



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Departamento de Filología Francesa y Alemana

Trabajo de Fin de Máster

**Vers une perspective communicative
et interculturelle en cours de FLE**

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

FRANCÉS

Presentado por: **Alba Cristina Tejero Álvarez**

Tutelado por: **Carolina Fernández Correjes**

Valladolid, junio 2019



Universidad de Valladolid

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D. / D^a. ALBA CRISTINA TEJERO ÁLVAREZ, con N.I.F.: 71951292-R, estudiante del Máster en PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid, curso 2018/2019, como autor/a de este documento académico, titulado:

VERS UNE PERSPECTIVE COMMUNICATIVE ET INTERCULTURELLE EN COURS DE FLE
y presentado como Trabajo de Fin de Máster, para la obtención del Título correspondiente,

DECLARO QUE

es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, que soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden legal.

En Valladolid, a 6 de Junio de 2019.

Fdo.: Alba Cristina Tejero Álvarez

RÉSUMÉ

Actuellement, la présence des perspectives communicatives, socioculturelles et interculturelles en cours de langues s'avère fondamentale. Ce mémoire vise à illustrer l'importance de ces dimensions dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères, ainsi que pallier leur manque lors des cours habituels et proposer une façon différente de les aborder. L'analyse de la compétence communicative, qui prend en compte les aspects socioculturels de la langue cible, et le savoir interculturel seront la base de notre proposition pédagogique. À travers diverses méthodologies regroupées sous une approche actionnelle, cette proposition cherche à recréer des situations communicatives réelles dans la langue cible grâce à l'utilisation des documents authentiques francophones ; ceci permettra de susciter la motivation des apprenants, leur réflexion et leur esprit critique. Le but est d'amener l'apprenant vers l'apprentissage et l'emploi de la langue en contexte en même temps qu'il développe une attitude de respect envers la diversité culturelle.

Mots-clés : Enseignement/apprentissage, Compétence communicative, Aspects socioculturels, Interculturel, Respect envers la diversité.

RESUMEN

Actualmente, las perspectivas comunicativa, sociocultural e intercultural resultan fundamentales en las clases de idiomas. Este trabajo de fin de máster trata de mostrar la importancia de estas dimensiones dentro del marco de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, así como paliar su falta en las clases ordinarias y proponer una forma diferente de abordarlas. El análisis de la competencia comunicativa, que tiene en cuenta los aspectos socioculturales de la lengua meta, y el saber intercultural constituirán la base de nuestra propuesta pedagógica. A través de diversas metodologías, reagrupadas dentro de un enfoque orientado a la acción, esta propuesta trata de recrear situaciones comunicativas reales en la lengua meta gracias a la utilización de documentos auténticos; esto fomentará la motivación de los estudiantes, la reflexión y el pensamiento crítico. El objetivo es dirigir al alumnado hacia el aprendizaje y empleo de la lengua en contexto, al mismo tiempo que desarrolla una actitud de respeto hacia la diversidad cultural.

Palabras clave: Enseñanza/aprendizaje, Competencia comunicativa, Aspectos socioculturales, Intercultural, Respeto hacia la diversidad.

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	6
1.1 Objectifs.....	7
1.2 État de la question.....	7
2. Les compétences au niveau européen, national et régional	9
2.1 Définition et origines des compétences clés	9
2.2 Les compétences clés.....	10
2.3 Les compétences communicative et interculturelle dans le CECRL.....	12
2.4 Les compétences communicative et interculturelle au niveau national et régional	14
3. La compétence communicative dans l'enseignement/apprentissage d'une seconde langue	16
3.1 La compétence communicative	16
4. L'importance de l'interculturel et du savoir socioculturel dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère	25
4.1 Les notions de culture, multiculturalisme, plurilinguisme et l'interculturel	25
4.2 Les compétences socioculturelle et interculturelle en classe de langue étrangère	27
5. Proposition pédagogique	31
5.1 Justification.....	31
5.2 Objectifs généraux d'étape	32
5.3 Compétences clés	32
5.4 Temporalisation	32
5.5 Ressources	33
5.6 Méthodologie.....	33
5.7 Prise en compte des différences de rythmes d'apprentissage.....	36
5.8 Contenus	36
5.9 Critères d'évaluation.....	38
5.10 Standards d'apprentissage évaluables	38
5.11 Évaluation.....	39
5.12 Développement des activités	40
6. Conclusion	49
7. Bibliographie	50
8. Sitographie	52
9. Annexes	54
9.1 Matériels pour la semaine « Allons sur scène ! »	54
9.2 Matériels pour la semaine « Slame la Francophonie ! ».....	75

9.3 Matériels pour la semaine « Vivre ensemble ! » :	85
9.4 Grilles d'évaluation	92

Table de tableaux

Tableau 1: Compétences générales du CECRL	12
Tableau 2 : Compétences communicatives langagières du CECRL	13
Tableau 3: Composantes de la compétence langagière selon Bachman (CNCLC, 2013 : 18)	23

1. INTRODUCTION

Le présent mémoire a pour but de réfléchir sur l'importance des perspectives communicatives, socioculturelles et interculturelles en cours de langues étrangères et montrer une proposition pédagogique basée sur ces dimensions. Ce sujet est né d'une motivation personnelle afin de pallier le manque du traitement de ces composantes en classe d'une deuxième langue étrangère comme le français dans le système éducatif espagnol.

Dans le cadre du Master d'enseignement, nous avons eu l'opportunité de faire un stage dans un lycée, ce qui m'a permis de constater la prédominance de la grammaire dans des manuels de Français Langue Étrangère (FLE) et, par conséquent, dans les cours. Après avoir passé un questionnaire sur des aspects socioculturels francophones aux élèves, j'ai renforcé ma théorie : la culture de la langue cible est habituellement négligée ou seulement présentée d'une façon traditionnelle, c'est-à-dire, purement informative et même stéréotypée, sans souligner son importance dans la maîtrise de la langue. Cette culture comporte la composante socioculturelle qui nous permet de produire des discours appropriés au contexte social de communication.

Eu égard à ces considérations, nous avons aussi remarqué la prédominance de la culture française face à la culture francophone. Néanmoins, nous pensons que la découverte et l'étude de la culture francophone comporte une perspective interculturelle qui entraîne des bénéfices pour les élèves grâce à la prise de conscience de la diversité culturelle. En effet, une approche interculturelle nous permet de développer chez l'apprenant des attitudes de respect envers la propre culture ainsi qu'envers la culture cible, un aspect indispensable aujourd'hui dans nos sociétés où prédomine la diversité. C'est pourquoi notre but pédagogique vise à prendre en compte ce vaste ensemble des pays qui ont en commun la langue française et, en même temps, proposer des activités culturelles différentes des traditionnelles.

Prenant comme point de départ ces notions, d'abord, nous allons aborder la place des compétences au niveau européen, national et régional, en mettant l'accent sur celles communicative, socioculturelle et interculturelle. Ensuite, nous allons analyser l'évolution d'une approche centrée sur la grammaire, comme celle de Chomsky, à une autre focalisée sur l'adaptation au contexte de communication telle que celles de Hymes, Canale et Swain et Bachman. Après, nous allons faire la distinction terminologique entre culture, multiculturalisme, pluriculturalisme et l'interculturel afin de montrer l'importance de développer une compétence interculturelle chez l'apprenant. De même, nous allons considérer la meilleure façon d'aborder ces contenus en cours. Finalement, nous allons présenter notre

proposition pédagogique pour le niveau 2º de Bachillerato qui vise à travailler en particulier les compétences communicative et interculturelle sur la base d'une approche actionnelle qui regroupe diverses méthodologies.

1.1 Objectifs

Avec ce mémoire nous avons comme objectif principal d'élaborer une proposition pédagogique innovatrice qui intègre pleinement des sujets socioculturels en cours de FLE (Français Langue Étrangère). Pour l'atteindre de manière satisfaisante, nous nous donnons pour tâche de :

- Développer chez l'apprenant la compétence communicative à travers la simulation des situations sociales de communication réelles.
- Favoriser la motivation de l'apprenant à travers une perspective interculturelle qui entraîne la découverte de la culture francophone.
- Développer chez les apprenants des attitudes de respect envers la diversité culturelle, ainsi qu'une réflexion et esprit critique envers des comportements qui blessent l'autre.

1.2 État de la question

Les perspectives communicatives, socioculturelles et interculturelles sont de plus en plus présentes dans des études sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les études sur la compétence communicative ont commencé lors des années 70 en tant que réaction contre la vision purement grammaticale de Chomsky et sa grammaire générative. Dans ces études, les composantes socioculturelles ont commencé à être prises en compte dans l'usage de la langue. Nous rencontrons les travaux d'Hymes (1972) qui s'occupent de l'adaptation du discours au contexte de communication et essayent d'intégrer la théorie linguistique dans une théorie de la communication. C'est pourquoi Hymes a proposé quatre critères dans son modèle de compétence communicative afin de caractériser les façons de parler. Canale et Swain (1980) ont présenté les cinq principes de la compétence communicative, ainsi que ses composantes. D'ailleurs, quant à Bachman (1990), il a proposé un cadre de référence de la compétence communicative ou langagière en exposant minutieusement ses composantes. En outre, des documents officiels du Conseil de l'Europe comme le CECRL (2001) et les législations nationales espagnoles et régionales en matière éducative (2015) renforcent l'importance de la compétence communicative et socioculturelle dans l'apprentissage et enseignement des langues.

En ce qui concerne la perspective interculturelle, la plupart des études consultées font référence aussi à la compétence communicative et socioculturelle, puisqu'elles comportent le traitement des aspects culturels. Chaves, Favier et Pélissier (2012) proposent d'aborder l'interculturel en classe des langues vivantes afin d'éviter le développement des stéréotypes et des préjugés et, par conséquent, favoriser l'égalité entre cultures. D'autre part, Develotte (2006), dans son *Journal d'étonnement*, explique l'influence de la compétence interculturelle sur la motivation des apprenants grâce au facteur émotionnel qui comporte. De même, Bertha de Janon Torres et Hélène Rondeau (2014) abordent ces compétences et le facteur affectif qui entraîne une approche interculturelle grâce aux sentiments, attitudes, etc. qui éveille chez l'apprenant. Des articles comme celui de Virasolvit (2013) montrent la place de la composante interculturelle dans des manuels de FLE et offrent des conseils sur quel type d'interculturel nous devons aborder en cours. D'ailleurs, Rivero Vilà (2011), dans sa thèse, fait référence à une étude sur les aspects interculturels dans le CECRL. Finalement, quant au Conseil de l'Union européenne, sa *Recommandation à propos des huit compétences clés* (2018) regroupe les dimensions communicative, socioculturelle et interculturelle sous ces compétences.

2. LES COMPÉTENCES AU NIVEAU EUROPÉEN, NATIONAL ET RÉGIONAL

Actuellement, nous assistons au développement d'une école axée sur l'acquisition des compétences clés. Nous allons consacrer cette partie à leur présentation afin de justifier notre proposition pédagogique dans ce cadre et plus précisément une approche méthodologique fondée sur les compétences communicative et interculturelle. D'abord, nous allons définir le concept de compétence et montrer ses origines. Ensuite, nous allons exposer les huit compétences clés proposées par le Conseil de l'Union européenne, constituant le cadre de référence pour tous les États membres. Et finalement, nous ferons référence aux compétences et savoirs regroupés dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), ainsi que dans la législation nationale et régionale en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

2.1 Définition et origines des compétences clés

Dans cette partie nous allons montrer brièvement les origines des compétences clés dans le contexte éducatif européen ainsi que la définition donnée à cette notion par le Conseil de l'Union européenne dans la Recommandation (UE) 2018/189 du Conseil, du 22 mai 2018, relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Recommandation (UE) 2018/189, du 22 mai 2018 : 1-13).

À l'occasion du Conseil européen de Lisbonne dans l'année 2000, les compétences clés ont été présentées en tant que condition indispensable de chaque individu pour la réussite du développement personnel, social et professionnel, adapté aux demandes de la mondialisation et permettant aussi le développement économique lié aux connaissances.

D'autre part, le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne, dans la Recommandation du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, ont demandé à tous les pays membres le développement de ces compétences dans le domaine de l'éducation et la formation formelle comme informelle.

Les compétences sont définies en l'occurrence comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi. (Recommandation (UE) 2018/189, du 22 mai 2018 : 4).

2.2 Les compétences clés

Le cadre de référence européen pour des compétences clés décrit huit compétences. Dans cette partie, nous allons commencer avec leur présentation et, ensuite, nous allons mettre l'accent sur les aspects communicatifs, socioculturels et interculturels qu'elles comportent. Le Conseil de l'Union européenne a considéré nécessaire d'actualiser la Recommandation du 18 décembre 2006, c'est pourquoi nous allons présenter la nouvelle désignation des compétences proposée dans la Recommandation du 22 mai 2018 (Recommandation (UE) 2018/189, du 22 mai 2018 : 8-9).¹

- 1- Les compétences en lecture et en écriture.
- 2- Les compétences multilingues.
- 3- La compétence mathématique et les compétences en sciences, en technologies et en ingénierie.
- 4- La compétence numérique.
- 5- Les compétences personnelles et sociales et la capacité d'apprendre à apprendre.
- 6- Les compétences citoyennes.
- 7- Les compétences entrepreneuriales.
- 8- Les compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles.

Ces compétences sont toutes reliées et il faut encourager leur acquisition, ainsi que leur développement de façon permanente dans tous les secteurs de l'éducation et la formation. Dans l'enseignement d'une langue étrangère, nous devons travailler les huit compétences, mais dans notre proposition pédagogique nous allons nous focaliser sur l'aspect communicatif et, en particulier, sur l'interculturel. À cet égard, le Conseil reconnaît l'importance de considérer la compréhension interculturelle dans le domaine de l'enseignement des langues. Selon cette institution, cet enseignement est de plus en plus important pour les sociétés modernes (Recommandation (UE) 2018/189, du 22 mai 2018 : 3). En ce qui concerne l'acquisition des langues par rapport aux compétences, le Conseil soutient qu'il faut :

élever le niveau des compétences linguistiques tant dans les langues officielles que dans d'autres langues et soutenir les apprenants dans l'acquisition de différentes langues utiles pour leur travail et leur vie personnelle et susceptibles de contribuer à la communication et à la mobilité transfrontières. (Recommandation (UE) 2018/189, du 22 mai 2018 : 4).

¹ La législation espagnole en matière d'éducation n'a pas actualisé la désignation de ces compétences clés. C'est pourquoi dans la proposition pédagogique nous devons utiliser celle prise en compte dans les décrets nationaux.

Par rapport aux compétences en lecture et en écriture, elles remarquent l'aptitude à communiquer et interagir avec les autres d'une manière appropriée en respectant le contexte, le registre ou, à l'écrit, le type de texte. Quant aux compétences multilingues, elles constituent :

la capacité d'utiliser plusieurs langues de manière appropriée et efficace pour la communication. [...] elles s'appuient sur l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions à la fois oralement et par écrit [...] Les compétences linguistiques intègrent une dimension historique et des compétences interculturelles. Elles s'appuient sur la capacité à jouer le rôle de médiateur en cas de différences de langues et de supports [...]. (Recommandation (UE) 2018/189, du 22 mai 2018 : 8).

Nous pouvons remarquer l'importance de l'interculturel dans cette description, puisque le Conseil vise au développement d'une attitude respectueuse à l'égard de la diversité culturelle à travers la communication interculturelle. En plus, il met l'accent sur le rôle de l'apprenant en tant que médiateur entre sa culture d'origine et la culture cible. Par rapport à cet aspect, les compétences personnelles et sociales, ainsi que la capacité d'apprendre à apprendre reposent aussi « sur une attitude de collaboration, d'assertivité et d'intégrité. Elles comprennent le respect de la diversité et des besoins d'autrui ainsi que le fait d'être prêt à surmonter les préjugés [...] » (Recommandation (UE) 2018/189, du 22 mai 2018 : 10). Nous trouvons une dimension interculturelle transmise par le biais du travail en équipe.

Par ailleurs, les compétences citoyennes reposent sur la base du respect des droits de l'homme et la transmission des valeurs civiques. Elles remarquent aussi « le soutien de la diversité sociale et culturelle, de l'égalité entre les hommes et les femmes et de la cohésion sociale [...], la promotion de la culture de la paix et de la non-violence [...] » (Recommandation (UE) 2018/189, du 22 mai 2018 : 11). De même, le Conseil caractérise la communication interculturelle en tant qu'outil pour surmonter les préjugés. D'autre côté, les compétences entrepreneuriales prennent en considération des valeurs tellement importantes comme l'empathie avec les autres.

Finalement, en ce qui concerne les compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles, le Conseil (2018) encourage le développement d'une attitude d'ouverture et du respect par rapport à la diversité des formes artistiques et des expressions culturelles telles que les langues, le patrimoine, les traditions ou les produits culturels.

En effet, d'après ces explications, nous pouvons constater que l'interaction, la communication et les dimensions culturelles et interculturelles jouent un rôle significatif dans les compétences clés. Ensuite, nous analyserons la place accordée à ces aspects dans le CECRL.

2.3 Les compétences communicative et interculturelle dans le CECRL

Dans cette partie nous allons aborder la place qui accorde le CECRL aux différentes compétences et, en particulier, aux dimensions communicative et interculturelle. Le CECRL a été publié en 2001 par le Conseil de l'Europe afin de créer une politique éducative et linguistique commune pour toutes les langues et en vigueur dans le territoire de l'Union européenne. Cette analyse nous donnera des indices que nous pourrions employer dans l'élaboration des matériels didactiques pour notre proposition pédagogique. Nous allons montrer les différentes compétences recouvertes par le CECRL afin d'arriver à une compréhension intégrale des dimensions qui nous concernent.

D'abord, il faut remarquer la considération de l'apprenant en tant qu'acteur social par le Conseil de l'Europe. Cette dénomination nous avance la prise en compte non seulement des aspects linguistiques dans l'acquisition d'une langue, mais aussi des facteurs sociaux et culturels afin d'assurer la communication en tant qu'action et l'interaction avec d'autres locuteurs. Nous constatons la volonté du CECRL d'orienter le processus d'enseignement et acquisition d'une langue étrangère vers une perspective actionnelle. Les tableaux suivants visent à illustrer la distinction entre compétences générales et compétences communicatives langagières (Conseil de l'Europe, 2001 : 82-99) :

COMPÉTENCES GÉNÉRALES			
Savoir	Aptitudes et savoir-faire	Savoir-être	Savoir-apprendre
<ul style="list-style-type: none"> • Culture générale et la connaissance du monde. • Savoir socioculturel : vie quotidienne, conditions de vie, relations interpersonnelles, valeurs, croyances et comportements, langage du corps, savoir-vivre. • Prise de conscience interculturelle entre «le monde d'où l'on vient» et «le monde de la communauté cible ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Aptitudes pratiques et savoir-faire : sociales, de la vie quotidienne, techniques et professionnelles. • Aptitudes et savoir-faire interculturels <ul style="list-style-type: none"> - Capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère - La sensibilisation à la notion de culture - Capacité de jouer un rôle d'intermédiaire et aller au-delà des stéréotypes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les attitudes : l'intérêt envers d'autres peuples, etc. • Les motivations • Les valeurs. • Les croyances. • Les styles cognitifs. • Les traits de la personnalité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conscience de la langue et de la communication. • Conscience et aptitudes phonétiques. • Aptitudes à l'étude. • Aptitudes (à la découverte) heuristiques : la capacité de mobiliser d'autres compétences dans une situation nouvelle, etc.

Tableau 1: Compétences générales du CECRL

COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES		
Compétences linguistiques	Compétences sociolinguistiques	Compétences pragmatiques
<ul style="list-style-type: none"> • Compétence lexicale qui comprend des éléments lexicaux et grammaticaux. • Compétence grammaticale qui comprend les ressources grammaticales. • Compétence sémantique (lexicale, sémantique et pragmatique) qui comporte le contrôle de l'organisation du sens. • Compétence phonologique. • Compétence orthographique qui implique la perception et production des symboles à l'écrit. • Compétence orthoépique ou capacité à produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marqueurs des relations sociales. • Règles de politesse qui varient d'une culture à l'autre. • Expression de la culture populaire. • Différences de registre qui s'adaptent à chaque situation de communication. • Dialecte et accent comme la capacité de reconnaître de marques linguistiques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compétence discursive qui permet de produire des ensembles cohérents. • Compétence fonctionnelle qui recouvre l'utilisation du discours oral et écrit en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières. • Les schémas d'interaction qui indiquent la capacité à utiliser les schémas qui sous-tendent la communication.

Tableau 2 : Compétences communicatives langagières du CECRL

Parmi les compétences générales, nous trouvons des aspects qui ont une grande influence sur tout le processus d'enseignement et acquisition d'une langue. Ils remarquent l'importance qui joue la culture et, en particulier, l'interculturel. Le CECRL vise à prendre en considération la dimension individuelle de l'apprenant et tout ce qui a de l'influence dans cette acquisition. Nous pouvons constater les ressemblances entre ces compétences et celles proposées par le Conseil de l'Union européenne dans la Recommandation abordée dans les sections précédentes. Dans ce cadre, la place centrale est consacrée principalement aux compétences linguistiques, multilingues, personnelles et sociales, citoyennes, entrepreneuriales et celles relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles, regroupées sur les dénominations « savoir », « aptitudes et savoir-faire », « savoir-être » et « savoir apprendre ». Nous constatons aussi le rôle de l'apprenant en tant que médiateur entre les cultures.

Par rapport aux compétences communicatives langagières, nous constatons les trois composantes suivantes : les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et les compétences pragmatiques. Le CECRL prend en considération non seulement les aspects grammaticaux, mais aussi tous les facteurs qui interviennent dans des interactions avec des locuteurs d'une communauté donnée qui possèdent une langue et une culture différentes. C'est pourquoi il est indispensable de consacrer le processus d'enseignement d'une langue vivante à la transmission des savoirs socioculturels, pragmatiques et interculturels, étant donné que nous

devons viser à une interaction appropriée au contexte comme nous remarquerons lors de la présentation des études sur la compétence communicative.

Finalement, en ce qui concerne la compétence plurilingue et pluriculturelle, le Conseil ne se limite pas à la compétence communicative et à l'acquisition d'une seule langue, sinon qu'il vise au développement de plusieurs langues, y compris leurs aspects culturels.

2.4 Les compétences communicative et interculturelle au niveau national et régional

Dans cette partie, nous allons aborder brièvement la considération que les législations nationale espagnole et régionale de la Communauté autonome de Castilla y León accordent aux compétences clés présentées dans les sections précédentes. D'abord, nous allons traiter les compétences reprises dans l'ordre ECD/65/2015, du 21 janvier, dans laquelle sont décrites les relations entre les compétences, les contenus et les critères d'évaluation de l'éducation élémentaire, l'éducation secondaire et du baccalauréat ; et ensuite, nous allons nous pencher sur l'ordre EDU/362/2015, du 4 mai, dans laquelle s'établit le programme et sont réglementés la mise en œuvre, l'évaluation et le développement de l'éducation secondaire obligatoire dans la région de Castilla y León, la concrétisation de la Loi d'État en matière d'éducation. Finalement, nous analyserons la place des compétences communicative, socioculturelle et interculturelle dans la description des matières de langues étrangères publiée dans cet ordre régional.

D'abord, l'Ordre ECD/68/2015, du 21 janvier, reprend toutes les recommandations du Conseil de l'Union européenne en matière de développement des compétences tout au long de la vie. La Loi de l'État du 2003 en matière éducative (LOMCE) propose un modèle de curriculum fondé sur les compétences. De plus, cet ordre remarque le caractère transversal, dynamique et intégral du processus d'enseignement-apprentissage axé sur les compétences et la convenance de l'aborder dans toutes les domaines éducatifs (ECD/65/2015, du 21 janvier : 6987). Les compétences clés doivent être liées aux objectifs de chaque étape scolaire et constituer la base d'une nouvelle approche méthodologique. En outre, elles doivent être intégrées dans toutes les matières du curriculum afin de réussir le développement des compétences chez les apprenants. La législation éducative espagnole reconnaît l'existence de sept compétences clés, étant donné que les compétences en lecture et en écriture, ainsi que la multilingue sont regroupés sous la compétence en communication linguistique.

En ce qui concerne la législation régionale, elle reprend les compétences clés présentées et elle insiste pour leur intégration dans toutes les matières du curriculum. Par rapport à la première langue étrangère, les ordres régionaux, établissant les programmes pédagogiques des étapes éducatives ESO et Bachillerato, identifient la compétence en communication linguistique en tant que compétence par excellence dans cette matière. Ils considèrent aussi le développement d'autres compétences comme les compétences d'apprendre à apprendre, entrepreneuriales et numérique. Ils remarquent l'importance de l'interculturel à travers l'acceptation de la diversité de cultures, croyances, coutumes et le développement d'un esprit d'ouverture (EDU/362/2015, du 4 mai : 32232). La langue étrangère est conçue comme un instrument fondamental pour la communication. En outre, selon cet ordre, l'utilisation efficace de la langue cible dans des contextes réels et communicatifs doit constituer l'objectif principal des méthodologies d'enseignement et apprentissage des langues étrangères. Par rapport aux contenus grammaticaux, ils nous rappellent qu'ils doivent être au service de la communication et du développement des compétences orales et écrites (EDU/362/2015, du 4 mai : 32233).

En définitive, nous pouvons constater le rôle prédominant des dimensions communicative, socioculturelle et interculturelle dans les programmes pédagogiques des langues étrangères. De même, ils encouragent une perspective actionnelle dans leur processus d'enseignement/apprentissage. Ce sont des programmes axés sur la communication et l'interaction réelle, le respect de la diversité culturelle, le développement des compétences clés et l'utilisation des documents authentiques afin d'acquérir aussi les contenus socioculturels. Dans la partie suivante nous allons aborder l'origine de la compétence communicative à partir de laquelle les dimensions socioculturelles ont été prises en compte dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une seconde langue.

3. LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE D'UNE SECONDE LANGUE

Nous venons d'examiner l'importance que les législations européenne, nationale et régionale en matière d'éducation accordent aux compétences communicative, socioculturelle et interculturelle dans le contexte de l'enseignement et apprentissage de langues. Dans cette partie, nous allons aborder le concept de « compétence communicative ». D'abord, nous allons montrer l'origine de cette compétence et le passage d'un modèle centré principalement sur la grammaire, comme celui de Chomsky, à un autre qui s'intéresse à des facteurs socioculturels. Ensuite, par rapport à ce dernier, nous allons traiter les travaux de Dell Hymes, Michael Canale et Merrill Swain et Lyle Bachman afin d'offrir une description précise de cette compétence et ses composantes. Finalement, nous remarquerons brièvement la convenance d'introduire la compétence communicative dans l'enseignement des langues étrangères.

3.1 La compétence communicative

La notion de compétence communicative a commencé à apparaître lors des années 60. Ce terme fait son apparition en tant que réaction contre la théorie linguistique développée par Chomsky dont la définition était perçue comme limitée par certains linguistes (Spolsky cité dans Llobera, 1995 : 129).

À partir de 1957 Chomsky propose sa version de la grammaire générative et transformationnelle où la grammaire occupe une place privilégiée. D'après Aguilar (2004), Chomsky admet l'existence d'un nombre infini de phrases dans toute langue et, par conséquent, tous les individus possèdent un mécanisme limité de connaissance qui leur permet de construire et interpréter un nombre infini de phrases (grammaire interne du langage). Sur la base de cette considération, Chomsky affirme que la plupart de cette grammaire interne est innée, alors tous les individus ont un mécanisme génétique pour apprendre une langue (Aguilar, 2004 : 1).

Dans le cadre de la linguistique générative, Chomsky introduit les termes « compétence » et « performance ». La compétence pour lui fait référence à la connaissance de la grammaire, ainsi que d'autres aspects du langage. D'autre part, la performance est l'usage (Canale et Swain, 1980 : 3). Ensuite, nous allons approfondir dans cette distinction afin de clarifier chaque terme. La compétence désigne le système linguistique qu'un locuteur ou auditeur natif idéal a intériorisé dans une certaine langue, tandis que la performance comporte principalement les facteurs psychologiques impliqués dans la réception et production du

discours (limitations de mémoire, etc.) (Canale et Swain, 1980 : 3). Arrivés à ce point, nous pouvons établir les différences entre une théorie de la compétence et celle de la performance. Cela nous fournira des indications afin de comprendre l'origine de la compétence communicative. Canale et Swain (Canale et Swain, 1980 : 3) présentent les caractéristiques de ces théories :

- Théorie de la compétence : elle est équivalente à une théorie de la grammaire qui s'occupe des règles linguistiques.
- Théorie de la performance : elle se focalise sur l'acceptabilité des phrases dans sa réception et production. En outre, elle est chargée de l'interaction entre la théorie de la grammaire et l'ensemble de facteurs non-grammaticaux, comme les aspects psychologiques qui sont présents dans l'usage de la langue. Afin de clarifier cette notion d'acceptabilité, nous considérons pertinent d'adapter au français l'exemple présenté par Canale et Swain (1980 : 4). De cette façon, nous allons mieux comprendre les notions de grammaticalité ou agrammaticalité, ainsi qu'acceptabilité ou inacceptabilité.
 - le était fromage vert (agrammatical)
 - le fromage le rat le chat le chien a vu a chassé a mangé était vert (grammatical mais inacceptable)
 - le chien a vu le chat qui a chassé le rat qui a mangé le fromage qui était vert (grammatical et acceptable)

Selon Canale et Swain, l'interprétation de la deuxième phrase de l'exemple précédent est plus difficile à faire et, en plus, il semble plus compliqué à produire. Alors ils ne partagent pas complètement cette conception de Chomsky qui vise à dissocier la linguistique et la vie sociale.

Dans ces théories, nous pouvons constater qu'il y a des facteurs qui n'ont pas été pris en compte. Les concepts de compétence et performance omettent presque toute l'importance des aspects socioculturels ainsi que la considération de ce qui est approprié en relation avec le contexte où le discours est produit (Canale et Swain, 1980 : 4). La contribution de Chomsky, malgré ces limitations, a été significative dans le domaine des études du langage. Cependant, il néglige des aspects fondamentaux qui déterminent l'usage d'une langue, ce qui a provoqué la réaction de nombreux experts des sciences de la langue et du langage. Nous allons mettre l'accent sur les auteurs que nous considérons les plus représentatifs de la compétence communicative, tels que Hymes, Canale et Swain et Lyle Bachman. Ensuite, nous allons faire un parcours et présenter les principaux points de vue de chacun.

D'abord, la notion de « compétence de communication » a été adoptée dans « un important projet d'étude sur l'acquisition de la langue maternelle » (Hymes, 1984 : 180) dans les années 60. À partir de ce moment, il a été répandu dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues et aussi dans l'étude de la communication non-verbale. Cependant, il n'est pas possible d'attribuer le terme à un auteur en particulier. Avec cette nouvelle notion, on déplace l'intérêt de la grammaire vers l'usage de la langue dans un contexte d'interaction sociale. L'intention de la compétence communicative est « fournir un cadre général pour les capacités qui sont en jeu dans l'utilisation du langage » (Hymes, 1984 : 177).

Hymes, sur la base de la théorie des fonctions du langage de Jakobson, développe la notion « ethnographie de la parole » et ensuite il adopte l'expression « compétence communicative » (Hymes cité dans Llobera, 1995 : 130). Il a réagi contre la théorie de la compétence-performance de Chomsky en raison du fait qu'il n'aborde pas le sujet de l'adéquation au contexte. Nous rappelons que Chomsky se limitait à ce qui est grammatical et acceptable d'après un point de vue formel. Hymes propose l'expression « *ways of speaking* », en français « façons de parler », pour aller au-delà de la grammaire et se focaliser sur les styles, les fonctions et les contextes, parmi d'autres aspects. Il présente, selon la formule mnémotechnique *SPEAKING* en anglais, les composantes suivantes qui interviennent dans la communication (Hornberger cité dans Llobera, 1995 : 50) :

S : *setting*. C'est le contexte physique et psychologique, notamment le lieu, la date, l'heure, les circonstances physiques et culturelles, etc.

P : *participants*. Il s'agit des caractéristiques des individus qui participent dans l'acte de parole et leurs relations.

E : *ends*. En français ce sont les finalités, autrement dit, les résultats qu'on attend, ainsi que les buts et les intentions.

A : *act sequence*. Les actes font référence à la forme et au contenu du message.

K : *key*. La tonalité recouvre le ton et la manière de la communication.

I : *instrumentalities*. En français on parle d'instruments ou de moyens de communication. Ils font référence aux différents canaux et formes dont se déroule l'acte de communication.

N : *norms*. Les normes correspondent à celles qui règlent l'interprétation et l'interaction sociale dans un acte de parole.

G : *genre*. Le genre indique devant quel type du discours on se trouve. Par exemple, un poème, une conférence, un conte, etc.

D'après Hymes, « partir de la parole, c'est être à même de concevoir la langue comme moyen, comme un élément parmi d'autres » (Hymes, 1984 : 195). Dans cette dernière affirmation nous observons que Hymes conçoit la langue comme un élément intégrant un ensemble plus vaste d'éléments, parmi lesquels nous supposons des facteurs d'ordre socioculturel tels que les attitudes, les valeurs et les croyances.

Maintenant, passons à la définition de compétence communicative proposée par Hymes. D'après lui, elle constitue la capacité individuelle d'usage de la langue, en termes de connaissance ainsi que d'habileté dans n'importe quelle communauté de locuteurs (Hornberger cité dans Llobera, 1995 : 48). Autrement dit, il fait référence à la connaissance et à l'habileté par rapport à l'usage approprié de la langue dans un contexte ; dans ce point, on doit considérer non seulement des aspects linguistiques, mais aussi socioculturels. Hymes indique que « les concepts de base d'une théorie du langage socialement inscrits sont ceux de styles, au lieu de grammaire, et de communauté, au lieu de langue. » (Hymes, 1984 : 43). D'après cette conception, nous pouvons constater que la grammaire n'occupe pas une position principale dans cette perception linguistique. De plus, la communauté prend de l'importance et on ne se limite pas à la description d'un locuteur idéal en excluant la variation.

Hymes a essayé d'intégrer la théorie linguistique dans une théorie de la communication et la culture afin de s'adapter correctement aux usagers de la langue et à l'usage qu'ils en font (Hymes cité dans Llobera, 1995 : 37). À partir de cette base, Hymes propose quatre critères dans le modèle de la compétence communicative afin de caractériser les façons de parler dont nous avons parlé précédemment (Hornberger cité dans Llobera, 1995 : 48). Ces critères sont les suivants (Hymes, 1984 : 84-102):

- 1- Si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est possible sur le plan systémique. Il fait référence à ce qui est possible en suivant des règles sur des aspects grammaticaux comme la phonologie, le lexique, la syntaxe ou la pragmatique de la langue et la culture de la communauté où on parle.
- 2- Si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est disponible ou accessible en vertu des moyens d'exécution donnés. Hymes utilise le terme faisabilité pour porter l'intérêt sur les facteurs psycholinguistiques de chaque individu qui ont de l'influence sur l'émission, la production et la réception, notamment la limitation de mémoire.

- 3- Si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est appropriée. Ce critère a pour objectif considérer l'adéquation ou l'adaptation par rapport à la situation de communication, la communauté ou le contexte. Ici nous constatons l'importance que la dimension socioculturelle commence à acquérir dans l'approche de Hymes.
- 4- Si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est effectivement produite. Arrivés à ce point, on doit vérifier si une expression qui est possible, faisable et appropriée, elle est utilisée par les individus d'une communauté de locuteurs donnée.

Pour finir avec Hymes et en revenant sur les divergences entre lui et Chomsky, il faut reprendre une affirmation de Hymes que nous considérons une synthèse de la problématique abordée tout au long de son étude de la compétence communicative. Pour lui :

l'attention portée à la dimension sociale n'est pas réduite aux seules occasions où les facteurs sociaux semblent interférer avec le grammatical ou le brider. La participation de la langue à la vie sociale a un aspect productif. Il y a des règles d'utilisation sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles. (Hymes, 1984 : 75).

En effet, nous devons prendre en considération le fait remarqué par Hymes quant à l'apprentissage du langage d'un enfant. Il acquiert non seulement les connaissances des phrases correctes d'un point de vue grammatical, mais aussi en tenant compte de leur adaptation au contexte et à la communauté dans laquelle la communication se déroule, par exemple, à qui il doit parler, où, comment, etc. (Canale et Swain, 1980 : 4). Hymes nous remarque que « des individus ayant en partage les mêmes règles de grammaire mais non les mêmes règles de conversation ne pourront pas communiquer. Ceci montre qu'une communauté linguistique a une base sociale [...] » (Hymes, 1984 : 46). D'où l'importance des dimensions socioculturelles qui nous donnent les normes d'emploi afin de nous adapter à la communauté linguistique cible.

Nous allons aborder maintenant la compétence communicative du point de vue des experts en didactique des langues, Canale et Swain. Ces auteurs, dans le cadre de leur étude sur l'apprentissage du langage, se sont intéressés par la compétence communicative dans les années 80 lors de l'élaboration des épreuves pour évaluer la maîtrise de la langue. (Spolsky cité dans Llobera, 1995 : 67). Dans ce contexte, il est fondamental de considérer les connaissances de l'individu ainsi que l'usage de la langue. Canale et Swain affirment que dans la plupart des programmes d'apprentissage d'une seconde langue, la compétence sociolinguistique était abordée en tant que dimension moins significative par rapport à la grammaire (Canale et Swain.

cité dans Llobera, 1995 : 67), un fait toujours présent dans des manuels d'apprentissage des langues.

Canale et Swain dans son œuvre *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing* (1980) ont présenté les cinq principes d'une compétence communicative centrée sur l'enseignement d'une seconde langue. Ensuite, nous les traiterons brièvement (Canale et Swain, 1980 : 27) :

- 1- La compétence communicative est composée de trois secteurs :
 - a. La compétence grammaticale : elle se focalise sur la maîtrise du code linguistique verbal et non-verbal (Canale cité dans Llobera, 1995 : 67) ainsi que sur les connaissances du lexique, la morphologie, la phonologie, la sémantique et la syntaxe.
 - b. La compétence sociolinguistique : elle comprend les règles du discours (cohésion et cohérence) et celles socioculturelles concernant l'usage (Canale cité dans Llobera, 1995 : 67). Ces dernières indiquent l'adaptation par rapport aux différents contextes.
 - c. La compétence stratégique : elle recouvre des « stratégies verbales et non-verbales qui sont susceptibles de servir à réparer les ruptures dans la communication [...] » (Hymes, 1984 : 183).

Canale (1983) ajoute à ce modèle un quatrième secteur, la compétence discursive. Elle se focalise sur la combinaison et organisation des formes grammaticales et leurs significations afin de produire un texte oral ou écrit logique dans des différents genres. Cela est possible grâce à la cohésion quant à la forme et à la cohérence en ce qui concerne la signification (Canale cité dans Llobera, 1995 : 68).

- 2- Une approche communicative doit répondre aux besoins et intérêts des apprenants.
- 3- L'apprenant d'une seconde langue doit avoir l'opportunité de participer dans des interactions communicatives réelles et significatives avec des locuteurs fortement compétents. Selon Canale et Swain, ce principe est fondamental lors du développement de la confiance en soi-même dans un contexte communicatif.
- 4- Lors des premiers périodes d'apprentissage d'une seconde langue, il faut profiter les aspects de la compétence communicative développés par l'apprenant dans l'acquisition de sa langue maternelle. En outre, il est conseillé de présenter ces éléments dans son contexte.

- 5- Un programme académique de seconde langue orienté vers la communication doit fournir aux apprenants l'information et l'expérience nécessaires afin de répondre à leurs besoins communicatifs dans la langue cible. Par exemple, il faut donner aux apprenants les connaissances socioculturelles nécessaires pour inférer des significations sociales et des valeurs.

À partir de ce modèle, Canale et Swain remarquent l'importance de l'emploi de textes authentiques dans la classe d'une seconde langue dès le début (Morrow cité dans Canale et Swain, 1980 : 31). Selon ces auteurs, il faut que l'apprenant développe un niveau suffisant dans tous les secteurs exposés précédemment afin de considérer acquise la compétence communicative.

Selon la linguiste Nancy H. Hornberger, Canale et Swain mettent trop l'accent sur le rôle des fonctions communicatives et le contexte social et ils ne prennent pas en compte le deuxième secteur de Hymes, la faisabilité. Par conséquent, ils admettent que les facteurs psychologiques sont des aspects inhérents à la performance communicative (Hornberger cité dans Llobera, 1995 : 59). Nous partageons le point de vue de Hornberger puisqu'il faut considérer aussi les facteurs psychologiques individuels, notamment la mémoire, la motivation ou la perception dans l'acquisition de la langue ; ces capacités auront de l'influence dans la prédisposition de l'apprenant et, par conséquent, l'acte communicatif aura lieu et se déroulera différemment.

Maintenant, nous allons aborder le modèle proposé par le professeur Lyle Bachman (1990) dans le cadre d'évaluation de la maîtrise du langage et des habilités des apprenants. Il développe *l'habilité communicative langagière* en suivant les études précédentes sur la compétence communicative, comme celles de Hymes et Canale et Swain ; à son avis, ils reconnaissent que l'habilité d'usage de la langue d'une façon communicative comprend la connaissance de la langue ainsi que la capacité pour l'utiliser (Bachman cité dans Llobera, 1995: 105). Bachman vise à présenter un cadre théorique de référence pour l'évaluation du langage qui indique la relation entre les habilités et les connaissances de l'apprenant.

Bachman propose un cadre de référence de l'habilité communicative langagière (compétence communicative selon lui) qui comprend trois composantes : linguistique ou langagière, stratégique, et les mécanismes psychophysiologiques (Bachman cité dans Llobera, 1995 : 108). En ce qui concerne la compétence stratégique, il faut souligner qu'elle « gère l'utilisation de toutes les autres composantes du modèle de compétence langagière » (CNCLC,

2013 : 27) puisqu'elle organise l'identification des objectifs, la planification et l'exécution. Quant aux mécanismes psychophysiologiques, ils recouvrent les processus neurologiques et psychologiques impliqués dans l'exécution réelle du langage, caractérisant le code et le canal, ainsi que l'encodage et le décodage (Bachman cité dans Llobera, 1995 : 126). Par rapport à la compétence langagière, il a proposé un modèle de ses différentes dimensions. Elle peut être classifiée en deux catégories : la compétence organisationnelle et la compétence pragmatique qui sont elles-mêmes divisées en différentes composantes comme nous pouvons observer dans le tableau suivant extrait du *Cadre théorique des Niveaux de compétence linguistique canadiens et des Canadian Language Benchmarks* (CNCLC, 2013 : 18).

Compétence langagière	Compétence organisationnelle	Compétence grammaticale	Vocabulaire	
			Morphologie	
			Syntaxe	
			Phonologie et graphie	
	Compétence organisationnelle	Compétence textuelle	Cohésion	
			Organisation rhétorique (à l'oral et à l'écrit)	
	Compétence pragmatique	Compétence illocutoire	Fonctions idéationnelles	
			Fonctions manipulatrices	
			Fonctions heuristiques	
			Fonctions créatrices	
		Compétence pragmatique	Compétence sociolinguistique	Sensibilité aux différences de dialecte ou aux variantes
				Sensibilité aux différences de registre
				Sensibilité idiomatique
Capacité d'interprétation des références culturelles et des figures de style				

Tableau 3: Composantes de la compétence langagière selon Bachman (CNCLC, 2013 : 18)

Dans ce tableau nous pouvons observer le souci de Bachman d'offrir une description plus détaillée de chaque composante de la compétence langagière afin d'améliorer le processus d'évaluation de la maîtrise d'une seconde langue. Le modèle de Bachman constitue une référence pour des études postérieures à propos de l'évaluation de la compétence communicative dans une seconde langue. Nous constatons qu'il reprend des idées des auteurs précédents comme celles des fonctions du langage, abordées par Hymes dans son souci de prendre en compte la dimension stylistique, ou l'adaptation par rapport au contexte que Bachman recouvre dans la compétence sociolinguistique. De plus, il considère les différentes stratégies et la cohésion et cohérence que Canale et Swain regroupent sous la compétence sociolinguistique. Nous trouvons ce modèle de compétence communicative de Bachman assez

complet. Il constitue une base intéressante sur laquelle nous pouvons organiser le processus d'enseignement et acquisition du français comme langue étrangère, ainsi que l'évaluation. En outre, nous considérons essentiel d'établir le seuil d'acquisition de chaque composante afin de développer chez l'apprenant une véritable compétence communicative.

En définitive, Chomsky avec sa théorie linguistique se limite à l'étude de la grammaire, tandis que Hymes met l'accent sur les règles d'usage de la langue et par conséquent sur les aspects socioculturels. Chomsky, contrairement aux auteurs que nous avons abordé dans cette partie, conçoit la langue « comme un fin en soi, négligeant les fins de ses utilisateurs et les structures de son utilisation » (Hymes, 1984 : 28). Les linguistes qui ont travaillé dans le développement de la compétence communicative partagent le même objectif : déplacer la grammaire de sa place privilégiée afin de prendre en compte d'autres éléments significatifs comme les stratégies de communication, les facteurs psychologiques, les fonctions du langage et les règles socioculturelles d'usage et du discours.

De nos jours, la compétence communicative a changé le panorama de l'enseignement et acquisition des langues étrangères et elle est présente dans les cadres de référence de langues, ainsi que dans les salles de classe. Il faut apprendre la langue en contexte et faire référence aux règles implicites et aux aspects socioculturels que nous ne trouvons pas dans un dictionnaire afin de respecter le critère d'adaptation au contexte, situation et communauté proposé par Hymes. Nous ne pouvons pas nous limiter à la transmission des contenus grammaticaux et des règles formelles. Comme nous avons expliqué, si on ne partage pas les mêmes normes d'interaction par rapport au locuteur de la langue cible, la communication sera impossible. En outre, il faut tenir compte de la variation parce que chaque apprenant est unique et il n'existe pas un locuteur-auditeur idéal.

En définitive, nous devons privilégier des situations de conversation réelles en classe afin de mettre en place une approche fondée sur l'usage approprié de la langue dans des différents contextes. Cet usage comporte non seulement des aspects linguistiques, mais aussi socioculturels. C'est pourquoi nous considérons important de consacrer la section suivante à ce type de savoir.

4. L'IMPORTANCE DE L'INTERCULTUREL ET DU SAVOIR SOCIOCULTUREL DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Après avoir abordé la compétence communicative et l'importance qu'elle accorde aux aspects socioculturels, dans cette partie, nous allons examiner la convenance d'introduire l'interculturel dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère telle que le français. D'abord, nous éclaircirons la différence terminologique entre les notions de culture, multiculturalisme, pluriculturalisme et l'interculturel afin d'éviter des inexactitudes et comprendre la pertinence d'inclure la dimension interculturelle en classe d'une seconde langue. Ensuite, nous allons mettre l'accent sur le savoir interculturel et socioculturel pour arriver finalement aux principales caractéristiques d'une perspective interculturelle. En effet, elle constituera la base de notre proposition pédagogique.

4.1 Les notions de culture, multiculturalisme, plurilinguisme et l'interculturel

Cette section est consacré à clarifier les différences conceptuelles existantes entre les termes « culture », « multiculturalisme », « plurilinguisme » et « l'interculturel », apparemment très proches mais en fait divergents. Nous allons traiter les définitions plus en détail afin d'aborder ensuite l'importance de la dimension interculturelle en classe d'une seconde langue.

En premier lieu, nous commençons avec le terme « culture » dont sa définition comporte une grande complexité dû à la richesse de ses composantes (Chaves et al., 2012). Parfois, ce concept est conçu comme synonyme du mot « civilisation ». Cependant, le terme culture s'est enrichi tout au long des années et il comprend un vaste nombre d'aspects, comme nous verrons ensuite. Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1998), 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 mœurs, des loisirs, des aspirations qui distinguent les membres d'une collectivité et qui cimenter son unité à une époque donnée. (Legendre cité dans Chaves et al., 2012 : 9).

D'après cette définition, nous pouvons observer la variété des aspects qui englobe la culture. En outre, l'analogie de l'iceberg proposée par Gary R. Weaver en 1986 permet de décrire et d'illustrer cette notion. Selon cette théorie, « la culture est composée de deux parties : la partie visible-externe et la partie invisible-interne » (Chaves et al., 2012 : 9). Et quels

éléments constituent chaque section ? Dans la première, l'extérieure, nous trouvons les opinions et les comportements conscients appris explicitement tels que les arts ou la littérature. D'autre part, la partie intérieure regroupe des connaissances implicites et subjectives, notamment le langage corporel ou la notion de justice (Chaves et al., 2012). Cette culture interne n'est pas aussi perceptible que l'externe mais dans une classe de langue nous devons aborder toutes les deux puisque cet ensemble constitue la véritable culture du pays ou région géographique cible.

De plus, en 1988, Robert Galisson, initiateur avec Louis Porcher de la didactique du Français Langue Étrangère (FLE), ainsi que la didactique de langues et cultures, propose une autre classification par rapport à la culture. Il utilise les adjectifs « cultivée » et « partagée » afin de faire une distinction. Pour lui, « la culture cultivée regroupe l'ensemble de connaissances acquises par un être humain, son instruction, ses savoirs encyclopédiques : la littérature, la géographie, l'histoire, etc. » (Chaves et al., 2012 : 10). Par contre, la culture partagée correspond « aux savoirs et pratiques qui sont transmises et partagés par un groupe social qui a une langue en commun » (Chaves et al., 2012 : 10), comme les valeurs, les coutumes ou les croyances, et elle contribue à la formation d'une identité collective. Galisson affirme que ce dernier type de culture peut être aussi transmis aux apprenants d'une langue étrangère, en plus de la « culture cultivée », afin de développer une véritable compétence culturelle chez les locuteurs non natifs et assurer une rencontre fructueuse avec la culture cible (Chaves et al., 2012 : 10). Comme nous pouvons constater, Weaver et Galisson établissent la même distinction entre les deux types de culture mais ils utilisent de différents termes pour les nommer.

En deuxième lieu, le terme « multiculturalisme », souvent associé au pluriculturalisme, désigne « la cohabitation et la coexistence parallèles de plusieurs groupes socioculturels au sein d'une société. » (Chaves et al., 2012 : 11). Cette notion implique le respect des différences culturelles en suivant un principe d'égalité mais il ne comporte pas une interaction ou une rencontre entre les différents groupes, sinon juste une acceptation de l'autre.

En troisième lieu, le « pluriculturalisme » diffère du « multiculturalisme » en tant qu'il « suppose une identification à des valeurs, croyances et/ou pratiques d'au moins deux cultures » (Chaves et al., 2012 : 12). Comme nous pouvons constater, cette notion implique une interaction et participation dans une autre culture. Afin d'y parvenir, Chaves et al. (2012) précisent qu'il faut « acquérir des connaissances, des savoir-faire linguisticoculturels, comportementaux, des savoir-être pour interagir et communiquer dans au moins deux cultures » (Chaves et al., 2012 : 12). Cette dimension pluriculturelle est très présente dans l'enseignement et apprentissage

d'une langue étrangère mais nous considérons que cette notion se limite à la maîtrise et interaction dans une autre langue. Nous voulons aller au-delà d'une simple communication puisque cette approche peut entraîner des attitudes de supériorité ou prédominance d'une langue par rapport à l'autre. Nous cherchons à favoriser chez l'apprenant une attitude de respect envers l'autre tel que nous allons observer ensuite.

Finalement, « l'interculturel » est un « processus dynamique d'échanges entre différentes cultures » qui comporte l'acceptation et la compréhension des identités culturelles (Chaves et al., 2012 :12). La différence est conçue comme un partage enrichissant ; il s'agit d'accepter la diversité de l'autre et ce qu'elle peut nous apporter, en même temps que nous sommes conscients de l'appartenance à notre propre groupe culturel. Autrement dit, l'interculturel est le fait «d'appréhender la diversité culturelle comme un enrichissement, de faire de l'expérience de l'hétérogénéité l'occasion d'une valorisation réciproque des deux cultures en présence qui pourraient travailler ensemble à des mises en commun sans renoncer à leur singularité propre » (Virasolvit, 2013 : 66). Cette attitude de respect et interaction c'est ce que nous voulons introduire dans nos cours de FLE. Nous ne cherchons pas tout simplement la connaissance de la culture cible, sinon la valorisation des différences et des ressemblances et le développement de l'esprit critique et la réflexion des apprenants envers la diversité. Nous voulons qu'ils perçoivent les bénéfiques et les aspects positifs que l'interculturel offre à notre société mondialisée.

4.2 Les compétences socioculturelle et interculturelle en classe de langue étrangère

D'après les notions que nous venons d'aborder, nous considérons essentiel de travailler la dimension interculturelle en classe de FLE afin d'accepter la pluralité culturelle ainsi que la propre appartenance culturelle. « La formation des étudiants en didactique des langues comporte une partie dédiée à la didactique des cultures [...] qui prend aujourd'hui différentes dénominations » comme compétence transculturelle, pluri-culturelle ou interculturelle (Develotte, 2006 : 2). De cette façon, les rencontres entre les individus permettront un véritable échange entre cultures dans un climat de respect mutuel et égalité. De plus, dans le domaine de l'éducation, tel que nous avons expliqué, l'interculturel est considéré un élément transversal dans le curriculum de toutes les matières, puisqu'il contribue à l'éthique et à la citoyenneté.

Par rapport à l'enseignement d'une langue, il est impossible de dissocier langue et culture (Chaves et al., 2012). C'est pourquoi il s'impose indispensable d'acquérir la maîtrise de la compétence interculturelle, tenant compte du fait que nous travaillons une langue étrangère

dans le but d'apporter à l'apprenant tout ce qui est nécessaire pour se communiquer de manière appropriée avec un locuteur de la culture cible. Cela implique non seulement la compétence linguistique et la grammaire, mais aussi les règles sociales et d'autres composants qui règnent les interactions, autrement dit, les aspects socioculturels. Le savoir socioculturel, comme nous avons abordé dans la section consacrée à la compétence communicative, est essentiel dans la communication puisqu'il nous donne les règles d'usage afin de produire un discours approprié par rapport au contexte. Ici nous reprenons le critère d'adéquation développé par Hymes dans son modèle de compétence communicative. Par exemple, il faut respecter les tours de parole ou connaître les différentes salutations en français.

Par ailleurs, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) considère des éléments sur l'interculturel quand il affirme « que l'apprenant qui est capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et de prendre conscience des savoir-faire interculturels développe une personnalité plus riche [...] qui lui permet de s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. » (Rivero, 2011 : 53). Nous constatons que la dimension interculturelle dépasse le savoir socioculturel, même si ce dernier constitue une partie intégrante et fondamentale de l'interculturel.

Arrivés à ce point, quel interculturel nous devons aborder en classe ? Selon Virasolvit (2013 : 65), nous pouvons identifier deux types de pratiques en classe de FLE : l'une descriptive et informative, comme les informations touristiques, et l'autre qui amène vers une réflexion sur l'altérité, ainsi que la découverte de l'autre. Nous partageons cette classification et son point de vue puisque nous considérons fondamental de ne pas se limiter à transmettre de l'information, sinon préparer les apprenants pour une réflexion plus profonde qui comporte cet échange dont nous avons parlé. Cependant, il faut tenir compte des caractéristiques des apprenants, comme le niveau, la culture d'origine ou la situation, lors de la sélection de l'interculturel.

En outre, en nous appuyant sur l'analyse des manuels de FLE mené par Josette Virasolvit (2013) dans son étude sur le type d'interculturel en classe de FLE, nous avons pris conscience du risque qui entraîne la façon de présenter la culture, puisqu'elle peut mettre en relief des stéréotypes et des préjugés. À titre d'exemple, Virasolvit (2013) montre que les activités qui impliquent une comparaison entre la culture propre et la culture d'autrui, du genre *qu'est que vous faites chez vous ?*, sont censés de créer des stéréotypes parce qu'ils peuvent comporter une sorte d'idéalisation de la culture d'appartenance. Alors il faut favoriser la prise en compte des autres cultures sans les comparer, étant donné que l'approche interculturelle

s'articule autour du principe d'égalité comme nous venons d'expliquer. En définitive, la compétence interculturelle « permet de construire avec l'Autre, de se décentrer, non de se regarder, non de stigmatiser les stéréotypes, mais de les négocier ensemble, mais vers un objectif, une réalisation commune et finale. » (Virasolvit, 2013 : 73). En poursuivant avec les manuels de FLE, nous constatons aussi que la langue «reste la priorité dans le processus d'apprentissage» (Virasolvit, 2013 : 74) et qu'il faut travailler encore vers l'inclusion de cette perspective interculturelle. La plupart des manuels se limitent à la présentation des aspects culturels de la France, particulièrement de Paris, en négligeant l'un des ensembles français les plus représentatifs quant à l'interculturel : la Francophonie.

Dans la classe de FLE, la culture que nous devons aborder n'est pas celle de la France, sinon celle de cette entité plus vaste, la Francophonie. C'est pourquoi nous pouvons parler d'une compétence qui va au-delà de la compétence culturelle. Le cadre de la Francophonie comporte différentes ethnies, communautés et pays où la langue française a été progressivement introduite (Janon Torres et Rondeau, 2014 : 34). Alors dans la classe de FLE il faut s'en servir de sources qui aident à illustrer cette diversité culturelle. Nous sommes d'accord avec des auteurs comme Manaa (2009) et Janon Torres et Rondeau (2014) qui postulent que l'enseignant doit agir comme un médiateur culturel et intégrer chaque situation d'enseignement dans un contexte. En effet, «il ne s'agit pas de présenter une vision positive ou négative du pays et du peuple étrangers, mais plutôt de susciter la curiosité et l'ouverture d'esprit des apprenants sans qu'il y ait surestime ou sous-estime de sa propre culture. » (Manaa, 2009 : 214). Cela constitue l'essence de l'interculturel.

À partir de ces explications nous considérons important de reprendre les huit conseils que l'auteur Virasolvit propose aux enseignants afin qu'ils puissent entreprendre l'approche interculturelle dans leurs cours (Virasolvit, 2013 : 75). Nous les avons regroupés en cinq recommandations que nous présentons ensuite :

- 1- Essayer de privilégier la compréhension plutôt que la simple description des aspects culturels. L'enseignant doit agir comme un médiateur interculturel.
- 2- Éviter la formation de stéréotypes. L'enseignant doit être capable de se décentrer et offrir une vision objective.
- 3- Travailler l'empathie pour la compréhension de soi ainsi que d'autrui. En outre, la dimension émotionnelle liée à la découverte d'éléments culturels étrangers contribue à

l'engagement et à la motivation de l'apprenant lors de l'accomplissement d'une tâche (Develotte, 2006 : 3).

- 4- Éviter de se centrer seulement sur les différences et viser à remarquer plutôt les ressemblances.
- 5- Envisager que l'interculturel implique une interaction entre les cultures et pas seulement un contact. C'est pourquoi nous devons aller au-delà de la simple description ou information culturelle comme nous venons d'expliquer.

Comme nous avons constaté, l'enseignant doit agir en tant que médiateur culturel ; de même, l'apprenant « occupe une position privilégiée, celle d'un intermédiaire culturel. » (Bryam et al., 1997 : 11). Le socioculturel et l'interculturel exigent une attitude active de tous les deux agents impliqués dans les processus d'enseignement et acquisition d'une langue parce qu'il « faudra évaluer les apprenants d'après le niveau qu'ils auront atteint en tant qu'intermédiaires culturels et non pas en tant que "locuteurs ayant une maîtrise quasi totale de la langue" » (Bryam et al., 1997 : 9).

D'après cette affirmation, quelle méthodologie permet le développement de ce genre de compétences ? La plupart des auteurs évoquent une approche fondée sur la communication qui regroupe les aspects d'ordre socioculturel. Selon Barbosa (2007), « une compétence qui se veut communicative implique donc une compétence culturelle, en tant que mode de perception des formes symboliques établies et partagées par la communauté linguistique et culturelle différente de celle à laquelle nous appartenons. » (Barbosa, 2007 : 168). À notre avis, l'approche communicative se limite à la transmission des aspects culturels et sociaux de la langue cible par rapport à l'interaction dans des situations de communication mais elle ne comporte pas complètement la vision interculturelle. Comme Rivero (2011) affirme, la finalité éducative de l'interculturel consiste à « remettre en cause les stéréotypes sociaux, lutter contre la xénophobie et le racisme, respecter l'autre, comprendre les autres cultures, les respecter et bénéficier des différences culturelles, etc. » (Rivero, 2011 : 53). Dans la section suivante nous allons envisager quelle méthodologie s'adapte à notre objectif pédagogique, visant l'introduction de l'interculturel en classe en même temps que nous favorisons la compétence communicative.

5. PROPOSITION PÉDAGOGIQUE

Après avoir abordé la compétence communicative et l'importance de l'interculturel et le savoir socioculturel en cours de FLE, nous allons montrer la proposition pédagogique élaborée pour développer chez l'apprenant de 2^o de Bachillerato les compétences communicative, socioculturelle et interculturelle. D'abord, nous allons justifier cette proposition ; ensuite, nous allons présenter de façon générale les objectifs généraux de l'étape, les compétences clés travaillées, la temporalisation, les ressources, les différentes méthodologies qui constituent la base de notre proposition, la prise en compte des différences de rythmes d'apprentissage, les contenus, les critères d'évaluation et les standards d'apprentissage évaluables. De plus, nous allons faire référence au processus d'évaluation. Finalement, nous allons détailler les différentes séances qui intègrent cette proposition pédagogique.

5.1 Justification

Cette proposition pédagogique se base sur l'importance des aspects communicatifs, socioculturels et interculturels que nous rencontrons dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Il est indispensable de créer des situations de communication réelles en cours, ainsi que de développer une attitude de respect envers la diversité culturelle. Nous considérons fondamental d'intégrer ces démarches lors des cours habituels. Ceci constitue notre but principal. C'est pourquoi nous avons élaboré une proposition pédagogique qui regroupe des situations communicatives réelles et des facteurs interculturels et socioculturels. En outre, elle nous permet de travailler des éléments transversaux comme la compréhension en lecture, l'expression orale et écrite, le travail en équipe, l'esprit critique, le respect de la diversité culturelle, le rejet de la violence, le racisme et la xénophobie, l'éducation civique et les valeurs telles que l'égalité, la liberté et la paix.

Le niveau choisi pour mener cette proposition pédagogique est le cours 2^o de Bachillerato, puisque nous disposons de quatre heures de cours par semaine dans la matière de deuxième langue étrangère, dans notre cas le français. Cela nous permet de consacrer plus de temps aux aspects communicatifs, socioculturels et interculturels en classe. De plus, les élèves ont une certaine maîtrise du français dont nous pouvons profiter pour développer leur compétence communicative et leur esprit critique.

5.2 Objectifs généraux d'étape

En ce qui concerne les objectifs généraux d'étape présentés dans le Décret royal 1105/2014, du 26 décembre, par lequel est établi le programme d'enseignement secondaire obligatoire et du baccalauréat (RD 1105/2014, du 26 décembre : 188), dans cette proposition pédagogique nous allons travailler principalement les suivants :

- Acquérir une conscience civique responsable, ainsi que des valeurs relatives aux droits de l'homme, afin de contribuer à construire une société juste et égale.
- Renforcer la maturité personnelle et sociale, ainsi que développer l'esprit critique, afin d'agir de façon responsable et autonome. Prévoir et résoudre pacifiquement les conflits personnels, familiaux et sociaux.
- S'exprimer avec aisance et précision dans une ou plusieurs langues étrangères.
- Renforcer l'esprit d'entreprise avec des attitudes de créativité, flexibilité, initiative, travail en équipe, confiance en soi et esprit critique.
- Développer la sensibilité artistique et littéraire, ainsi que le critère esthétique, en tant que sources de formation et enrichissement culturel.

5.3 Compétences clés

Lors de cette proposition pédagogique nous allons travailler et développer les compétences clés suivantes :

- Compétence en communication linguistique
- Compétence numérique
- Compétence apprendre à apprendre
- Compétences sociales et civiques
- Esprits d'initiative et d'entreprise
- Sensibilité et expression culturelles

5.4 Temporalisation

La proposition pédagogique a été conçue pour travailler avec les élèves pendant une semaine tous les trois trimestres de l'année scolaire 2020, c'est-à-dire, seize séances au total. Chaque séance a une durée de 55 minutes. De plus, ces semaines sont placées dans le calendrier

scolaire à l'occasion des différentes journées internationales qui comportent le travail des facteurs interculturels :

- Première trimestre : semaine du 11 au 15 novembre, à l'occasion de la Journée internationale de la tolérance qui a lieu le 16 novembre.
- Deuxième trimestre : semaine du 16 au 20 mars, à l'occasion de la Journée internationale de la Francophonie du 20 mars et la Journée de l'élimination de la discrimination raciale qui a lieu le 21 mars.
- Troisième trimestre : semaine du 4 au 8 mai, à l'occasion de la Journée mondiale de la diversité culturelle du 21 mai.

5.5 Ressources

En général, en ce qui concerne les ressources que nous allons employer tout au long des séances, nous pouvons faire la classification suivante :

- Ressources spatiales : salle de cours et salle d'informatique.
- Ressources matérielles : ordinateur, projecteur, Power Point, carte de la Francophonie et de l'Afrique, vignettes de la bande dessinée *Aya de Yopougon*, film *Bienvenue à Marly-Gomont*, chansons, vidéos, camera, matériel scolaire, fiches de compréhension, fiches d'évaluation, jeu des *Cinq familles de la Francophonie*.

5.6 Méthodologie

Dans cette proposition pédagogique la méthodologie proposée pour le processus d'enseignement/apprentissage est diverse et cherche essentiellement la participation et la motivation de l'apprenant. Nous pouvons remarquer principalement une approche actionnelle qui regroupe d'autres méthodologies telles que l'approche communicative et l'apprentissage coopératif que nous allons expliquer ensuite.

- **Approche actionnelle** :

Toutes les séances de cette proposition ont comme but la préparation pour l'accomplissement d'une tâche finale. Nous proposons trois semaines de travail et à la fin de chaque semaine les élèves vont mener à bien la tâche indiquée. Ils auront les connaissances et les outils nécessaires puisque nous aurons travaillé sur le sujet tout au long des séances précédentes. C'est pourquoi nous parlons d'une approche actionnelle, la méthodologie recommandée par le CECRL. Cette approche est apparue dans les années 2000 « afin

d'alimenter, d'étendre l'approche communicative et d'arriver à des meilleurs résultats » dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues (Saydi, 2015 : 13).

Selon Saydi (2015), l'approche actionnelle, conçue en tant que complément de l'approche communicative, a un caractère actif et participatif qui cherche à « faire vivre la langue à l'apprenant », ainsi que « faire appliquer les connaissances apprises/acquises en partie pour les transformer en compétences » (Saydi, 2015 : 14). D'après ces notions, l'apprenant est considéré comme un acteur social qui doit accomplir des tâches ou des actions dans un contexte social précis où il doit utiliser la langue cible ; ceci donne de la signification à ce que l'élève apprend (Conseil d'Europe, 2001 : 15).

À cet égard, nous pouvons souligner les principales caractéristiques de l'approche actionnelle (Saydi, 2015 : 23) :

- Elle conçoit l'apprenant en tant qu'utilisateur de la langue et, par conséquent, le centre du processus d'enseignement/apprentissage.
- Elle emploie la langue en contexte et favorise l'utilisation des documents authentiques et actuels.
- Elle considère l'enseignant comme un guide.
- Elle favorise le travail coopératif.
- Elle conduit l'élève aux situations de communication en dehors de la salle de classe.

En outre, tel que remarque le CECRL, grâce à l'approche actionnelle, l'apprenant mobilise des stratégies, des capacités et des compétences, non seulement du type communicatif langagier (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques), mais aussi générales (le savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre), afin d'accomplir une tâche (Conseil d'Europe, 2001 : 15). Par rapport à notre proposition pédagogique, cela nous permet de mieux travailler la composante interculturelle.

D'ailleurs, un aspect très important qui souligne Saydi est le fait de préciser aux élèves les activités et les tâches à réaliser (Saydi, 2015 : 18). Pour nous, c'est fondamental de mettre l'apprenant en contexte et l'informer sur ce qu'il va travailler afin qu'il se sente plus sûr et motivé et commence à prendre conscience de la finalité de ses actions.

Finalement, en ce qui concerne les tâches de cette proposition pédagogique, elles récréent des situations de communication qui ne restent pas au milieu académique, au contraire, elles sont des simulations réelles qui prennent une valeur sociale. À titre d'exemple nous

pouvons mentionner les tâches de notre proposition : la pièce de théâtre, l'inscription et participation dans un concours et l'élaboration d'une bande dessinée. En plus, les apprenants doivent réaliser une série d'activités qui conduisent à la réalisation de cette tâche finale. Par ailleurs, nous utilisons de documents authentiques francophones afin d'apprendre la langue en contexte.

- **Apprentissage coopératif :**

Cette proposition comprend aussi des activités à caractère coopératif afin que les élèves apprennent les uns des autres grâce à leur interaction. Pere Pujolàs, pédagogue qui a introduit l'apprentissage coopératif en Espagne, nous présente une définition de cette méthodologie active en prenant comme référence la définition des frères Roger et David Johnson (1999) et les contributions de Spencer Kagan (1999). Selon Pujolàs et Lago (2011 : 19), l'apprentissage coopératif est l'usage didactique de groupes réduits de travail en utilisant une structure de l'activité qui garantit la participation égalitaire et renforce l'interaction simultanée entre les membres de l'équipe.

D'après le modèle des structures coopératives de Spencer Kagan, nous pouvons souligner les quatre principes fondamentaux d'une équipe d'apprentissage coopératif (Pujolàs et Lago, 2011 : 19) :

- 1- L'interdépendance positive : tous les élèves ont un même objectif, mais des tâches différentes. Le groupe doit réaliser toutes les tâches afin de réussir le but, ce qui comporte la coopération de tous les membres.
- 2- La responsabilité individuelle : chaque élève a un rôle et une tâche dans le groupe indispensable pour l'accomplissement de l'objectif. Par conséquent, ils se sentiront responsables de son propre apprentissage.
- 3- La participation égalitaire : la participation est structurée de sorte que tous les membres du groupe aient le même temps et les mêmes tours de parole, ce qui favorise leur participation active.
- 4- L'interaction simultanée : tous les élèves vont interagir pendant l'activité afin d'accomplir un objectif commun.

Par rapport à l'organisation, nous devons organiser la classe afin que les équipes soient hétérogènes et équilibrées, en tenant compte des élèves plus aptes à aider et ceux qui ont besoin d'aide. Quant à l'attribution de rôles et des fonctions aux élèves, les plus fréquents sont les suivants (Pujolàs et Lago, 2011 : 140) :

- Le coordinateur qui dirige les étapes de la structure coopérative.
- Le secrétaire chargé de noter les décisions et les réponses de l'équipe.
- Le porte-parole ou animateur qui pose des questions et présente le travail à la classe.
- Le responsable du silence et du matériel chargé du matériel, la gestion du temps et les tours de parole.
- L'assistant chargé d'aider les membres de son groupe qui en ont besoin.

Enfin, en ce qui concerne les techniques et structures d'apprentissage coopératif, il existe une grande variété, selon leur complexité. Dans notre proposition pédagogique, nous utiliserons des techniques faciles qui favorisent fondamentalement la création d'interdépendance positive, telles que la structure « 1-2-4 » que nous adapterons au nombre d'élèves (Pujolàs et Lago, 2011 : 94). Dans notre cas, nous allons employer cette structure pour faire une activité sur le sujet abordé. D'abord, chaque membre du groupe aura un fragment d'un texte sur lequel il doit travailler individuellement. Ensuite, il fera une mise en commun avec un camarade et, finalement, avec tout le groupe afin de partager les points principaux et réaliser l'activité finale.

En définitive, l'apprentissage coopératif est une méthodologie enrichissante puisque les apprenants, organisés en groupes, auront le même objectif qui ne pourra pas être accompli sans la coopération de tous les membres. De cette façon, tous les apprenants se sentiront impliqués et participeront au même niveau dans la tâche, ce qui renforcera la responsabilité du propre processus d'apprentissage.

5.7 Prise en compte des différences de rythmes d'apprentissage

Cette proposition pédagogique peut s'adapter aux différences de rythmes d'apprentissage des élèves de la classe puisqu'elle favorise le travail en groupe. De plus, les équipes seront formées par le professeur en tenant compte des besoins de chaque élève. D'autre part, cette proposition regroupe aussi des activités ludiques qui impliquent du mouvement, ce qui peut être utile pour des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux comme le TDAH. Par ailleurs, la proposition peut être modifiée afin de satisfaire les besoins de tous les apprenants.

5.8 Contenus

En ce qui concerne les contenus, nous allons travailler des contenus similaires concernant les parties de compréhension et production de textes oraux et écrites, ainsi que

l'interaction. C'est pourquoi nous avons décidé de les regrouper dans les contenus suivants, extraits de l'Ordonnance EDU/363/2015, du 4 mai, dans laquelle s'établit le programme et sont réglementés la mise en œuvre, l'évaluation et le développement du baccalauréat dans la région de Castilla y León (EDU/363/2015, du 4 mai : 32905-32914) :

- 1- Stratégies de compréhension : mobilisation des connaissances préalables à propos du type de tâche et du sujet, et formulation des hypothèses sur le contenu et le contexte.
- 2- Stratégies de production :
 - Planification : adapter le texte au destinataire, contexte et canal ; mobiliser les propres compétences générales et communicatives.
 - Exécution : exprimer le message avec clarté et cohérence, s'adaptant aux modèles de chaque type de texte ; s'appuyer sur des connaissances préalables ; compenser des carences linguistiques à travers des procédés paralinguistiques ou des éléments du paratexte comme des objets, le langage corporel ou les sons extralinguistiques.
- 3- Aspects socioculturels et sociolinguistiques des communautés où l'on parle la langue cible : registres de langue, coutumes, valeurs, croyances, attitudes et langage non-verbal.
- 4- Fonctions communicatives :
 - Description des lieux et personnes.
 - Narration des événements passés et présents.
 - Échange d'information, des croyances, des opinions et des points de vue.
 - Expression de la volonté, l'intérêt et des hypothèses.
 - Formulation des désirs et des besoins.
- 5- Structures syntaxiques-discursives : description des émotions, description et narration des événements et actions actuelles et passées, expression de la cause et la finalité, expression de l'opinion et des conseils, discours indirect et marqueurs logiques du discours.
- 6- Lexique orale et écrit commun relatif aux événements, le domaine personnel, la langue et la communication interculturelle, l'histoire, la littérature, la culture et l'argot.
- 7- Emploi adéquat des technologies de l'information et la communication.

5.9 Critères d'évaluation

En ce qui concerne les critères d'évaluation qui font référence aux connaissances que les élèves doivent acquérir et mettre en pratique, nous pouvons les regrouper dans les critères généraux suivants, repris de l'ordonnance mentionnée ci-dessus (EDU/363/2015, du 4 mai : 32905-32914):

- 1- Identifier le sens général et l'information essentielle des textes oraux, destinés au public général et pas à un usage didactique, accompagnés du support visuel.
- 2- Identifier l'information essentielle et les points plus signifiants dans des textes écrits en format numérique ou papier, accompagnés du support visuel.
- 3- Connaître et appliquer pour la compréhension du texte des aspects socioculturels et sociolinguistiques qui permettent de comprendre l'information et les idées présentes dans le texte.
- 4- Produire des textes courts où l'on échange d'information, des idées et des opinions, en justifiant les raisons.
- 5- Écrire, en papier ou en support numérique, des textes courts, cohérents et avec une structure claire, en utilisant des ressources de cohésion, conventions orthographiques et des signes de ponctuation.
- 6- Ajouter à la production des textes oraux et écrits les connaissances socioculturelles et sociolinguistiques, en s'adaptant au destinataire, but communicatif, sujet abordé, canal de communication ou support textuel.
- 7- Participer avec efficacité et correction dans des activités d'interaction orale dramatisées après un processus préalable de préparation.

5.10 Standards d'apprentissage évaluable

Quant aux standards d'apprentissage évaluable, ce que l'élève doit savoir, comprendre et savoir-faire, nous pouvons les regrouper dans les standards généraux suivants (EDU/363/2015, du 4 mai : 32905-32914):

- 1- L'élève repère les points principaux et détails plus signifiants de messages enregistrés ou de vive voix, articulés clairement.
- 2- L'élève comprend, dans une conversation informelle dans laquelle il participe, des explications ou justifications de points de vue sur différents sujets.

- 3- L'élève comprend le sens général, les points principaux et l'information la plus importante de textes à caractère public clairement structurés.
- 4- L'élève identifie l'essentiel des films bien structurés et articulés dans un registre de langue standard et avec des images qui facilitent la compréhension.
- 5- L'élève fait des exposés courts, bien structurés, répétés préalablement et avec du support visuel, en expliquant les idées principales avec clarté.
- 6- L'élève participe dans des conversations informelles où il échange d'information et justifie brièvement ses opinions et points de vue, raconte de façon cohérente des événements passés et présents, exprime et justifie ses sentiments et décrit des aspects sur des sujets comme la musique, le cinéma, la littérature ou l'actualité.
- 7- L'élève remplit un formulaire détaillé avec des informations personnelles et académiques.
- 8- L'élève décrit des impressions et sentiments, raconte des événements ou expériences et échange de l'information et des idées sur des sujets précis.

5.11 Évaluation

En ce qui concerne le processus d'évaluation, il est fondamental d'évaluer tous les agents impliqués dans le processus d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire, les élèves, le professeur et la proposition pédagogique. Pour nous, l'évaluation doit être systématique, continue, formative et globale. C'est pourquoi nous allons prendre en compte la participation des élèves dans toutes les activités proposées.

Quant aux instruments d'évaluation, nous allons utiliser les suivants :²

- Un système d'autoévaluation dans lequel les élèves doivent réfléchir à propos de l'évolution de leur processus d'apprentissage. De cette façon, ils prendront compte de leur points forts et de leur faiblesses afin d'améliorer à l'avenir.
- Une co-évaluation pour que les étudiants soient évalués par ses camarades et vice-versa. Ils vont apprendre à être objectifs et en même temps critiques d'une façon respectueuse et responsable.
- L'observation directe en cours à travers la prise de notes : pour nous, c'est une partie fondamentale afin d'évaluer la participation et le travail quotidien de l'apprenant.

² Voir annexes pour l'autoévaluation, la co-évaluation et les grilles d'évaluation des standards d'apprentissage.

- Tâches et activités en cours : elles seront utilisées pour l'évaluation des standards d'apprentissage et l'évolution de l'élève.
- Évaluation des standards d'apprentissage évaluables : cette grille d'évaluation cherchera l'équilibre entre l'évaluation des standards et l'évolution de l'élève et, par conséquent, la réussite des critères et le développement des compétences clés.

En ce qui concerne l'évaluation de la séquence pédagogique et le travail du professeur, nous avons considéré pertinent d'inclure des points relatifs à ces aspects dans les grilles d'autoévaluation des élèves. De cette façon, nous aurons le *feedback* des apprenants afin de modifier des aspects qui peuvent être améliorés à l'avenir. Après les résultats, l'enseignant considérera aussi l'évaluation de son travail et sa méthodologie.

5.12 Développement des activités

Dans cette partie, nous allons présenter les trois semaines de la proposition pédagogique divisées avec leurs séances. De plus, nous allons préciser la temporalisation, les activités, leur description, l'organisation de la classe (groupe d'environ 15 élèves) et, finalement, les aptitudes que nous travaillons (Compréhension écrite [C.E.], compréhension orale [C.O.], expression écrite [E.E.] et expression orale [E.O.]). Par ailleurs, les aptitudes d'expression comprennent aussi l'interaction.

Toutes les séances de cette proposition ont une structure similaire : nous commençons par saluer aux élèves et faire l'appel ; ensuite, nous activons des connaissances préalables et nous mettons les élèves en contexte à travers les explications de ce que nous allons travailler. À la fin de chaque séance, nous faisons une récapitulation et dans la quatrième séance de chaque semaine, une autoévaluation du travail des élèves. De cette façon nous allons reprendre les aspects abordés afin de vérifier ce que les élèves ont compris.

SEMAINE 1 : ALLONS SUR SCÈNE !

En ce qui concerne la première semaine « Allons sur scène », la tâche finale est la représentation théâtrale de la bande dessinée *Aya de Yopougon*. Cette œuvre raconte la vie de trois familles dans cette ville de la Côte d'Ivoire. Elle nous donne une vision différente de l'Afrique, mais aussi nous présente les problèmes de tolérance qu'Aya doit affronter puisqu'elle n'est pas comme les autres filles ; elle vise à devenir médecin, métier consacré aux hommes. Nous allons découvrir l'Afrique francophone avec les élèves et travailler sur la BD afin de

recréer l'ambiance africaine dans la tâche finale à travers la pièce de théâtre. Cette tâche permettra aux étudiants de développer leur langage verbal et non-verbal, ainsi que se mettre dans la peau des personnages.

SEMAINE 1 : ALLONS SUR SCÈNE !		Temporalisation : 11 – 15 Novembre	
Journée internationale de la tolérance : 16 Novembre		4 séances de 55'	
Ressources : Ordinateur, projecteur, <i>Power Point</i> , carte, liste des pays africains francophones, fiches avec des drapeaux, fiches avec les informations sur les pays, fiches avec la préface, vignettes de la BD, chanson, fiches de compréhension, cartons, crayons, ciseaux, scotch, textes des élèves, bilan et fiches d'évaluation.			
SÉANCE 1			
Activités	Description	Organisation de la classe	Aptitudes
<i>Salut !</i> 2'	Nous saluons les élèves et faisons l'appel.	Groupe-classe	C.O, E.O
<i>Découvrons l'Afrique francophone !</i> 6'	Nous activons les connaissances préalables des élèves par rapport à l'Afrique francophone afin de créer le contexte. Ensuite, nous expliquons les activités que nous allons faire dans cette semaine et la tâche finale.	Groupe-classe	C.O, E.O
<i>C'est quoi la Francophonie ?</i> 7'	Nous réfléchissons quels pays font partie de la Francophonie. D'abord, nous allons former les groupes de travail. Ensuite, les élèves vont écrire quels pays font partie de cette organisation. Nous allons vérifier les réponses et montrer une liste et une carte de la Francophonie.	Groupes de 5 personnes	C.O, E, O, E.E
<i>Écoutez c'est l'Afrique francophone !</i> 12'	D'abord, nous allons nous focaliser sur les pays africains qui ont le français comme langue officielle. Ensuite, nous allons écouter la chanson <i>L'Afrique francophone</i> et compléter la fiche de compréhension.	Individuellement	C.O, E, O, E.E
<i>Créons une carte interactive de l'Afrique francophone !</i> 20'	Nous faisons un travail coopératif de recherche (technique 1-2-4/5) sur six pays francophones qui ont le français comme langue officielle. Chaque groupe travaille sur deux pays afin de compléter une fiche avec les informations plus pertinentes. Chaque élève aura un rôle (coordinateur, secrétaire, animateur et le responsable du silence) et un fragment correspondant à un aspect de chaque pays.	Groupes de 4-5 personnes	C.E, E.E, C.O, C.E

	L'élève doit lire ses parties et après mettre en commun avec un camarade et puis avec son groupe ce qu'il trouve le plus important afin de compléter les fiches. Après chaque groupe présentera ses pays et nous allons créer une carte interactive de l'Afrique francophone avec les fiches.		
Salut, c'est Aya de Yopougon ! 8'	Nous allons récapituler sur ce que nous avons travaillé, ainsi que lire la préface de la bande dessinée que nous allons aborder dans la prochaine séance et faire une réflexion.	Groupes de 4-5 personnes	C.E, E.O

SÉANCE 2			
Activités	Description	Organisation de la classe	Aptitudes
Salut ! 2'	Nous saluons les élèves et faisons l'appel.	Groupe-classe	C.O, E.O
Découvrons la Côte d'Ivoire ! 8'	D'abord, nous activons les connaissances préalables et rappelons ce que nous avons abordé dans le dernier cours. Nous présentons aux élèves ce que nous allons travailler.	Groupe-classe	C.O, E.O
Présentons la famille d'Aya ! 20'	Nous allons connaître la famille et les amies d'Aya, personnage principal de la BD <i>Aya de Yopougon</i> que nous allons travailler dans ces séances. Nous allons voir certaines vignettes de la BD et faire une compréhension.	En binômes	C.E, E.E, E.O
Mettons en ordre l'histoire ! 15'	Chaque groupe aura des vignettes concernant une partie du premier volume de la BD. Les élèves doivent les mettre en ordre. Ensuite, chaque étudiant cherchera des traits socioculturels appartenant à la culture de l'Afrique francophone (lexique, registre familial, etc.) et nous aborderons la liste de lexique fournie par l'écrivaine dans la BD.	Groupes de 4-5 élèves	C.E, E.O
Racontez-nous l'histoire ! 15'	Chaque groupe doit faire une petite synthèse de sa partie de l'histoire. Ils doivent utiliser le discours indirect.	Groupes de 4-5 élèves	C.E, E.E
Récapitulons ! 5'	Nous allons réfléchir sur tout ce que nous avons fait dans cette séance.	Groupe-classe	C.O, E.O

SÉANCE 3

Activités	Description	Organisation de la classe	Aptitudes
Salut ! 2'	Nous saluons les élèves et faisons l'appel.	Groupe-classe	C.O, E.O
Vous avez deviné ? 8'	Nous regardons la bande annonce du court métrage de la BD <i>Aya de Yopougon</i> . Nous allons commenter les fins de l'histoire que les élèves avaient imaginées dans la séance précédente, ainsi que les synthèses des vignettes de chaque groupe.	En binômes / Groupes de 4-5 personnes	C.O, E.O
Soyons dramaturges ! 35'	Nous allons commencer la préparation de la tâche finale. Cette activité est divisée en deux parties : - Préparation en groupe des scènes que les élèves vont représenter, celles qu'ils ont travaillées dans la séance précédente. 20' - Préparation des décorations pour recréer l'ambiance africaine. 15'	Groupes de 4-5 personnes	C.E, E.E
Répétons ! 10'	Chaque groupe va faire les répétitions pour la représentation théâtrale.	Groupes de 4-5 personnes	E.O

SÉANCE 4

Activités	Description	Organisation de la classe	Aptitudes
Salut ! 2'	Nous saluons les élèves et faisons l'appel.	Groupe-classe	C.O, E.O
Allons sur scène ! 33'	Représentation théâtrale de chaque groupe, environ 8' chacun.	Groupes de 4-5 personnes	E.O
Faisons le point ! 20'	Les élèves vont faire un bilan, une autoévaluation et une co-évaluation.	Individuellement	C.E, EE

SEMAINE 2 : SLAME LA FRANCOPHONIE !

En ce qui concerne la deuxième semaine « Slame la Francophonie », la tâche finale est l'élaboration d'un *slam* sur la Francophonie afin de participer dans le concours *Slame tes accents !* organisé par le Centre de la Francophonie des Amériques. Nous allons approfondir sur la Francophonie et les pays qui font partie de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) à travers des poèmes, calligrammes, le jeu des Cinq familles de la Francophonie et des *slams*. Les élèves vont expérimenter des situations réelles telles que l'inscription au concours avec un formulaire et l'interprétation et enregistrement du *slam* élaboré par eux-mêmes. Le *slam* est aussi une bonne opportunité pour pratiquer la langue en contexte, ainsi que l'expression des émotions et des sentiments comme les exemples des vidéos sur lesquelles nous allons travailler pendant les séances qui précèdent la tâche finale. De plus, ils vont travailler de façon coopérative pour l'élaboration d'un slogan avec les mots choisis dans l'édition « Dis-moi dix mots ! ». Ces activités exigent de la créativité et de l'esprit critique.

SEMAINE 2 : SLAME LA FRANCOPHONIE !		Temporalisation : 16 – 20 Mars	
Journée international de la Francophonie : 20 Mars		4 séances de 55'	
Journée de l'élimination de la discrimination raciale : 21 Mars			
Ressources : Ordinateur, projecteur, <i>Power Point</i> , poème de Kofi Annan, feuilles, crayons, exemples de calligrammes, jeu <i>Cinq familles de la Francophonie</i> , formulaire d'inscription, fiches avec le texte du <i>slam</i> et les questions, dictionnaires bilingues et monolingues, textes de référence, cartons, feuilles, crayons, scotch, textes, camera, décorations, textes des élèves, affiche édition « Dis-moi dix mots ! », bilan et fiches d'évaluation.			
SÉANCE 1			
Activités	Description	Organisation de la classe	Aptitudes
<i>Salut !</i> 2'	Nous saluons les élèves et faisons l'appel.	Groupe-classe	C.O, E.O
<i>À la découverte de la Francophonie !</i> 6'	D'abord, nous activons les connaissances préalables par rapport à la Journée internationale de la Francophonie et Journée de l'élimination de la discrimination raciale. Nous expliquons aux élèves ce que nous allons faire dans ces séances et la tâche finale.	Groupe-classe	C.O, E.O
<i>La poésie du calligramme !</i> 25'	Nous commençons avec un poème de Kofi Annan. Il raconte ce que signifie la Francophonie pour lui. Nous allons lire et commenter le texte et après les élèves vont créer des calligrammes avec lui.	Groupes de 3 personnes	C.E, E.O, E.E

Les cinq familles de la Francophonie ! 20'	Nous allons approfondir sur les pays qui composent la Francophonie. Nous avons les cinq familles suivantes : pays européens, pays européens observateurs, pays de l'Asie, pays de l'Afrique et pays de l'Amérique qui appartiennent à l'OIF. Chaque famille sera composée de six pays avec des informations telles que le drapeau, la capitale et leur situation dans la carte. Chaque élève aura des cartes et le but du jeu consiste à former toutes les familles complètes.	Groupes de 3 personnes	C.E, E.O
Récapitulons ! 2'	Nous allons commenter brièvement ce que nous avons fait dans cette séance.	Groupe-classe	C.O, E.O

SÉANCE 2

Activités	Description	Organisation de la classe	Aptitudes
Salut ! 2'	Nous saluons les élèves et faisons l'appel.	Groupe-classe	C.O, E.O
À la découverte du slam ! 6'	Nous activons les connaissances préalables des élèves par rapport à la pratique du <i>slam</i> et présentons la tâche finale plus en détail.	Groupe-classe	C.O, E.O
Inscription au concours ! 20'	Les élèves doivent s'inscrire au concours <i>Slame tes accents !</i> organisé par le Centre de la Francophonie des Amériques. La professeure va former les groupes de travail et nous allons regarder une vidéo qui explique ce concours. Ensuite, chaque groupe va remplir le formulaire d'inscription.	Groupes de 3 élèves	C.O, C.E, E.E
Le Slam qui touche ! 25'	Nous regardons une partie d'une vidéo d'un <i>slam</i> créé à l'occasion de la Journée internationale de la Francophonie. Ensuite, nous allons travailler avec le texte de ce <i>slam</i> . Les élèves doivent compléter des trous et des questions. Ensuite, chaque groupe va choisir une petite strophe du <i>Slam qui touche</i> et ils vont la reproduire.	Groupes de 3 élèves	C.O, E.O, C.E, E.E
Récapitulons ! 2'	Nous allons commenter brièvement ce que nous avons fait dans cette séance.	Groupe-classe	C.O, E.O

SÉANCE 3

Activités	Description	Organisation de la classe	Aptitudes
Salut ! 2'	Nous saluons les élèves et faisons l'appel.	Groupe-classe	C.O, E.O
Créons le scénario ! 35'	Les groupes vont créer les scénarios de leurs <i>slams</i> . Nous allons créer ensemble un plan de travail. Le <i>slam</i> doit avoir une durée d'une minute ou une minute et demie. Ils doivent expliquer ce qu'ils entendent pour Francophonie, comment ils trouvent cette diversité culturelle, la variété des accents, le statut du français, etc.	Groupes de 3 personnes	E.E
Répétons ! 15'	Les groupes préparent des décorations, ainsi que répètent les scénarios.	Groupes de 3 personnes	E.O
Récapitulons ! 5'	Nous allons commenter brièvement ce que nous avons fait dans cette séance.	Groupe-classe	C.O, E.O

SÉANCE 4

Activités	Description	Organisation de la classe	Aptitudes
Salut ! 2'	Nous saluons les élèves et faisons l'appel.	Groupe-classe	C.O, E.O
Silence, on tourne ! 33'	Nous commençons l'enregistrement des vidéos. Tandis qu'on est en train d'enregistrer, les autres élèves feront une activité alternative. De façon coopérative, ils vont créer un slogan avec les mots proposés par l'OIF dans son édition « Dis-moi dix mots ! ». Chaque élève du groupe va travailler avec un mot. D'abord, il doit trouver sa signification et après il fera une mise en commun avec le groupe (technique 1-3 et rôles de coordinateur et secrétaire, animateur et responsable du silence). S'il reste du temps, nous pourrions élaborer aussi l'affiche.	Groupes de 3 personnes	E.O C.E, E.E, E.O
Faisons Le point ! 20'	Les élèves vont compléter un bilan et une autoévaluation.	Individuellement	C.E, E.E

SEMAINE 3 : VIVRE ENSEMBLE !

Finalement, en ce qui concerne la troisième semaine de cette proposition pédagogique appelée « Vivre ensemble », la tâche finale est la création d'une bande dessinée à partir du film *Bienvenue à Marly-Gomont*. Ce film raconte les problèmes d'intégration d'un médecin et sa famille originaires du Zaïre dans un petit village de la région de Picardie, au nord de la France. À travers le film nous allons réfléchir sur les préjugés et les comportements racistes et xénophobes. L'histoire, intégrant des touches comiques, a une fin heureuse et nous permet de développer un esprit critique. De plus, nous allons travailler avec la chanson de Kamini, le fils du docteur qui apparaît dans le film, qui nous transmet ce qu'il a ressenti à Marly-Gomont. Finalement, avec la BD qui portera comme titre « Vivre ensemble », nous allons transmettre l'importance de respecter la diversité culturelle. Cette BD sera distribuée dans l'école à l'occasion de la Journée mondiale de la diversité culturelle du 21 mai.

SEMAINE 3 : VIVRE ENSEMBLE !		Temporalisation : 4- 8 mai		
Journée mondiale de la diversité culturelle : 21 mai		4 séances de 55'		
Ressources : Ordinateur, projecteur, <i>Power Point</i> , film, affiche du film, fiches avec la compréhension, salle d'informatique, application <i>ComicLife</i> , chanson, fiches avec la chanson et fiches d'évaluation.				
SÉANCE 1				
Activités	Description	Organisation de la classe	Aptitudes	
Salut ! 2'	Nous saluons les élèves et faisons l'appel.	Groupe-classe	C.O, E.O	
Travaillons la diversité culturelle ! 6'	Nous allons activer les connaissances préalables sur les pays francophones, ainsi que parler sur la Journée mondiale de la diversité culturelle et ce que nous allons faire dans ces séances.	Groupe-classe	C.O, E.O	
Bienvenues au Marly-Gomont ! 10'	Nous allons introduire le film <i>Bienvenue à Marly-Gomont</i> à travers son affiche et faire des hypothèses. En plus, nous allons situer Marly-Gomont et la République Démocratique du Congo dans une carte.	En binômes	C.E, E.O	
On va au cinéma ! 35'	Nous allons commencer à regarder le film avec des sous-titres en français.	Groupe-classe	C.O	
Récapitulons ! 2'	Nous allons commenter brièvement ce que nous avons regardé du film.	Groupe-classe	E.O	

SÉANCE 2			
Activités	Description	Organisation de la classe	Aptitudes
<i>Salut !</i> 2'	Nous saluons les élèves et faisons l'appel.	Groupe-classe	C.O, E.O
<i>Racontez-nous le film !</i> 5'	Nous allons demander aux élèves de nous rappeler ce que nous avons regardé du film dans la séance précédente.	Groupe-classe	E.O
<i>On continue le film !</i> 46'	Nous continuons le visionnage du film.	Groupe-classe	C.O
<i>Récapitulons !</i> 2'	Nous allons commenter brièvement ce que nous avons regardé du film.	Groupe-classe	E.O

SÉANCE 3			
Activités	Description	Organisation de la classe	Aptitudes
<i>Salut !</i> 2'	Nous saluons les élèves et faisons l'appel.	Groupe-classe	C.O, E.O
<i>Racontez-nous le film !</i> 5'	Nous allons demander aux élèves de nous rappeler ce que nous avons regardé du film.	Groupe-classe	C.O, E.O
<i>On finit le film !</i> 10'	Nous finissons le visionnage du film.	Groupe-classe	C.O
<i>Bienvenue à Marly-Gomont !</i> 10'	Après le visionnage du film, nous complétons une fiche afin de réfléchir sur le film.	En binômes	C.E, C.O, E.O, E.E
<i>On crée notre BD « Vivre ensemble »</i> 18'	Chaque groupe commencera la création de sa BD d'une feuille qui portera le titre «Vivre ensemble ». Nous utiliserons <i>ComicLife</i> .	Groupes de 3 personnes	E.E

SÉANCE 4			
Activités	Description	Organisation de la classe	Aptitudes
<i>Salut !</i> 2'	Nous saluons les élèves et faisons l'appel.	Groupe-classe	C.O, E.O
<i>On finit notre BD !</i> 30'	Chaque groupe finira sa petite BD.	Groupes de 3 personnes	E.E
<i>On chante «Marly-Gomont »</i> 10'	Nous écoutons la chanson Marly-Gomont de Kamini et complétons la fiche sur la chanson.	Individuellement et en binômes	C.O, E.O, C.E, E.E
<i>Faisons le point !</i> 8'	Les élèves vont remplir une autoévaluation sur leur travail lors de ces séances.	Individuellement	C.E, E.E

6. CONCLUSION

Pour conclure, suite aux recherches réalisées et à la mise en place d'activités didactiques basées sur l'approche actionnelle et les techniques coopératives, nous considérons qu'inclure les aspects culturels de la langue étrangère devient indispensable dans le cours de FLE.

L'apprentissage et maîtrise d'une langue est indissociable de la culture. Elle nous donne le contexte de communication auquel nous devons nous adapter. En effet, cette adaptation implique non seulement la connaissance des contenus grammaticaux, mais aussi des contenus socioculturels de la culture cible. À cet égard, les activités que nous avons proposées reposent sur l'idée de placer les notions grammaticales au service des besoins de communication.

En ce qui concerne la dimension culturelle, nous avons choisi en tant que fil conducteur la culture francophone, afin d'introduire l'interculturel dans le cours de FLE et, en même temps, de favoriser, la motivation et participation des apprenants. De cette façon, nous considérons que nous avons réussi notre finalité et l'objectif principal de ce mémoire : l'introduction de sujets socioculturels à travers des activités différentes situées dans un milieu social réel. De plus, elles nous permettent de développer chez l'apprenant la compétence communicative à travers les tâches proposées, ainsi que l'interaction entre les élèves. Également, grâce à cette composante interculturelle, nous avons abordé des sujets comme la tolérance et l'intégration. Ceci éveille chez l'apprenant des attitudes de respect et d'esprit critique envers des comportements qui blessent l'autre et, par conséquent, nous évitons la formation de clichés, stéréotypes ou attitudes de supériorité entre cultures.

De plus, cette proposition nous permet d'atteindre des objectifs communicatifs, socioculturels et interculturels chez nos élèves afin de les préparer pour une rencontre fructueuse avec un locuteur de la langue cible. Il ne s'agit pas uniquement de transmettre et apprendre la culture, mais de faire vivre à l'apprenant des expériences sociales réelles.

D'autre part, il serait intéressant d'approfondir la recherche de ce côté, notamment sur ces composantes socioculturelles et interculturelles et leur répercussion positive sur le développement socio-affectif de l'apprenant après la mise en œuvre de ce genre d'activités.

En définitive, nous considérons que ce travail apporte des idées variées pour introduire le plaisir de la culture en cours de FLE. Qu'est-ce qu'il existe de plus hétérogène et enrichissant que ce vaste ensemble de pays et cultures reliés par la langue française ?

7. BIBLIOGRAPHIE

- Aboutet, M. (2005). *Aya de Yopougon*. Paris : Gallimard.
- Aguilar, M. A. (2004). «Chomsky la gramática generativa» en *Investigación y Educación* [En ligne] 3 (7), 1-7, Sevilla, disponible sur : <https://docplayer.es/7716530-Chomsky-la-gramatica-generativa.html> [Lu en avril 2019].
- Assunção Barbosa, L.M (2007). « La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère » en *Íkala, revista de lenguaje y cultura* [En ligne] 12 (18), 165-181, Université d'Antioquia, disponible sur: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020488007> [Lu en avril 2019].
- Bryam, M., Zarate, G. et Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues : vers un Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes ; études préparatoires*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Canale, M. et Merrill S. (1980). « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing » en *Applied Linguistics* [En ligne] 1(1), 1-47, disponible sur : <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/I/1/1/181953?redirectedFrom=fulltext> [Lu en avril 2019].
- Castilla y León (2015) « Orden EDU/362/2015, du 4 mai, dans laquelle s'établit le programme et sont réglementés la mise en œuvre, l'évaluation et le développement de l'éducation secondaire obligatoire dans la région de Castilla y León », *Boletín Oficial de Castilla y León, le 8 mai 2015* (86), pp. 32051–32480.
- Castilla y León (2015) « Orden EDU/363/2015, du 4 mai, dans laquelle s'établit le programme et son réglementés la mise en œuvre, l'évaluation et le développement du baccalauréat dans la région de Castilla y León », *Boletín Oficial de Castilla y León, le 8 mai 2015* (86), pp. 32481 – 32984.

- Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (2013). « Cadre théorique des Niveaux de compétence linguistique canadiens et des Canadian Language Benchmarks ». *Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (CNCLC)* [En ligne], Ottawa, disponible sur : http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cnclc/theoretical_framework_cclb_fr/theoretical_framework_cclb_fr.pdf [Lu en avril 2019].
- Chaves, R.-M, Favier, L. et Péliissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Union européenne (2018) « Recommandation (UE) 2018/189 du Conseil, du 22 mai 2018, relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », *Conseil de l'Union européenne, Série I, le 4 juin 2018* (189), pp. 1-13.
- Develotte, C. (2006). « Le Journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle » en *Lidil* [En ligne] 34, 107-124, disponible sur : <http://journals.openedition.org/lidil/25> [Lu en avril 2019].
- Espagne (2014) « Décret royal 1105/2014, du 26 décembre, par lequel est établi le programme d'enseignement secondaire obligatoire et du baccalauréat », *Boletín Oficial del Estado, le 3 janvier 2015* (3), pp. 169-546.
- Espagne (2013) « Loi organique 8/2013, du 9 décembre, pour l'amélioration de la qualité éducative », *Boletín Oficial del Estado, le 10 décembre 2013* (106), pp. 1-106.
- Espagne (2015) « Ordre ECD/65/2015, du 21 janvier, dans laquelle sont décrites les relations entre les compétences, les contenus et les critères d'évaluation de l'éducation élémentaire, l'éducation secondaire et du baccalauréat », *Boletín Oficial del Estado, le 29 janvier 2015* (25), pp. 6986–7003.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication* (traduit par France Mugler). Paris : Hatier.

- Janon, B. de et Rondeau, H. (2014). « Competencias culturales e interculturales: aplicación en la enseñanza del idioma francés » en *Gaceta Sansana* [En ligne] 1(4), 31-38, disponible sur : <http://publicaciones.usm.edu.ec/index.php/GS/article/view/42/68> [Lu en avril 2019].
- Llobera, M., Hymes, D., Hornberger, N., Canale, M., Widdowson, H., Cots, J., Bachman, L. et Spolsky, B. (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid : Edelsa.
- Manaa, G. (2009). « L’enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d’une nouvelle approche avec les autres cultures » en *Synergies Algérie* [En ligne] 4, 209-216, disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/gaouaou.pdf> [Lu en avril 2019].
- Pujolàs, P. et Lago, J. R. (coords.) (2011). *El programa CA/AC (“cooperar para aprender /aprender a cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. [En ligne] Laboratorio de Psicopedagogía, Universidad de Vic. Disponible sur : <http://www.elizalde.info/wpcontent/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf> [Lu en mai 2019].
- Rivero Vilá, I. L. (2011). *L’intercultural à travers le multimédia dans l’enseignement du français langue étrangère* (Thèse de doctorat). Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Tilda, S. (2015). « L’approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l’approche communicative » en *Synergies Turquie* [En ligne] 8, 13-28, disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf> [Lu en mai 2019].
- Virasolvit, J. (2013). Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios. *Synergies Chine* [En ligne] 8, 65-81, disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Chine8/Article6Virasolvit.pdf> [Lu en mai 2019].

8. SITOGRAPHIE

- (2014) *L’Afrique Francophone: Apprendre sa géographie* [Vidéo en ligne] disponible sur https://www.youtube.com/watch?v=a3Hqfo8FrVA&list=RDa3Hqfo8FrVA&start_radio=1 [vu en mai 2019].
- (2016) *Slam Francophonie-Slam qui touche le cœur* [Vidéo en ligne] disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=E0GAqFWYdzk> [vu en mai 2019].

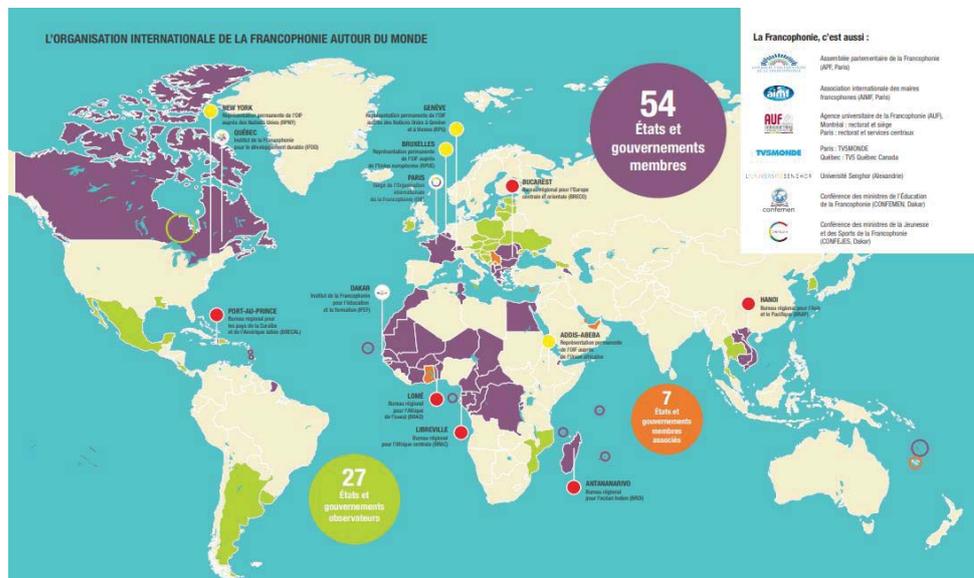
- *Bienvenue à Marly-Gomont* (2016) Film dirigé par Rambaldi, J., France/Belgique, E.D.I. Films, Moana Films et Curiosa Films [En ligne].
- Cinéfête (2018) *Bienvenue à Marly – Gomont* [En ligne] disponible sur http://www.kinomachtschule.at/data/bienvenuamarlygomont_cinefete2018.pdf [lu en mai 2019]
- Joy Slam Poésie (2017) « *Libres ensemble* » - *XVI Sommet de la Francophonie* [Facebook] 18 janvier. Disponible sur : <https://www.facebook.com/joyislambe/videos/vb.634850563208292/1501937239832949/?type=2&theater> [lu en mai 2019]
- Kamini (2015) *Marly-Gomont* [Vidéo en ligne] disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=GGPXjiwIWZc> [vu en mai 2019].
- L'Orient Le Jour, (1999) « Francophonie - Message en vers Kofi Annan poète » sur *L'Orient Le Jour*. 28 de septembre de 1999, [En ligne], disponible sur https://www.lorientlejour.com/article/297019/Francophonie_-_Message_en_vers_Kofi_Annan_poete.html [lu en mai 2019]
- Le Soleil, le quotidien de Québec (2018) *Slame tes accents : Un concours de slam à travers la francophonie des Amériques* [Vidéo en ligne] disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=FOghiBrAAfA> [vu en mai 2019].
- MapChart (2019) Mapchart [En ligne] disponible sur <https://mapchart.net/> [lu en mai 2019]
- Mühll von der, A. (2019) *France Diplomatie* [En ligne]. Paris, disponible sur <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/> [lu en mai 2019]
- Organisation internationale de la Francophonie (2019). Organisation internationale de la Francophonie [En ligne]. Paris, disponible sur : <https://www.francophonie.org/> [Lu en mai 2019]
- UGC (2013) *Aya de Yopougon : Bande-annonce* [Vidéo en ligne] disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=VRoqycmDlt0> [vu en mai 2019].

9. ANNEXES

9.1 Matériels pour la semaine « Allons sur scène ! »

- **SEANCE 1:**

1- Carte de la Francophonie³



2- Écoutez c'est l'Afrique francophone !

Paroles de la chanson :

Lien de la chanson : <https://www.youtube.com/watch?v=a3Hqfo8FrVA>

Vous écoutez? Vous allez apprendre quelque chose. Alors, c'est parti. On y va! L'Afrique Francophone...

La République du Congo - Brazzaville
La Côte d'Ivoire
Le Mali
Le Sénégal
La Guinée
Le Cameroun
Le Djibouti
Le Rwanda
Le Gabon
Le Burundi
Le Madagascar
Le Tchad
Le Niger

La République démocratique du Congo - Kinshasa

La République centrafricaine

Le Togo

Le Bénin

Le Burkina Faso

La Guinée équatoriale

A-F-R-I-Q-I-U-E

C'est l'Afrique, c'est l'Afrique qui parle français. [x2]

'Y a dix-neuf pays en Afrique qui ont le français comme langue officielle. Vous en train de les apprendre. Continuez...

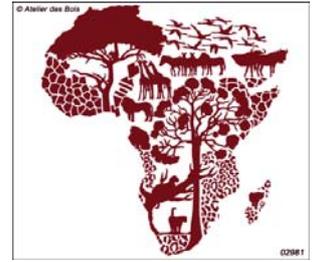
[Refrain x2]

C'est l'Afrique francophone.

³ Image tirée du site de l'Organisation internationale de la Francophonie.

3- Fiche de compréhension de la chanson pour les élèves :⁴

Prénom et nom : _____



L'Afrique francophone

(<https://www.youtube.com/watch?v=a3Hqfo8FrVA>)

1. Écoutez la chanson sur les pays africains qui ont le français comme langue officielle.

Quels pays on mentionne dans la chanson ? Colorez-les dans la carte !



2. Quels pays ont le français comme langue officielle et on ne les mentionne pas ? Ajoutez-les dans la carte !

3. Choisissez trois pays dont vous voulez approfondir vos connaissances ! Pourquoi ?

- _____
- _____
- _____

⁴ Images tirées de Google.



4- Créons une carte interactive de l'Afrique francophone !

- Exemples des documents avec des informations sur les pays, extraites du site web France Diplomatie <https://www.diplomatie.gouv.fr/es/>.

Côte d'Ivoire

Données géographiques

Nom officiel : République de Côte d'Ivoire

Superficie : 322 463 km²

Capitale : Yamoussoukro

Villes principales : Abidjan, Bouaké, San Pedro, Gagnoa, Korhogo, Daloa, Yamoussoukro

Langue (s) officielle (s) : français

Monnaie : Franc CFA

Fête nationale : 7 août

Données démographiques

Population : 24,37 millions d'habitants (Banque mondiale, 2017) dont 5,5 millions d'étrangers

Densité : 74,5 hab/km² (Banque Mondiale, 2016)

Croissance démographique : 2,5 % (Banque mondiale, 2017)

Espérance de vie : 54,1ans (PNUD, 2017)

Taux d'alphabétisation : 43% (Banque Mondiale, 2015)

Religion (s) : islam : 42%, christianisme : 34%, animisme : 4%, sans religion : 19%, autres religions : 1% (Institut national de la statistique de Côte d'Ivoire, 2014)

Données économiques

PIB : 40,389 Mds USD (Banque mondiale, 2017)

Principaux clients : Pays-Bas (13%), Etats-Unis (12%), France (8,4%), Allemagne (8%), Belgique (7,3%), Inde (4,3%), Nigéria (2,8%) (DGT 2016)

Principaux fournisseurs : Chine (18%), France (13%), Nigéria (10%), Inde (4,8%), Belgique (4%) (DGT, 2018)

Part des principaux secteurs d'activités dans le PIB (DGT, 2018) :

agriculture : 28%

industrie : 25%

services : 47%

Institutions

La Côte d'Ivoire est une république à régime présidentiel. Une nouvelle constitution, approuvée par référendum le 30 octobre 2016, est entrée en vigueur le 8 novembre. Elle prévoit que le Président de la République soit élu au suffrage universel direct pour un mandat de cinq ans renouvelable une fois. Il choisit un Vice-président qui est élu en même temps que lui. Le chef du gouvernement est le Premier ministre, qui est nommé par le Président de la République.

Au plan législatif, l'Assemblée nationale est composée de 225 députés élus au suffrage universel direct pour un mandat de cinq ans. Le Président de la République n'a pas le pouvoir de dissoudre l'Assemblée nationale.

Une deuxième Chambre, le Sénat, a été créée par la nouvelle constitution, et installée le 5 avril 2018. Il compte 99 membres dont 66 élus au suffrage universel indirect et 33 membres désignés.

Présence française

Consulat de France : Abidjan

Politique intérieure

En 2010, le refus de Laurent Gbagbo de reconnaître sa défaite à l'élection présidentielle s'était soldé par un conflit armé, qui avait fait plus de 3000 victimes. L'investiture d'Alassane Ouattara, en mai 2011 met un terme à une décennie de crise et marque le retour à la normale. Depuis, la Côte d'Ivoire a fait de grands progrès vers une normalisation de la vie politique comme en témoigne le climat apaisé de la campagne électorale et du scrutin d'octobre 2015 qui a vu la réélection du président Ouattara. Le Président Ouattara a annoncé à l'occasion de la fête nationale qu'il souhaitait travailler à transférer démocratiquement le pouvoir à une nouvelle génération en 2020.

La situation sécuritaire s'est améliorée. Le 13 mars 2016, la station balnéaire de Grand-Bassam (15 km d'Abidjan) a été le théâtre d'une attaque terroriste, ayant fait 19 victimes de six nationalités différentes. C'est la première fois que la Côte d'Ivoire était frappée par une attaque.

Situation économique

La Côte d'Ivoire, qui dispose de solides atouts économiques, fait figure de puissance sous-régionale. Elle possède des infrastructures : 2ème port d'Afrique subsaharienne, important réseau routier, aéroport international récemment agrandi. Dans le secteur agricole le pays est le 1er producteur de cacao au monde avec plus de 35% du marché. Il figure aux tout premiers rangs africains pour plusieurs autres productions agricoles d'exportation (caoutchouc, noix de cajou, coton, café, palmier à huile, banane, ananas, cola). Le secteur secondaire est dominé par le raffinage de pétrole brut. Le secteur tertiaire (47% du PIB) est fortement dominé par les activités bancaires, les transports, la distribution ainsi que les TIC, dont la téléphonie mobile (5 opérateurs). Le pays assure son autosuffisance énergétique grâce à l'exploitation depuis quelques années de gisements de gaz et de pétrole.

Politique étrangère

Le 2 juin 2017, la Côte d'Ivoire a été élu membre non-permanent du Conseil de sécurité de l'ONU pour le biennium 2018-2019.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

Présentation du pays

Nom officiel : République démocratique du Congo

Chef de l'Etat : Félix Antoine Tshisekedi Tshilombo (depuis le 24 janvier 2019)

Chef du Gouvernement : Bruno Tshibala (nommé le 7 avril 2017 par Joseph Kabila) – dans l'attente de la nomination du Premier Ministre par Félix Tshisekedi

Données géographiques

Superficie : 2.345.409 km²

Capitale : Kinshasa (11 millions d'habitants)

Villes principales : Lubumbashi (1,8), Mbuji-Mayi (1,7), Goma (1,1), Kananga (1,1), Kisangani (0,9), Bukavu (0,8)

Langue officielle : français

Langues courantes : lingala, kikongo, tshiluba et swahili

Monnaie : franc congolais (1 565 FC = 1 dollar US)

Fête nationale : 30 juin.

Données démographiques

Population : 78 millions d'hab. (Estimation Banque mondiale pour 2017)

Densité : 32 hab./km²

Espérance de vie (à la naissance) : 48,7 ans (Banque mondiale, 2017)

Taux d'alphabétisation (15 ans et plus) : 63,82% (Rapport PNUD, 2015)

Religion(s) : catholiques (40 à 50%), protestants (40 à 50%), musulmans (5 à 10%), kimbanguistes (5 à 10%)

Données économiques

PIB (2017) : 41,62 Md USD courants (Banque mondiale)

Taux de chômage (estimation du gouvernement congolais, 2014) : 43 %

Principaux clients (2014, OMC) : Chine (37%), Zambie (19%), Italie (8%), Belgique (4%), Finlande (3%), Etats-Unis (2%)

Principaux fournisseurs (2014, OMC) : Chine (20%), Afrique du sud (18%), Zambie (11%), Belgique (6%), Inde (3%), France (3%)

Part des principaux secteurs d'activités dans le PIB (OMC, 2014) : services : 40% ; mines : 24% ; agriculture : 18% ; industrie manufacturière : 10%.

Présence française

Site de l'ambassade de France à Kinshasa

Politique intérieure

La RDC vient de vivre la première transition pacifique de son histoire, au terme des élections du 30 décembre 2018, avec l'accession de Félix Tshisekedi à la Présidence de la République.

Situation sécuritaire

L'Est de la RDC est déstabilisé par l'action de nombreux groupes armés, notamment les Allied Democratic Forces (ADF) rebelles islamistes originaires de l'Ouganda, actifs dans le Nord-Kivu. L'activité de ces groupes continue d'être source d'une grave crise humanitaire dans l'Est de la RDC.

Situation sanitaire

La RDC fait face à une épidémie d'Ebola qui touche l'Est du pays depuis le 1er août et a fait plus de 600 victimes (au 25 mars 2019), soit la plus grave épidémie qu'a connue la RDC depuis la première apparition du virus en 1976. La réponse est pilotée par le Ministère de la santé congolais et l'Organisation mondiale de la santé (OMS) dans le cadre d'un plan de riposte national, soutenu par de nombreuses organisations nationales et internationale. La rougeole et le choléra continuent également à faire de nombreuses victimes sur l'ensemble du territoire congolais.

Situation économique

Les années 2000 s'étaient accompagnées d'un redémarrage de l'économie congolaise. Cette reprise tenait à l'amélioration des conditions de sécurité dans le pays, mais surtout à un appui massif des bailleurs de fonds. Les indicateurs macro-économiques se sont toutefois détériorés en 2009, en raison de l'impact de la crise financière internationale sur le prix des matières premières, qui a touché l'industrie minière (cuivre, cobalt, zinc, diamants), un des principaux vecteurs de croissance de la RDC.

Politique étrangère.

Dans les Grands Lacs, la situation régionale a été marquée par des évolutions progressives et encourageantes à partir de la transition congolaise entamée en 2003. Un accord-cadre régional proposé par le Secrétaire général des Nations Unies a été signé le 24 février 2013 à Addis-Abeba entre onze Etats de la région, en présence de quatre garants – les Nations Unies, l'Union africaine, la SADC et la Conférence internationale de la région des Grands Lacs (CIRGL). L'accord engage les autorités de la RDC à réformer leurs forces de sécurité afin de réaffirmer l'autorité de l'Etat à l'est du pays, outre d'autres réformes de fond à conduire.

- Exemples des fiches à compléter avec les informations plus significatives :⁵

CÔTE D'IVOIRE	
Géographie et principales villes :	
Démographie :	
Culture :	
Politique :	
Économie :	

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO	
Géographie et principales villes :	
Démographie :	
Culture :	
Politique :	
Économie :	

⁵ Drapeaux tirés de Google.

5- Préface *Aya de Yopougon* :⁶

PRÉFACE PAR ANNA GAVALDA



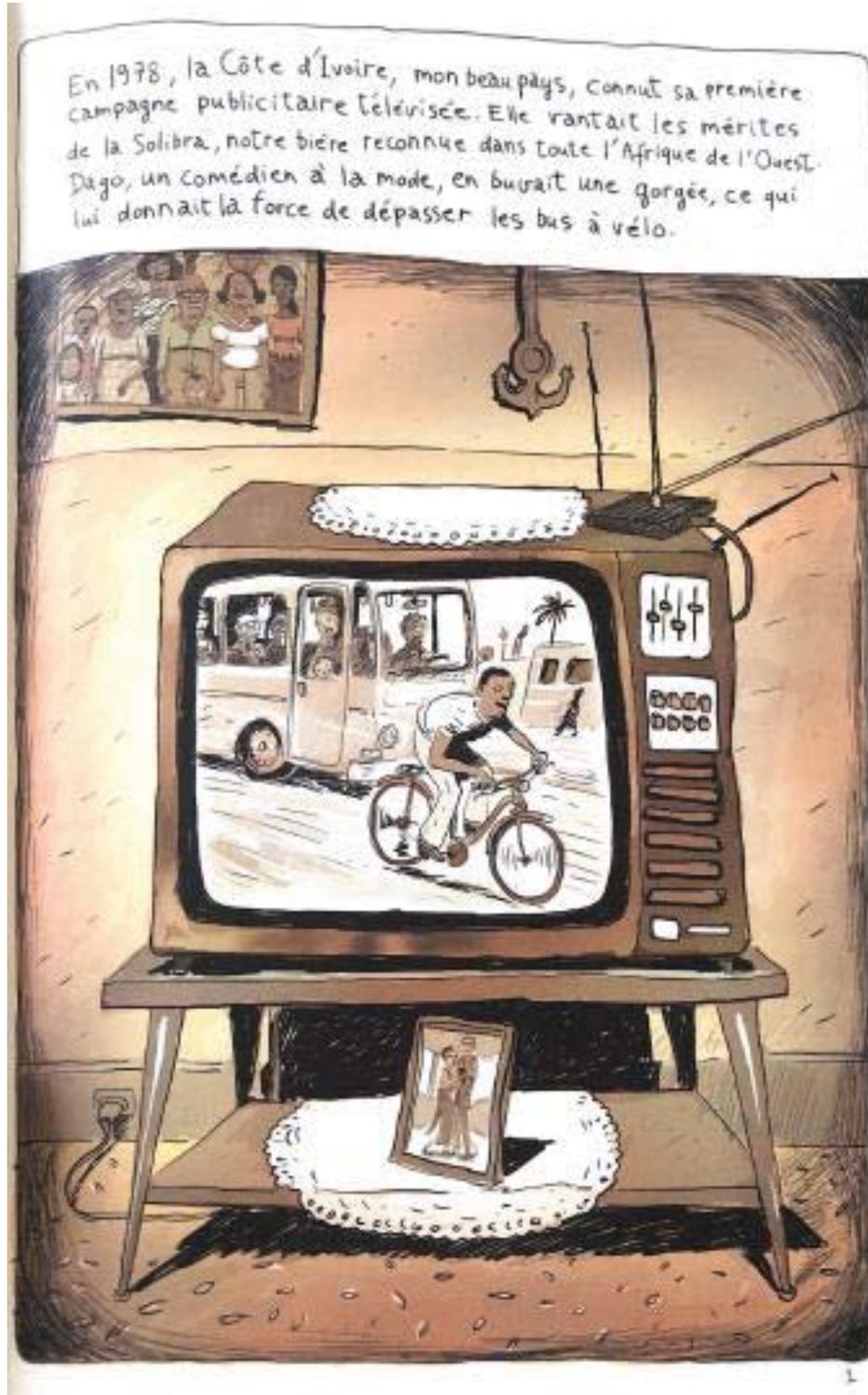
Allez, coupez le son, refermez votre journal et oubliez un instant les rapports de ces organismes à sigles. Toutes ces boîtes de Pandore qui ne cessent de nous commenter l'Afrique en nous accablant de chiffres affreux, de courbes tristes et de coups d'État à répétition. L'Afrique, ce n'est pas seulement ça, et même, tenez-vous bien, si, si, je vous assure, mais si, puisque je vous le dis, c'est tout le contraire. Exactement tout le contraire. L'Afrique, ce sont des jolies filles très malignes qui vont gazer au Ça va chauffer ou au *Secouez-vous* et se laissent embrasser à l'*Hôtel des mille étoiles* pendant que d'autres s'enferment pour devenir médecins. L'Afrique, ce sont des papas qui s'appellent Ignace ou Hyacinthe et des mamans un peu guérisseuses sur les bords. À Yopougon en Afrique, Côte d'Ivoire, comme partout ailleurs (plus qu'ailleurs ?), on s'engueule, on se réconcilie, on rit, on pleure, on danse, on cherche une issue à tout ça et on offre du Nescafé aux sexy génitos.

⁶ Image tirée de la bande dessinée *Aya de Yopougon*.

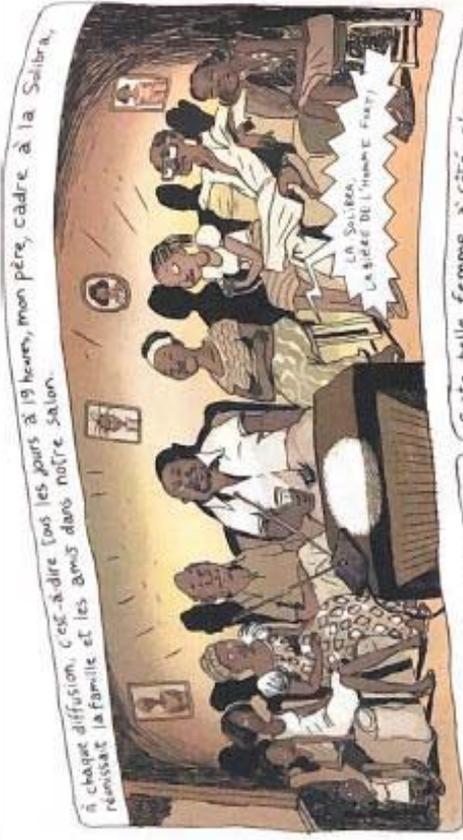
- **SÉANCE 2**

- 6- Présentons la famille d'Aya !

- a. Vignettes pour les élèves :⁷



⁷ Vignettes tirées de la bande dessinée *Aya de Yopougon*.



à chaque diffusion, c'est-à-dire tous les jours à 19 heures, mon père, cadre à la Sabira, réunissait la famille et les amis dans notre salon.



Cette belle femme, à côté, c'est ma mère, Fanta, assistante de direction chez Singer et guérisseuse à ses heures.



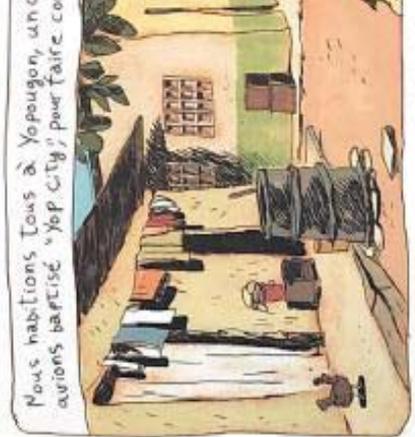
Assise à gauche, Adjoua, une de mes meilleures amies, avec ses parents Hyacinthe et Karotoumou.



Tout comme BinTou, une grande gageuse, plus à l'aise sur une piste de danse qu'à l'école, et Koffi, son père.



Mon petit frère Fofana, le célèbre chasseur de margouillats, et Akissi, son ombre, sa sangue et sa petite sœur.



Nous habitions tous à Yopougon, un quartier populaire d'Abidjan, que nous avions baptisé "Yop City", pour faire comme dans film américain.



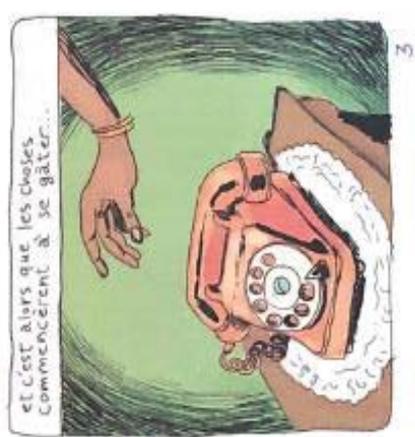
Les maquis se remplissaient, ça sentait le début des vacances.



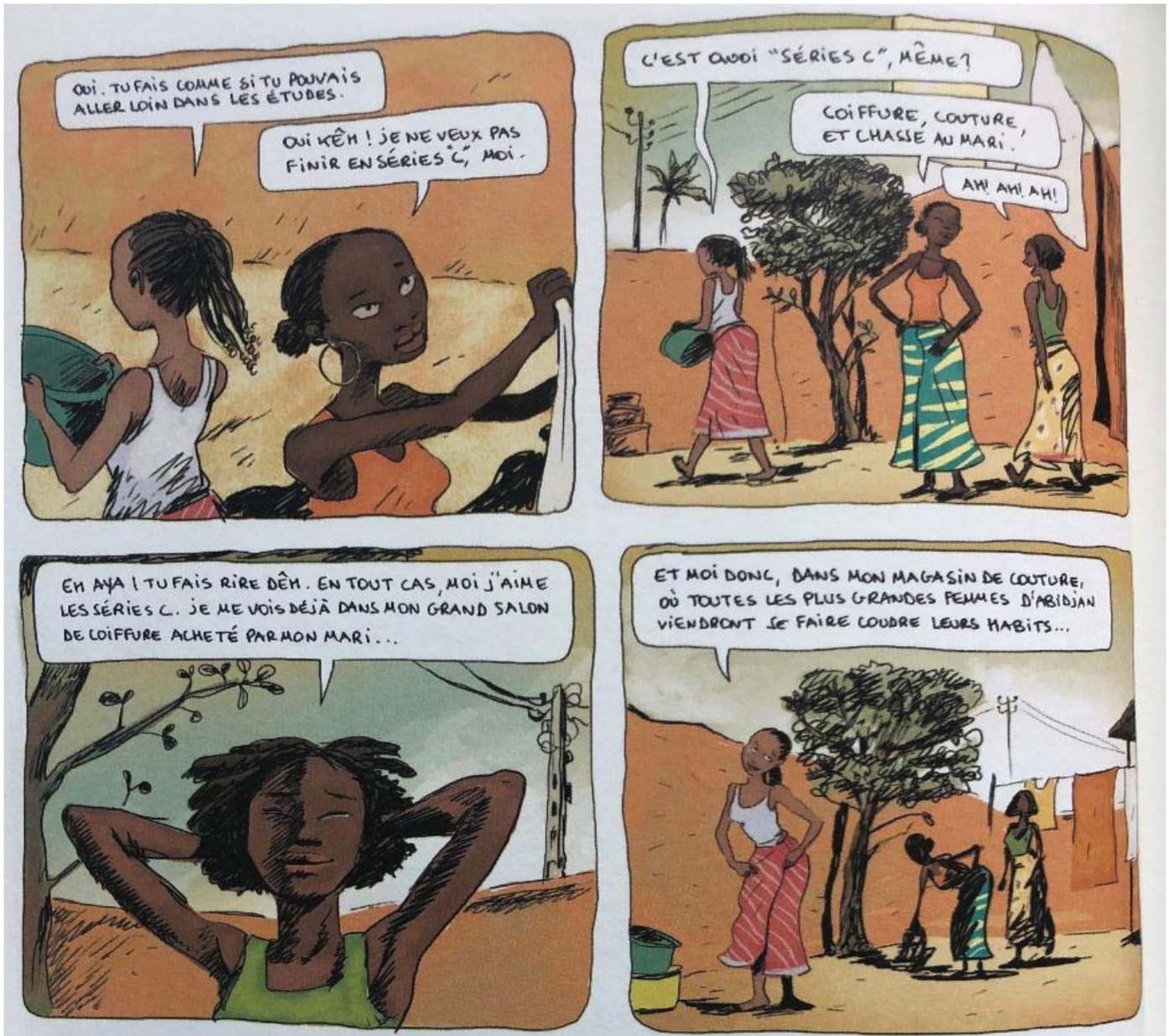
et enfin moi, Aya, 19 ans, consternée qu'on puisse supposer que la bière soit une vitamine...



et c'est alors que les choses commencent à se gâter...



et c'est alors que les choses commencent à se gâter...



7- Fiche de compréhension pour les élèves :⁸

Prénom et nom _____



AYA DE YOPOUGON

1. Qu'est-ce qu'il se passe à la télé ? Pourquoi ils sont tous réunis ?

2. L'action se déroule dans quelle saison ?

3. À partir des scènes présentées, créez un petit arbre généalogique d'Aya et ses amis.

4. Comment caractérisez-vous Aya et ses amies Bintou et Adjoua ? (âge, hobbies, caractère...) Qu'est-ce que ça veut dire « séries C » ?

Aya	Bintou	Adjoua

5. Observez la dernière scène ! Comment pensez-vous que les choses vont se gêter ?
Qu'est-ce qu'il va se passer dans l'histoire ? Imaginez la suite de la BD !

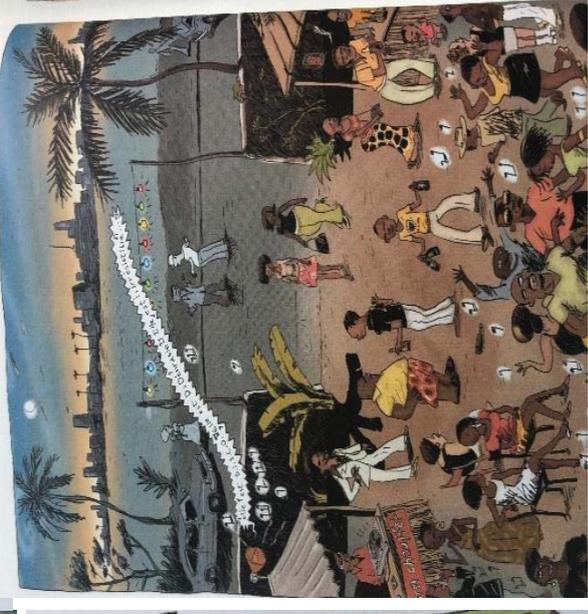
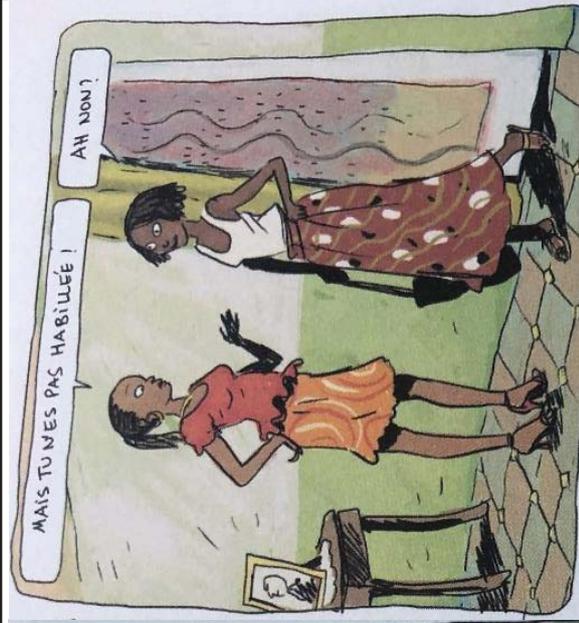
⁸ Image tirée de Google.

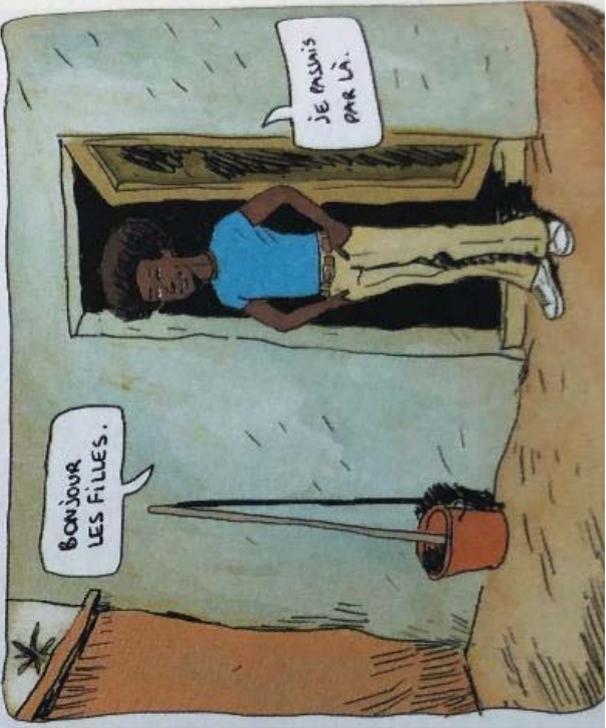
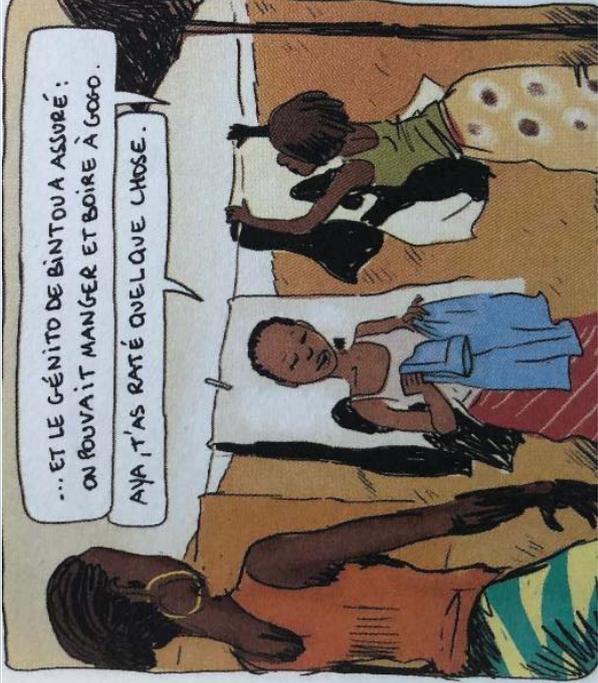
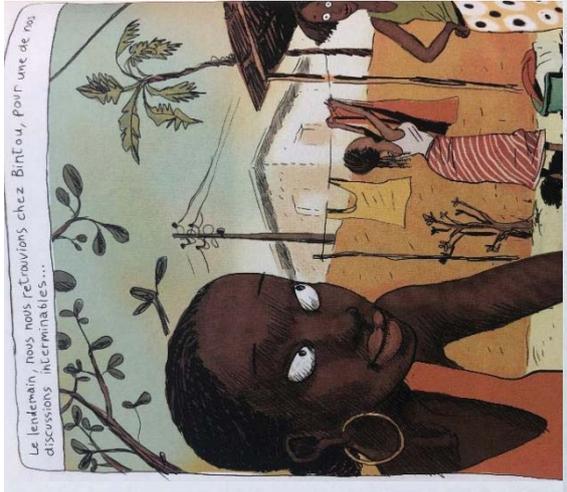
8- Mettons en ordre l'histoire !

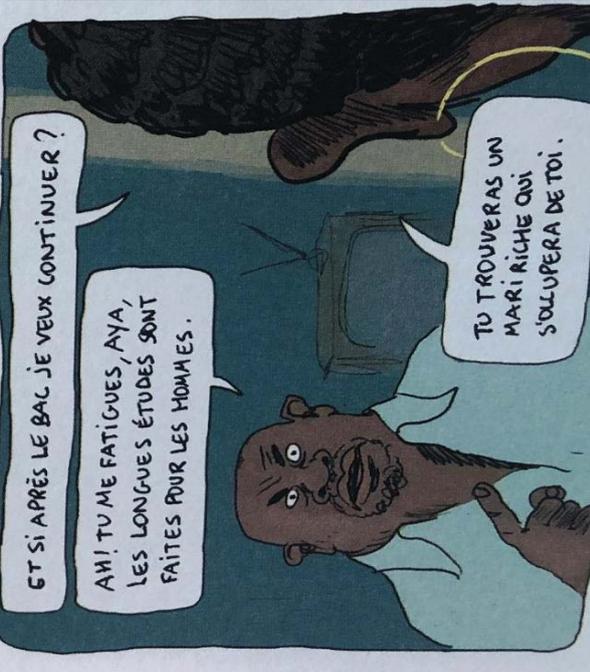
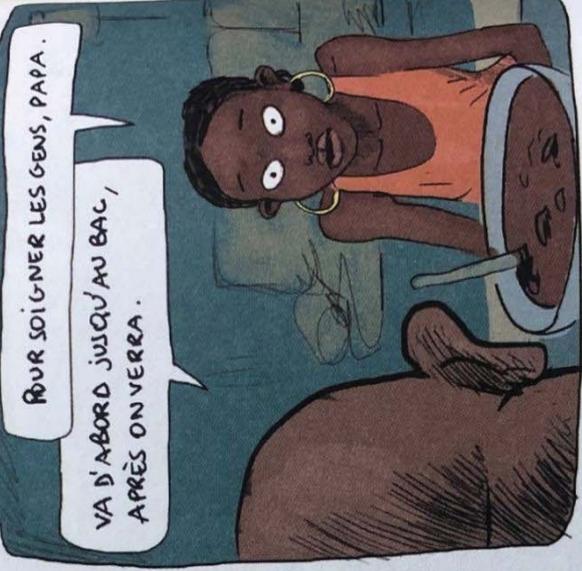
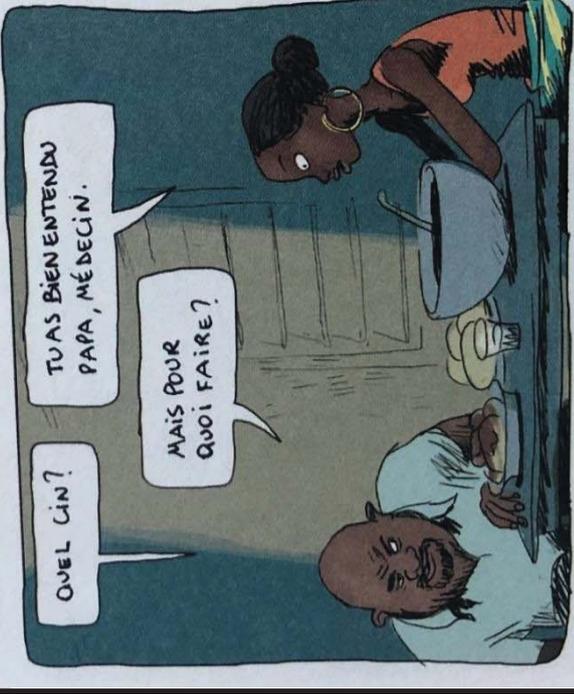
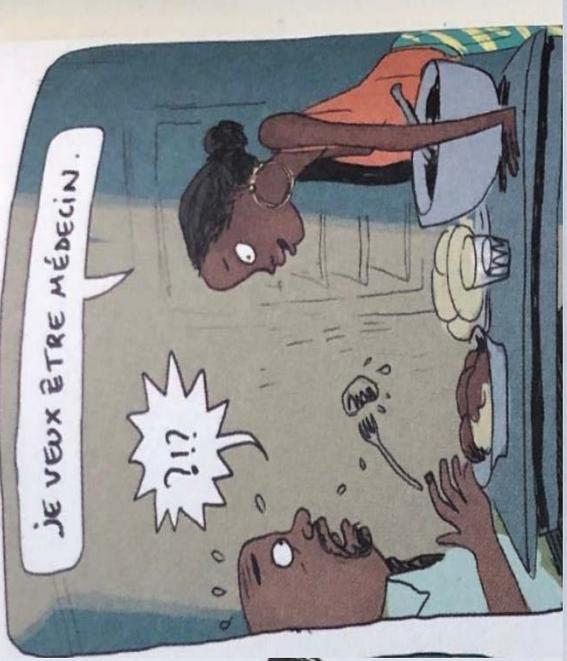
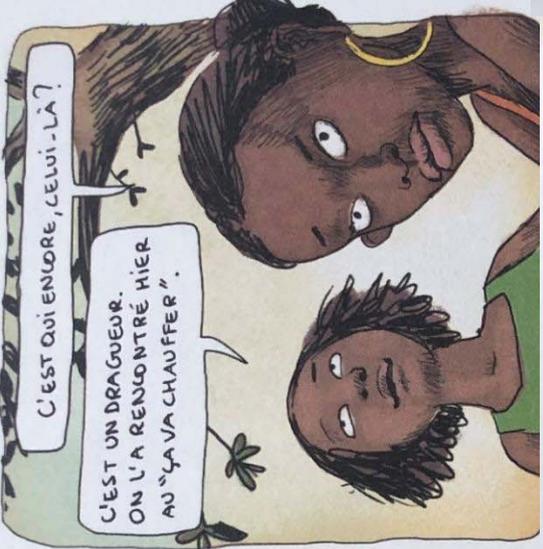
a. Exemples de vignettes pour les élèves :⁹

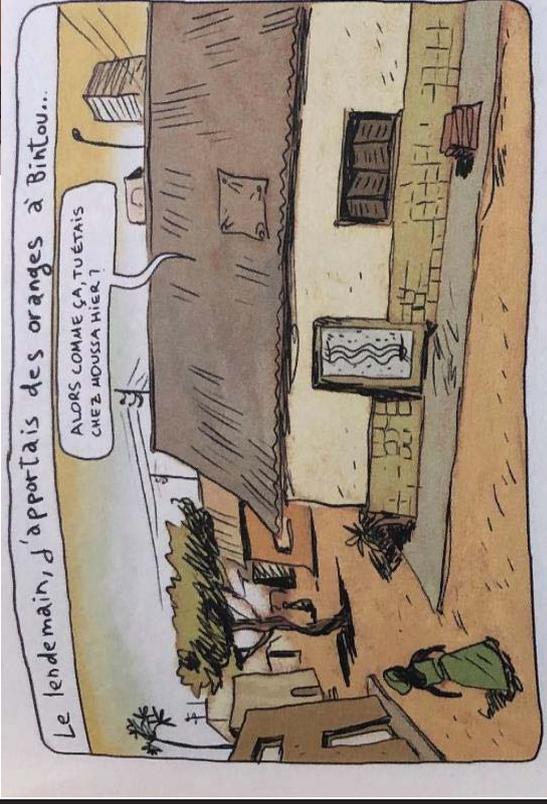
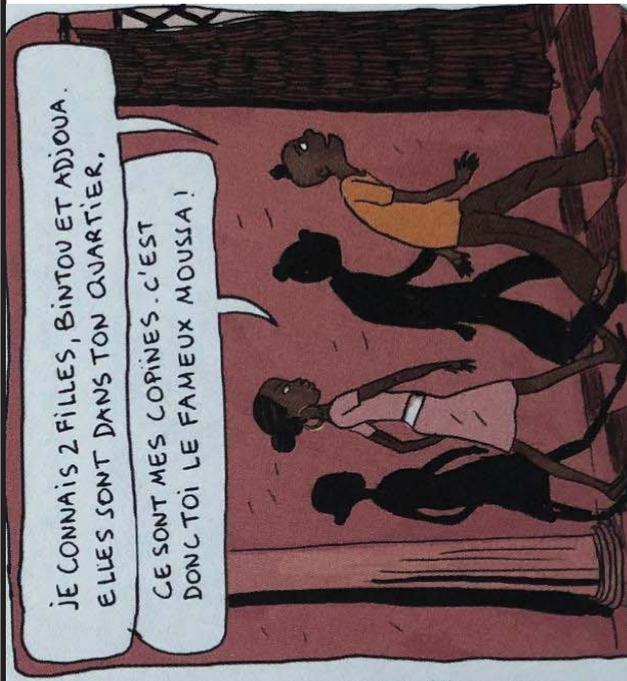


⁹ Vignettes tirées de la bande dessinée *Aya de Yopougon*.

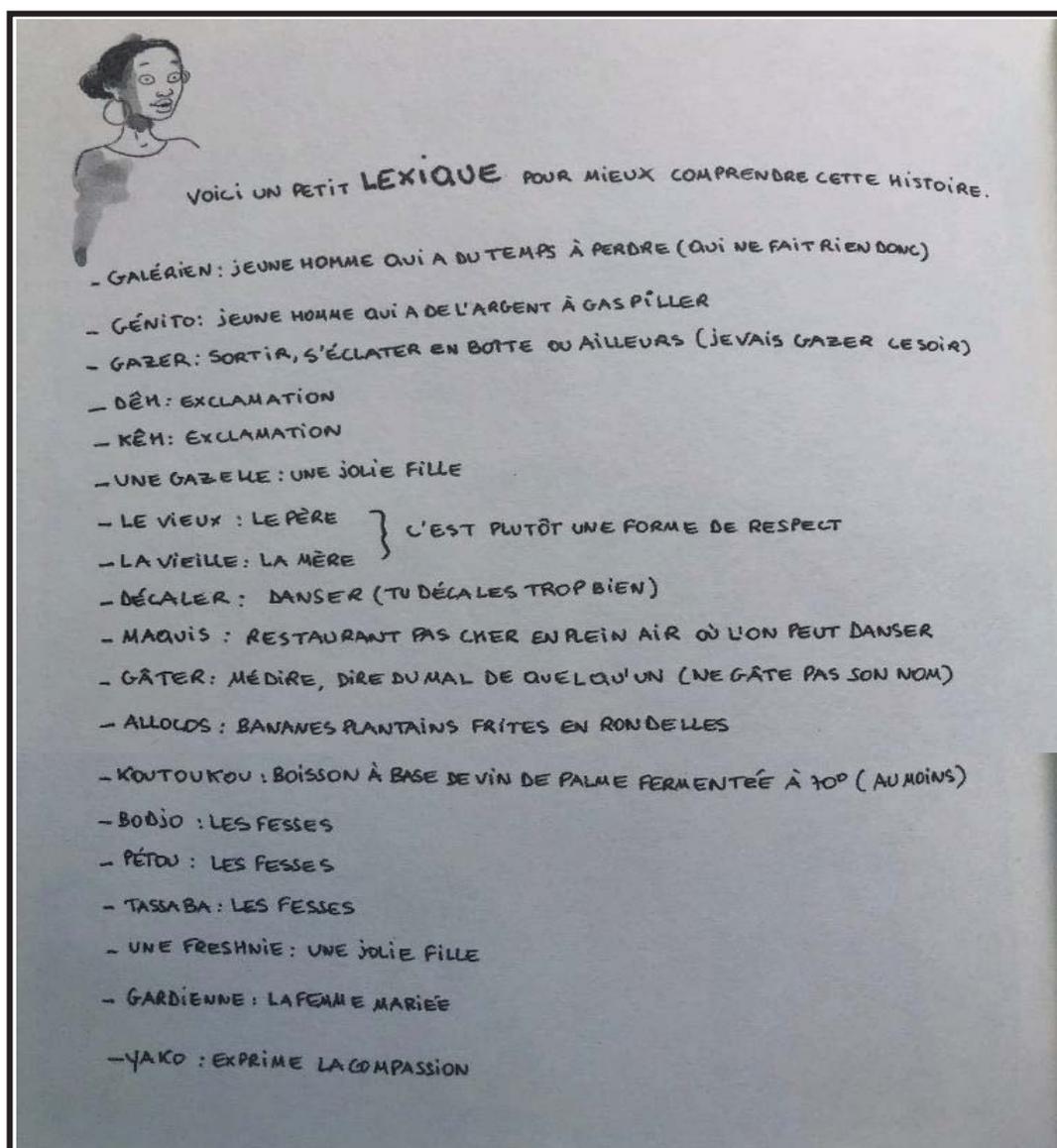








b. Lexique présenté par l'auteur de la BD :¹⁰



• **SÉANCE 4**

9- Faisons le point !¹¹

- Bilan
- Autoévaluation
- Co-évaluation

¹⁰ Image tirée de la bande dessinée *Aya de Yopougon*.

¹¹ Images tirées de Google.

Prénom et nom : _____

Après la représentation théâtrale...

- 1. La connaissance de cette bande dessinée a changé ta vision de l'Afrique ? Comment ? Qu'est-ce que tu as appris ?**

- 2. Si tu devrais choisir un personnage, tu choisirais lequel ? Pourquoi ? Qu'est-ce que tu aimes de lui ?**

- 3. Tu trouves que les amies et les parents d'Aya respectent ses décisions ?**

- 4. Comment tu te sentirais à la place d'Aya ?**

- 5. Est-ce que tu trouves des problèmes de tolérance dans la société ivoirienne des années 70 ? Est-ce que tu penses que dans l'actualité ils sont toujours présents ? Développe ton idée !**

- 6. Tu aimerais visiter ce pays francophone ou d'autres pays de l'Afrique francophone ? Lesquels ?**



Prénom et nom : _____

AUTOÉVALUATION

Lis les énoncés de la grille et coche la case qui mieux correspond à ton travail lors de ces séances. (1- peu ; 2 – moyen ; 3- bien ; 4- très bien)

	1	2	3	4
J'ai identifié des aspects de la culture de l'Afrique francophone				
Je me suis mis(e) à la place des personnages				
J'ai compris les attitudes et valeurs des personnages				
J'ai pris conscience de cette culture qui caractérise à ce pays francophone				
J'ai changé ma conception stéréotypée de cette région de l'Afrique francophone				
J'ai travaillé, interagi et coopéré avec les membres de mon groupe				
Mon expression orale a été claire et fluide				
J'ai ressenti que j'étais dans un scénario africain et francophone réelle				
Je me suis amusé(e) en travaillant en groupe ainsi que dans la représentation				
Les ressources utilisées dans les séances ont été adéquats et utiles				
La représentation théâtrale a été une bonne occasion pour pratiquer l'expression orale et le langage non-verbal				
J'aimerais aborder ce type de contenus plus fréquemment				

Observations

Prénom et nom : _____

CO-ÉVALUATION

Maintenant, tu dois réfléchir sur le travail des autres groupes ! Lis les énoncés de la grille et coche la case qui mieux correspond à leur travail lors de la représentation de théâtre.

	Groupe __			Groupe __		
						
Le groupe a bien travaillé						
La structure de son intervention a été adéquate						
Le groupe a réussi à recréer l'ambiance de la BD						
Sa représentation a touché le public						
Le groupe s'est bien mis à la place des personnages						
L'expression orale du groupe a été fluide						
Le groupe a bien employé du langage non-verbal tel que les gestes, le ton, le rythme, etc.						
Tous les membres ont participé dans la représentation						
Les décorations utilisées étaient appropriées au contexte						
Le groupe a respecté le temps alloué						

Observations



9.2 Matériels pour la semaine « Slame la Francophonie ! »

- SÉANCE 1

1. La poésie du calligramme !

- Poème de Kofi Annan à propos de la Francophonie, extrait du site Web [https://www.lorientlejour.com/article/297019/Francophonie -
Message en vers Kofi Annan poete.html](https://www.lorientlejour.com/article/297019/Francophonie_-_Message_en_vers_Kofi_Annan_poete.html)

*«Chaque année, avec l'automne,
Vient le dîner des francophones,
Où peuvent s'exprimer, enfin, Suisses,
Béninois et Canadiens, Luxembourgeois et
Camerounais, Tunisiens, Maliens et
Français.*

*Qui parle la langue de Racine,
Est l'invité d'Hubert Védrine.
Qui parle la langue de Voltaire,
Est là, ce soir, à l'Hôtel Pierre.
Pour moi, francophone "honoris causa"
Quel plaisir, quelle fierté, quelle joie!
À l'heure où tout se mondialise,
La francophonie dit «J'existe».
J'en suis ravi car, quoi qu'on dise,
Un monde homogène, c'est trop triste.
La diversité, c'est la vie,
La force des Nations unies.*

*À Moncton, il y a trois semaines,
Je l'ai constaté par moi-même :
La francophonie est vivante,
Dynamique et partout présente,
Luttant pour un monde pluriel
Et des valeurs universelles.
En cette Assemblée générale,
Je compte sur vous pour le montrer :
Français, chinois, russe, c'est égal,
Ce qui compte, c'est la volonté,
De s'engager solidairement,
Face aux problèmes de notre temps.
Voici, chers amis, quelques vers,
Que je voulais vous dire ici.
Veuillez excuser, je vous prie,
Leur forme un peu irrégulière :
Je ne suis ni Verlaine, ni Hugo,
Je ne suis pas Juliette Gréco!*

2. Jeu « Les cinq familles de la Francophonie »¹²



¹² Drapeaux tirés de Google.
Cartes tirées de mapchart.net

EUROPE
observateur

POLOGNE 



Capitale : Varsovie

EUROPE
observateur

CROATIE 



Capitale : Zagreb

EUROPE
observateur

AUTRICHE 



Capitale : Vienne

ASIE

ARMÉNIE 



Capitale : Erevan

ASIE

VIETNAM 



Capitale : Hanoï

ASIE

CAMBODGE 



Capitale : Phnom Penh

ASIE

LAOS 



Capitale : Vientiane

ASIE

LIBAN 



Capitale : Beyrouth

ASIE
observateur

CORÉE DU SUD 



Capitale : Séoul

AFRIQUE

GABON 



Capitale : Libreville

AFRIQUE

SÉNÉGAL 



Capitale : Dakar

AFRIQUE

CÔTE D'IVOIRE 



Capitale : Yamoussoukro

AFRIQUE

MAROC 



Capitale : Rabat

AFRIQUE

RWANDA 



Capitale : Kigali

AFRIQUE

NIGER 



Capitale : Niamey

AMÉRIQUE

HAÏTI 



Capitale : Port-au-Prince

AMÉRIQUE

QUÉBEC 



Capitale : Québec

AMÉRIQUE
observateur

ARGENTINE 



Capitale : Buenos Aires

AMÉRIQUE
observateur

COSTA RICA 



Capitale : San José

AMÉRIQUE
observateur

MEXIQUE 



Capitale : Mexico

AMÉRIQUE
observateur

URUGUAY 



Capitale : Montevideo

- **SÉANCE 2**

3. Fiche d'inscription au concours *Slame tes accents* !¹³

¹³ Image tirée de Google.

FICHE D'INSCRIPTION AU CONCOURS *SLAME TES ACCENTS* !

COORDONNÉES PERSONNELLES :

Nom et prénom participant 1	_____		
Nom et prénom participant 2	_____		
Nom et prénom participant 3	_____		
Lycée	_____		
Adresse	_____		
Ville	_____	Code postal	_____
Pays	_____		
Email	_____	,	_____
Téléphone	_____	,	_____

ÉTUDES :

Cours	_____	Âges des participants	_____
Filière	_____		

INFORMATIONS SUR LA VIDÉO :

Nom artistique du groupe	_____
Titre du <i>slam</i>	_____
Durée de la vidéo	_____

Je déclare avoir pris connaissance du règlement du concours et de l'accepter.

Date et lieu :

Signature des participants :



4. Texte du *Slam qui touche* et fiche de compréhension :

LE SLAM QUI TOUCHE – SLAM DE LA FRANCOPHONIE

1. Écoutez le *slam* et complétez les trous avec les mots suivants :

arme – justice – rien – Socrate – chez moi – Bruxelles – noir – génération – écrire – temps – liberté – pleure – pense – droits – éducation – différence – langue – pourquoi

Caylah

On dit souvent que mon art dérange
Quand je dis ce que je **pense**
Et quand je pense ce que je dis
Nuance. C'est étrange comme les temps
changent
On dit souvent que mon art porte
préjudice
On me plaide coupable d'utiliser mes mots
à ma guise
Vice. Moi qui n'ai que les mots en guise
d'arme je les aiguise
Car c'est la **justice** que je vise
On dit souvent que mon art porte atteinte à
l'autorité des institutions
Libre, j'abuse de ma liberté d'expression
À connotation, le slam est devenu
synonyme de rébellion
On dit souvent que mon art ne sert à rien
On dit souvent que slammer ne sert à rien
C'est cela ce qu'ils disent
Ces « monsieur et madame je-sais-tout »
Qui savent tout sauf **rien**
Aller leur dire qu'on est tout, sauf rien

Yao

Parce que s'il y a une chose que je sais, c'est
que je ne sais rien disait **Socrate**. Et
Descartes
Que la parole a beaucoup plus de force
pour persuader que l'écriture
Sachant toutefois que les écrits sur les
paroles souvent perdurent
Alors **pourquoi** j'écris ?
Serait-ce par soif de liberté ?
Par mélancolie d'un lieu, où je n'ai jamais
mis les pieds
Face à ma feuille, un peu de paix et de
sérénité

Alors je crée.

Toujours en quête de raisons,
Souvent de se le dire et de partir sans
raisons...
Oui j'ai soif de **liberté**, mélancolique
D'un lieu où je n'ai jamais mis les pieds
Que l'humain n'a pas souillé
Ou la liberté des uns
S'arrête encore là où commence celle des
autres.

Caylah

Car chez moi les femmes n'ont pas le droit
à l'**éducation**
Une femme sert à avoir des enfants
Avant d'être autre chose
Une femme est avant tout une mère, une
épouse
Celle qui se lève tôt le matin pour aller
chercher de l'eau au puits,
Celle qui fait bouillir la marmite pour
nourrir sa famille,
Celle qui supporte et qui apaise les cris
Celle à qui on a appris à dire oui,
Car quand l'homme commande la femme
obéit
L'homme, lui, n'a jamais tort mais parfois
il oublie, Il oublie de les avouer.
« Fomba nentim-paharazana izay tsy hita
izay naha ratsy azy » comme on le dit chez
nous
Des us et des coutumes qui se sont
perpétués de génération en **génération**
De nos grands-parents à nos parents et de
nos parents à nous enfants Mais... il est
temps
Il est temps que les femmes aussi aient droit
à l'éducation
Qu'on sache lire et **écrire**
Compter et conter

Parler et s'exprimer
 Découvrir et voyager
 Chez nous les hommes sont synonymes de richesses
 Les femmes de faiblesses
 Les hommes sont synonymes d'intelligence
 Les femmes de patience
 Mais il est temps...
 Il est temps qu'on arrête de vendre nos sœurs
 Il est temps que l'on ouvre nos cœurs
 Il est temps que l'on cesse d'avoir peur Car il n'est plus temps il est l'heure.

Yao

Non, je ne prierai pas...
 Paris, Bruxelles, Bamako, Abidjan,
 Liban, Cameroun, Tunisie, Tchad, Niger,
 Canada, Égypte
 Je pense à toi de tout cœur.
 Je pleure, je te pleure, je nous pleure...
 Mais Non, je ne prierai pas
 Je ne le ferai pas au sens propre du terme.
 Je ne m'adresserai pas à quelconque divinité!
 Je ne la supplierai pas de veiller sur toi, sur nous, sur eux.
 Non! Je refuse de m'y adonner.
 Car de nos jours, il est clair que l'homme aura encore une fois su transformer "sa foi et ses croyances" en Arme de Destruction Massive.

Hélas, nous n'avons rien appris de l'histoire, semble-t-il...

Dans cette promotion à outrance de la haine, cette course à l'homogénéité, cette culture populaire de la xénophobie, ce culte de l'individualisme, tous s'empressent de revendiquer leurs DROITS & CROYANCES comme étant "supérieurs" à ceux de notre prochain!
 Mais qu'en est-il de nos devoirs!?
 HUMAINS AVANT TOUT!
 En quoi, ton DROIT équivaut à DEVOIR tuer l'autre?

Conclusion

Andao ianao raha ho any aminay
 Là où les couleurs n'existent pas
 Que tu sois noir ou bien blanc
 Que t'es la peau mate ou bien marron
 Ingo tujaane iwaanje
 Là où la différence n'existe pas
 Que tu sois riche ou bien pauvre
 Que tu sois esclave ou bien noble
 Ven, te llevo a mi casa
 Là où les barrières n'existent pas
 Là où on parle une seule et même langue
 Là où l'amour est un pont entre nous et les deux monde
 Allez viens je t'emmène chez moi
 Là où la haine n'existe pas
 Là où il n'existe qu'un seul drapeau blanc
 Là où on forme une seule et même nation.

2. Comment se sentent les *slameurs* que nous avons vus dans la vidéo ?¹⁴

Tristes 	Heureux 	Choqués 	Amoureux 	Inquiets 
Optimistes 	Fatigués 	Fâchés 	Frustrés 	

3. Et toi, qu'est-ce que tu ressens en écoutant ce *slam* ?

4. Avec quelle finalité ils ont élaboré ce *slam* ?

¹⁴ Images tirées de Google.

5. Quel rôle a la femme chez Caylah ? Et l'homme ? Tu es d'accord avec ces rôles ?

6. Quelle est la signification de l'expression suivante : « monsieur et madame je-sais-tout ». Elle s'adresse à qui dans ce *slam* ?

7. Quel message transmet la conclusion ?

8. Avec votre camarade, choisissez une strophe de ce *slam* ! Ensuite, vous allez l'interpréter en classe.



Le Slam qui touche !

- a. Lien de la vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=E0GAqFWYdzk>
- b. Lien du texte : <https://www.facebook.com/joyislambe/posts/a-tous-ceux-qui-mont-demand%C3%A9-le-texte-d%C3%A9sol%C3%A9-davoir-tard%C3%A9-le-voici-ci-dessousplu/1569270263099646/>

• SÉANCE 4

5. Faisons le point !¹⁵

- a. Bilan
- b. Autoévaluation

¹⁵ Images tirées de Google.

Prénom et nom : _____

LA FRANCOFONIE

1. **Après ce qu'on a travaillé, est-ce que tu pourrais donner une définition de la Francophonie ? Qu'est-ce que c'est pour toi ?**

2. **Qu'est-ce que tu as appris à propos de la Francophonie ? Mets des exemples !**

3. **D'après toi, la diversité culturelle et linguistique enrichit la société ? Comment ?**

4. **La différence des accents est un aspect positif dans la Francophonie ?**

5. **Est-ce que tu penses que l'Espagne pourrait devenir membre de l'OIF ? Pourquoi ? Quel est le statut de la langue française en Espagne ?**

6. **Est-ce qu'on pourrait créer une organisation pareil par rapport à l'espagnol ? Comment ?**

Observations : _____



Prénom et nom : _____

AUTOÉVALUATION

Lis les énonces de la grille et coche la case qui mieux correspond à ton travail lors de ces séances. (1- peu ; 2 – moyen ; 3- bien ; 4- très bien)

	1	2	3	4
J'ai identifié des aspects de la culture francophone				
J'ai compris les attitudes et valeurs que l'OIF vise à promouvoir				
J'ai pris conscience de la diversité culturelle qui caractérise la Francophonie				
J'ai appris que la langue française est présente dans tous les continents				
J'ai travaillé, interagi et coopéré avec les membres de mon groupe				
Mon expression orale a été claire et fluide				
Je me suis amusé(e) en travaillant en groupe ainsi que dans l'enregistrement				
Les ressources utilisées dans les séances ont été adéquats et utiles				
L'enregistrement de la vidéo a été une bonne occasion pour pratiquer l'expression orale et le langage non-verbal				
J'aimerais aborder ce type de contenus plus fréquemment				

Observations



9.3 Matériels pour la semaine « Vivre ensemble ! » :

- **SÉANCE 1**

1. Bienvenues au Marly-Gomont !

FICHE TECHNIQUE

Date de sortie : 8 juin 2016 en Belgique et en France

Durée : (1h 30 min)

De : Julien Rambaldi

Genres : Drame, Comédie

Langue : français

Nationalité : Français-belge

Synopsis :

Ce film est inspiré d'une histoire vraie, celle du chanteur Kamini Zantoko. Il vise à nous raconter les difficultés d'intégration subies par sa famille et lui-même dans ce petit village. En 1975, Seyolo, médecin diplômé en France et originaire du ancien Zaïre, saisit l'opportunité de travailler de médecin dans un petit village français, appelé Marly-Gomont, dans la région nord en Picardie (France).

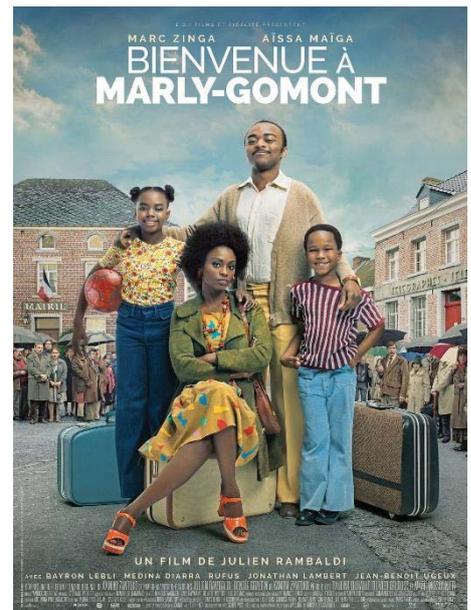
Arrivés à Marly-Gomont, Seyolo et sa famille n'arrivent pas à s'intégrer. Les habitants ont peur, puisqu'ils n'ont jamais vu de noirs. Cependant, Seyolo est décidé à s'intégrer dans le village.

a. Hypothèses à partir de l'affiche du film :¹⁶

- Qu'est-ce que vous voyez dans l'affiche ?
- Pourquoi ils portent de valises ?
- Ils semblent contents ou pas ?
- Où se trouvent ces personnages ? Dans quel pays ? Pourquoi ?
- Il s'agit d'une ville ou plutôt d'un village ?

- **SÉANCE 3**

2. Fiche de compréhension après le film :



¹⁶ Affiche tirée de Google.

Prénom et nom : _____

BIENVENUE À MARLY-GOMONT¹⁷



1. Pourquoi Seyolo ne veut pas retourner à son pays d'origine ?

2. Est-ce que tu penses que les habitants du village ont un comportement raciste ?

3. Ces types de comportements arrivent plus souvent, dans les grandes villes ou dans les petits villages ? Pourquoi ?

4. Quel type de préjugés ont les habitants du village ? Mettez un exemple du film.

5. Est-ce que tu penses que ces préjugés et comportements existent toujours dans notre société du XXIe siècle ? Pourquoi ? Réfléchis avec ton/ta camarade.

6. Décrivez ce qui se passe dans chaque image du film ! Mettez-les en ordre !



¹⁷ Images tirées de Google.

7. Associez les phrases à chaque personnage (le docteur Seyolo, Anne, la femme du docteur, Sivi, la fille, Kamini le fils, et Lavigne, candidat à la mairie).

Pourquoi c'est plus dur quand on est noir ?

Qu'est-ce que vous avez, vous aussi ? Vous n'avez jamais vu de Noirs ?

Ils voudront jamais de moi dans l'équipe de foot

Interdit de parler le lingala, on est en France et on parle le français !

Je parle couramment le français, j'ai fait mes études en France.

Pourquoi vous me parlez comme à une idiote ?

On dirait que je suis le choix du désespoir.

Les habitants ont peur de vous !

Ils t'ont appelé docteur.

8. Si tu devrais choisir un personnage, tu choisirais lequel ? Qu'est-ce que tu aimes de lui ?

9. Comment tu te sentirais à la place des enfants ? Tu arrives à un nouveau pays et tu dois aller au lycée. Commente avec ton/ta camarade.

10. Tu penses qu'il y a des choses que nous devons changer auprès de notre société ? Mettez des exemples !

11. Qu'est-ce que tu as aimé du film ? Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ?

12. Maintenant, en groupes, nous allons créer une petite bande dessinée sur le film. Elle portera le titre « Vivre ensemble ». Nous allons la distribuer dans l'école le 21 mai à l'occasion de la Journée mondiale de la diversité culturelle.



- **SÉANCE 4**

3. On chante « Marly-Gomont » :

Lien paroles : http://www.kinomachtschule.at/data/bienvenuamarlygomont_cinefete2018.pdf

Dedicacé à tous ceux qui viennent des p'tits

patelins

Ces petits **patelins paumés**

Pour qui personne n'a jamais rappé

Même pas un flow

Ces petits patelins paumés

Que même la France elle sait pas qu'ils sont
là chez elle

Les petits patelins que personne ne connaît

Même pas Jean-Pierre Pernaut

J'm'appelle Kamini

J viens pas de la **téci**

J viens d'un p'tit village qui s'appelle Marly
Gomont

Alors qu'on monte sur le beat 1, le beat 1
qui fait

Ta dam dada dam

À Marly-Gomont y'a pas de **béton**

65 ans la moyenne d'âge dans les environs

Un terrain de tennis, un terrain de basket

3 jeunes dans le village donc pour jouer

c'est pas chouette

Je viens d'un village paumé dans l'Aisne en
Picardie

Facilement 95% de vaches, 5% d'habitants

Et parmi eux une seule famille de noirs

Fallait que ce soit la mienne

Un vrai cauchemar

J'ai dit à mon père :

"On aurait pu aller s'installer à Moscou,
non?"

On n'aurait pas trop été dépaysé par la
température, ni par les gens"

Il m'a répondu

"Et comment ça, mais tu te moques de moi,
toi, mais ça va aller"

Tu parles

J'avais 6 ans

Premier jour d'école

Et bah j'ai **chialé** à cause de ces p'tits cons
là-bas

Tu sais comment ils m'ont appelé ?

Hé bamboula, Hé pépito, hé bamboula hé
l'noiraude hé !

Dans la bouche des enfants réside bien
souvent la vérité des parents

[Refrain] (x2) :

J viens pas de la cité, mais le beat est bon

J viens pas de **Paname**, mais de Marly

Gaumont

Y a pas de bitume là-bas

C'est que des **pâtures**

Mais cela n'empêche que j'ai croisé pas mal
d'**ordures**

À Marly-Gomont

Les gens y parlent pas le **verlan**

"Y parlent à l'endroit, comme ça, c'est bien
suffisant"

Des fois y t'aiment bien

"J'aime pas les arabes hein, j'aime pas les
noirs

Mais toi je t'aime bien, même si t'es noir"

D'temps en temps ils font de la politique
aussi

Avec plein de philosophie

Dans les p'tits patelins

Faut pas être cardiaque

Ah ouais, sinon t'es mal

Faut traverser vingt villages

En tout cinquante bornes pour trouver un
hôpital
Que dalle
Là-bas y a rien
C'est des pâtures
Des fois y a un match de foot le dimanche
Le stade c'est une pâture
Sur lequel les lignes sont tracées
Les buts sont montés et les filets
Et dans l'équipe du coin y a toujours un
mec qui se fait surnommer kéké
"Allez kéké, allez kéké"
Si c'est pas d'équipe
Dans l'équipe d'en face y a toujours un mec
qui se fait appeler biquette
"Allez biquette, allez biquette"

Une journée type dans le coin
Le facteur, un tracteur
Et rien
Enfin si une vache d'temps en temps...
"Meuh"

[Refrain] (x2)

Et à l'école maternelle, j'étais le seul black
Et dans le collège, j'étais le seul black
Et dans le lycée, j'étais le seul black
Et de la maternelle au lycée
Toujours autant de **clagues**
Qui se perdaient dans la nature ou dans la
raison

Papa m'disais toujours :
"C'est bien, faut pas s'battre hein **fiston**"
Mais moi j'voulais me révolter
Mais là-bas y a rien à **cramer**
Y a qu'un bus pour le lycée
C'est le même pour le centre aéré
Pas la peine d'aller brûler
Hé l'voiture du voisin
Les gens ils en ont pas
Ils ont tous des mobylettes
En plus l'boulangerie elle est à 8
kilomètres
8 kilomètres ? Tous les matins ? A
mobylette ?
Il est parti où Vincent ?
Il est parti **en katimini** ?
Bah nan pas d'ça chez nous hein !
Parti à mobylette hein !
Parti à mobylette hein
Le métro des p'tits patelins
C'est le beat 1, le beat 1 qui fait
Ta dam dada dam

Dédicacé à tous ceux qui viennent des
petits patelins
Les petits patelins paumés où c'est la
misère
Rien à faire, tout à faire
Ces petits patelins paumés que personne ne
connaît
Même pas Jean-Pierre Pernaut

[Refrain] (x4)

4. Fiche de compréhension de la chanson¹⁸

5. Fiche d'autoévaluation¹⁹

¹⁸ Images tirées de Google.

¹⁹ Images tirées de Google.

Prénom et nom _____

CHANSON MARLY- GOMONT DE KAMINI



1. **Soulignez les paroles de la chanson qui vous frappent !**
2. **Est-ce que le chanteur a un bon souvenir de Marly-Gomont ? Pourquoi ?**

3. **Commentez la phrase « Facilement 95% de vaches, 5% d'habitants et parmi eux une seule famille de noirs ».**

4. **D'après le chanteur, l'intégration dans le village a été facile ? Pourquoi ?**

5. **Est-ce que tu penses qu'ils existent toujours ces problèmes dans notre société ? Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour régler ces problèmes ?**

6. **Dans le texte on trouve des mots soulignés appartenant au registre familier ou même de l'argot ou verlain. Reliez ces mots avec les termes équivalents !**

- | | |
|----------------|----------------------------|
| a) Brûler | h) Une gifle |
| b) Pleurer | i) (la cité) La banlieue |
| c) Paris | j) Le fils |
| d) Un pré | k) Une personne méprisable |
| e) Perdu | l) Un petit village |
| f) En cachette | m) Rien |
| g) Le béton | n) Le verlain |



Prénom et nom : _____

AUTOÉVALUATION

Lis les énoncés de la grille et coche la case qui mieux correspond à ton travail lors de ces séances. (1- peu ; 2 – moyen ; 3- bien ; 4- très bien)

	1	2	3	4
J'ai identifié des comportements racistes de la part des habitants du village dans le film				
Je me suis mis(e) à la place des personnages				
J'ai compris les attitudes et valeurs des personnages				
J'ai pris conscience des préjugés qui existent toujours dans notre société				
J'ai compris que la diversité culturelle enrichisse la société				
J'ai réfléchi sur les comportements racistes, le choc culturel, les préjugés				
J'ai développé un esprit critique envers ces problèmes d'ordre culturel				
J'ai travaillé, interagi et coopéré avec les membres de mon groupe				
Je me suis amusé(e) en travaillant en groupe ainsi que dans la élaboration de la BD				
Les ressources utilisées dans les séances ont été adéquats et utiles				
L'élaboration du BD a été une bonne occasion pour pratiquer l'expression écrite, orale avec mes camarades, ainsi que la transmission de valeurs				
J'aimerais aborder ce type de contenus plus fréquemment				

Observations



9.4 Grilles d'évaluation

SEMAINE 1 : ALLONS SUR SCÈNE !

Niveau	Insuffisant 1	Limité 2	Adéquat 3	Capable 4	Excellent 5
Standards					
L'élève repère dans la chanson les informations demandées.					
L'élève repère les informations les plus significatives dans des textes descriptifs.					
L'élève utilise les connaissances socioculturelles abordées sur l'Afrique francophone pour la production de textes oraux et écrits.					
L'élève repère des expressions et du lexique propre du français de l'Afrique francophone.					
L'élève participe et interagit avec son groupe.					
L'élève échange ses idées et justifie ses points de vue avec ses camarades.					
L'élève distingue les idées principales de la bande dessinée grâce aux vignettes.					
L'élève justifie ses opinions à propos de la BD en appliquant les connaissances socioculturelles acquises.					
L'élève décrit les sentiments et impressions que la BD éveille chez lui.					
L'élève comprend les points principaux du court métrage et en tire des conclusions.					
L'élève utilise le discours indirect pour raconter des événements passés en suivant une structure cohérente.					
L'élève s'exprime de façon claire et compréhensible lors de la représentation théâtrale.					
L'élève utilise des éléments paralinguistiques comme les gestes et des décorations lors de la représentation théâtrale.					

Observations

TOTAL : / 70

SEMAINE 2 : SLAME LA FRANCOPHONIE !

Niveau	Insuffisant 1	Limité 2	Adéquat 3	Capable 4	Excellent 5
Standards					
L'élève repère les aspects les plus significatifs dans le texte à caractère poétique.					
L'élève utilise les connaissances socioculturelles acquises pour la compréhension du poème.					
L'élève comprend les points principaux de la vidéo sur le concours.					
L'élève remplit un formulaire avec des informations personnelles et académiques.					
L'élève utilise les connaissances socioculturelles acquises pour la compréhension du <i>slam</i> .					
L'élève repère dans la vidéo du <i>slam</i> son but et l'information essentielle.					
L'élève en tire des conclusions à propos de ce <i>slam</i> et décrit les sentiments et impressions que la vidéo éveille chez lui.					
L'élève échange ses idées et justifie ses points de vue avec ses camarades.					
L'élève utilise les connaissances socioculturelles et interculturelles acquises pour la création de son <i>slam</i> .					
L'élève crée le texte du <i>slam</i> en suivant le plan de travail donné.					
L'élève participe et interagit avec son groupe.					
L'élève s'exprime avec clarté et cohérence lors de l'enregistrement de la vidéo.					
L'élève utilise des éléments paralinguistiques comme les gestes, les sons, etc. dans l'enregistrement de la vidéo.					
L'élève participe et accomplit sa tâche et son rôle dans le groupe.					

TOTAL : / 70

Observations

SEMAINE 3 : VIVRE ENSEMBLE !

Niveau	Insuffisant 1	Limité 2	Adéquat 3	Capable 4	Excellent 5
Standards					
L'élève fait des hypothèses à partir d'un support publicitaire comme l'affiche du film.					
L'élève utilise les connaissances socioculturelles acquises pour la compréhension du film.					
L'élève repère des expressions et du lexique propre au français de l'Afrique francophone.					
L'élève comprend les points principaux du film et en tire des conclusions.					
L'élève utilise du lexique spécifique et le discours indirect pour raconter ce qu'il s'est passé dans le film.					
L'élève échange ses idées et points de vue avec ses camarades.					
L'élève justifie ses opinions à propos du film.					
L'élève décrit les sentiments et impressions que certaines scènes du film éveillent chez lui.					
L'élève participe et interagit avec son groupe.					
L'élève utilise les connaissances socioculturelles acquises pour la création de la bande dessinée.					
L'élève applique des éléments paralinguistiques, gestes, etc. aux personnages de sa BD.					
Le contenu de la BD s'adapte au sujet demandé.					
L'élève distingue les idées principales du texte de la chanson.					
L'élève repère dans la chanson l'information essentielle et l'argot.					

TOTAL : / 70

Observations
