

L'interaction entre le français et la culture irano-islamique dans les manuels scolaires iraniens, un obstacle devant l'apprentissage du FLE ou un appui?

Farsian, Mohammadreza *

Professeur associé, Université Ferdowsi de Mashhad, Mashhad, Iran

Reçu: 2020/07/06, Accepté: 2020/10/12

Résumé: Les manuels scolaires iraniens sont préparés sur l'idée qu'une langue étrangère devrait être enseignée suivant les valeurs sociales et culturelles du pays où elle s'enseigne. La méthode s'attache aux valeurs premières de l'Iran comme religion, littérature, traditions, etc. et pas à celles de la France. Mais si nous confirmons la méthodologie d'ajustement de la langue étrangère et la culture d'origine des apprenants, il faut aussi penser à leur besoin à connaître des aspects de la vie sociale et culturelle des français. Mais c'est en effet à partir du 3ème que quelques textes de littérature française s'y font voir. Ainsi, même si l'élève parvient à se faire bien comprendre en français, rien ne peut garantir une relation réussie avec les français. Cet article se penchera sur les problèmes interculturels des manuels scolaires en vue de pouvoir proposer une solution basée sur l'apprentissage simultané de la langue et la culture étrangères tout en restant attaché à celles des apprenants.

Mots-clés: culture d'origine, culture de destinataire, FLE, Iran, manuels scolaires

The Interaction between French and Iranian-Islamic Culture in Iranian School Textbooks

Mohammadreza Farsian *

Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 2020/07/06, Accepted: 2020/10/12

Abstract: In teaching foreign languages at pre-university levels in Iran, textbooks are written and taught based on the social and cultural values of the country. Based on this method, the basic values of Iran such as religion, literature, traditions, etc. are considered as the principle and the values of the source language and are not taken very seriously. But we must keep in mind that the observance of the target culture in foreign language teaching should not negate the need for language learners to become familiar with the social and cultural aspects of France. In fact, students' first acquaintance with French culture is with French literature, and from the second year of high school with their acquaintance with several literary texts. We can hope for a successful relationship. The present study focuses on the topic of culture and language and tries to address the intercultural problems in French language textbooks at pre-university levels. It also tries to respect the position of the target culture in foreign language teaching and provides a solution for teaching the language and culture of origin in these books.

Keywords: FLE (French Language Education), Iran, Textbooks, the Culture of Origin, the Culture of the Recipient.

تعامل آموزش زبان فرانسه با فرهنگ ایرانی اسلامی در کتاب‌های درسی دبیرستان در ایران

محمد رضا فارسین *

دانشیار، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۱۶، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۲۱

چکیده: در آموزش زبان‌های خارجی در مقاطع قبل از دانشگاه در ایران، کتاب‌های درسی بر اساس ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی کشور نوشته و تدریس می‌شود. بر اساس این متد، ارزش‌های اولیه ایران همچون دین، ادبیات، سنت‌ها و غیره، اصل شمرده می‌شوند و ارزش‌های زبان مبدأ چندان جدی انگاشته نمی‌شوند؛ اما باید در نظر داشته باشیم که رعایت فرهنگ مقصد در آموزش زبان خارجی نباید نافی نیاز زبان‌آموزان به آشنایی با جنبه‌های اجتماعی و فرهنگی فرانسه باشد. در حقیقت، نخستین آشنایی دانش‌آموزان با فرهنگ فرانسه با کمک ادبیات فرانسه و از سال دوم دبیرستان از طریق آشنایی با چند متن ادبی رقم می‌خورد؛ بدین ترتیب در رابطه با فرانسوی‌زبانان، هر چند دانش‌آموز بتواند منظور خود را بیان کند، نمی‌توان به شکل‌گیری رابطه‌ای موفق امید داشت. این مقاله با تمرکز بر مبحث فرهنگ و زبان خواهد کوشید تا مشکلات بین‌فرهنگی موجود در کتاب‌های درسی آموزش زبان فرانسه در مقاطع قبل از دانشگاه را بررسی کند؛ همچنین از همین رهگذر، تلاش خواهد کرد تا ضمن احترام به جایگاه فرهنگ مقصد در آموزش زبان خارجی، راهکاری برای آموزش زبان و فرهنگ مبدأ در این کتاب‌ها ارائه کند.

واژگان کلیدی: آموزش زبان فرانسه، ایران، کتاب‌های درسی، فرهنگ مبدأ، فرهنگ مقصد.

Introduction

* Auteur Correspondant. Adresse e-mail: farsian@um.ac.ir

Avec l'arrivée des premiers voyageurs français en Iran, l'enseignement de la langue française prend racine vers le début du XVII^e siècle. De retour en France, ces voyageurs rédigent les récits de leurs voyages et rapportent et même analysent leurs observations des traditions et des coutumes des iraniens, mais aussi de la géographie, de l'art, du commerce et de l'histoire de l'Iran. Ces récits trouvent leurs lecteurs et au XVIII^e siècle prennent un succès considérable. Parmi ces voyageurs, on peut faire allusion à Chardin, Tavernier et Gobineau qui jouent un rôle important dans la présentation de la France et du français aux iraniens.

Sous les Qâdjârs (XIX^e siècle) le français est la première langue étrangère du pays. Reza Shah envoie ensuite les étudiants en France pour continuer leurs études ; il attribue ainsi une ampleur et une valeur particulières à cette langue, jusqu'à ce que les bourgeois iraniens reconnaissent le français comme une nécessité inévitable pour leur vie.

Darolfonoun est la première école à enseigner le français en Iran qui a pris modèle sur l'école française. Ses professeurs étaient plutôt des français ou des iraniens d'origine française. Cette école devient le centre d'apprentissage du français. Grâce à cette école, le français est diffusé dans le pays et devient ensuite la langue de la technologie et de la science en Iran.

Après Darolfonoun, bon nombre d'écoles voient le jour en Iran, mais en 1860, pour la première fois en Iran et avec le concours des français, une école, destinée aux garçons, a été construite en Iran ; elle s'est appelée Saint-Louis. Saint-Joseph était une autre école, destinée aux filles, construite peu après dans quatre villes. En 1900, l'école Jeanne d'Arc et ensuite l'Institut Marie ont été inaugurées à Téhéran. Ces écoles ont continué à travailler jusqu'en 1978, date de la

Révolution islamique en Iran, et depuis, elles ont suspendu leur activité. En dehors de ces écoles, dirigées pour la plupart par les Français, à partir de 1926, le français est entré dans les écoles iraniennes et les élèves qui demandaient à apprendre le français, pouvaient le choisir en alternative ou en complément à l'anglais (Bahrami, Barenia, 2011: 31).

En tout état de cause et comme partout dans le monde, après la Seconde Guerre mondiale et les changements politiques dans le monde, l'Anglais a pris une place prépondérante par rapport au français. Depuis, un écart important s'est creusé : l'apprentissage de l'anglais reste prédominant dans les écoles, même si le français est en bonne place dans l'enseignement supérieur iranien.

Le système scolaire et l'enseignement des langues étrangères

Le système scolaire iranien est un système moderne basé sur les valeurs de la Révolution islamique d'Iran. La modernité de ce système renvoie à l'époque de Reza Shah vers 1925, ce dernier cherchant à moderniser l'Iran en imitant les pays occidentaux. Les écoles d'avant ce Shah étaient islamiques, mais il a essayé de séculariser les lieux de culture et cette procédure a même duré après lui sous son fils, Mohammadreza Shah. Mais avec l'avènement de la révolution d'Iran en 1978, les écoles ont rejeté cette stratégie et ont favorisé l'enseignement religieux. Ayatollah Khomeiny initie une islamisation de l'éducation, mais il n'aspire pas pour autant à un retour vers les établissements religieux traditionnels. Il a l'ambition d'une école à la fois moderne et religieuse, non pervertie par la culture

occidentale et coloniale¹. Les manuels scolaires ont été revus et ont subi des modifications importantes de leur contenu.

En effet, l'organisation des programmes et du système scolaire s'est d'abord inspirée du modèle français ; jusqu'au milieu des années 1960, la scolarité se divisait entre les cycles primaire et secondaire d'une durée de six années chacun (Reiss, 2008: 156). Ce système a changé ensuite : le cycle primaire est réduit à cinq ans, viennent ensuite le collège en trois ans et le dernier cycle, appelé lycée, en quatre ans. Le système a subi deux ou trois changements importants, mais le système actuel ressemble beaucoup au système premier, inspiré du modèle français, c'est-à-dire (3+3 ans au primaire) + (3+3 ans au secondaire).

Ce système est très récent, et les manuels sont en train d'être rédigés et préparés. Nous avons donc procédé à la vérification des manuels du système précédent qui s'utilisent encore et correspondent à trois ans de collège + trois ans de lycée + un an de pré-universitaire ou bien terminal. L'apprentissage des langues étrangères commence officiellement à partir de la première année du collège, équivalent de la sixième dans le système scolaire français. Comme nous avons déjà mentionné, la langue étrangère enseignée dans les écoles iraniennes est prioritairement l'anglais, sauf s'il s'agit d'un collège ou d'un lycée spécial, ou bien, si le nombre des élèves souhaitant apprendre le français au lieu de l'anglais atteint à un nombre suffisant, l'école est tenue de leur proposer des cours de français.

C'est en effet dès cet âge, à peu près, que les élèves commencent à se familiariser avec leurs identité et culture nationales. Contrairement à cette réalité, c'est également à partir de cette période qu'ils commencent à connaître une autre

langue et culture que celle de leurs parents. Ainsi, ils risquent de confondre ou de mélanger ces deux cultures et le métissage culturel et linguistique de ces deux peut leur entraîner des conséquences identitaires aux yeux de la société, surtout au sein des sociétés traditionnelles. C'est donc aux responsables pédagogiques et aux auteurs des manuels de faire en sorte que les jeunes de la société soient protégés contre ce risque identitaire et social.

Les langues étrangères véhiculent facilement les cultures étrangères. De ce fait, elles nécessitent plus de précaution dans leur diffusion au sein des écoles. Nous allons voir comment les pédagogues et linguistes iraniens ont surmonté ce risque et ce qu'ils ont fait, mais aussi les défauts de leur stratégie et de leur approche. Mais auparavant, nous allons essayer de cerner quelques éléments théoriques et nous vérifierons ensuite les places respectives des éléments culturels français et iraniens dans les manuels iraniens de la langue française.

En faisant ce parcours, nous essayerons de répondre à certaines questions : enseigner la langue ou la culture française ? Dans l'enseignement du français en Iran, quelles places sont attribuées à la culture française d'un côté et à celle de l'Iran d'un autre côté ? Sommes-nous partis, en Iran, vers un apprentissage interculturel ? Les manuels iraniens du français langue étrangère contiennent-ils plus de références culturelles françaises ou iraniennes ? Quels sont les thèmes qui apparaissent dans les volets culturels des manuels ?

Culture, langue et apprentissage du français

¹ Discours d' Ayathollah Khomeini en 1983, vol. 12, p. 177 in PEIVANDI, S., 2006, *Islam et éducation en Iran. Echec de l'islamisation de l'école en Iran*. Paris : L'Harmattan, p. 72.

Nous ne cherchons pas à donner une définition du mot culture, vue la difficulté de cette tâche et le grand nombre de définitions existantes pour cette notion : définitions béhavioristes, définitions fonctionnalistes, définitions cognitives, définitions symboliques, définitions anthropologiques, par exemple. La langue n'est jamais séparable de la culture dans un cours de langue et ceci ne fait plus de doute aujourd'hui. Nous pouvons quand même imaginer deux versions différentes, là où Nemetz Robinson (1988) croit à une séparation méthodologique ; c'est-à-dire que les chercheurs en matière de la culture, comme les anthropologues ou les ethnologues, s'intéressent à ce qui est collectif, tandis que les chercheurs en éducation des langues s'intéressent plus à l'individu.

En tout état de cause, la langue et la culture sont interdépendantes et elles s'apprennent l'une aux côtés de l'autre ; plus précisément, chacune prépare le champ pour l'apprentissage de l'autre.

Uber Gross et Uber croient à l'interdépendance de la langue et de sa culture. Afin de favoriser l'acquisition d'une compétence communicative efficace, la sociolinguistique préconise le rapprochement des apprenants à la culture cible (Uber Grosse, 1991: 250).

Damen a déjà confirmé cet avis en affirmant l'interaction de la langue et la culture. D'après Damen, langue et culture sont étroitement liées, car la langue est un miroir des modèles culturels et elle est le plus important moyen de la transmission de la culture (Damen, 1987: 87). Sanchez Lobato s'est approprié le terme *miroir* quand il affirme que " la langue est le miroir de la culture et des modes de vie de la collectivité qui la parle" (Sanchez Lobato, 1997: 3).

Coseriu (1986, p. 63, In Toquero Alvarez, 2010) développe cette idée en intégrant la langue dans les notions de la culture et la positionnant

comme la forme primaire et fondamentale de la culture, qui reflète la culture non linguistique ; c'est-à-dire que les idées, les croyances et les connaissances se manifestent dans la langue (Toquero, 2010: 33).

Culture et relations interculturelles

La culture et la relation humaine sont en lien direct car non seulement la culture définit qui avec qui, sur quoi et comment parler en relation directe ; mais elle indique également aux gens comment codifier leurs messages et sous quelles conditions les transmettre (Abisamra, 2009). Dès lors que les interlocuteurs de différentes langues se mettent à se communiquer, une relation interculturelle a lieu, car ils n'ont pas de conception commune de leur environnement et du monde. Pendant la communication, les interlocuteurs révèlent leurs contextes culturels respectifs ; ce qui veut dire qu'une relation ne se passe pas seulement au niveau linguistique, mais qu'elle contient aussi des caractéristiques socio-culturels. L'éloquence utilisée dans une langue étrangère ne garantit guère une relation réussie quand la personne ne connaît rien de la culture cible (Fenner, 2000: 145).

Ainsi, si on accepte que la langue d'une société reflète les valeurs culturelles communes des gens de cette société, il faut admettre ensuite que la culture est le critère principal de l'enseignement des langues étrangères. Apprendre une langue, c'est indéniablement apprendre la culture correspondante. Dans l'enseignement d'une langue étrangère, on est obligé de transmettre également la culture appartenant à cette langue. Cette règle nous mène à conclure que les méthodes et manuels basés sur le critère culturel aident mieux les apprenants à maîtriser l'utilisation de cette langue dans différentes occasions de la vie sociale.

L'enseignement simultané de la langue et la culture et ses problèmes

L'enseignement simultané de la langue et la culture étrangères ne respecte pas un cadre éducatif précis car la culture est un phénomène assez large, mais surtout complexe. Tout ce qu'on enseigne dans un cours de langue se rapporte, d'une manière ou d'une autre, à la culture. Selon Valdes toute leçon ou tout chapitre d'un manuel est en relation avec une chose : la culture (Valdes, 1990: 20).

Cependant, des obstacles menacent le bon fonctionnement de l'enseignement simultané d'une langue et sa culture. On peut les répartir en trois catégories différentes selon que l'on considère les enseignants, les apprenants ou les supports pédagogiques. Compte tenu du titre du présent document, concentrons-nous sur la troisième catégorie, dans l'idée d'aborder les deux autres ultérieurement (Tajabadi, Aghagolzadeh, 2011, 47).

Le contenu des manuels peut se considérer comme le problème primordial, car il est toujours utilisé comme le plan de route des enseignants et toute dérive, dérouté ou erreur dans ce plan amène les apprenants à une impasse. Dans la rédaction d'un manuel, il faut prêter attention à ce que les élèves se confrontent à la fois à la culture source, à la culture cible, mais aussi à la culture internationale. Autrement dit, le contenu des manuels doit être sélectionné et rédigé en sorte que les informations sur la culture cible soumises aux apprenants, les prépare, voire les encourage à la comparer avec la leur. Cette comparaison leur offre une vue critique (Baker, 2003).

Enseigner ou non la culture ?

L'enseignement simultané de la langue et la culture peut entraîner encore d'autres problèmes. Par exemple : l'apprenant est amené à s'exprimer en tenant compte d'une culture dont il n'a pas ou peu l'expérience (Brumfit et Mitchell, 1990: 35). Par ailleurs, un enseignement simultané, sans pédagogie / accompagnement / explication spécifique concernant la différence culturelle, est susceptible de générer des crises identitaires chez les adolescents et les plus jeunes

Envisager l'enseignement de la langue et de la culture cible de façon inséparable entraîne le risque d'identifier les locuteurs natifs de cette langue comme les seuls détenteurs de son bon usage. C'est Paikeday (1985) qui a démontré que cette notion est trompeuse (Brumfit, 1990: 36).

Une question qui pourrait s'ajouter à cela est de se demander quelle culture enseigner : distinctive ou (et ?) savante, ou bien non-distinctive ou (et ?) partagée (d'après Galisson, 1991)

Il y a également des fortes raisons d'enseigner la culture cible en même temps que la langue dans le cadre du cours du FLE :

- 1) redynamiser le curriculum
- 2) donner à l'enseignement de la pertinence sociale
- 3) aider les élèves à devenir plus conscients de leur propre identité culturelle grâce à un apprentissage de la culture cible.
- 4) susciter l'intérêt des élèves par l'abord de la vie quotidienne dans les pays étrangers.

De même, Corbett (2003) croit que la génération issue de l'enseignement culturel associé aux cours de langue sera formée par la diplomatie interculturelle, qui leur permettra de faire face à la vie dans le monde multiculturel contemporain. Dans la partie suivante, nous allons identifier et analyser les critères culturels nationaux et français dans les divers manuels

iraniens de français au collège et lycée. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur l'analyse progressive du contenu des textes des manuels, depuis la première année du collège où les élèves iraniens commencent systématiquement à apprendre une langue étrangère, jusqu'à la dernière année de lycée.

Le manuel français à l'école iranienne : quelle culture enseignée ?

Sixième et cinquième

Le premier livre français des élèves les familiarisent avec une famille iranienne, et non française, de cinq personnes. Toutes les conversations, tous les mots, images, aventures, et autres contenus du livre se tournent autour de cette famille. Les auteurs expliquent, en préface et en langue persane, que ce choix était fait sciemment, malgré le fait que cela paraisse un peu artificiel au regard de linguistes et des familles. En effet, les élèves âgés de 11-12 ans peuvent facilement se retrouver dans les récits ; cela aide à la bonne compréhension des textes alors que ceci ne se produirait pas si les personnages étaient choisis parmi des français. Ils ont ainsi cru à l'apprentissage de la langue étrangère hors contexte culturel d'origine, du moins en ce qui concerne le début des apprentissages. Non seulement les textes de ce premier manuel, mais aussi les images sont attribués au contexte culturel islamo-iranien : les vêtements, les figures dans les images, les rencontres, et même la séparation des sexes dans les écoles. Les critères religieux apparaissent également dès les premières leçons, comme la mosquée à la leçon deux, en texte et en image. L'école de la fille s'appelle Foroughi, poète contemporain iranien, et collège du garçon est nommé Shahid ... (nom d'un martyr de la guerre entre Iran et Irak), un signe culturel et

religieux. Les mots à apprendre sont choisis selon la culture iranienne, même les animaux, et il n'est fait référence ni aux animaux préférés des français : chiens et chats, animaux de compagnie, ni du coq, animal emblématique de la France. Somme toute, le premier manuel de français des élèves iraniens ne porte en rien des marques françaises. La culture iranienne est ainsi codifiée en français et rappelée aux élèves. N'oublions pas que tous les manuels, du collège au lycée, commence par l'image de l'Imam Khomeiny, guide suprême de la Révolution islamique de 1979. Ces images sont toujours suivies d'une citation de ce dernier concernant l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère et de son rôle dans la diffusion de l'Islam dans le monde. L'introduction des manuels de cinquième et de sixième fournissent des explications en persan uniquement, sans en donner la traduction en français. Les auteurs font néanmoins allusion à l'objectif de ces manuels : respecter et préserver les valeurs islamo-iraniennes du pays et prendre en considération l'omniprésence de Dieu, l'éducation culturelle et islamique des élèves tout en faisant attention à la qualité éducative des manuels.

Après ce sermon aux professeurs et aux parents des élèves, la première leçon aborde des mots concernant l'habillement des iraniens et surtout celle des femmes, en manteau long et en foulard. Le sujet suivant, à la leçon deux, est le livre, avec pour exemple l'image du Coran.

La France se manifeste finalement à la fin de la troisième leçon à travers un premier texte : le poème français de Jacques Prévert, intitulé *Pour faire le portrait d'un oiseau*. La leçon quatre est dédié à la fête de mère, fête mondiale. En Iran, on ne le célèbre pas, mais on fête le jour de la naissance de la fille du prophète. Toute la leçon et tous les mots qu'elle contient visent cet

évènement persan, sans évoquer son équivalent français. Un poème de Maurice Carême, intitulé *Pour ma mère*, et un poème de Paul Verlaine, intitulé *Poème*, constituent les deuxième et troisième textes français du manuel.

Quatrième

Le manuel de la classe de quatrième débute par la même négligence que celui de la classe de cinquième. Sous une photo d'Imam Khomeiny prise à Neuphle-le-Château, apparaît, sans traduction française, une citation de celui-ci concernant l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les personnages sont toujours les mêmes, et la méthode n'a apparemment beaucoup changé en ce qui concerne la présence de la culture cible dans le manuel. Un contre-exemple cependant : dans la leçon 3, les mois de l'année ont été présentés sous le calendrier français et non sous le calendrier iranien ; et les équivalents iraniens des mois sont donnés juste après. Ainsi, mis à part les deux poèmes français de la fin des leçons trois et cinq, le calendrier français constitue la première et unique représentation du mode de vie français des trois années de collège.

Troisième

À partir de la troisième, les signes culturels français apparaissent davantage. Le cycle des aventures de la famille Dabiri se termine et par une approche thématique, chaque leçon est désormais constituée d'un thème à part, avec des personnages différents, mais toujours iraniens. Comme les manuels précédents, les leçons se terminent par un poème français. Le seul texte français dont on peut parler est un court texte de quatre lignes, situé dans les exercices de la leçon deux, où pour la première fois l'élève se

confronte à un prénom français dans le corps d'un texte : Louis.

Seconde

Un changement important se produit dans le manuel de seconde, où dès la première leçon, un texte original français écrit par H. I. Marou est proposé. Ensuite, aussi bien dans le choix des textes que dans les phrases des exercices, nous sommes face à un métissage de cultures cible et source : des prénoms français et iraniens, des images de la France et de la culture française, comme la tour Eiffel, le sapin de Noël, et de l'Iran et de sa culture. De la même manière, la leçon deux commence par une conversation au sujet de football entre deux personnages iraniens et se poursuit par un texte au sujet de Paul Cagan, avec des personnages français.

Le livre suit la logique de mélange des cultures dans chaque leçon jusqu'à la dernière leçon, où le texte du début et le texte final sont tirés d'écritures françaises. Le premier texte est un extrait de *L'Enfant à la Balustrade* de René Boylesse et le deuxième est un poème de Robert Denos. Ainsi, le manuel de la classe de seconde commence et se termine par des textes issus de productions françaises, ce qui peut nous mener à conclure d'une part que l'enseignement culturel du français est beaucoup plus pris en compte par les auteurs qu'auparavant et que d'autre part ils ont, tout en maintenant des textes iraniens avec des symboles culturels de la langue source, essayé de familiariser les élèves avec la culture cible.

Première et Terminale

Les manuels de première et de terminale comprennent uniquement des textes, soit avec des sujets culturels en classe de première uniquement, comme Avicenne ou le tapis

d'orient, soit avec des sujets généraux dans le manuel de terminal, comme le langage, la pauvreté, la publicité, les médias, les couleurs, l'eau, la science-fiction, les jeux olympiques.

Le manuel de la terminal devient pour ainsi dire un ensemble des textes intégralement écrits par les Français, choisis par les Iraniens, où les élèves, déjà adolescents, ou même adultes, découvrent beaucoup plus sur le mode de vie et de travail des Français, par exemple le Journal de 20 heures de TF1, les éléments de la vie moderne en France, la place de la publicité chez les Français, la connaissance de Victor Hugo.

Conclusion

Ainsi, les manuels iraniens établissent un passage progressif de la culture source vers la culture cible. Les trois premières années du collège, où les élèves n'ont pas encore atteint l'âge convenable pour apprendre d'autres cultures et n'ont pas encore bien assimilé celle de leur pays, les manuels ne mettent pas en scène la culture cible et, via les textes plus éducatifs, s'intéressent à la langue française dans un contexte iranien. Les élèves saisissent bien ce qu'ils lisent et n'ont pas de difficulté dans la compréhension des textes français, car contextualisés à des situations iraniennes.

En première année de lycée, les auteurs passent des textes éducatifs iraniens aux textes non-éducatifs français. Dès la seconde, les élèves se confrontent à de multiples textes non-éducatifs français, à des extraits des différents écrivains français, même méconnus, pour privilégier le thème des textes, sans pour autant oublier de travailler sur la culture source. Le manuel de terminal est fait en sorte que les élèves discutent des questions générales de langue française, selon leur culture générale. Le parcours nous paraît acceptable, même raisonnable, mais le

problème qui gêne cette approche vient des textes non-éducatifs des extraits tirés des livres ou des articles des écrivains selon leurs thèmes, et pas selon le niveau et la qualité éducative des textes. En vérité, ils ne sont pas écrits à la base pour en tirer des extraits et les coller ensuite aux manuels de lycée pour apprendre le FLE. Mais l'approche culturelle suivie par les auteurs est remarquable, malgré ses défauts. Commencer par la culture source et terminer par la culture cible est le mélange des cultures qu'ils ont choisi, sans néanmoins s'intéresser aux textes éducatifs qui ont rapport avec la vie quotidienne des français ; cette méthode aidera notre élève à atteindre un niveau acceptable pour se faire comprendre en français, mais la méthode ne garantit en rien une relation réussie avec les français.

Il nous faut donc, pour conclure, préserver cette méthode progressive au niveau culturel, tout en nous s'obligeant à revoir la qualité et le niveau éducatif des textes des français. Ce qui peut être proposé aux futurs chercheurs est de vérifier la validité du choix des textes et de trouver leurs éventuels points faibles et dès lors, d'en proposer d'autres en remplacement, à moins de faire rédiger de nouveaux textes conformes aux cultures cible et source avec un objectif important : une relation réussie.

Bibliographies

- Abisamra, N.S. (2009), *Strategies and Techniques for teaching Culture*. <http://www.nadasisland.com/culture>. Consulté le 03/04/2020.
- Bahrami, N. & Barenia, H. (2011). Le français en Iran, *Roshd*, Amouzesh Zaban (*Le Développement, l'enseignement des langues étrangères*), 26/1: 27-32.
- Baker, W. (2003). Should culture be an overt component of EFL instruction outside of

- English speaking countries? The Thai context. *Asian EFL journal*. <http://www.3.telus.net/linguisticsissues/thai.htm>. Consulté le 24/04/2020
- Brumfit, C. & Mitchell, R. (1990). *Research in the language classroom*, London: British Council.
- Coseriu, E. (1986). *Introduction à la linguistique*, Madrid : Gredos.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: the fifth dimensions in the language classroom*. Don Mills: Adissons-Wesly Publishing Company.
- Fenner, A. (2000), *Cultural awareness*. In D. Newby (ed), *Approach to materials design in European textbooks: implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Graz: European center for modern languages.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé internationale.
- Mounin, G. (2008). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.
- Nemetz Robinson, G. (1988). *Crosscultural understanding*, New Jersey: Prentice Hall.
- Peyvandi, S. (2006). *Islam et éducation en Iran. Echec de l'islamisation de l'école en Iran*. Paris : Harmattan.
- Reiss, C. (2008). Eléments sur le système éducatif iranien. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 13/49 : 154-159.
- Rheume, J. (1998). Apprivoiser la technologie éducative, éléments de cours. <http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/tv/plxx135.html#bib> . Consulté le 20 mai 2001.
- Sanchez Lobato, J. (1997). « La Lengua española hoy ». Actes du "1 Simposio Internacional de Didactica de la Lengua y la Literatura, LI y L2 H. Universidad de Córdoba, Espagne, p. 240-254, cité dans Toquero Alvarez, A. (2010), *Le contenu culturel dans quatre manuels d'espagnol langue étrangère utilisés par des : Un aperçu équilibré du monde hispanophone*, mémoire de Master, Université de Québec.
- Tajabadi, F. & Aghagolzadeh, F. (2011). L'enseignement des langues étrangères et ses problèmes culturels, *Pajouheshhaye Zabanshenakhti Dar Zabanhaye Khareji (Recherches linguistiques en langues étrangères)*, 1/1 : 37-55
- Thoiron, Ph. & Béjoint, H. (2010). La terminologie, une question de termes?. *Meta*, 55/1: 105-118.
- Toquero Alvarez, A. (2010). *Le contenu culturel dans quatre manuels d'espagnol langue étrangère utilisés par des adultes*, mémoire de maîtrise en linguistique, université de Québec.
- Uber Grosse, C. & Uber, D. (1991). The cultural content of business French texts, *The French Review*, 65/2: 247-254.
- Valdes, J. (1990). *The inevitability of teaching and learning Culture in a Foreign Language Course*. In B. Harrison (ed.) *Culture and Language classroom*, Hong Kong: Modern English Publications and the British Council.