenir compte aux expressions artistiques de la même période comme : l'art Islamique en Andalousie, les rois chrétiens ont construit leurs palais avec une architecture islamique.

- La centration sur un seul système de pensée par exemple l'axe 05 : la femme au moyen âge : ange où démon ? cela peut donner une seule vision à la femme selon la perspective chrétienne sans donner la chance aux autres cultures de présenter leurs visions à la femme commet l'islam a valorise la femme ?

- Une identité française : le programme reste basé sur des aspects identitaires liés à la langue française et principalement aux rôles sociaux. Tel que l'axe 04 : sur les vêtements comme moyen de stratification sociale, qui montre une volonté de comprendre comment ces éléments ont contribué à l'industrie une identité culturelle spécifique sans faire face aux autres cultures qui ont marqué le moyen âge comme : l'influence de la médecine arabe en occident.

4.2. La 2^{ème} période

Dans cette deuxième période du programme qui est la renaissance (Annexe 3), nous avons analysé le contenu de cette période , selon les critères du culturalisme et de l'interculturel citée plus haut :

- L'affirmation de la langue française à travers l'essor des auteurs humanistes : nous remarquons que cette partie tourne autour du rôle principal de l'homme politique, écrivain, religieux et surtout artistique au service de l'affirmation de la langue

française qui peut expliquer une présence d'une seule culture. Plusieurs penseurs européens remettre en cause la place de la doctrine de l'église catholique comme Martin Luther et J.Calvin ouvrent la voie aux réformes ainsi qu'ils portent de nouvelles idées au protestantisme tel que dans l'axe 01 : L'affirmation de la langue française, L'axe 02 : protestantisme et guerres de religions. On peut dire qu'il y a la présence d'une seule culture, sans prise en compte d'autres influences de cette langue comme le latin.

- Centration sur les pratiques éducatives en France seulement : nous constatons la présence d'une vision ethno centrée à travers l'explication des pratiques éducatives en France, dans l'axe 05 : l'éducation des filles à la renaissance. Sans mentionner d'autres cultures comme les pratiques éducatives dans les cours royales (la culture musulmane).

- Une identité européenne : l'accent est mis sur l'identité française, tout en détaillant son évolution sans montrer comment elle a été influencée par d'autres civilisations, par exemple dans l'axe 04 aborde l'influence Italienne dans le sens de son impact sur la cours française ce qui peut orienter vers l'enrichissement d'une identité européenne.

Le programme (Annexe 2, 3) s'inscrit principalement dans une approche culturaliste, parce qu'il traite surtout de la culture européenne, ses grandes phases historiques et son identité, sans faire face à la diversité culturelle où à l'interaction avec différents civilisations, par exemple : pourquoi pas faire des comparaisons entre la civilisation européenne et celle des étudiants aux niveaux culturel, politique, social, littéraire, artistique.

5. L'analyse des supports pédagogiques

Afin de mieux expliquer notre analyse du programme, nous avons également analysé des supports pédagogiques enseignés en classe.

Dans cette partie d'analyse des textes, nous avons commencé en premier temps par interroger le choix des supports, après l'analyse des textes qui contient les éléments para textuelle (le titre, l'auteur, la source) puis le contenu selon les critères du

culturalisme (Mono culturalisme, ethnocentrisme, l'identité) et celle d'interculturel (multiculturalisme, le relativisme culturel et l'Altérité).

5.1. Le choix des supports pédagogiques

Cette diversité des supports (textes, cartes, vidéos et extraits d'ouvrages), visent à renforcer la pertinence des leçons par rapport aux sujets abordés (Annexe 1).

L'objectif est bien de découvrir et de comprendre les spécificités de la langue et la culture étudiées à une époque donnée.

Les activités étudiées nécessitent une analyse approfondie, comme l'exploitation de la culture française médiévale, mais manquent souvent d'une perspective interculturelle qui implique la comparaison, l'échange et la mise en relation de différentes cultures.

Ces choix, n'encouragent pas explicitement les comparaisons ou les interactions entre différentes cultures.

5.2. L'analyse des textes

Nous avons analysé ici, les textes étudiés en classe de 1ère année licence, en suivant la structure d'analyse abordée plus haut. En commençant par la présentation du texte puis l'analyse des éléments des para textuels pour terminer par l'analyse du contenu.

Texte1 : les ravages de l'inquisition en Europe au moyen âge.

Il s'agit d'un texte exploité dans la première période du programme (Annexe 4), dans le deuxième axe désigné sous le nom de « L'église catholique et l'absolutisme religieux ».

Le texte « les ravages de l'inquisition en Europe au moyen âge » est un extrait du livre « L'islam et l'occident chrétien-pour une quête de la tolérance, publié en 2008, de Chems-Eddine Chitour qui est ancien ministre de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique de l'Algérie.

Le texte parle de l'intolérance de l'inquisition chrétienne en Europe au moyen âge envers toute hérésie.

Analyse des éléments para textuels

L'emploi du mot « ravages » qui désigne violence souffrance et destruction porte un jugement, avant même de commencer à lire, sur l'inquisition (des tribunaux religieux qui impose des sanctions pour ceux qui pensent différemment et toutes croyance interdite).

Mentionner « l'Europe au moyen âge » précise un cadre géographique et historique vaste, alors que le texte traite l'inquisition en Espagne du XVe siècle. Cela ne suggère pas d'analyse des pratiques similaires dans d'autres civilisations tels que les Almohades, dans le monde musulman.

L'auteur est un intellectuel algérien qui s'est intéressé aux relations entre l'Islam et l'occident.

L'auteur et la source montrent que le texte oppose deux civilisations, L'Islam Vs l'occident chrétien. Autrement il insiste sur les violences et les injustices commises par l'inquisition chrétienne sans la comparer avec d'autres formes d'intolérance religieuse ailleurs.

Le titre du livre « l'Islam et l'occident chrétien : pour une quête de la tolérance » laisse penser qu'il traité des relations entre l'Islam et l'Occident chrétien. Or, le texte étudié semble uniquement centré sur les discriminations religieuses dans le monde chrétien sans interactions avec l'Islam.

Analyse du contenu

Les éléments ci-après montrent l'analyse du contenu des textes en s'appuyant sur les critères du culturalisme et d'interculturel.

-Absence de relativisme culturel : Le texte paraît se focalise sur l'Inquisition en Occident chrétien « discipline aveugle » sans prendre en

compte d'autres exemples d'intolérance religieuse dans l'histoire (comme les Almohades en Andalousie).

En outre, il ne cherche pas à comprendre pourquoi l'inquisition s'est développée en Europe médiévale et omet d'autres civilisations ont pu avoir des pratiques similaires.

-Texte limité à la culture européenne : Le texte semble Mono culturel car il met l'accent sur l'inquisition en Occident chrétien plus précisément en Espagne sans évoquer d'autres situations pareilles dans différentes culture.

De plus, il donne l'impression que l'occident chrétien est une entité uniforme et figée sans établir un lien avec d'autres contextes historiques.

Pour qu'il s'inscrive dans la multiculture doit montrer des échanges et des influences mutuelles entre cultures.

-Négligence de l'identité de l'apprenant : Le texte semble ne développer pas l'altérité car l'auteur critique l'inquisition en Europe sans inviter les étudiants à la comprendre dans sa complexité. Il ne favorise pas un regard comparatif, équilibré et ouvert sur l'identité chrétienne en Europe.

Il nous semble que le texte répond davantage à une approche culturaliste, parce qu'il ne vise pas une interaction mutuelle entre la culture chrétienne en Europe et celle des étudiants (majoritairement musulmans) et cela tout dépend de l'exploitation pédagogique de texte.

Afin de développer l'approche interculturelle, il aurait été possible de trouver un passage équivalent à ce texte sur l'Islam dans le même livre « 'L'Islam et l'occident chrétien » qui, apparemment, aborde les valeurs des deux religions.

Texte 2 : Indulgence

C'est un document à aborder dans la première partie du programme « le Moyen-âge », dans le deuxième axe « L'église catholique et l'absolutisme religieux » (Annexe 5).

Le document se compose de deux parties, le premier intitulé « Indulgence » qui indique une pratique religieuse de l'église catholique ; la deuxième « Querelle des Indulgences » qui montre une controverse interne au christianisme occidental. Extrait de Microsoft R Encarta 2009.

Le document élucide la notion d'indulgence dans la pratique chrétienne et son évolution, il met en lumière la controverse qu'elle a suscitée au XVIe, nommée « la Querelle des Indulgences », ce désaccord a amené Martin Luther à critiquer le catholicisme et à la naissance de la réforme protestante.

Analyse des éléments para textuels

Indulgence est un concept spécifiquement chrétien, plus précisément catholique.

Selon le dictionnaire LAROUSSE, c'est une rémission totale ou partielle, devant Dieu, de la peine temporelle due pour les péchés déjà pardonnés.

Cela montre qu'il n'y a pas de liens ou de comparaison avec d'autres cultures. En Islam par exemple, le mot Indulgence se manifeste différemment, quiconque commet un péché doit se repentir sincèrement, et Dieu lui pardonnera.¹

La source de ce document est une encyclopédie numérique Occidentale ce qui donne l'impression que le texte n'aborde pas un thème en lien avec le monde arabe ou arabo-musulman.

Analyse de contenu

Les points suivants illustrent l'analyse du contenu de ce texte selon les critères du culturalisme et de l'interculturel mentionné précédemment

¹<https://www.islamreligion.com/>

-Une vision ethnocentrique : Le texte porte un jugement de valeur sur les Indulgences parce qu'il n'explique pas ce que cette pratique signifie pour les chrétiens médiévaux .Il ne l'explique pas d'une façon contextuelle.

Ce texte n'offre pas un regard relativiste aux étudiants sur la pratique des Indulgences, car il ne la met pas en relation et la comparer avec des pratiques similaires dans leur religion.

-Focalisation sur une pratique religieuse unique : Le texte semble plutôt Mono culturel car il traite qu'une seule pratique religieuse « Indulgence » et la réforme protestante dans le christianisme occidentale sans échange ou comparaison avec d'autres pratique pareilles dans d'autres religions, tels que le pardon des péchés en Islam qui est directement accordé par Dieu sans intercesseur.

Le vocabulaire spécifique au christianisme « Indulgence, église catholique, clergé, pénitence, pape et rémission atteste de l'accent mis sur culture religieuse chrétienne.

-Valorisation d'une identité chrétienne : Le document tourne autour d'une seule identité qui est la chrétienne occidentale. Il traite un sujet interne au christianisme (par exemple Luther critique L'église) sans reconnaissance ni ouverture à d'autres visions culturelles ou religieuses.

En résumé, ce texte manifeste principalement des aspects culturaliste, focalisée sur une identité unique sans montrer comment elle a été influencée par d'autres civilisations.

Texte 03 : La morale chrétienne féministe. La théologie chrétienne antiféministe.

Les éléments ci-dessous rendent compte de l'analyse de ce texte en s'appuyant sur les la méthode mentionnée auparavant , nous allons commencer d'abord par une analyse des éléments para textuels. pour présenter par la suite l'analyse du contenu de texte tout en s'appuyant sur les trois critères de base de l'interculturel et du culturalisme.

Analyse des éléments para textuelle

Le texte titré La morale chrétienne féministe, est un extrait de l'ouvrage Histoire générale du féminisme. Publié en 1921, écrit par Léon Abensour, appartient à la 1^{er} période du programme (le moyen âge), dans le 05 axe : la femme au moyen âge : Ange ou Démon ? (Annexe 6)

L'auteur est un historien français, connu par ses travaux sur le féminisme. L'objectif principal de cet ouvrage est d'analyser la manière dont le christianisme à justifier la place des femmes dans un cadre européen, sans parler d'exemples d'autres civilisations qui pourrait donner une vision ethnocentrique.²

L'utilisation du mot « féministe » dans le titre désigne, selon le dictionnaire le robert : une doctrine préconise l'égalité entre l'homme et la femme, et le rôle de la femme dans la société » représente essentiellement le rôle des femmes dans une seule religion (chrétienne) c'est-à-dire une seule identité sans démontré comment pourrait-elle accepter ou différencier dans d'autres cultures.

Analyse du contenu

A Partir des critères mentionnés plus haut, les éléments suivants permettent d'analyser le contenu de ce texte

-Mettre en lumière l'enseignement du système christianisme : le texte trait un contexte religieux au moyen âge qui focalise sur le rôle et la place des femmes selon une seule culture et religion, il ne propose pas d'autres systèmes culturels où religieux qui pourraient développer le féminisme par exemple : de comparer la place des femmes selon la chrétienté et selon l'Islam.

-La condition féminine au moyen âge : La présence de l'ethnocentrisme apparaît à travers la façon dont le texte aborde le système de la chrétienne qui réduit la valeur des femmes et les considère comme responsable du péché par rapport à l'homme. A titre d'exemple : les pères de l'Eglise (Tertullien, Saint Ambroise) : «Femme, c'est toi

²[https://fr.m.wikisource.org/wiki/Histoire_générale_du_féminisme_\(Abensour\)/Christianisme#](https://fr.m.wikisource.org/wiki/Histoire_générale_du_féminisme_(Abensour)/Christianisme#) .

la porte du diable » montrent bien une supériorité indiscutable des hommes, sans relativiser cette perspective ni donner le regard des autres cultures par exemple comment honorer les femmes dans l'islam.

-Absence de l'identité de l'étudiant : La concentration sur les injustices faites aux femmes dans le cadre chrétien justifier la présence d'une seule identité. Sans montrer comment les autres cultures ou religions pourraient confirmer ou infirmer cette idée.

Suite à l'analyse faite pour ce texte, nous pouvons dire que ce support ne soumet pas aux critères dans laquelle on peut le classer dans une approche interculturelle, mais comme nous voyons que ce thème occupe un rôle important dans chaque religion et varie d'une culture à une autre. Donc, il est important de faire face à la culture des apprenants entre les cultures en ce qui concerne le féminisme et par ce parallélisme, l'enseignant(e) n'aura pas de difficulté pour transmettre ce savoir au contraire il aide l'apprenant lui-même à enrichir sa propre culture.

Texte 04 : Dialogue entre un soldat protestant et un prêtre catholique.

Ce texte appartient au contexte de la religion, dans la 2^{ème} partie du programme, la renaissance) et dans le 2ème axe qui est : protestantisme et guerres de religions (Annexe 7).

Analyse des éléments para textuelles

Le texte intitulé Dialogue entre un soldat protestant et un prêtre catholique est un extrait du roman Chronique du règne de Charles IX, (1829) écrit par Prosper Mérimée.

L'écrivain est un homme de lettres, historien et archéologue français. Il s'intéresse à la littérature. Parmi ses œuvres on peut citer : chronique du règne de Charles IX c'est un roman historique publié en 1829, ses événements se sont déroulé à la période des guerres de religions en France ; entre les catholiques et les protestants. Mérimée raconte ce roman de manière à la fois fictionnelle et historique afin de critiquer l'intolérance religieuse des catholiques, il visait à passer un message sur ses

dangers et la nécessité de la tolérance.³ D'après le titre nous distinguons qu'il y a deux confessions chrétiennes différentes (protestant /catholique), et l'emploi du mot « dialogue » montre qu'il y aurait une interaction entre les deux .aussi l'utilisation du mot « soldat » et « catholique » explique la présence du pouvoir entre les deux personnalités.

Analyse du contenu

L'analyse du contenu de ce texte, fondée sur les critères cités plus haut, est exposée à travers les points suivants

-La présence de deux confession chrétiennes : à travers le mot « dialogue », il nous devient clair qu'il y a une opposition entre deux confessions chrétiennes (les protestants et les catholiques) et chacun défend sa propre culture notamment le prêtre qui donne toujours une vision à sa culture qui est la supérieurs et l'universelle. Par exemple, il déclare qu'il peut en faire « le soldat » à «un bon chrétien » ce qui montre une absence d'acceptation d'autres religions. C'est ce qui nous amène à dire qu'en enseignant ce texte, il nous est apparu qu'il n'y a pas un rapport entre les deux religions et la religion Islamique au contraire, il existe qu'une seule culture enseignée.

- Omission du relativisme culturel : le texte trait du dialogue entre le prêtre catholique et le soldat protestant pendant les guerres de religions en France sur leurs propres cultures et comment chacun d'eux cherche à imposer sa vision, sans intégrer un peu de relativisme culturel par exemple : on fait une comparaison entre la religion de l'étudiant et les deux confessions au niveau des guerres de religions telles que les conquêtes islamiques.

-La représentation de l'identité européenne : d'après le dialogue, chacun des deux confessions essayé de présenter son propre identité, le soldat protestant est défini par son appartenance à une minorité persécutée, alors que, le prêtre catholique

³<https://www.lepetitlitteraire.fr/auteurs/prosper-merimee>

représente l'autorité dominante, cela montre qu'il y a une seule identité occidentale sans parler de l'influence des autres civilisations.

En somme, le choix du texte fortifié les connaissances culturelles chez les apprenants. Or, on peut dire que ce texte, s'inscrit davantage à une approche culturaliste beaucoup plus qu'Interculturelle, bien qu'il présente deux visions du monde coexistant mais d'après le contexte il s'agit d'un conflit que d'un dialogue, mais il reste focalisé sur l'histoire des conflits religieux en France sans mettre en avant des influences extérieures.

Texte 05 : Comment Pantagruel, étant à paris reçut lettres de son père Gargantua, et la copie d'icelles.

Ce texte fait partie à la 2^{eme} période du programme (la renaissance) et au 3^{eme} axe qui est L'art et l'humanisme, appartient au contexte historique et culturel (Annexe 8).

Analyse des éléments para textuelles

Le texte titré : comment Pantagruel, étant à Paris reçut lettre de son père Gargantua, et la copie d'icelles. C'est un produit d'un auteur humaniste français François Rabelais, né à la fin du XVème siècle. Un ancien moine puis un médecin célèbre qui a fait beaucoup de voyages en Italie. C'est un homme très attentionné par la culture et l'éducation antique notamment à la Renaissance. Il est connu pour ses œuvres comiques, et ce texte est un chapitre extrait de son œuvre Pantagruel, publié en 1532, dans lequel Rabelais, relate des aventures d'une famille de Géants et leurs amis afin de délivrer le message qui se cache derrière le rire. Gargantua écrit une lettre à son fils « Pantagruel » pour lui demander de donner l'importance à l'éducation.⁴ A travers le titre et les questions posées aux étudiants sur ce texte, on voit que l'enseignant(e) insiste à transmettre un savoir d'une génération à une autre, ce qui donne une vision humaniste basée sur l'éducation. Par exemple ; la recherche sur les termes éducatifs comme : « le savoir encyclopédique », aussi la citation : « science

⁴<https://commentairecompose.fr/gargantua-rabelais/>

sans conscience n'est que ruine de l'âme » indique l'importance des autres savoirs dans d'autres identités culturelles, cela peut conduire vers une approche interculturel beaucoup plus que de culturalisme.

Analyse du contenu

Ce qui suit présente l'analyse du contenu de ce texte selon les critères du culturalisme et de l'interculturel évoqués auparavant

-L'enthousiasme et le plaisir de l'éducation à la renaissance : La concentration sur l'idée des « temps nouveau » et la supériorité de l'époque médiévale peut donner une vision mono culturelle or, Rabelais mentionne dans le texte plusieurs savoirs comme (l'hébreïque, l'arabe, le grecque) dans lequel Gargantua donne le soutien à son fils pour apprendre ces différentes langues afin d'enrichir son savoir, cela peut exprimer une diversité culturel (multiculturalisme).

-une éducation humaniste, et la religion : Dans le texte on trouve plusieurs langues sont considérés comme des langues supérieurs par rapport au savoir ce qui montre l'existence d'une seule culture. Mais on ne peut pas négliger le côté interculturel qui dépend principalement sur le relativisme, par exemple : il mélange entre les traditions pas seulement la chrétienté, a titre d'exemple : dans cette phrase « hébreu pour les textes sacrés, arabe pour les sciences » ; aussi « hébreïque pour les saintes lettres, arabe pour la médecine ».

- Un idéal de connaissances : Malgré que Gargantua donne une importance à l'identité chrétien mais aussi il encourage son fils à ne pas rejeter les autres savoirs et sans donner la priorité à certaines et négliger certaines à titre d'exemple : dans la dernière phrase « science sans conscience n'est que ruine de l'âme » peut donne une éthique du savoir.

D'après l'analyse, et malgré que ce texte semble inscrit dans une approche culturaliste (une histoire occidentale), mais d'après l'analyse du contenu, il contient des éléments d'inter culturalité notamment la diversité des sources intellectuelles.

Conclusion

En guise de conclusion, ce premier chapitre a permis de poser les bases conceptuelles essentielles à la compréhension des phénomènes culturels et interculturels. En distinguant clairement la culture, la civilisation et l'interculturel, il a mis en lumière la complexité des relations entre groupes humains et la nécessité d'une approche nuancée pour appréhender la diversité culturelle. L'exploration de l'approche interculturelle, à travers des notions clés telles que le multiculturalisme, le relativisme culturel et l'altérité, a souligné les enjeux liés à la coexistence pacifique et au dialogue entre cultures. Enfin, l'analyse du culturalisme et de ses caractéristiques, notamment le mono-culturalisme, l'ethnocentrisme et l'identité, a permis de mieux comprendre les mécanismes qui peuvent favoriser ou entraver la reconnaissance et le respect des différences. Ce cadre théorique offre ainsi un socle solide pour aborder les questions d'éducation, de communication et de coexistence dans des sociétés de plus en plus pluriculturelles.

Toutefois, après avoir analysé le programme et le contenu des documents exploités en classe, nous constatons que ces textes ne développent pas véritablement une approche interculturelle. Néanmoins, cela dépend fortement de leur exploitation pédagogique, car il est possible que l'enseignant ait eu recours à des comparaisons entre la culture de l'apprenant et la culture cible, ou ait proposé des activités visant à travailler cette approche.

Chapitre 02 :

Proposition didactique

pour un enseignement

actionnel de la culture dans

le module civilisation.

Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons pu mettre en lumière un ensemble de difficultés qui peuvent entraver l'enseignement/apprentissage de la culture dans le module de civilisation. Dans ce chapitre, nous nous proposons des moyens didactiques de contourner les difficultés décrites. Pour ce faire, nous avons proposé de nous appuyer sur une approche didactique récente, qui nous semble pouvoir rentabiliser l'enseignement de la culture dans le contexte qui nous intéresse. Cette approche est ce que les didacticiens appellent actionnelle. Dans un premier temps, nous allons commencer par examiner la manière dont la culture est conçue et intégrée dans l'approche communicative, avant de présenter en détail la perspective actionnelle, sa définition et ses caractéristiques spécifiques. Une attention particulière est portée à la manière dont la culture y est envisagée, notamment à travers la notion de tâche actionnelle, élément clé de cette approche. Puis nous nous montrons la place de la culture dans la perspective actionnelle. Enfin, nous terminerons ce chapitre par une proposition didactique sous forme d'un projet pédagogique afin de développer chez les apprenants la capacité d'agir avec respect envers autrui en utilisant la langue sur le long terme dans le but d'élaborer une culture d'action partagée.

1. La culture entre l'approche communicative et la perspective actionnelle

L'approche communicative et la perspective actionnelle intègrent la culture de manière distincte mais complémentaire dans l'apprentissage des langues. Dans l'approche communicative, la culture est perçue comme un ensemble de normes, valeurs et règles sociales qui encadrent les échanges linguistiques (CECR, 2001). Elle est étroitement liée à la compétence communicative, où comprendre les implicites culturels est essentiel pour éviter les malentendus et adopter des comportements appropriés dans diverses situations, souvent de courte durée et individuelles, comme lors d'un voyage ou d'une interaction ponctuelle. Cette approche privilégie l'usage de documents authentiques et met l'accent sur la communication langagière en contexte, souvent en milieu scolaire.

En revanche, la perspective actionnelle élargit cette vision en considérant l'apprenant comme un acteur social capable de réaliser des tâches concrètes et durables dans des contextes sociaux réels et collectifs. La culture y est envisagée comme un cadre dynamique et indissociable de l'action sociale, influençant la manière dont les tâches sont menées selon les normes, valeurs et attentes propres à chaque communauté linguistique. Cette perspective met l'accent sur l'adaptation interculturelle, la compétence Co-actionnelle et Co-culturelle, et sur la capacité à agir ensemble dans des environnements multiculturels, dépassant ainsi la simple communication pour viser une interaction sociale plus complète et engagée. (Mouaki Benani, 2021, p 1017).

2. La perspective actionnelle

Dans ce qui suit, nous allons définir d'abord la perspective actionnelle, avant de présenter ses principales caractéristiques, et de développer la notion clés de tâche actionnelle.

2.1. La Définition

La perspective actionnelle, telle que définie dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), considère l'apprenant comme un acteur social engagé dans la réalisation de tâches concrètes et significatives dans des contextes réels (Bento, 2018, p 61-89). Autrement, L'apprenant n'est plus seulement un utilisateur de la langue dans des situations simulées, mais un acteur qui agit dans la société, utilisant la langue comme un outil pour interagir, collaborer et accomplir des projets.

Cette approche met l'accent sur la capacité d'« agency » de l'apprenant, c'est-à-dire sa faculté à prendre des initiatives et à s'engager activement dans des pratiques communicatives authentiques, intégrant la classe et le monde extérieur. La perspective actionnelle organise l'apprentissage autour de scénarios réalistes et fédérateurs, souvent sous forme de projets collaboratifs, où les apprenants réalisent des tâches complexes impliquant réception, production, interaction et médiation. L'enseignant joue un rôle de facilitateur, apportant un soutien linguistique et méthodologique adapté aux besoins des apprenants (MIZIK, 2018).

2.2. Les caractéristiques de la perspective actionnelle

La perspective actionnelle se caractérise par quatre éléments fondamentaux que Puren présente comme des “gènes” le répétitif, le duratif, l'imperfection et le collectif. (Puren.C 2014, p 30)

Le répétitif: c'est le fait d'amener les apprenants à agir dans des situations qui reviennent souvent dans la vraie vie. Par exemple, les étudiants apprennent à écrire des emails pour des situations qu'ils vivent souvent: s'excuser d'une absence, confirmer le délai d'un travail à remettre, poser une question à l'enseignant. En faisant ces exercices plusieurs fois, ils retiennent mieux les expressions utiles.

Le duratif: la tâche à réaliser s'inscrit dans la continuité et non pas limitée à un instant bref, les apprenants apprennent à interagir dans des contextes qui durent. Un bon exemple serait un projet où les apprenants doivent préparer un interview à enregistrer en vidéo. Pour cela, ils passent plusieurs séances à écrire les questions, s'entraîner à l'oral, filmer après monter la vidéo. Le projet dure dans le temps, il ne se fait pas en une seule séance.

L'imperfectif: la perspective actionnelle ne valorise pas uniquement le produit final, mais plutôt le processus d'apprentissage (ajustements, efforts, essais, échange). L'apprentissage se fait petit à petit, avec des étapes. Prenons le cas de la création d'une affiche de sensibilisation (par exemple sur les droits des femmes), les étudiants passent par plusieurs brouillons. Ils reformulent les slogans, modifient les images, corrigent des erreurs,... Ce travail en plusieurs étapes montre que l'apprentissage est progressif.

Le collectif: c'est le travail en commun où les apprenants agissent, apprennent et construisent ensemble. Par exemple, à l'occasion de mars, journée internationale des droits des femmes, les étudiants organisent une petite célébration à l'université. Répartis en groupes, ils réalisent ensemble différentes tâches: certains préparent des affiches sur les droits des femmes, d'autres préparent un discours ou encore la présentation des figures féminines marquantes. Chaque étudiant a un rôle précis, et tous contribuent à une production collective.

3. La Tâche actionnelle

Dans le cadre de la perspective actionnelle, la tâche actionnelle constitue un pilier fondamental de l'apprentissage des langues. Elle se définit comme une activité que l'apprenant doit accomplir en mobilisant non seulement ses compétences linguistiques, mais aussi diverses ressources personnelles, afin d'atteindre un objectif précis.

Une tâche actionnelle implique généralement plusieurs étapes et activités qui couvrent différentes compétences : réception, production, interaction et médiation. Par exemple, une tâche pourrait consister à organiser un événement culturel, où les apprenants doivent planifier, communiquer avec d'autres participants, et finalement présenter leur projet. Ce type de projet favorise non seulement l'utilisation active de la langue, mais aussi la collaboration entre pairs, renforçant ainsi les compétences sociales et interculturelle (Puren, 2004)

L'importance de la tâche actionnelle réside dans son ancrage dans des scénarios réalistes et fédérateurs qui intègrent le monde extérieur à la classe. Cela permet aux apprenants de voir la pertinence de ce qu'ils apprennent et de développer une autonomie dans leur apprentissage. Les enseignants jouent un rôle clé en facilitant ces tâches, en fournissant des ressources linguistiques adaptées et en soutenant les apprenants tout au long du processus (Bento, 2023, p 24)

4. La culture dans la perspective actionnelle

La culture dans la perspective actionnelle, notamment à travers le concept de Co-culturel, joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des langues. Cette approche, ancrée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), considère l'apprenant comme un acteur social qui interagit avec d'autres cultures tout en mobilisant ses compétences linguistiques et culturelles pour accomplir des tâches concrètes.

Dans cette optique, la culture n'est pas simplement un ensemble de connaissances à acquérir, mais un contexte vivant et dynamique qui influence les interactions. La

perspective actionnelle valorise les échanges interculturels et encourage les apprenants à explorer et à comprendre non seulement la langue cible, mais aussi les valeurs, les normes et les pratiques culturelles qui lui sont associées. Cela permet aux apprenants de développer une sensibilité interculturelle, essentielle pour naviguer dans des environnements multiculturels (Bento, 2023, p 23)

Le concept de Co-culturelle se réfère à la coexistence et à l'interaction de plusieurs cultures au sein d'un même espace d'apprentissage. Cela implique que les apprenants ne se contentent pas d'apprendre une langue isolément, mais qu'ils s'engagent activement dans des projets qui les mettent en contact avec différentes cultures. Par exemple, des tâches peuvent être conçues pour encourager les étudiants à collaborer sur des projets qui nécessitent une compréhension mutuelle des différences culturelles, favorisant ainsi une dynamique d'apprentissage enrichissante.

Cette approche favorise également le développement de compétences telles que la médiation culturelle, où les apprenants apprennent à naviguer entre différentes cultures et à établir des ponts entre elles. En intégrant ces éléments culturels dans le processus d'apprentissage, la perspective actionnelle contribue à former des individus capables de s'adapter et de fonctionner efficacement dans un monde diversifié.

5. Projet pédagogique proposé

le projet pédagogique que nous proposons consiste à réaliser une tâche finale qui selon les caractéristiques de la tâche actionnelle sera: une production collaborative de plusieurs montage vidéo, à poster sur le blog de l'université sur l'héritage interculturel (la langue, mode de vie, place des femmes, pratiques religieuses) au Moyen-âge entre les deux rives de la méditerranée.

La tâche proposée est-elle actionnelle ?

Cette tâche est actionnelle dans la mesure où, elle est collaborative parce qu'ils vont réaliser le travail d'un montage de vidéo en groupe, elle est aussi imperfective, puisque la tâche dépasse la communication, ici ils sont dans le montage de la vidéo. Également durative, les apprenants vont poster la vidéo sur le blog de l'université dans

une durée non déterminée, ainsi qu'elle est répétitive car ils ont réalisé plusieurs vidéos.

La tâche proposée	Les caractéristiques
Production collaborative de plusieurs montage vidéo, à poster sur le blog de l'université sur l'héritage interculturel (la langue, mode de vie, place des femmes, pratiques religieuses) au moyen âge entre les deux rives de la méditerranée.	La collaboration le répétitif Imperfctif Duratif

6. Projet didactique

Avant de détailler notre proposition didactique, nous avons défini les notions de projet didactique et séquence didactique. Cela permettra de mieux comprendre le cadre dans lequel s'inscrit notre démarche.

6.1. Définition de projet didactique

Un projet didactique signifie une planification pédagogique qui vise à développer chez les apprenants des compétences précises, aussi bien linguistiques que culturelles.

Il s'articule autour d'un ensemble de séquences didactiques structurées progressivement.

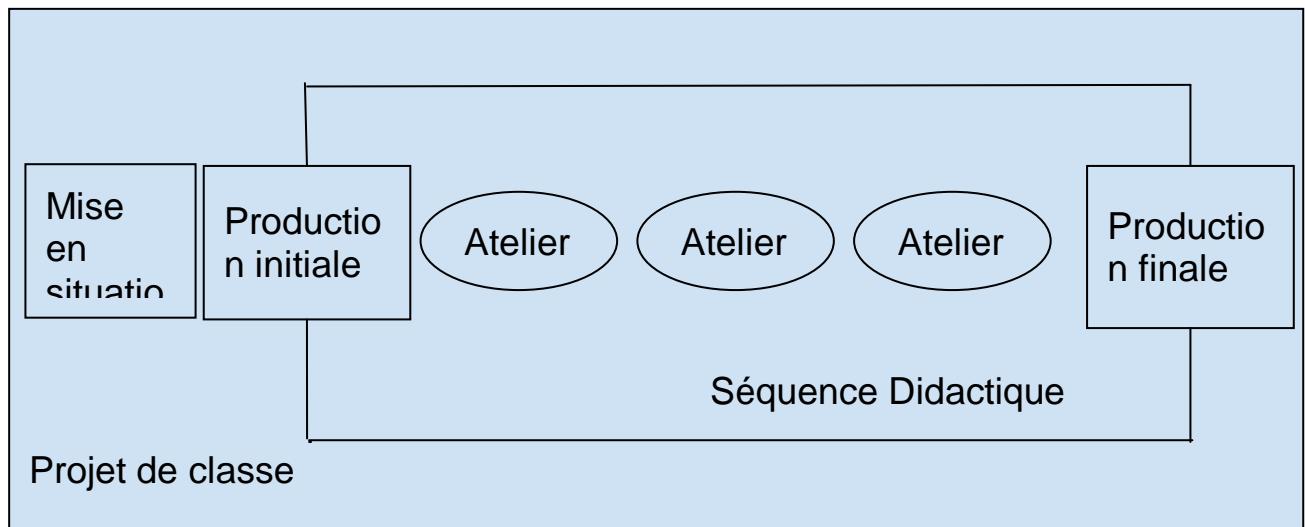
6.2. La séquence didactique

Selon Dolz et Schneuwly :

« Une séquence didactique est un ensemble d'activités qui visent à l'appropriation progressive d'un objet d'enseignement par les élèves, en vue de la réalisation d'une production finale appartenant à un genre textuel déterminé » (2001, p 93).

C'est-à-dire qu'une séquence didactique est comme un chemin structuré visant à guider les apprenants à atteindre un objectif précis, à travers des activités organisées d'une manière progressive, et réaliser une tâche finale inspirée d'un genre de discours spécifique.

Les étapes principales d'une séquence didactique sont représentées par Dolz et Schneuwly (1994, p 94) sous forme de schéma suivant :



Ce schéma montre qu'une séquence didactique s'organise en quatre étapes pédagogiques. Elles s'ouvrent sur une mise en situation qui vise à éveiller l'intérêt des apprenants à les immerger dans un contexte authentique lié à la tâche finale. L'étape suivante, dite « production initiale », permet aux apprenants de réaliser une première tentative du genre à étudier afin de révéler leurs acquis et leurs besoins. Elle ne contient pas une évaluation formelle. S'ensuit des ateliers qui permettent aux apprenants d'explorer et analyser les caractéristiques de ce genre. Enfin, la production finale permet d'appliquer les savoirs acquis tout au long de la séquence en réalisant une tâche dans le genre étudié.

6.3. Projet didactique proposé

Nous proposons un projet didactique qui repose sur l'exploration de la culture médiévale méditerranéen. Il se décline en quatre séquences didactiques, chacune explorant un genre de discours particulier en lien avec la thématique choisie.

Ce projet didactique s'initie à travers une première séquence qui propose de réaliser un exposé oral sur des pratiques religieuses au Moyen-âge. Il se poursuit avec une deuxième séquence qui tend à la rédaction d'une chronique linguistique sur l'évolution de la langue française à l'époque médiévale. Une troisième séquence consiste à réaliser un reportage sur le mode de vie à cette époque. Ce projet s'achève par une quatrième séquence qui invite les apprenants à participer à un débat sur les droits des femmes durant cette ère féodale.

6.3.1. Exemple d'une séquence didactique pertinente à exploiter

En s'appuyant sur le modèle de la conception d'une séquence didactique de Dolz et Schneuwly, nous avons structuré le déroulement pédagogique de la première séquence didactique dont les étudiants réalisent un exposé oral sur des pratiques religieuses au Moyen Âge.

Déroulement des ateliers

Afin de guider les apprenants vers la réalisation de la tâche finale de cette séquence, nous avons conçu une série d'ateliers complémentaires et progressifs, chacun visant une compétence ciblée.

Evaluation diagnostique

L'enseignant évalue les représentations des étudiants sur le Moyen-âge et leurs connaissances au sujet des pratiques religieuses à cette époque. Pour se faire, ils vont réaliser une interview oral sur ce sujet.

Atelier 1

Ce premier atelier mène les apprenants à explorer une pratique religieuse médiévale présentée dans l'espace méditerranéen : le port du voile.

La compétence ciblée est la compréhension de l'oral qui sera développée à partir d'un document audiovisuel authentique.

Les apprenants vont visionner une vidéo, analyser les éléments clés et partager leurs interprétations lors d'un échange collectif.

Atelier 2

Ce deuxième atelier vise à amener les étudiants à distinguer l'acte d'une autre pratique religieuse dans différentes religions méditerranéennes au Moyen-âge, tels que l'indulgence, le pèlerinage

Il implique les compétences suivantes :la compréhension écrite où ils analysent et discutent sur le thème du support, et le vocabulaire où ils explorent le champ lexical correspond.

Les étudiants découvriront un texte historique ou religieux authentique.

Ils débattront et donneront leurs avis au sujet de la pratique religieuse.

Production finale

Cette dernière phase invite les apprenants à appliquer les savoirs acquis tout au long de la séquence.

L'enseignant pourra proposer une tâche consistant à réaliser un exposé oral sur une pratique religieuse médiévale, en analysant comment elle se manifeste dans différentes religions. Les apprenants présenteront et échangeront leurs travaux oralement en classe.

Après cela, l'enseignant évalue les productions des apprenants en choisissant une évaluation sommative avec une grille d'évaluation et critères précis (interculturels) ou une Co-évaluation réalisée entre pairs.

Les apprenants postent leurs productions finales sur des réseaux sociaux éducatifs pour leur donner une portée concrète.

6.3.2. Fiche pédagogique proposée

En continuité avec le projet pédagogique proposé, nous avons développé le premier atelier, autour de sujet du port du voile au Moyen-âge, de la première séquence sous forme d'une fiche pédagogique.

Les différentes phases de cet atelier sont organisées sous forme d'un parcours pédagogique guidé, visant à développer une réflexion interculturelle autour du support.

Éléments du cadrage

Avant de détailler le déroulement pédagogique, nous présentons d'abord les éléments principaux qui structurent cet atelier : la durée, niveau, compétence visée, support et objectifs.

Durée : 1h30

L'atelier sera réalisé en 1h30 minutes, réparti de manière équilibrée entre les différentes étapes de déroulement pédagogique de l'atelier : la mise en situation (pré-écoute), deux écoutes de la compréhension globale et l'étape de la réflexion collective (post-écoute).

Niveau: licence 1

Cet atelier s'adresse à des étudiants de première année licence, qui présentent généralement un niveau intermédiaire à avancé en langue française, ce qui leur permet d'interpréter des documents audio-visuels et de traiter des contenus culturels et historiques complexes.

Compétence visée: compréhension orale

L'atelier vise principalement à développer la compréhension à partir d'un document authentique. Par ailleurs, il mobilise d'autres compétences comme l'ouverture interculturelle, la prise de parole en interaction et la pensée critique, dans une approche où les apprenants deviennent acteurs de leur apprentissage.

Support: vidéo You tube intitulée Rapide histoire du voile⁵

Le support choisi est un document audio-visuel authentique qui présente des informations historiques et culturelles sur le port du voile au Moyen-âge. Il est pertinent car il combine des faits réels à des représentations culturelles, ce qui en fait un outil riche pour travailler la compréhension orale et la réflexion interculturelle.

Objectif

Cet atelier a pour objectif d'amener les apprenants à analyser la perception et la pratique du port du voile au Moyen-âge, et la comparer avec celle d'aujourd'hui, afin de construire une prise de parole pour identifier ces représentations culturelles dans différentes religions.

Cet objectif vise à développer un regard ouvert sur cette pratique religieuse au Moyen-âge, en jumelant la compréhension orale et la réflexion interculturelle.

Déroulement pédagogique de l'atelier

Après avoir présenté les éléments du cadrage, nous détaillons dans le tableau ci-après le déroulement pédagogique de cet atelier. La mise en œuvre de ce dernier suit une organisation en trois grandes étapes que nous présentons ci-dessous, chacune a un objectif et un temps prévu pour la réaliser.

1. la mise en situation (pré-écoute): un temps de 15 minutes sera consacré à cette étape, elle vise à activer les représentations culturelles et religieuses sur le port du voile médiéval.
2. Deux écoutes de compréhension globale: cette étape sera prévue pour une durée d'environ 35 minutes, elle a pour objectifs d'explorer et analyser le support.
3. Post-écoute: cette étape nécessitera possiblement entre 30 à 40 minutes, elle a pour but que les apprenants préparent une prise de parole orale à partir des éléments dégagés.

⁵Rapide histoire du voile

https://youtu.be/Xbv2wJsCgFk?si=3I78DVqC7-KjQ_nM

Le tableau ci-dessous synthétise le déroulement pédagogique de l'atelier en présentant, pour chaque étape, les questions à posées, les réponses attendues ainsi que les activités proposées.

Etapes/durée	Questions posées	Réponse attendues	Activité proposée
Pré-écoute 15min	<ul style="list-style-type: none"> - Que savez-vous du port du voile au Moyen-âge? - A votre avis, cette pratique est-elle uniquement religieuse? - Avez-vous des exemples ou images en tête? 	<ul style="list-style-type: none"> - réponses souvent limitées ou stéréotypées. 	<ul style="list-style-type: none"> - échange oral autour de représentations du port du voile.
Première écoute 15min	<ul style="list-style-type: none"> - Quel est le thème de la vidéo? - quel est son message essentiel? 	<ul style="list-style-type: none"> - la pratique du voile dans différentes cultures et religions. - cette pratique est une norme sociale et non seulement religieuses 	<ul style="list-style-type: none"> - visionnage de la vidéo sans pause et prise de notes.
Deuxième	<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi les 	<ul style="list-style-type: none"> - raison: 	<ul style="list-style-type: none"> - visionnage

écoute 25min	femmes portaient-elles le voile à cette époque? et quelles catégories étaient concernées?	soumission à la norme, décence, statut social.	avec pause à certains moments clés et repérage en binôme.
Post-écoute 35 min	- Quelles différences ou similitudes peut-on observer entre les pratiques anciennes et contemporaines du port du voile selon le contexte culturel et historique?	- points de divergence et de ressemblance identifiées. - compréhension des raisons historiques et sociales. - expression collective des idées.	- En petits groupes, les étudiants vont comparer les représentations du port du voile médiéval avec celles d'aujourd'hui dans différentes cultures ou religions, et préparation d'une prise de parole orale collective.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de poser les bases théoriques nécessaires à l'élaboration d'un projet pédagogique interculturel et actionnel pour enseigner la civilisation. Après une présentation générale du projet proposé, nous avons focalisé notre attention sur la première séquence, qui vise la réalisation d'un exposé oral sur une pratique religieuse médiévale. Nous avons ensuite approfondi le premier atelier de cette séquence, détaillé sous forme de fiche pédagogique, qui propose une activité de compréhension orale sur le port du voile au Moyen-âge. Cet atelier constitue une première ouverture vers une démarche à la fois interculturelle et Co-culturelle, en invitant les apprenants à interpréter des éléments du passé à partir de leurs propres repères, tout en croisant les regards culturels dans une logique de dialogue et de mise en relation.

Conclusion générale

Conclusion générale

Depuis le début de notre recherche, nous avons essayé de montrer que l'enseignement du module civilisation en classe de FLE de première année de licence, avec les nouvelles approches, consiste à choisir une pédagogie vivante, ouverte et inclusive, ainsi qu'à reconnaître que comprendre l'autre, sa culture et son histoire est une étape essentielle vers le dialogue et le partage. L'objectif principal de cette recherche est de montrer comment intégrer les nouvelles approches dans l'enseignement de la civilisation.

Pour mener à bien notre travail de recherche, nous avons adopté, en premier lieu, une méthode analytique qui nous a donné l'opportunité de bien comprendre la nature et le contenu des documents exploités en classe. Ensuite, nous avons proposé un programme de module civilisation à exploiter sous forme d'un projet pédagogique dans lequel nous faisons appel aux nouvelles pratiques pédagogiques issues de la perspective actionnelle.

Pour répondre à notre question de départ, nous avons proposé comme première hypothèse que les cours de civilisation actuelle s'inscrivent majoritairement dans une approche culturaliste, ce qui peut limiter le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants. Les résultats de l'analyse faite sur le programme et les documents nous ont permis de dire que l'enseignement de ce module se limite à une transmission traditionnelle du savoir. Autrement dit, ces résultats développent davantage le culturalisme et non plus l'interculturel. A ce propos, la question qui se pose, compte tenu du paradoxe apparent entre l'appellation officielle du module "culture et civilisation de la langue française" et l'usage courant qui préfère l'appellation civilisation. Et on insistant sur le terme civilisation seul, on risque de négliger les éléments importants de la culture pour une compréhension approfondie de la langue. Donc, est-ce que cette distinction influence-t-elle la manière dont on enseigne ce module ?

Nous avons supposé par la suite que la perspective actionnelle permette de rendre les cours de civilisation plus vivants et plus ancrés dans la réalité des étudiants. Un

projet pédagogique bien construit et basé sur cette perspective pourrait aider les apprenants à développer une approche interculturelle.

Les résultats obtenus à travers l'application du projet pédagogique sur l'enseignement d'une séquence didactique nous ont permis de confirmer les deux dernières hypothèses. La perspective actionnelle permettrait de rendre les cours plus vivants et ancrés dans la réalité des étudiants, et un projet pédagogique bien construit basé sur cette perspective pourrait aider les apprenants à développer une approche interculturelle, car cette nouvelle approche sert à créer chez les apprenants l'esprit de travail en groupe et la diversité des regards culturels.

Enfin, des questions intéressantes soulevées par cette recherche restent ouvertes et constituent des chantiers à explorer dans le cadre de futures études, car ce travail mérite d'être appliqué. En effet, la séquence proposée offre un cadre structuré et réfléchi, susceptible d'enrichir de manière significative les pratiques pédagogiques. Sa mise en œuvre permettrait non seulement de valider son efficacité sur le terrain, mais aussi d'ouvrir la voie à des ajustements et à des améliorations fondées sur des retours concrets.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Livres :

- Caïn, A., & Briane, C. (1996). Culture, civilisation : Propositions pour l'enseignement en classe d'anglais. Paris : Ophrys.
- Cuq, J.-P. (Dir.). (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2e éd.). Paris : Clé International.
- Larousse. (1988). Dictionnaire de la langue française. Paris : Éditions Larousse.
- Larousse. (2006). Dictionnaire de français. Paris : Éditions Larousse.
- Littré, É. (2008). Dictionnaire de la langue française. Paris : Garnier-Flammarion.
- Tylor, E.B. (1871). Primitive Culture. London: John Murray. <https://boowiki.info>
- Abensour, L. (1921). Histoire générale du féminisme. Paris : Mercure de France. [https://fr.m.wikisource.org/wiki/Histoire_générale_du_féminisme_\(Abensour\)/Christianisme](https://fr.m.wikisource.org/wiki/Histoire_générale_du_féminisme_(Abensour)/Christianisme)
- Rabelais, F. (1532). Pantagruel. <https://commentairecompose.fr/gargantua-rabelais/>

Articles scientifiques :

- Belgacem, D. (2012). Identité et culture : Quelle construction identitaire pour l'enfant de migrant ? Les Cahiers Dynamiques, 57(4), 51–56. <https://doi.org/10.3917/lcd.057.0051>
- Bento, M. (2023). Évolution des regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. Éducation & didactique, 17(2), 23–34. <https://shs.cairn.info/revue-education-et-didactique-2023-2-page-23>
- Cohen-Emerique, M. (2015). Les ethnocentristes et leurs origines. Dans Pour une approche interculturelle en travail social : Théories et pratiques

- (pp. 103–122). Presses de l’EHESP. <https://shs.cairn.info/pour-une-approche-interculturelle-en-travail-socia--9782810903559-page-103>
- Defays, J.-M. (2018). Harmoniser les cultures, orchestrer la communication. Dans Enseigner le français : Langue étrangère et seconde (pp. 81–106). Mardaga. <https://shs.cairn.info/enseigner-le-francais-langue-etrangere-et-seconde--9782804706289-page-81>
 - Puren, C. (2014). La compétence culturelle dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Intercambio, 2e série, 7, 21–38. <http://www.christianpuren.com>
 - Raynal, S., & Ferguson, L.-B. (2008). L'intégration : Du Multiculturel à l'interculturel. Humanisme et Entreprise, 287(2), 77–95. <https://doi.org/10.3917/hume.287.0077>
 - Rozin, P. (2006). Le concept de culturalisme dans les sciences anthropologiques : de Tylor à Lowie. Le Philosophoire, 27(2), 151–176. <https://doi.org/10.3917/phoir.027.0151>
 - Streiff-Fénart, J. (2024). Culturalisme. Dans Bouvet, M., Chossière, F., Duc, M., & Fisson, E. (Éds.), Catégoriser. ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/128qe>
 - Vinsonneau, G. (2002). Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu. Carrefours de l'éducation, 14(2), 2–20. <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0002>
 - Pretceille, M. A. (2010). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. Recherches en éducation. <https://doi.org/10.4000/ree.4580>
 - Castra, M. (2012). Identité. Dans Les 100 mots de la sociologie. Sociologie [En ligne]. <http://journals.openedition.org/sociologie/1593>
 - Panagiotounakos, A. (2020). L'épistémologie de l'histoire au secours des assignations de l'appartenance. Dans Garnier, B., Derouet, J.-L., & Malet, R. (Éds.), Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.151280>

Sites web :

- IslamReligion.com. (s.d.). Qu'est-ce que le repentir dans l'islam ? <https://www.islamreligion.com>

- Wikisource. (s.d.). Histoire générale du féminisme (Abensour)/Christianisme. [https://fr.m.wikisource.org/wiki/Histoire_générale_du_féminisme_\(Abensour\)/Christianisme](https://fr.m.wikisource.org/wiki/Histoire_générale_du_féminisme_(Abensour)/Christianisme)
- LePetitLittéraire.fr. (s.d.). Prosper Mérimée : Fiche auteur. <https://www.lepetitlitteraire.fr/auteurs/prosper-merimee>
- CommentaireCompose.fr. (s.d.). Gargantua de Rabelais. <https://commentairecompose.fr/gargantua-rabelais/>

Annexes

Annexe 1: choix du programme

Université A. Mira, Béjaïa
Faculté des Lettres & des Langues. Département de Français
Niveau : 1^{re} année LMD

Programme

Culture(s) et Civilisation(s) de la langue



Objectifs de la matière

Il s'agit dans cette matière d'aborder les aspects de la vie quotidienne (aussi bien passée qu'actuelle) en France et en Europe de manière générale. Nous nous intéresserons à diverses aires culturelles, ethnies, sociétés, etc., et ce à travers leurs modes de vie et de gouvernance, leurs coutumes, religions, éducation, arts, etc.

A travers ces études, nous escomptons former des étudiants qui seraient

- Initier à la lecture et à la compréhension de toutes sortes de textes ;
- Bien formés en Histoire, maîtrisant les grandes périodes et événements historiques ;
- Maîtrisant les principaux aspects de la culture et de la civilisation françaises ;
- Ouverts d'esprit et ayant accès à diverses cultures ;
- Imprégnés des idées de tolérance et d'ouverture sur l'Autre, sur le Différent ;
- Prêts à comprendre les enjeux des contacts interculturels et leur importance.

Supports pédagogiques

Cette matière fournit à l'enseignant une occasion de faire lire à l'étudiant des textes de sortes diverses : des articles journalistiques ; des textes de sciences humaines et sociales (histoire, sociologie, anthropologie, etc.) ; mais surtout des textes littéraires (romans, poèmes, etc.). Par ailleurs, des supports d'une nature différente peuvent être utilisés : des supports audio (chansons), vidéo (documentaires, débats télévisés, films), des supports iconographiques (tableaux de peinture, images de sculpture, d'architecture, etc.).

N.B.

Nous tenons à préciser que le programme élaboré se décline en cinq grands axes :

(1) la langue française ; (2) la religion ; (3) l'art ; (4) le vêtement (5) la condition de la femme.

Ces cinq axes seront abordés systématiquement dans chaque période importante de l'Histoire française, à savoir : **(1) le Moyen Âge ; (2) la Renaissance ; (3) Le XVII^e et le XVIII^e siècles ; (4) du XIX^e siècle à nos jours.**

Il est bien évident que ce programme est beaucoup trop ambitieux pour être développé et achevé en une année. Mais cette surcharge n'est pas mauvaise en soi. Bien au contraire, elle se veut plutôt richesse et diversité, et elle ne peut qu'être bénéfique à l'étudiant dont les horizons seront élargis et ouverts sur des aspects culturels et civilisationnels qu'il est censé connaître, ne serait-ce que sous forme de culture générale. Par conséquent, et vu l'impossibilité d'aborder dans le détail chacun des cinq grands axes relatifs aux quatre périodes historiques retenues, il est laissé à chaque enseignant la liberté de traiter les axes de son choix, et de mettre l'accent en TD sur tel aspect qui lui paraît plus propice à l'étude au détriment d'autres aspects qu'il pourrait se contenter d'expliquer de façon sommaire durant le cours.

L'essentiel pour nous c'est que l'étudiant acquière un savoir méthodique et qu'il prenne connaissance de la manière dont ces cinq aspects culturels ont évolué à travers l'histoire.

Annexe 2 : Partie du programme N°1

1^{ère} période : Le Moyen Âge

Axe 1 : Formation de la langue française

La Gaule romaine (latinisation des Gaulois), les invasions germaniques et le morcellement du latin, La période gallo-romane, l'ancien français, le moyen français.

Axe 2 : L'Eglise catholique et l'absolutisme religieux

Le Christianisme en Europe depuis le Moyen Age. Contexte politique et religieux en Europe. Pouvoir de l'Eglise catholique et ingérence dans les affaires de la Cour. Inquisition.

Axe 3 : L'art au service du christianisme

Un art religieux et sacré, propagation du christianisme, renforcement de la ferveur religieuse. Dieu au centre de la représentation artistique. L'image pour transmettre le message religieux. Interdiction du Nu artistique jugé obscène et immoral, L'art byzantin, roman, gothique, etc.

Axe 4 : Le vêtement comme moyen de stratification sociale

Le vêtement en tant que marqueur identitaire et social : couleurs, étoffes, etc.

Axe 5 : La femme au Moyen Age : Ange ou Démon ?

La femme entre morale chrétienne féministe et théologie chrétienne antiféministe.

Annexe 3 : Partie du programme N°2

2^{ème} période : La Renaissance

Axe 1 : L'affirmation de la langue française

Hommes politiques, hommes de lettres et hommes de religion au service de la langue française.

Axe 2 : Protestantisme et Guerres de religions

Montée de nouvelles idées religieuses contestant les abus de pouvoir de l'Eglise catholique et son détournement du texte biblique. C'est le protestantisme : Martin Luther, Jean Calvin.

Axe 3 : Art et Humanisme

Un art humaniste : l'Homme au centre de la représentation artistique. Ouverture d'esprit et liberté des artistes. Retour en force du Nu artistique. Valorisation de l'héritage antique.

Axe 4 : La mode italienne à la Cour royale française

La Renaissance et les influences vestimentaires italiennes sur La Cour royale française.

Axe 5 : Visée morale de l'éducation des filles à la Renaissance

L'éducation des filles en France du XVI^e au XVIII^e siècle : l'instruction des femmes à des fins domestiques.

Annexe 4 : Le texte N°1

Les ravages de l’Inquisition en Europe au Moyen Age

La légitimation de l'**Inquisition** part du principe que les hommes préfèrent les **certitudes rassurantes** et la **discipline aveugle** et c'est par « compassion pour eux » que l'Eglise remplit l'office qui consiste à traquer toute **hérésie**, toute **pensée hétérodoxe**, tout comportement déviant et à imposer sa vérité. La sainte Inquisition fut conduite au Moyen Age contre les hérésies cathare et vaudoise, dans l'Espagne des rois catholiques contre les juifs, les musulmans et les illuminés (alumbrados).

Les premiers **bûchers** flambent au XIème siècle en Allemagne, en Italie, en France, mais la **répression des hérétiques** peut aussi être attribuée à des intérêts locaux. (...) En 1184, à Vérone, le pape Lucius III et l'empereur Frédéric Barberousse définissent des principes communs de **poursuite, d'enquête et de condamnation**. Les « Décrétales » du pape Lucius III créent une sorte de **police internationale contre l'hérésie**, les peines prévues vont de l'**excommunication à la mort**.

Les **autodafés** (du portugais **auto da fé**, acte de foi) sont ces liturgies fastueuses et macabres qui (...) du XVIème au XVIIIème siècle, sont célébrées tous les deux ou trois ans, parfois plus souvent, dans les quatorze villes où siège le tribunal de l'Inquisition. A Madrid, la Cour est présente et on vient de loin pour écouter la **sentence** et pour jouir du spectacle de « **combustion** » des hommes qui **ont le malheur d'appartenir à une autre religion**.

L'**Inquisiteur général** prononce un long **sermon**. Ceux de Melchior Cano attirent les foules. La sentence est exécutée par le **bras séculier**, car l'Eglise **évite d'avoir du sang sur les mains**, elle confie au prince et à ses exécutants l'office de **bourreau**.

Le plus grand d'entre eux est l'**Inquisiteur général Thomas de Torquémada** qui officia de 1483 à 1498. Ecouteons les paroles terribles que lui fait dire bien plus tard en 1869, Victor Hugo : « *Pour que l'enfer se ferme et que le ciel se rouvre, il faut le bûcher.* » Car « *L'enfer s'une heure annule un bûcher éternel / le péché brûle avec le vil haillon charnel / et l'âme sort splendide et pure de la flamme / car l'eau lave le corps, mais le feu lave l'âme* ». Le **feu** semble avoir une **dimension magique** (...) au Moyen Age, à telle enseigne que l'on déterre les morts pour les brûler.

(...)

Le moine Thomas de Torquémada exerça une véritable dictature sur le fonctionnement de l'inquisition de 1483 à 1498. Il systématisa la **torture** et le **bûcher**. Il eut une carrière fulgurante. Il devient rapidement prieur du couvent dominicain de Ségovie puis confesseur de la Cour. C'est lui qui met en place la « **suprema** », la **suprême et générale inquisition** qui **terrorise** les tribunaux de province et **révoque** les inquisiteurs jugés trop mous. (...)

C'est à juste titre le digne continuateur des croisades et le précurseur le plus représentatif de l'**intolérance** qui devait amener bien plus tard les **éliminations physiques au nom de la religion** de milliers d'individus qui pratiquaient une autre religion que le Christianisme.

Chems-Eddine Chitour, *L'Islam et l'Occident chrétien. Pour une quête de la tolérance*, 2008

Annexe 5 : Le texte N°2

Indulgence

Indulgence (christianisme) : dans la pratique de l'Église catholique romaine, rémission totale ou partielle devant Dieu de la punition temporelle pour les péchés pardonnés. Elle est accordée par une autorité ecclésiastique et considérée comme une forme particulière d'intercession, demandée par toute l'Église par sa liturgie et ses prières, pour la réconciliation de l'un de ses membres, vivant ou mort.

Dans l'Église chrétienne des premiers temps, de sévères pénitences étaient imposées par le prêtre ou l'évêque local à tous ceux qui étaient coupables de péchés graves. On pensait que les péchés pouvaient être rachetés, au moins partiellement, par le pécheur, dans ce monde plutôt que dans l'autre. Pour racheter ses péchés, le clergé imposait au pécheur des jeûnes, des pèlerinages, des flagellations et d'autres pénitences plus ou moins sévères. Progressivement, les autorités de l'Église les remplacèrent par des pénitences moins rudes, telles que prières et don d'aumônes.

(...)

Au Moyen Âge, l'octroi d'indulgences fit l'objet d'excès. Le fait qu'elles devinrent l'objet d'un véritable commerce, et semblerent devenir indépendantes de toute démarche personnelle de conversion fut au XVIe siècle l'une des causes de la rupture de Martin Luther avec le pouvoir catholique romain, donnant ainsi naissance à la Réforme protestante.

Querelle des indulgences

Affaire religieuse du XVIe siècle qui a donné l'occasion à Martin Luther de faire connaître ses thèses.

Afin d'achever la construction de la basilique Saint-Pierre de Rome, le pape Léon X accorde, en 1515, une indulgence plénière (rémission des peines d'un pécheur) à tout fidèle qui fera une aumône à l'église après s'être confessé. Le dominicain Johann Tetzel, nommé commissaire apostolique, est chargé de prêcher la vente des indulgences dans la Saxe et le Brandebourg tandis que l'archevêque Albert de Mayence mène la campagne des ventes. Leurs trafics respectifs scandalisent bientôt les fidèles : le premier a recours à des sermons simplistes et maladroits ; le second conserve pour son propre compte (et avec l'autorisation papale) partie des sommes recueillies.

Cette campagne provoque l'indignation du moine augustin Martin Luther qui remet en cause la pratique de l'indulgence : pernicieuse, l'indulgence a perdu son sens premier — la recherche du salut par des conditions contraignantes — pour se résumer à un trafic monétaire honteux et une solution facile de rachat. Aussi, le 31 octobre 1517, Luther affiche-t-il, à la porte de l'église de la Toussaint (chapelle du château) de Wittenberg, quatre-vingtquinze thèses dans lesquelles il démontre le danger des indulgences.

La querelle des Indulgences de 1515-1517 est en partie à l'origine de la Réforme.

Microsoft ® Encarta ® 2009. © 1993-2008 Microsoft Corporation. Tous droits réservés.

Annexe 6 : Le texte N°3

Léon Abensour, *Histoire générale du Féminisme*, 1921

La morale chrétienne féministe. La théologie chrétienne antiféministe

Le christianisme est-il dans son essence même hostile à la femme ? Nulle question plus délicate, plus complexe ; elle est tout à fait inextricable si l'on ne distingue d'abord les époques, les courants d'idées, les milieux et surtout les principes et les applications. Semblable à la Déclaration des droits de l'homme, l'enseignement du Christ renferme, dans sa généralité voulue, dans sa compréhensive humanité, l'émancipation de la femme comme celle de tous les opprimés, son exaltation comme celle de tous les humbles. Ni le riche n'est plus que le pauvre, ni l'homme n'est plus que la femme au regard du Père qui les embrasse d'un même amour (...)

Le féminisme est donc contenu dans l'enseignement du Christ, mais en puissance seulement, et sans qu'il se précise jamais. (...)

Mais dès que le christianisme cesse d'être un petit cénacle groupé autour de Jésus, dès qu'il devient une Église avec ses dogmes et ses lois, l'esprit juif l'imprègne. Or celui-ci est nettement défavorable à la femme. Comme les Grecs et les Romains de l'âge primitif, les tribus d'Israël n'ont connu que le patriarcat ; elles l'ont pratiqué à la rigueur et justifié par les appréciations les plus injurieuses sur leurs compagnes. Eve a perdu l'homme et l'a condamné à travailler à la sueur de son front. Où trouver, dit Salomon, une femme qui ne soit inconstante et perfide ? Malfaiseante, esclave de ses passions, soumise aux seuls caprices de ses sens, la femme n'a qu'un rôle : perpétuer le peuple élu et, pour le reste, obéir. Pour elle, ni pouvoirs ni honneurs. La religion même, à laquelle elle est soumise, n'est pas faite pour elle. Elle ne participe pas à l'enseignement des docteurs. Y eût-il des centaines de femmes dans le temple, nulle cérémonie ne peut être célébrée si dix hommes au moins ne sont présents. Nulle civilisation, nul système social ou religieux n'a humilié la femme comme la dure loi mosaïque. C'est l'esprit même de cette loi qui passe dans la théologie chrétienne pour, sur ce point comme sur bien d'autres, altérer l'enseignement du Christ.

Pour les Pères de l'Église, l'infériorité de la femme, sa subordination à l'homme de par les décrets de la Providence restent un dogme primordial. (...) Si le Christ est mort sur la croix, n'est-ce pas pour racheter le pécher originel ? Et ce pécher, qui, si ce n'est la mère commune, en a marqué les générations ? La femme est donc responsable du grand sacrifice. Comment pourra-t-elle l'expier ?

« Femme, s'écrie Tertullien, tu es la porte du diable. C'est toi qui as persuadé celui que le diable n'osait attaquer en face. C'est à cause de toi que le fils de Dieu a dû mourir ; tu devrais toujours t'en aller vêtue de deuil et en haillons ! »

« Adam a été conduit au pécher par Eve, non Ève par Adam, dit Saint-Ambroise. Celui que la femme a conduit au pécher, il est juste qu'elle le reçoive comme souverain. »

Mais le pécher originel, la femme le renouvelle sans cesse en induisant l'homme en tentation. Belle et frivole, elle continue par ses charmes menteurs, vrais mirages de l'enfer, à faire oublier à l'homme le soin de son salut. Elle reste sur la terre le plus habile lieutenant du Malin.

Annexe 7: Le texte N°4

François Rabelais, *Pantagruel*, Chapitre VIII, 1532

Comment Pantagruel, étant à Paris reçut lettres de son père Gargantua, et la copie d'icelles.

Maintenant toutes disciplines sont restituées, les langues instaurées : grecque, sans laquelle c'est honte qu'une personne se dise savante, hébraïque, chaldaïque, latine ; les impressions¹ tant élégantes et correctes en usance, qui ont été inventées de mon âge² par inspiration divine, comme inversement l'artillerie l'a été par suggestion diabolique. Tout le monde est plein de gens savants, de précepteurs très doctes, de librairies très amples, et m'est avis que, ni au temps de Platon, ni de Cicéron, ni de Papinien, n'était telle commodité d'étude qu'on y voit maintenant. Et il ne faudra plus dorénavant trouver en lieu et compagnie qui ne sera bien poli dans l'atelier de Minerve³. Je vois les brigands, les bourreaux, les aventuriers, les palefreniers de maintenant plus doctes que les docteurs et prêcheurs de mon temps.

Que dirai-je ? Les femmes et les filles elles-mêmes ont aspiré à cette gloire, à cette manne céleste du beau savoir. Tant et si bien qu'à mon âge, j'ai été contraint d'apprendre les lettres grecques, que je n'avais pas méprisées comme Caton, mais que je n'avais pas eu le loisir d'apprendre en mon jeune âge, et je me délecte volontiers à la lecture des *Œuvres morales* de Plutarque, des beaux *Dialogues* de Platon, des *Monuments* de Pausanias et des *Antiquités* d'Athénée, attendant l'heure qu'il plaira à Dieu mon créateur de m'appeler et de m'ordonner de quitter cette terre.

Pour cette raison, mon fils, je t'admoneste qu'en étude et en vertu. Tu es à Paris, tu as ton précepteur Epistémon : l'un, par de vivantes leçons, l'autre par de louables exemples, te peuvent endoctriner⁴. J'entends et veux que tu apprennes les langues parfaitement. Premièrement, la grecque, comme le veut Quintilien ; secondelement la latine ; et puis l'hébraïque pour les Saintes Lettres, et la chaldaïque et l'arabique pareillement ; pour la grecque, forme ton style à l'imitation de Platon, et quant à la latine de Cicéron. Qu'il n'y ait aucune histoire que tu ne tiennes en mémoire présente, ce à quoi t'aidera la cosmographie établie par ceux qui ont traité ce sujet. Des arts libéraux, géométrie, arithmétique et musique, je t'en donnai quelque goût quand tu étais encore petit, en l'âge de cinq à six ans ; poursuis le reste, et d'astronomie saches-en tous les canons. (...). Du droit civil, je veux que tu saches par cœur les beaux textes, et me les commentes avec philosophie.

Et quant à la connaissance des faits de nature, je veux que tu t'y adonnes curieusement ; qu'il n'y ait mer, rivière ni fontaine dont tu ne connaisses les poissons ; tous les oiseaux de l'air, tous les arbres, arbustes et fructis des forêts, toutes les herbes de la terre, tous les métaux cachés au ventre des abîmes, les pierreries de tout l'Orient et du Midi. Que rien ne te soit inconnu.

Puis soigneusement, revisite les livres des médecins grecs, arabes et latins, sans mépriser les talmudistes et cabalistes⁵, et, par de fréquentes anatomies, acquiers une parfaite connaissance de cet autre monde, qui est l'homme. Et par quelques heures du jour, commence à visiter les Saintes Lettres. Premièrement, en grec le Nouveau Testament et les Épitres des Apôtres ; et puis en hébreu l'Ancien Testament. En somme, que je voie en toi un abîme de science ; car maintenant que tu es un homme et te fais grand, il te faudra sortir de la tranquillité et du repos de l'étude et apprendre la chevalerie et les armes pour défendre ma maison et secourir nos amis en toutes leurs affaires, contre les assauts

¹ Les ouvrages imprimés.

² A mon époque.

³ Déesse des arts, lettres et sciences.

⁴ Epistémon et la ville de Paris peuvent bien t'éduquer.

⁵ Les commentateurs des lois juives.

des malfaisants. Et je veux que rapidement tu mettes tes progrès en application, ce que tu ne pourras mieux faire qu'en soutenant des discussions publiques en tout savoir, envers tous et contre tous, et en hantant les gens lettrés qui sont tant à Paris comme ailleurs.

Mais parce que, selon le sage Salomon, la sagesse n'entre jamais dans une âme méchante, et que science sans conscience n'est que ruine de l'âme, il te faut servir, aimer et craindre Dieu, et en Lui mettre toutes tes pensées et tout ton espoir ; et, par une foi formée de charité, t'unir à Lui de manière à n'en être jamais séparé par le péché. Aies suspects les abus du monde⁶. Ne t'attache pas aux choses vaines, car cette vie est transitoire, mais la parole de Dieu demeure éternellement. Sois serviable à tous tes prochains, et aime-les comme toi-même. Révere⁷ tes précepteurs, fuis les compagnies des gens auxquels tu ne veux point ressembler ; et ne gaspille pas les grâces que Dieu t'a données. Et quand tu t'apercevas que tu disposes de tout le savoir que tu peux acquérir là-bas, retourne vers moi, afin que je te voie et te donne ma bénédiction devant que mourir⁸.

Mon fils, la paix et grâce de notre Seigneur soient avec toi. Amen.

De Utopie⁹, ce dix-septième jour du mois de mars.

Ton père, Gargantua.

Pour préparer le texte :

- L'évocation d'une époque : dans sa lettre Gargantua souligne les profondes mutations des temps nouveaux. Recensez-les. Comment se manifeste son enthousiasme ?
- « Un abîme de science » : faites l'inventaire de toutes les disciplines énumérées par Gargantua.
- Que signifie l'expression « savoir encyclopédique » ?
- « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme » : Expliquez cette citation selon ce que vous avez compris de la lettre de Gargantua.

⁶ Prends garde aux tromperies du monde.

⁷ Respecte profondément.

⁸ Avant de mourir.

⁹ Cité dont Gargantua est le roi. Thomas More a publié *Utopie* dans lequel il décrivait le gouvernement idéal d'un pays imaginaire nommé *Utopia*.

Annexe 8 :Le texte N°5

Prosper Mérimée, *Chronique du règne de Charles IX*, 1829

Texte 1 : Dialogue entre un soldat protestant et un prêtre catholique

Le jeune huguenot fut assailli à coups de pierres et de bâtons, et, toute résistance étant inutile contre une telle multitude, il prit le parti de piquer des deux et de s'échapper au galop. En voulant tourner trop court un angle de rue, son cheval s'abattit et le renversa, sans le blesser, mais sans lui permettre de remonter assez tôt pour empêcher la populace furieuse de l'entourer. Alors il s'adossa contre un mur et repoussa quelque temps ceux qui se présentèrent à portée de son épée. Mais un grand coup de bâton en ayant brisé la lame, il fut terrassé, et allait être mis en pièces, si un *cordelier*¹⁰, s'élançant devant les gens qui le pressaient, ne l'eût couvert de son corps.

— Que faites-vous, mes enfants ! s'écria-t-il ; lâchez cet homme, il n'est point coupable.

— C'est un huguenot ! hurlèrent cent voix furieuses.

— Eh bien ! laissez-lui le temps de se repentir. Il le peut encore.

Les mains qui tenaient Mergy le lâchèrent aussitôt. Il se releva, ramassa le tronçon de son épée, et se disposa à vendre chèrement sa vie, s'il avait à soutenir une nouvelle attaque.

— Laissez vivre cet homme, poursuivit le moine, et prenez patience. Avant peu les huguenots iront à la messe.

— Patience, patience ! répétèrent plusieurs voix avec humeur. Il y a bien longtemps qu'on nous dit de prendre patience, et, en attendant, chaque dimanche, dans leurs prêches, leurs chants scandalisent tous les honnêtes chrétiens.

— Eh ! ne savez-vous pas le proverbe, reprit le moine d'un ton enjoué : *Tant chante le hibou qu'à la fin il s'enroue* ? Laissez-les brailler encore quelque peu ; bientôt, par la grâce de Notre-Dame d'août, vous les entendrez chanter la messe en latin. Quant à ce jeune parpaillot, laissez-le moi, je veux en faire un bon chrétien. Allez, et ne brûlez pas le rôti pour le manger plus vite.

La foule se dispersa en murmurant, mais sans faire la moindre injure à Mergy. On lui rendit même son cheval.

— Voici la première fois de ma vie, dit-il, que j'ai du plaisir à voir votre robe, mon père. Croyez à ma reconnaissance, et veuillez accepter cette bourse.

— Si vous la destinez aux pauvres, mon garçon, je la prends. Sachez que je m'intéresse à vous. Je connais votre frère, et je vous veux du bien. Convertissez-vous dès aujourd'hui ; venez avec moi, et votre affaire sera bientôt faite.

— Pour cela, mon père, je vous remercie. Je n'ai nulle envie de me convertir. Mais comment me connaissez-vous ? Quel est votre nom ?

— On m'appelle le frère Lubin... et... petit coquin, je vous vois rôder bien souvent autour d'une maison... Chut ! Dites-moi, monsieur de Mergy, croyez-vous maintenant qu'un moine puisse faire du bien ?

— Je publierai partout votre générosité, père Lubin.

— Vous ne voulez pas quitter le prêche pour la messe ?

— Non, encore une fois ; et je n'irai jamais à l'église que pour entendre vos sermons.

— Vous êtes homme de goût, à ce qu'il paraît.

— Et de plus votre grand admirateur.

— Ma foi, je suis fâché pour vous que vous vouliez rester dans l'hérésie. Je vous ai prévenu, j'ai fait ce que j'ai pu ; il en sera ce qui pourra : pour moi, je m'en lave les mains. Adieu, mon garçon.

— Adieu, mon père.

¹⁰ Religieux de l'ordre de Saint-François d'Assise (appelés aussi Frères Mineurs ou Franciscains) ainsi nommés à cause de la cordelière à trois noeuds qu'ils portent serrée autour de leur taille, symbole de la pauvreté.

TABLES DES MATIERES

Introduction générale 1 chapitre 01 : programme et cours de civilisation en première année licence. 5 introduction

51. Définition des concepts clés	6
1.1. La culture	6
1.2. La civilisation	7
1.3. L'interculturel	8
2. L'approche interculturelle	9
2.1. Multiculturalisme	9
2.2. Relativisme culturel	9
2.3. Altérité	10
3. Le culturalisme/ approche culturaliste	10
3.1. Définition	10
3.2. Caractéristiques du culturalisme	12
3.2.1. Mono culturalisme	12
3.2.2. Ethnocentrisme	13
3.2.3. Identité	14
4. L'analyse du programme	16
4.1. La 1164.2. La	2175.
L'analyse des supports pédagogiques	18
5.1. Le choix des supports pédagogiques	19
5.2. L'analyse des textes	19

Conclusion 29 chapitre 02 : proposition didactique pour un enseignement actionnel de la culture dans le module civilisation. 31 introduction

311. La culture entre l'approche communicative et la perspective actionnelle
31

2. La perspective actionnelle	32
2.1. La définition	32
2.2. Les caractéristiques de la perspective actionnelle	33
3. La tâche actionnelle	34
4. La culture dans la perspective actionnelle	34
5. Projet pédagogique proposé	35
6. Projet didactique	36
6.1. Définition de projet didactique	36
6.2. La séquence didactique	36
6.3. Projet didactique proposé	38
6.3.1. Exemple d'une séquence didactique pertinente 386.3.2.Fiche pédagogique proposée	40
conclusion43conclusion generale	46
références bibliographiques	50annexes 53