L'acquisition de la compétence culturelle dans la formation des élèves ingénieurs en agronomie : cas d'une pratique à l'Ecole Nationale d'Agriculture de Meknès au Maroc

Saadia Aoudry, Ecole Nationale d'Agriculture, Meknès-Maroc

Le Maroc a engagé ces dernières années plusieurs réformes aussi bien sur le plan économique que social ; l'éducation est au cœur de ces réformes qui s'inscrivent dans un processus de développement durable. Et, ainsi que nous le savons, tout accès à l'éducation et à l'information suppose un accès au code linguistique dans lequel s'opèrent toutes activités de formation. La langue française jouit au Maroc d'un statut privilégié. Elle est présente dans différents secteurs importants de la société marocaine. Il est donc difficile de concevoir la langue française comme une langue étrangère :

Dans le premier cycle du primaire, c'est la langue arabe qui est langue d'enseignement. Dans le second cycle primaire, la langue arabe est langue d'enseignement. La langue française est une matière d'enseignement. Dans le secondaire, la langue arabe est langue d'enseignement. La langue française est une matière d'enseignement sauf pour les branches économiques. (Messaoudi 53)

On peut par conséquent parler de langue seconde (FLS) présente dans le milieu social, scolaire et institutionnel aux côtés de l'arabe.

En effet, après une politique d'arabisation entamée par l'Etat au début des années 80, l'enseignement des disciplines scientifiques dans l'enseignement public primaire et secondaire est arabisé tandis qu'au supérieur scientifique (université, grandes écoles etc.) l'enseignement continue à se faire en langue française. Cette situation a provoqué un déséquilibre sur le plan de la politique éducative au Maroc. Aujourd'hui, l'enseignement des langues connaît un dysfonctionnement et l'enseignement est en crise, ce qui se répercute sur la qualité de l'enseignement du français. Les étudiants arrivent au supérieur scientifique et technique avec un sérieux handicap linguistique. Ils intègrent un nouvel environnement de travail et de langue différent de ce qu'ils ont connu auparavant où la langue française considérée comme première langue étrangère devient langue d'enseignement et de communication universitaire. Face à cette situation, les responsables et les dirigeants au Ministère de l'enseignement ont entrepris une série de démarches visant à réformer l'enseignement et à instaurer une nouvelles approche de l'apprentissage en donnant la priorité à l'enseignement des langues et aux langues d'enseignement. Ceci a eu pour effet l'instauration de la réforme de l'enseignement en 2003 (loi 01.00) et la mise en place du plan

d'urgence de 2009-2012 englobant plusieurs dispositifs permettant à l'étudiant de mieux comprendre le cours dans les disciplines scientifiques et techniques, d'interagir et de se préparer au marché de l'emploi. Il s'agit également de concevoir un curriculum de langue dans un contexte précis à un public distinct avec des besoins spécifiques. Il y est question de l'adéquation entre le développement social et économique et les enseignements universitaires. Ainsi, le maintien volontaire de la langue française comme langue d'enseignement au supérieur scientifique et technique révèle l'importance du français comme langue de développement dans l'enseignement des sciences.

Un tel choix semble s'être imposé non seulement par lui-même au vu de l'histoire qui relie le Maroc à la France, mais aussi par le facteur économique qui impose sur le terrain de l'emploi l'usage du français. Aujourd'hui, dans le supérieur scientifique et technique, les apprenants reçoivent un enseignement *en* français et un enseignement *du* français (FOS). Comme tous les enseignants de français des établissements scientifiques, nous avons été sollicités pour dispenser à nos apprenants un enseignement fonctionnel du français par rapport à des objectifs spécifiques où le culturel est occulté par rapport au linguistique. Mais lorsque nous nous trouvons devant des besoins spécifiques et urgents, nous sommes tenus d'y répondre et d'adapter le contenu de notre enseignement, et de réadapter l'outil pédagogique aux besoins des apprenants pour construire de nouveaux matériaux intégrant l'enseignement de la compétence culturelle en plus de la compétence linguistique. En effet, dans notre cas, pour les apprenants de l'Ecole Nationale d'Agriculture de Meknès (ENA), le besoin d'intégrer un enseignement de la compétence culturelle s'est imposé suite à des problèmes récurrents survenus entre les étudiants de l'ENA et leurs maîtres de stage, des exploitants agricoles français qui les reçoivent dans leur exploitation au cours du stage de fin de première année, appelé « stage travail en exploitation agricole ». Les problèmes posés sont essentiellement d'ordre culturel et quelques fois religieux, notamment pour les filles qui portent le voile et suite à la loi française sur le voile. Ainsi, une introduction de la culture comme savoir-faire en suivant la méthode d'enseignement axée sur l'aspect utilitaire et pratique, comme faire acquérir une compétence dans la gestion du quotidien, s'impose et ce, afin de « maîtriser un environnement peu familier et d'accomplir des actes élémentaires de la vie quotidienne » (Lehmann 102).

Dans le présent article, nous faisons part d'un projet pédagogique ciblant l'acquisition de la compétence culturelle ; le rôle du culturel dans l'apprentissage de la langue française en situation d'interaction et d'immersion est défini par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) comme une compétence générale nécessaire pour bien mener les

tâches et les activités dans certaines situations communicatives, parallèlement aux compétences linguistiques. En outre, le guide «Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues» paru en 2002 et conçu par le Conseil de l'Europe souligne l'importance de l'interculturel :

[Il s'agit de] faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relation. (11)

Daniel Lehmann, de son côté, renforce l'idée en précisant que « c'est pourtant là une donnée fondamentale : il y a des obstacles culturels à la communication entre spécialistes appartenant à des cultures diverses, qui sont premiers et qu'une intervention didactique simplement limitée aux seuls aspects linguistiques ne permet pas de lever » (9).

Notre compte rendu fait part d'une activité intégrée à notre enseignement du FOS dans une institution d'enseignement supérieur scientifique qu'est l'ENA. Cette dernière est un établissement public marocain d'enseignement agronomique, du développement rural et de la recherche scientifique, destiné à former en cinq ans des ingénieurs agronomes. Le public ciblé par ce projet est constitué d'apprenants de première année du cycle préparatoire amenés à effectuer un stage en exploitation agricole en France à la fin de la première année dans le cadre d'un projet de coopération franco-marocaine. Par conséquent, se pose, pour ces apprenants, le problème crucial de la maîtrise des deux compétences linguistique et culturelle. En effet, nos apprenants ont des connaissances lapidaires de la culture et de la civilisation française, et il en est de même du côté des exploitants français concernant la culture et la civilisation marocaine. Ceci génère chaque année de nombreux problèmes entre les élèves-stagiaires marocains et la famille agricole française qui les accueille. Les apprenants passent deux mois dans la famille sous le même toit et participent à toutes ses activités ; ils sont en totale immersion. C'est également la première fois qu'ils découvrent la France et côtoient des Français. Parfois, le choc culturel est tel que certains apprenants ont du mal à s'intégrer. On assiste chez certains à un véritable choc culturel. Devant ce besoin, il a fallu mettre en place un projet pédagogique ciblant l'acquisition de la compétence culturelle dans le programme de formation. La pédagogie de projet nous a semblé plus adaptée pour notre objectif.

I- Cadre théorique et orientations pédagogiques

1- Enseignement du français (FOS) dans la formation des élèves-ingénieurs en agronomie

Les étudiants marocains qui accèdent au supérieur scientifique et technique, ont suivi pendant de longues années durant leur scolarité un enseignement de français (que l'on pourrait qualifier de FLS) et sont confrontés au supérieur à des cours de spécialité en langue française. Ce type d'enseignement est fonctionnel, son enseignement vise l'acquisition de compétences langagières et linguistiques selon le domaine de spécialité. Le FOS se différencie du FLS par la mise en place des cours et leurs adaptations aux besoins spécifiques des apprenants. Ces besoins sont linguistiques et extralinguistiques, comme le spécifie Jean-Jacques Richer : « Le français sur objectif spécifique n'a pas développé de méthodologie spécifique : il s'est moulé dans les divers courants méthodologiques qui ont parcouru la didactique du FLE. Actuellement il s'inscrit pleinement dans la méthodologie (post) communicative telle que la profile le Cadre européen commun de référence pour les langues » (22-23).

L'enseignement du français dans notre établissement vise particulièrement la maîtrise de l'oral et de l'écrit en situation de communication avec une mise à niveau ciblant les lacunes de base. Il a pour objectif de fournir à l'apprenant des outils linguistiques et méthodologiques (mise à niveau linguistique en français, prise de notes en cours, prise de parole en public, lecture de documents scientifiques, rédactions de rapports de stage et de mémoire de fin d'études, etc.) lui permettant d'acquérir des compétences afin de mieux suivre les cours de spécialité (sciences fondamentales et sciences agronomiques). L'enjeu pour nous consiste à élaborer un dispositif le plus complet et le plus cohérent possibles pour répondre aux besoins réels de notre public tenant compte de ses spécificités (notamment dans le domaine agronomique).

Le programme est élaboré à partir de l'analyse du système de formation suivi à l'ENA de Meknès. Les besoins inventoriés au niveau de notre institution sont traduits sous forme d'objectifs à travailler en cours. Le programme est pensé en termes d'apprentissage, il est flexible et adapté aux besoins du public visé. En tant qu'enseignants, nous sommes ainsi amenés à travailler autrement, c'est-à-dire de nous adapter aux besoins nouveaux de l'institution (réforme, introduction de nouvelles filières, etc.) et des apprenants, à avoir recours à de nouvelles méthodes de travail, à de nouveaux outils (le programme suivi a été l'objet de nos recherches, notamment, de doctorats ; voir Aoudry).

Il s'agit de prendre en compte la spécificité des publics, leurs besoins et leurs stratégies d'apprentissage. Mais, enseigner la langue uniquement ne suffit pas pour atteindre les objectifs ciblés par l'enseignement. La composante culturelle a aussi un rôle important, car il peut y avoir des obstacles culturels à la communication. De même, quelques aspects de la culture française en rapport avec la culture-civilisation doivent être introduits pour améliorer l'intégration de nos apprenants durant leur stage « travail en exploitation agricole » en France.

Face aux besoins ciblés, l'expérience avec les apprenants a révélé la nécessité d'introduire un contenu socioculturel afin de les sensibiliser aux différences culturelles. Nous avons ainsi choisi de travailler avec nos apprenants l'aspect culturel dans une dimension humaniste. D'après le guide cité plus haut, l'enseignement des langues s'intéresse aussi aux cultures associées aux langues concernées afin de remplir d'autres objectifs humanistes, notamment la compréhension des peuples d'autres sociétés et cultures. La compréhension des cultures combinée à la possibilité de communiquer devrait permettre la transmission de valeurs et d'expériences humaines ainsi que la réduction des préjugés envers autrui. La compétence interculturelle a des conséquences humanistes en ce qu'elle favorise chez le locuteur une réflexion sur sa culture et son identité propres, de même que des conséquences utilitaires, en ce qu'elle permet des échanges directs avec les personnes d'autres langues et cultures.

Le CECRL privilégie la perspective de type actionnel qui considère avant tout les apprenants-usagers d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action. Ce n'est que si on a une tâche à effectuer que des acquisitions peuvent avoir lieu, si les apprenants travaillent en dehors de la présence de l'enseignant, celles-ci devant être intégrées à ce qui se fait en classe (Mangenot « Apprendre »). Les tâches privilégiées sont celles mettant en œuvre une ou plusieurs activités langagières pour lesquelles l'acteur social mobilise, selon des stratégies acquises, ses compétences générales individuelles (savoir sur le monde et savoir socioculturel, comportement, etc.) et sa compétence communicative (linguistique, sociolinguistique et pragmatique). Lorsqu'on implique l'apprenant-usager de la langue dans une action, on définit une situation d'apprentissage qui l'amène à analyser la situation dans laquelle il doit utiliser la langue : c'est ainsi qu'est défini le scénario d'un ensemble d'activités et de tâches. Le projet se situe dans un contexte et est relié à un domaine qui permet de définir l'arrière-plan thématique et culturel. Dans la nouvelle approche « actionnelle », on assiste à un réel

changement : on ouvre la salle de classe à la société et on s'adresse à l'apprenant-usager de la langue ; on communique pour agir.

2- L'utilité d'un enseignement de la culture dans le programme FOS de l'ENA

Lorsqu'ils arrivent en France, nos apprenants se retrouvent face à des besoins de communication dans les situations de la vie quotidienne, les échanges d'informations avec les jeunes et les adultes, les modes de vie, les mentalités et doivent tenir des discussions avec des locuteurs natifs par des contacts directs. Nous avons remarqué chez eux des lacunes importantes par rapport à la culture française et, afin de retrouver leur équilibre lors du stage, ils adoptent des stratégies. A cause de la complexité des informations environnantes, ils ont recours aux stéréotypes et préjugés qui se basent sur la sur-généralisation, pour produire leur représentation de l'Autre et de son groupe. Ils adoptent, inconsciemment ou non, certaines modalités pour négocier ce contact culturel ; ils choisissent une démarche visant l'intégration, l'assimilation ou l'individualisme. Cette mise en relation avec l'Autre peut s'accompagner de certains dysfonctionnements, car l'identité ne se manifeste réellement et profondément qu'en cas de crise et de menace, « quand il y a dysfonction entre l'identité pour soi et l'identité pour l'autre, le sujet réagira par l'angoisse, le sentiment de culpabilité, le désespoir, l'indifférence » (Camilleri, cité dans Boubakour 19).

La question de l'enseignement de la culture en classe fait l'objet de nombreuses recherches et les concepts sont en constante évolution, ce qui le rend complexe sur le plan de la didactique. Les enseignants sont incités à mettre en œuvre dans la classe une démarche basée sur l'interaction pour appréhender la dimension plurielle de la culture.

Qu'enseigner dans un domaine aussi ouvert et peu défini comme le précise Martine Abdallah-Pretceille ? « Si d'aucun admettent qu'une culture se définit comme un ensemble d'éléments, il est quasiment impossible d'établir un recensement systématique et exhaustif » (18). Comment enseigner la culture ?

Plusieurs approches sont proposées : enseigner la culture comme savoir-faire selon un aspect utilitaire (Beacco 102) ; enseigner la culture comme un savoir mais se pose le problème que l'enseignant ne peut maîtriser tous les savoirs (Byram et *al* 14) ou encore faire prendre conscience aux apprenants de la différence culturelle et l'attitude envers l'altérité – c'est la « culture comme savoir-être » (Beacco 116) – et travailler sur la comparaison des éléments de la culture-cible avec ceux de la culture-source ; ceci conduit à l'approche interculturelle.

De fait, il s'avère plus approprié de travailler sur les éléments interculturels avec les apprenants, car l'approche interculturelle se propose de travailler sur les représentations,

quelles qu'elles soient, et surtout sur les formes caricaturales des représentations sociales, les stéréotypes. L'objectif est d'arriver à une compréhension de la culture autre, non par la transmission d'un savoir extérieur divulgué par un spécialiste, mais par une réflexion personnelle sur ses propres croyances et par la perception du regard d'autrui : « une démarche réflexive dont l'objectif serait de percevoir à travers des hommes, des mœurs, des comportements, des habitudes [...] l'expression d'une culture » (Abdallah-Pretceille 173).

Afin de répondre au « besoin culturel » de nos apprenants, nous avons opté pour la méthode qui consiste à enseigner à déchiffrer les codes propres à la culture/civilisation française, comme par exemple la diversité régionale d'ordre traditionnel, culinaire, économique, etc., la richesse historique et patrimoniale française ainsi que les réalités de la vie quotidienne (valeurs et pratiques culturelles). Les apprenants développent au fur et à mesure des représentations plus réalistes et plus objectives de la société française grâce à des supports didactiques dans les pratiques interculturelles comme les documents authentiques, les images (vidéo et télévision), les témoignages et Internet qui favorisent une immersion dans le bain linguistique et culturel. Et comme les technologies de l'information ont changé nos modes de travail et de loisir, leur introduction s'impose comme l'une des priorités dans l'enseignement en général et celui du FOS en particulier

En effet, avec le renouveau pédagogique introduit par le CECRL et les potentialités des NTIC en tant qu'outil pouvant élargir la panoplie des supports pédagogiques, notamment chez un public scientifique des grandes écoles, la mise en place d'un certain nombre d'activités intégrant plus particulièrement Internet coule de source. L'introduction des TICE en général et de l'Internet en particulier s'impose comme l'une des priorités dans l'enseignement des langues et du FLE. De plus, l'Internet constitue un support nouveau et performant dans la diffusion de l'information. L'un de ses avantages est la possibilité de chercher sur le Web, riche en information scolaire et parascolaire, source de dialogue et de communication immédiats. L'enseignement des langues et particulièrement du FLE, reconnaissant l'important potentiel que recèle Internet en terme de ressources pour l'apprentissage des langues, transpose les apports généraux des TICE et, encore plus, ceux d'Internet au monde de l'enseignement pour les relier à des principes pédagogiques comme la pédagogie du projet, l'approche actionnelle, le socioconstructivisme ou encore le multimédia dans une approche cognitive. Ceci est d'autant plus important pour nous que, dans notre contexte, la réforme de l'enseignement universitaire au Maroc introduite en 2003 et le programme d'urgence initié en 2009 ont mis l'accent sur la nécessité de recentrer l'enseignement sur l'apprenant, sur les compétences à acquérir par ce dernier et sur

l'intégration progressive des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, l'objectif étant de créer une nouvelle dynamique et d'amener les apprenants à s'approprier les TICE comme outil d'apprentissage. Il est également nécessaire pour nous enseignants d'articuler nos pratiques avec les espaces et outils technologiques.

En intégrant ce type de document, nous pouvons aborder la culture et la civilisation en proposant des activités impliquant les apprenants, afin qu'ils construisent eux-mêmes leurs connaissances en cherchant sur le web et en étant en interaction avec les autres. Notre objectif est aussi d'initier les apprenants à l'autonomie, au travail coopératif et à la construction des connaissances. Nous proposons d'instaurer un climat de débat sur la culture française et de la comparer avec la culture des apprenants. L'approche interculturelle comporte aussi des dossiers thématiques qui offrent la possibilité aux apprenants de donner leurs points de vue et opinions sur des aspects de la civilisation française et de se positionner par rapport aux français. (Collès, cité par Boubakour).

De ce fait, la pédagogie du projet représente un exemple d'approche actionnelle ; elle est souvent liée à la notion d'inter culturalité. La culture est, en effet, vue de manière dynamique ; les échanges permettent une approche de l'altérité.

II- Présentation du projet pédagogique : la France et le milieu rural français

Domaine : le monde agricole : métier d'exploitant agricole en France, activités agricoles et culture et civilisation française

Niveau : B2 et plus

Public : étudiants (cycle préparatoire (prépas intégrée) – 1^e année, école d'ingénieur : ENA de Meknès (et établissements similaires au Maroc).

Objectifs : se familiariser avec une exploitation agricole en France et les activités agricoles, se familiariser avec la culture et la civilisation française en vue d'une immersion et améliorer les compétences en langue française et expression écrite et orale.

Objectifs transversaux : s'adapter à l'environnement agricole dans une famille d'agriculteurs en France

- Démarche pédagogique :

Nous avons adopté la démarche pédagogique suivante : analyser les besoins des apprenants en situation de stage dans une exploitation agricole (besoins langagiers et culturels) ; trouver des sites pour recueillir l'information ; élaborer des activités didactiques avec une approche

pédagogique en utilisant, comme le suggèrent Jean Marc Mangiante et Chantal Parpette, de combiner le travail collectif avec des moments de travail individuel afin de permettre à l'apprenant d'échanger et de pratiquer la langue avec ses pairs, d'acquérir son autonomie (79). Le projet a pour objectif de faire approfondir aux apprenants des connaissances de la France et des Français (culture, religion, cuisine, etc.), de connaître le milieu rural français à travers le métier d'agriculteur et la découverte d'exploitations agricoles, de prendre la parole devant les pairs et d'acquérir le vocabulaire agricole. Les apprenants sont amenés à sélectionner des documents dans les sites qui leur sont proposés, prendre des notes, synthétiser les informations, hiérarchiser les idées et reformuler les informations pour présenter un compte rendu oral sous forme d'exposé devant les pairs, ensuite débattre avec ces derniers.

- Les thèmes proposés :

Les thèmes retenus prennent en compte les besoins des apprenants en matière linguistique et culturelle en situation de stage. L'apprenant arrive en France chez un exploitant agricole, il réside chez lui et participe à toutes les activités agricoles durant toute la durée de son stage (2 mois). Il vit en pleine immersion et découvre pour la première fois un pays, des personnes de langue, culture, coutumes, civilisation et religion différentes des siennes. Tout est nouveau pour lui et il est impératif qu'il s'adapte pour valider son stage. Ainsi, les thèmes pour nous s'imposaient de par la situation dans laquelle se trouve l'apprenant à son arrivée en France. Il faut toucher tous les aspects du pays d'accueil et les usages des français, ce qui nous a permis de retenir les thèmes suivants : connaître la France et les Français, vie sociale et culturelle, mode de vie des français, religion et laïcité en France, connaître le monde rural français. Quant aux sites sur Internet, nous n'en donnons ici que quelques-uns à titre d'exemples parmi ceux que nous proposons à nos étudiants :

Supports :

a- Sites Internet :

Douce France : www.doucefrance.com

France voyage : www.francevoyage.fr

Tourisme en France : www.voyage-en-France.com

<http://web.cortland.edu/flteach/civ/>, site très enrichissant sur les différents aspects de la civilisation française (religion, fêtes, vie de famille, cuisine etc.) et un voyage interactif avec photos. Il contient également des activités individuelles (exercices interactifs sur la culture française)

<http://www.lafranceagricole.fr/l-agriculture/panorama-de-l-agriculture>

<http://agriculture.gouv.fr>

<http://www.jedecouvrelafrance.com>

L'exploitant agricole : un métier http://www.lesmetiers.net/orientation/p1_193799/exploitant-agricole ; http://www.wat.tv/video/exploitations-agricoles-francaises-46aiz_2eyxv_.html
<http://www.dailymotion.com/fr/relevance/search/portait+d%27un+%C3%A9leveur+bovin/1#video=x5fwsq>

(Vie et gestion d'une exploitation agricole)

<http://www.dailymotion.com/fr/relevance/search/g%C3%A9rer+une+exploitation+agricole/1#video=xcdkkl>

b- Les rapports de stage : stage de 1^e année en exploitation agricole (bibliothèque de l'ENA) ; les rapports de stage des années précédentes sont une précieuse source d'information car ils rendent compte du déroulement du stage et contiennent la description (monographie) d'une exploitation agricole, la région où se situe l'exploitation décrite (climat, type de sol, situation géographique), le profil agricole de l'exploitation, les activités agricoles et l'utilisation du lexique agricole.

Les étudiants sont en système d'internat et disposent d'une salle informatique avec connexion Internet ; ils ont aussi leur propre ordinateur et la connexion Wifi et, pour une grande majorité, une connexion Internet sur leur téléphone portable. Les étudiants de l'ENA profitent de prix adaptés à leur situation de la part des différents opérateurs nationaux pour acquérir des ordinateurs portables et des connexions Internet sur leur ordinateur et leur mobile en plus des connexions et du matériel informatique de l'ENA.

Déroulement des séances

Dans ce compte rendu nous faisons part d'une expérience que nous avons débutée depuis déjà quelques années. Aujourd'hui, ces activités sont introduites dans le programme FOS que nous dispensons à nos apprenants, car le stage a lieu chaque année et le besoin est donc toujours présent.

L'activité se déroule sur cinq séances de 2h en classe et le temps que chaque groupe d'apprenants consacre en dehors de la classe à la recherche documentaire et à l'élaboration des exposés. La première séance se déroule en classe, le projet est présenté et discuté avec les apprenants ; une liste des sites Internet leur est donnée, elle concerne l'agriculture dans les régions ciblées, à savoir l'Auvergne, la région Rhône-Alpes et la région Provence-Alpes-Côte d'Azur (les apprenants qui partent en France sont répartis dans des exploitations agricoles un peu partout en France mais principalement dans ces régions, car elles offrent une bonne diversité de l'agriculture française), la France (présentation du pays, histoire, langue,

religions, civilisation, fêtes nationales et religieuses, etc.), les sites touristiques des régions et de Paris (la tour Eiffel, les musées, les Champs Elysées, etc.). En effet, les apprenants profitent durant leur stage d'une visite de cette ville. Ils ont la liberté d'élargir la liste proposée et d'utiliser tous types de documents (écrits, oraux, vidéos) et de les commenter durant leur exposé.

Les apprenants sont ensuite répartis par groupes et par tâches :

- Le groupe 1 aura pour tâche de présenter les régions, il doit présenter la situation géographique, le climat, le potentiel agricole, humain et économique et les lieux touristiques ;
- Le groupe 2 présentera la vie sociale et culturelle en France : famille, société, religion et laïcité, gastronomie et événements (fêtes nationales et religieuses, mariage, etc.), il peut se baser sur le site très intéressant « cortland.edu » qui lui est proposé ;
- Le groupe 3 travaillera sur la vie dans une exploitation agricole, le métier d'agriculteur en France et les activités agricoles selon le profil agricole des exploitations ;
- Le groupe 4 présentera la ville de Paris, car tous les étudiants se retrouvent à la fin de leur stage et vont à Paris pour une journée découverte de la ville. En outre, le groupe a pour tâche de présenter la ville à travers ses principaux monuments et musées et la vie culturelle parisienne.

Après, ils se documentent et apportent leurs documents et leurs notes en classe durant la 2^e séance. Au cours de cette séance, ils travaillent en groupe et nous passons auprès de chacun pour vérifier la compréhension des documents, leur utilisation, les prises de notes et l'organisation des exposés (plan, informations utilisées, les documents non discursifs pour illustrer leur exposé, etc.). Les apprenants continuent leurs travaux en dehors du cours. Ils ont à élaborer leur partie et à l'exposer devant leurs pairs pendant vingt minutes. Les exposés se déroulent sur environ trois séances selon le nombre de groupe (généralement nous avons six groupes de cinq apprenants). L'exposé peut être illustré par des photos et/ou des vidéos ; il est présenté en diaporama sur PowerPoint. La présentation orale est suivie d'un débat et d'une évaluation en commun. Les exposés permettent d'évaluer les compétences culturelles que les apprenants ont acquises durant leur travail de recherche, ainsi que les compétences linguistiques et communicatives, de corriger les stéréotypes, d'encourager les débats et d'utiliser les TICE.

Ce projet pédagogique et le stage font découvrir aux apprenants la France rurale ; ces derniers sont habitués à un apprentissage basé davantage sur le « par-cœur » et le travail individuel ; l'approche pédagogique, faisant appel au travail collaboratif et à leur implication dans leur apprentissage en tant qu'acteurs sociaux usagers de la langue, augmente leur motivation et leur intérêt pour les tâches demandées. Le travail autonome effectué a révélé une grande attention de leur part, ils ont respecté les consignes, les tâches et objectifs fixés. Certains groupes ont eu du mal avec certaines vidéos ; le problème est plus linguistique (compréhension orale), ce qui nous amène à introduire par la suite des activités en amont pour travailler sur des documents oraux et vidéos en accordant plus d'attention à la compréhension orale. Il a fallu également rectifier certaines incompréhensions de documents. Concernant l'Internet, il a été un précieux auxiliaire dans la recherche, car les apprenants n'ont pas un grand choix pour se documenter sur la France, les régions ciblées ainsi que la civilisation française. Les étudiants ont ainsi pu être plus autonomes, avoir accès à une diversité de documents authentiques, ce qui a semblé les soulager. Bien sûr, ces recherches sur Internet demandaient un encadrement, car les apprenants ont souvent tendance à se perdre dans le foisonnement de documents et de sites.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, Martine. *Vers une pédagogie interculturelle*. 3^e éd. Paris : Anthropos, 1996.
- Aoudry, Saadia. « Approche d'une pédagogie de l'enseignement du français dans le supérieur suivant des besoins et des objectifs spécifiques ». Thèse de doctorat Sorbonne Paris 3. 1994.
- . « Contribution à l'élaboration d'un plan de formation de soutien en langue dans l'enseignement supérieur ». Doctorat d'Etat soutenu à la Faculté des Sciences de l'Education de Rabat, 2003.
- Beacco, Jean Claude. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, 2000.
- Byram, Mikael et Geneviève Zarate. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1997.
- , Bella Gribkova et Hugue Starkey. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002.
- Boubakour, Samira. « L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives

- Algérie ». *Synergies* 9 (2010) : 13-26.
- Camilleri, C. « Identité et changements sociaux, point de vue d'ensemble ». *Identités collectives et changement sociaux*. Dir. Pierre Tap. Toulouse : Privat, 1980. 321-342.
- Collès, Luc et al. *Espaces francophones. Diversité linguistique et culturelle*. Cortil-Wodon : EME, 2006.
- CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). *Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, 2001.
- Lehmann, Daniel. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1993.
- Mangenot, François. « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues ». *Alsic 1-2 Pratique et recherche*. <http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/mangenot>. 2003. Consulté juin 2012.
- . « Apprendre, enseigner et former avec Internet ». <http://fleblog.over-blog.com>. 2005. Consulté juin 2012.
- Mangiante, Jean Marc et Chantal Parpette. *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE. Collection F, 2004.
- Messaoudi, Leila. « La langue française au Maroc, fonction élitaire ou utilitaire ? » *Pratiques innovantes du plurilinguisme, émergence et prise en compte en situations francophones*. Dir. Philippe Blanchet et Pierre Martinez. Paris : Archives contemporaines, Agence U de la Francophonie, 2010. 51-63.
- Proscolli, Argyro. « Enseignement du FLE et savoir socioculturel. Des principes fondamentaux aux mises en application ». Grèce : U d'Athènes. www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/proscolli.pdf. Consulté juillet 2012.
- Puren, Christian. « La nouvelle 'perspective actionnelle' à la lumière de l'évolution historique des 'entrées' en didactique des langues-cultures ». www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren.ppt. 2006. Consulté juin 2012.
- Pouchol, Odile. « L'Internet en classe de langue : de la recherche guidée à la production linguistique ». www.hal.archivesouvertes.fr/docs/00/04/43/94/PDF/ba1p173 (PDF). 2009. Consulté juin 2012.
- Richer, Jean-Jacques. « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? » *Synergie* 3 (2008) : 15-30.
- Zarate, Geneviève. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, Essais-Crédif, 1993.